О. Я. Савченко

ДИДАКТИКА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Підручник для студентів вищих навчальних закладів

Затверджено Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України

Київ
«Грамота» 2012

УДК 373.2.026(075.8)
ББК 74.202я73
С 13

Затверджено Міністерством освіти і науки,
молоді та спорту України (лист № 1/11-8052 від 29 серпня 2011р.)

Рецензенти:

Я. *М. Бгбік* –дійсний член Національної академії педагогічних наук України, доктор філологічних наук, професор (Інститут педагогіки НАГІН України);

*Я. І*І*. Кодлюк* –доктор педадогічних наук, професор (Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка);

Н. В. Ігнатенко –кандидат педагогічних наук, професор (Переяс-лав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди).

Савченко О. Я.
С 13 Дидактика початкової освіти: підручн. –К. : Грамота, 2012. –504 с.
ISBN 978-966-349-344-2

У підручнику викладено загальні засади дидактики початкової освіти: предмет, функції, етапи розвитку, особливості проведення дидактичних досліджень; проаналізовано проблеми змісту й методів навчання, контролю й оцінювання, формування в учнів уміння вчитися; висвітлено особливості навчально-виховного процесу в малокомплектіїій школі; розглянуто тенденції розвитку сучасної зарубіжної школи.

Матеріал викладено на засадах особистісно зорієнтованої, діяльніс-ної освіти. Засвоєнню знань сприятимуть діалогічний стиль викладу, схеми, таблиці, тематичні карти, завдання для роздумів і самоперевірки; робота зі словником дидактичних термінів і понять.

Для студентів педагогічних факультетів вищих навчальних закладів, слухачів системи післядипломної освіти, учителів, методистів початкової школи.

УДК 373.2.026(075.8)
ББК 74.202я73

ISBN 978-966-349-344-2

© Савченко О. Я., 2012

© Видавництво «Грамота», 2012

СЛОВО ДО ЧИТАЧА

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

Януш Корчак

Що було найголовніше в моєму житті? Без вагань відповідаю: «Любов до дітей».

Василь Сухомлинський

Ви обрали чудову професію. У душі кожної людини залишається спогад про першого вчителя, який навчив найскладнішої людської діяльності –уміння вчитися, спілкуватися з людьми, природою, книжкою.

Учити, виховувати, розвивати дитину цікаво й радісно. І водночас важко й відповідально. На ваших очах відбувається диво: з невмілого, невпевненого в собі малюка виростає особистість, яка мислить, багато знає, уміє, оцінює себе й інших людей.

Сучасна початкова школа чекає на вчителя-гуманіста, висококласного фахівця, бо надто багато втрачає учень, коли його навчає некваліфікований або байдужий педагог. Адже один учитель веде клас чотири роки! Якщо він постійно помиляється, цей брак запізно виправляти в наступних класах. Тому батьки, приводячи дитину до школи, перш за все питають: "А хто вчитель?»

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.

Початкова школа має бути тільки успішною!

Потрібно любити дітей, щоб успішно навчати, виховувати й розвивати дитину, не ламаючи її природи. Проте й цього замало, щоб бути професіоналом. Необхідно мати універсальні знання з психології, педагогіки, володіти методиками. Саме дидактика, яка є складовою педагогіки й тісно пов'язана з психологією і методиками, розкриває найважливіші загальні залежності між цілями, змістом, умовами та результатами навчання. Знаючи дидактику, легше орієнтуватися в методиці, обирати відповідні методи іі форми навчання, цікаво будувати уроки з кожного предмета.

Основне джерело дидактичних знань для майбутніх учителів - підручник. Мета цього підручника –розкрити сутність і складові дидактики початкової освіти, викласти не лише теоретичні знання в їх розвитку, а й шляхи застосування цих знань у різних умовах навчання молодших учнів, бо найважливіше призначення дидактики –розвивати педагогічне мислення вчителя, щоб удосконалювати, поліпшувати педагогічну практику.

Дидактичні знання не можна «передати» як річ або вкласти в голову як пітону до вжитку інформацію. Користь від вивчення дидактики передусім

залежить від вашого бажання засвоїти ці знання, тобто зробити їх *своїми, **особистістю** й професійно важливими.* Та одного бажання замало для успішної дидактичної підготовки. Необхідно заглибитись у навчальний матеріал, дійти справжнього *розуміння теорії:* Ідо це за поняття, явище? Як воно виникло? Як пов'язане з тим, що вам уже відомо? Як це впливає на засвоєння методик? Де і як можна застосувати набуті знання?

Розуміння теорії є основою для свідомого оволодіння вчителем *дидактичними технологіями й уміннями,* яке відбувається завдяки практиці. Без них неможливо стати майстром, тобто успішно навчати молодших школярів у різних умовах за всіма предметами початкової школи, розробити оптимальний варіант уроку, знаходити підхід до кожної дитини, формувати в неї бажання й уміння вчитися, розвивати найкращі людські якості.

Відповідно до цілей і завдань початкової освіти в підручнику розкриваються *основні складові дидактики: її виникнення, предмет, завдання, зміст початкової освіти, процес навчання, його закономірності, принципи, методи, технології, форми організації, новітні підходи до контролю й оцінювання результатів навчання; особливості організації навчального процесу в малочисельній школі. Значну увагу приділено розвитку дидактичних систем початкової освіти в зарубіжних країнах.*

Кожен новий етан розвитку теорії та практики шкільної освіти вимагає переосмислення відомих знань. Це дає змогу по-новому оцінити минулий досвід і спрогнозувати майбутні потреби шкільництва. Ураховуючи сучасні й перспективні тенденції розвитку початкової освіти в Україні, ми надавали пріоритет запитам сучасної початкової освіти. Адже в XXI ст. покликання вчителя –не викладати предмет, а розвивати особистість у співпраці з дитиною та її батьками, ураховуючи вплив середовища.

Усі розділи книги починаються з ключових слів, а завершуються різнорівневими запитаннями й завданнями для самоперевірки *(«Пригадайте, поміркуйте...»).* Для поглибленого самостійного опанування матеріалу пропонується сучасна література.

Тематичні карти, які завершують кожен розділ, є своєрідним опорним конспектом для повторення, систематизації й запам'ятовування ключових понять, розуміння взаємопов'язаності вивченого матеріалу.

У *«Короткому термінологічному словнику»* подано тлумачення 235 термінів і базових понять зі шкільної дидактики та дотичних до неї наук. Частіше звертайтеся до цього та інших словників, не минайте незрозумілих слів. Пам'ятайте, з правильного, усвідомленого вживання наукових понять починається педагогічна культура вчителя.

Успіхів вам, шановні читачі!

Автор

Розділ 1 ЗАГАЛЬНІ ЗАСАДИ ДИДАКТИКИ

Людині, якщо вона має стати людиною,
необхідно здобути освіту. "
Ян Амос Коменський

Ключові слова: *дидактика, предмет, функції; видатні дидакти; зв'язок дидактики з іншими науками; етапи розвитку початкової освіти; цілі, цінності; дидактичні дослідження, їх види і методи.*

1.1. Предмет і функції дидактики. Становлення дидактики як науки

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

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

Загальна дидактика вивчає й описує існуючі системи навчання, досліджує навчальний процес із метою його вдосконалення, розвиває нові ідеї, істотно впливає на якість педагогічної практики. Це теоретична й нормативно-прикладна наука. Як теоретична наука, вона вивчає історію дидактики та реальний педагогічний процес, установлює певні факти, зв'язки, залежності, закономірності, моделює й здійснює експерименти, прогнозує результати навчальної діяльності. Теоретичні знання –не «мертвий капітал». Вони повертаються до практики у вигляді висновків і рекомендацій, які є підставою для визначення змісту, вибору методів навчання, організації навчальної діяльності учнів тощо.

Отже, дидактика як наука має **пояснювальну, перетворювальну, прогностичну й нормативно-прикладну функції.**

Дидактика початкової освіти –це частина загальної дидактики. Ця наука є досить об'ємною галуззю й водночас вона має чітко визначені об'єкти вивчення і застосування: цілі, зміст, закономірності та умови процесу навчання, контроль і оцінювання навчальних досягнень учнів. Особливу увагу дидакти приділяють формам і методам навчання.

На сучасному етапі розвиваються різні види дидактичних знань: дидактика дошкільної освіти, дидактика вищої освіти, військова дидактика, дидактика освіти дорослих та ін. їх історичні витоки закладені дидактикою початкової освіти. Ми простежимо становлення дидактики як науки. Зауважимо, що її розвиток тісно пов'язаний із потребами розвитку початкової освіти.

У різні періоди розвитку людства з'являлися різні системи навчання, зумовлені зміною суспільних потреб, одні дидактичні ідеї змінювались

іншими. Усе, що пройшло випробування часом, тією чи іншою мірою відображає в сконцентрованому вигляді сучасна дидактика, у якій переплелися класичні й інноваційні знання.

Ознайомтесь із найважливішими відомостями про становлення дидактики як науки.

Термін «дидактика» має грецьке походження (навчальний). Уважається, що вперше його вжили в 1613 р. німецькі педагоги Крістоф Гельвіг і Йохим Юнг у праці «Короткий звіт із дидактики, або Мистецтво навчання. Ратихімія»[1].

В аналогічному значенні вживав цей термін і ***Ян Амос Коменський*** (1592-1670), видатний чеський педагог, філософ-гуманіст, у праці «Велика дидактика». Ця книга належить до світової скарбниці педагогічної думки, тому наводимо повністю її унікальну назву, яка звучить ніби педагогічне кредо автора, повчальне і для нас.

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, у яких усе юнацтво
обох статей, без будь-якого, де б це не
було, винятку могло б навчатися наук,
удосконалювати свою вдачу, набувати
благочестя і таким чином у роки юності
навчитись усього, що потрібно для
сучасного І майбутнього життя,
стисло, приємно і грунтовно,
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 й годинами, нарешті, указує
легкий і правильний шлях для вдалого здійснення
цього на практиці

У своїй праці Я. А. Коменський виклав основи теорії навчання на засадах природовідповідності: зміст освіти, дидактичні принципи, ме-

Див.: *Куписевич Ч.* Основи общей дидактики. –М., 1986. –С. 14-15.

тодику організації класно-урочної системи, зробив спробу дослідити закономірності навчання. Він, зокрема, виявив усталені залежності між можливостями учнів та умовами навчання, сформулював вимоги й правила навчання з урахуванням віку дітей. Згодом учений переробив «Дидактику», назвавши ЇЇ «Рай церкви, або Рай чеський». Ця праця стала частиною проекту реформування освіти і виховання в Чехії. На жаль, великий педагог устиг закінчити лише «Інформаторій материнської школи», який уважають першою теорією дошкільного виховання.

Займаючись педагогічною діяльністю в м. Лешно (Польща) у 1633-1638 рр., Коменський доопрацював «Дидактику», переклав її латинською мовою і видав під назвою «Велика дидактика». Ця книга стала теоретичною основою шкільної освіти. Учений накреслив таку структуру освіти: материнська школа – виховання дітей до 6 років у родині; з 6 до 12 років –навчання в елементарній школі, яку він назвав «школою рідної мови» (у цій школі діти вивчали рідну мову, арифметику, елементи геометрії, географію, природознавство, Святе Письмо, 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, уважав 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 виражені ідеї неподільності навчання й виховання, усебічного розвитку особистості за допомогою наукової освіти, морального й релігійного виховання. На думку видатного педагога, людина –дитя природи, тому всі педагогічні засоби мають бути природовідповідними.

Багатогранна педагогічна й філософська спадщина Коменського справила величезний вплив на розвиток світової педагогіки у XVIII-XIX ст., коли набирали сили ідеї гуманістичної філософії. Зокрема, видатний французький філософ і педагог ***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. Його праці пройняті ідеями гуманізму та природовідповідності.

Видатний швейцарський педагог ***Иоганн Генріх Песталоцці*** (1746-1827) розвинув такі ідеї 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 уважав розвиток розуму, уміння логічно мислити й висловлюватися. Цей розвиток має відбуватись у різних видах діяльності. Основою пізнання й освіти школярів Песталоцці вважав три елементи –форму, число, слово.

Послідовник Й. Г. Песталоцці –німецький педагог ***Адольф Діс-тервег*** (1790-1866) –у праці «Керівництво до освіти німецьких учителів» збагатив ідеї розвивального навчання, сформулював його

правила, психологічно обґрунтував принципи, визначені Я. А. Комен-ським.

На початку XIX ст. відомий німецький педагог і філософ ***Йоганн Фрідріх Гербарт*** (1776-1841) розробив теоретичні засади дидактики, узявши за основу теорію виховального навчання. Гербарт і його послідовники відводили чільне місце організації процесу засвоєння знань на уроці під керівництвом учителя. Учений виокремив два основні акти в процесі засвоєння знань: поглиблення та осмислення.

Вагомий внесок у розвиток дидактики зробив наш видатний співвітчизник ***Костянтин Ушинський*** (1824-1871) –основоположник наукової педагогіки, автор праць із теорії навчання й виховання, підручників для початкової школи. У праці «Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології», яку він через передчасну смерть не встиг завершити, учений усебічно обгрунтував роль педагогічної науки й цілеспрямованого виховання, яке здатне вдосконалити фізичні, розумові й моральні можливості людини. Учений глибоко розкрив роль принципу народності у вихованні й навчанні, значення рідної мови, практичного досвіду дитини. Він уважав, що «мова народу – найкраща, ніколи не в'януча і вічно знову розквітаюча квітка його духовного життя».

К. Ушинський обстоював важливу роль активності й розумового розвитку дитини в навчанні, розкрив значення повторення, вольових зусиль. Дидактичні принципи навчання він виклав у своїх підручниках для початкової школи. Підручники «Рідне слово» і «Дитячий світ» сучасники педагога оцінювали як неперевершені. Ними свого часу користувались учні й учителі не лише Росії та України, а й Болгарії, Чехії, Словаччини, Польщі[1].

Поєднавши у своїх працях філософські, психологічні й педагогічні знання, Ушинський збагатив теорію методів навчання. Він виділяв загальну й окрему дидактики. Перша вивчає загальні засади навчання і принципи, спільні для всіх дисциплін. Друга є застосуванням основ загальної дидактики до окремих навчальних предметів. Найкращим зразком взаємозв'язку дидактики з методикою К. Ушинський уважав теорію початкового навчання, зокрема методику викладання рідної мови.

Ідеї народної школи розвивав і втілював у своїй діяльності український письменник, педагог, громадсько-культурний діяч ***Борис Грінченко*** (1863-1910). Він увійшов в українську педагогіку просвітництва як редактор і автор 4-томного «Словаря української мови», який виходив у Києві впродовж 1907-1909 років, був членом Київської громади, очолював Всеукраїнську спілку вчителів і діячів народної освіти та київську «Просвіту» (1906-1909). У 1909 р. Б. Грінченко виїхав на лікування в Італію, де й завершив свій земний шлях.

[1] Див.: Українська педагогіка в персоналіях: У двох книгах / За ред. О. В. Сухомлинської. - К.: Либідь, 2005. - Кн. 1. - С. 291.

Для початкової школи педагог створив підручник «Українська граматка до науки читання і письма», який складався з чотирьох частин: ‚І:Ібука, читанка, прописи й звернення «До вчителів» та «Рідне слово». (становище сільського вчителя, безрадісне життя дітей стало темою його художніх творів. Великий патріот і трудівник Б. Грінченко писав: «Коли ми хочемо чогось досягти як національний організм, мусимо з усієї сили стати до освітньої роботи».

Серед послідовників К. Ушинського в українській дидактиці й методиці початкового навчання слід назвати ***Тимофія*** *Лубенця (*1855-1936). Він закінчив учительську семінарію в Чернігові, працював народним учителем, інспектором народних училищ Київського учбового округу, директором народних училищ Київської губернії. Внесок ученого в дидактику –розроблення цілей, змісту і принципів початкового навчання у зв'язку зі зміною соціальних потреб («Педагогічні бесіди», 1903). Широкого визнання набули його підручники для українських шкіл: «Зернятко», «Граматка», «Арифметичні задачі» та ін. Педагог дбав про розвивальний характер змісту початкового навчання, гармонійне поєднання «формальної» і «матеріальної» освіти. У теорії початкової освіти вчений обґрунтував необхідність запровадження принципів свідомості, активності, науковості, наочності, самостійності молодших школярів у процесі засвоєння знань, умінь, навичок.

У цей період працював також відомий дидакт і методист, історик педагогіки ***Михайло*** *Демков* (1859-1939), життя і діяльність якого найбільше пов'язані з Чернігівщиною, де він народився, викладав у м. Чернігові, а після революції –у Прилуцькому педтехнікумі, хоча тривалий час працював і в Росії. Його підручники з педагогіки багато разів перевидавалися; з дидактичної точки зору заслуговує на увагу визначення вченим принципів навчання, закономірностей педагогічного процесу.

На межі XIX і XX ст. завдяки дослідженню шляхів активізації ролі учнів у навчанні розвинувся напрям прагматичної педагогіки, яскравим представником якої був видатний американський педагог і філософ *Джон Дьюї* (1859-1952). Основні принципи цієї теорії навчання визначалися особистим досвідом і потребами дитини, а істинність знань –їхньою корисністю. Завдання дидактики як науки вчений обмежував теорією учіння, пошуками ефективних засобів навчання (інструменталізм). На відміну від гербартіанської дидактики, тут досліджувалися переважно дії учнів, індивідуальний досвід, а не методика викладання предмета.

На початку XX ст. у світовій педагогіці активно поширювались ідеї цільного виховання та розвитку особистості дитини. Багато зробила для їх упровадження в роботу з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку ***Марія*** Монтессорі(1870-1952) –італійський педагог і лікар. Спочатку вона розробляла методи розвитку органів чуття в ропу мово відсталих дітей. Ефективність цієї методики дослідниця підтвердила пізніше і в роботі з дітьми вікової норми. У праці «Метод

наукової педагогіки» М. Монтессорі стверджує, що дитину треба вивчати з антропометричною апаратурою, головною формою виховання й навчання мають бути самостійні індивідуальні заняття або колективно спланований урок, учителю потрібно точно враховувати періоди й потреби сенситивного розвитку дитини. Заслугою дослідниці стало *розроблення стандартизованого розвивального дидактичного матеріалу,* працюючи з яким, дитина могла сама навчатися певних дій, виявляти й виправляти свої помилки. Марія Монтессорі розробляла також методи індивідуального вивчення молодшими школярами граматики рідної мови, геометрії, арифметики, біології та інших предметів.

Ідеї видатного педагога не втратили своєї актуальності й донині. У нашій країні вони набувають популярності у зв'язку з пошуком засобів гуманізації освітнього процесу, розроблення методів раннього розвитку дітей. Сучасна українська школа та дошкілля мають приклади успішної діяльності комплексів «дитячий садок-школа», які працюють за методикою М. Монтессорі.

У Росії на початку ХХ ст. ідеї гуманістичної педагогіки, зокрема вільного виховання й розвитку дитячої особистості, розробляв ***Костянтин Вентцель*** (1857-1947). На засадах педоцентризму (культ особистості вихованця) працював створений ним у Москві «Будинок вільної дитини» (1906-1909). Педагог опублікував одну з перших у світі «Декларацію прав дитини» (1917), у якій обстоював рівні з дорослими права дітей на свободу й розвиток своїх здібностей, вільний обмін думками, створення дитячих організацій та об'єднань, право вибирати собі вихователя, не відвідувати у примусовому порядку школу тощо. Погляди К. Вентцеля різко критикувалися в пожовтневий період, і в 1920-х роках він відійшов від активної педагогічної діяльності.

Українська педагогічна наука на початку ХХ ст. розвивалася під впливом прогресивних ідей гуманістичної педагогіки і потреб відродження національної школи.

У 1910 р. почав виходити педагогічний журнал «Світло». Його видання організував талановитий молодий учитель із Полтавщини Григорій Шерстюк, а співредакторами були Софія Русова і Спиридон Черкасенко.

Софія Русова (1856-1940; дівоче прізвище Ліндфорс, дочка шведа і француженки) присвятила своє довге, складне і багате на благородні вчинки життя творенню національної системи освіти в Україні, її праці присвячені переважно дошкільному вихованню та початковій освіті. «Феномен Русової полягає насамперед у тому, що в ній поєднувалися глибокий психолог, педагог, і методист одночасно. Таке рідкісне поєднання дає змогу розглядати дитину й процес її виховання цілісно, не розриваючи по окремих науках і методиках»[1]. Опрацьовуючи кон-

[1] *Проскура О. В.* Біля джерел української педагогічної думки // Русова С. Вибрані твори. –К.: Освіта, 1996. –С. 31.

цепцію національної освіти і виховання, вона публікує низку статей, які потім лягли в основу змістовних праць «У дитячому садку» (1919), «Дидактика» (1925). Ці ідеї, методичні поради близькі за змістом задумам, утілюваним нині в системі національної освіти. Зокрема, ідеться про гуманізацію та індивідуалізацію різних видів діяльності, визначальну роль рідної мови і природи в навчанні й вихованні дітей. У праці «Нова школа» (1917) С. Русова наголошує, що основні засади початкової школи –гуманістичний, загальнокультурний розвиток і патріотичне спрямування. Нова школа, за її переконанням, має головну мету – пробудити і зміцнити самостійні творчі сили дитини.

Історія радянської дидактики (1917-1990) засвідчує, що її пріоритети за цей час кілька разів істотно змінювалися. Вчені виділяють етапи і провідні проблеми, на яких в основному зосереджувалися наукові дослідження з дидактики в різні періоди (Л. Березівська, М. Богуславський, Р. Вендровська, С. Єгоров, В. Краєвський, Л. Войцехівський, О. Сухомлинська). В Україні 1917-й - 1920-і роки –це час визвольних змагань українського народу, коли перевірялися на міцність різні форми державності.

Для перших десятиліть XX ст. для України характерне існування *трьох напрямів дидактичної думки.* Перший –офіційний –відображав розвиток державної освіти, яка базувалася загалом на гербартіанській моделі матеріального навчання –інтелектуалізмі та класицизмі, основними засадами якого було засвоєння школярами щонайбільшої суми знань із різних наук. За цією моделлю працювала вся система державної освіти –від народної школи до вищої.

Другим напрямом дидактичної думки цього періоду є ідея вільного вибору змісту навчання, спрямованого на розвиток здібностей і можливостей дитини. Цей напрям сформувався у вигляді ідей вільної школи, існував до 1917р. переважно в приватній освіті.

І третій напрям –навчання дітей у процесі націоналізації та демократизації школи. За цим напрямом об'єдналися послідовники ідей демократизації та українізації вітчизняної освіти, упровадження ідей зарубіжної педагогіки про розвиток дитини в навчанні (А. Фер'єр, М. Монтессорі, О. Декролі та ін.).

В історії дидактики й методики української початкової школи помітний слід залишив Яків ***Чепіга*** (Зеленкевич) (1875-1938) –відомий педагог і психолог, який понад 40 років віддав справі народної освіти. Разом з іншими українськими педагогами (С. Русова, С. Черкасенко, О. Музиченко) він доклав чимало зусиль до створення національної освіти. Зокрема, обґрунтував найважливіші принципи народної освіти, визначаючи, що «освіта в праці і через працю мусить лягти в ґрунт нового будівництва школи».

Педагогічна концепція Я. Чепіги, як зазначає історик педагогіки Л. Березівська, мала психофізіологічне й біогенетичне підґрунтя, поєднувала педагогіку, методику й психофізіологію. Узагальнивши праці вітчизняних

і західноєвропейських дослідників, він розробив «Проект української школи» (1913), у якому багато уваги приділив теоретичним засадам національного виховання. Зокрема, Я. Чепіга, писав: «Національне виховання виникає з інстинкту самоохорони, котрий у широкому розумінні дбає про фізичне, моральне й матеріальне здоров'я нації». Через показ національного ми входимо у світову культуру, щоб «принести своє власне на вівтар загальнолюдської культури, завдяки чому отримати визнання й посісти місце серед інших культурних націй»[1]. Майстерність автора виявилася в умінні поєднати при розгляді питань методики дидактичний, психологічний та виховний аспекти. Я. Чепіга –автор праць «Читання і робота над книжкою у першому концентрі», «Увага і розумовий розвиток дитини», кількох підручників для початкової школи (1913). Він розробив підручники й методичні посібники з української мови, читання, арифметики. Особливе значення для практики мала його «Методика навчання у трудовій школі першого концентру» (1930), яка тривалий час була єдиною україномовною книжкою з методики початкового навчання.

У колі наукових інтересів учених і практиків тих часів були ідеї комплексності, дальтон-плану, бригадно-лабораторного методу (про це йдеться в розділах 2 і 7 підручника). Захоплювалися цими ідеями й українські педагоги.

У 1920-х роках в Україні була поширена ***комплексна система навчання*** (від латин, *compiexus* –зв'язок, поєднання), що передбачала вибір змісту освіти та його інтеграцію в межах тем, які ознайомлювали дітей з природою, суспільством, працею людей. Цей підхід виник у педагогіці початку XX ст. як розвиток ідей вільного виховання трудової школи, задоволення потреб дитини в активній діяльності.

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

Перші комплексні програми були створені Державною учбовою радою Росії в 1922/23 навчальному році. Для початкової школи програма розраховувалася на п'ять років, вона охоплювала такі галузі: природа, праця, суспільство. Визначальним був зміст трудової діяльності, який передбачав ознайомлення з природою і суспільними відносинами. У першому класі вивчалося трудове життя родини, у другому –села або міста, у третьому – рідного краю, у четвертому –державне господарство та економічне життя в країні[2].

[1] *Чепіга Я.* Національність і національна школа // Світло. –1910. –Кн. 1.-С. 24.

[2] Див.: Нариси історії українського шкільництва (1905-1933): Навч. посіб. / О. В. Сухомлинська та ін. –К.: Заповіт, 1996. –С. 183-186.

Система комплексності в Україні не копіювала російську, оскільки тоді українська шкільна освіта ще мала свою специфіку за структурою і змістом. Аналізуючи документи, педагогічну пресу тих років, О. Сухо-млинська визначає різні напрями реалізації комплексного підходу, які представлені в працях Григорія Іваниці, Олександра Музиченка, Івана Соколянського, Якова Чепіги, Павла Мостового. Узагальнюючи надбання цього періоду в організації навчання в українській школі, дослідниця наголошує, що комплексність була характерна для «школи праці», а коли ця школа під тиском партійної ідеології перетворилася на «школу навчання», комплекси стали непотрібними. Короткочасність застосування в Україні дальтон-планів та інших елементів комплексності можна пояснити передусім зміною цілей освітньої політики, а не лише недосконалістю методики (О. В. Сухомлинська)[1].

Зміна освітньої політики визначалася передусім зміною соціального замовлення: набирала обертів тоталітарна система управління державою, їй були потрібні «люди-гвинтики», якими легше керувати; класові цінності ставилися понад усе, партійними вказівками визначалася цінність педагогічних теорій. Постала вимога уніфікації, жорсткого контролю навчального процесу. Національна самобутність українського шкільництва поступово зводиться нанівець. Водночас у 1930-1940-х роках значна увага приділялася змісту та якості початкового навчання, оскільки здійснювався перехід до обов'язкової для всього населення початкової освіти, а комплексні програми не сприяли міцності та ґрунтовності знань.

Відзначимо науковий спадок ***Григорія Ващенка*** (1878-1967), професора, завідувача кафедри педагогіки Полтавського педагогічного інституту, автора праць *з* теорії та практики виховання і навчання. Педагогічне кредо вченого – «Служба Богу і Батьківщині». Із цих позицій він висвітлював сутність національного виховного ідеалу, який спирається на християнські цінності й духовність народу. Дидактичним проблемам присвячено праці «Загальні методи навчання» (видана в Харкові в 1927 р.), «Система навчання», «Організаційні форми навчання» (написані в еміграції). Доробок Г. Ващенка повернувся до українського читача у 1990-і роки.

Помітний внесок у дидактику початкової школи 1940-1950-х років зробив відомий російський дидакт ***Михайло Данилов*** (1899-1973). Він перший за радянських часів розробив концепцію початкової освіти («Завдання та особливості початкової освіти», 1943; «Роль початкової школи в розумовому і моральному розвитку людини», 1947), яка містила положення про добір змісту й засобів початкового навчання, активну роль учнів, застосування самостійної роботи як неодмінної умови успішного навчання. У повоєнні часи гостро постали проблеми подолання другорічництва учнів, низької успішності; і М. Данилов

Див. Нариси історії українського шкільництва... –С. 183-186.

спробував розв'язати ці проблеми у практично спрямованій книжці «Шляхи підвищення якості знань». Учений залишив змістовні праці із загальної дидактики (про рушійні сили педагогічного процесу, мотивацію учіння, активні методи навчання тощо).

Серед початкових шкіл завжди особливе місце посідали малокомплектні. У дидактичній літературі 1950-1960-х років здобули визнання праці М. Мельникова, зокрема його «Настільна книга для вчителя» (1950); він також автор методики диференційованого навчання в малокомплектній школі.

Активно й плідно працював у 1940-1960-х роках відомий український дидакт і методист ***Василь Помагайба*** (1892-1972). Його наукова робота розпочалася в 1930-х роках, однак через звинувачення в ан-тирадянській діяльності вчений тривалий час був позбавлений можливості проводити дослідження. Крім питань загальної дидактики, В. Помагайба досліджував методику роботи в малокомплектній школі, проблеми подолання другорічництва, був автором (разом зі своєю дружиною Г. Савицькою) підручників із мови для початкової школи. Учений висвітлив процес формування змісту загальної середньої освіти в Україні за період з 1917 по 1967 р.; значну увагу він приділив обґрунтуванню принципів навчання, типології уроків, унормуванню навчального навантаження[1].

Інноваційний внесок у теорію і практику шкільної освіти зробив видатний педагог сучасності ***Василь Сухомлинський*** (1918-1970), учений, директор Павлиської середньої школи на Кіровоградщині. Кожна складова дидактики була предметом його уваги впродовж усіх років педагогічної праці. У настільних книгах учителів «Серце віддаю дітям», «Сто порад учителеві», «Павлиська середня школа», «Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості» та багатьох інших працях педагог розкриває багатогранність, складність навчального процесу з учнями різного віку, різного рівня підготовки, з різним ставленням до навчання. Саме Сухомлинський увів у педагогічну дійсність такі надихаючі поняття, як «Школа радості», «Школа під голубим небом», «Школа сердечності», «Уроки мислення в природі». В. Сухомлинський особливо багато й проникливе писав про початкову школу, про особливості розвитку, сприймання, мислення, мовлення молодших школярів, їх бажання знати, фантазувати, створювати казки. Унікальним внеском є створені ним художні твори для дітей (збірки «Вічна тополя», «Казки Школи під голубим небом», «Вогнегривий коник» та ін.), які донині є джерелом духовного виховання та розвитку молодших школярів. «Духовне життя дитини повноцінне лише тоді, коли вона живе у світі гри, музики, фантазії, творчості. Без цього вона засу-

[1] Див.: *Кириченко І. С.* Науково-педагогічна діяльність В. І. Помагайби (друга половина 40-х –50-і роки XX ст.) // Рідна школа. –2008. –№ 6. –С. 61-64.

шена квітка»[1]. Педагоги-новатори 1980-х років, як зазначав згодом Ш. Амонашвілі, виросли на ґрунті гуманістичної педагогіки В. Сухомлинського.

Із 1\955 р. в Українському науково-дослідному інституті педагогіки почала,працювати лабораторія початкового навчання, науковцям якої було доручено розробляти програми й підручники для предметів навчального плану української початкової школи (Т. Горбунцова, М. Миронов, І. Василенко, Н. Волошанівська, Л. Нарочна, Г. Коваль та і її.). Понад півстоліття науковці цієї лабораторії беруть активну участь у всіх реформах початкової освіти, створюючи наукове й навчальне забезпечення для масової початкової школи. У різні періоди відділ, а згодом лабораторію очолювали відомі вчені, автори методик і підручників: С. Коваленко, М. Богданович, Н. Скрипченко, М. Вашуленко, О. Савченко, Н. Бібік, Т. Байбара.

У 1960-1970-х роках формування в учнів пізнавальної активності й творчого мислення на основі цілісного підходу до навчального процесу було предметом досліджень багатьох дидактів (Л. Занков, М. Да-пилов, Г. Щукіна, І. Лернер, А. Алексюк, В. Онищук, В. Лозова, В. Паламарчук, Л. Момот та ін.). У ці роки створюються нові підручники з педагогіки для ВНЗ.

Слід виокремити творчий доробок колективу вчених під керівництвом російського академіка ***Леоніда Замкова*** (1960-1980-і роки). Його ідеї щодо зв'язку навчання та розвитку, виділення ліній розвитку молодших учнів, побудови навчального процесу відповідно до їхніх індивідуальних можливостей утілилися в працях «Наочність і активізація навчання» (1960), «Дидактика і життя» (1968), «Навчання і розпиток» (1975). Ці дослідження стали вагомим внеском у теорію нової системи початкової школи, яка утверджувала пріоритетний розвиток пізнавальних здібностей учнів.

Паралельно з цією роботою, яка вважалася дослідно-експериментальною, із 1970-х років на теренах СРСР багато уваги приділялося вдосконаленню діючої 4-річної початкової школи, проводилися дослідження для підготовки переходу до 3-річного початкового навчання. Значний доробок у цій справі належить українським ученим. Підґрунтям дидактичних пошуків були психологічні дослідження відомих психологів під керівництвом В. Давидова, Д. Ельконіна, Н. Менчинської, С. Жуйкова, а в Україні –Г. Костюка, О. Скрипченка, Т. Космн та ін.

У 1980-1990-х роках шкільна дидактика збагатилася дослідженнями ;І теорії навчання, працями про багатокомпонентність змісту освіти. Особливо наголошувалося на необхідності формування в учнів творчого досвіду та емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу (М. Скаткін, І. Лернер, В. Краєвський), обґрунтовувався особистісний

[1] *Сухомлинський В. О.* Серце віддаю дітям // Вибрані твори: У 5 т. –К.: Рвд. шк., 1977. - Т. 3. - С. 67-68.

аспект відбору змісту (В. Ледньов). У ці роки було проведено ґрунтовні дослідження з проблемного та програмованого навчання (Т. Кудрявцев, М. Махмутов, Т. Ільїна, А. Алексюк, Н. Розенберг та ін.), оптимізації навчально-виховного процесу (Ю. Бабанський, М. Поташник), формування мислення й розвитку пізнавальний здібностей школярів різного віку. В українській дидактиці та методиці початкової освіти протягом 1980--1990-х років здійснено вагомі дослідження щодо формування в молодших школярів навчальний умінь і навичок, пізнавальної активності й самостійності, пізнавальних інтересів, особливостей навчання дітей 6-річного віку (Н. Скрипченко, М. Богданович, О. Савченко, М. Вашуленко, Н. Бібік, Л. Кочина, Н. Коваль, І. Ґудзик, О. Хорошковська та ін.).

Наприкінці 1980-х років на хвилі перебудовних процесів у суспільстві розпочався рух за оновлення школи, передусім її реформування на засадах демократії, гуманізму. Це яскраво виявилося в русі нової течії –**педагогіки співробітництва,** яка охопила весь простір Радянського Союзу. Представниками її були як учені-теоретики, так і вчителі-нова-тори (Ш. Амонашвілі, С. Соловейчик, С. Лисенкова, В. Шаталов, М. Гу-зик, О. Захаренко, М. Палтишев, В. Караковський та ін.). Дидактичні ідеї українських педагогів-новаторів В. Шаталова, М. Гузика, О. Заха-ренка, М. Палтишева успішно застосовуються і в українській школі XXI ст.

Перебудови! процеси в суспільстві, розпад СРСР і набуття Україною державного суверенітету зумовили нову методологію освіти. Зокрема, характерною для розвитку української дидактики 1990-х років стала її спрямованість на побудову національної школи, демократичні зміни, дитиноцентризм. У зв'язку з цим розроблялися принципово нові підходи до визначення змісту освіти та методичного забезпечення. З'являються авторські школи, варіативні програми, нові підручники, застосовуються нові методики й технології, у яких провідну роль відіграє українознавчий матеріал та активність дитини. Розвиток української дидактики у XXI ст. відбувається на засадах особистісно зорієнтованої, гуманної педагогіки, розроблення нових чинників, що визначають якість шкільної освіти: державні стандарти, компетентніший підхід, нові навчальні технології, інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), моніторинг якості освіти та ін.

Основні поняття дидактики: мета освіти, зміст, процес навчання, навчальні програми, підручники, структура навчальної діяльності, викладання й учіння; принципи й закономірності; методи, технології, засоби навчання; форми організації навчального процесу; розвиток особистості учня; мотивація учіння; формування предметних і ключових компетентностей; контроль, корекція й оцінювання результатів навчання; педагогічна майстерність, дидактична компетентність.

Отже, дидактика як наука має давню історію. Вона є складною, багатофункціональною галуззю педагогіки, що вивчає сутність освіти і навчання, а її основні функції –передавання соціального досвіду

молодому поколінню, розроблення дидактичних засад ефективного навчання й розвитку дитячої особистості. У різні історичні періоди дидактика як *наука вивчала існуючі системи навчання або розробляла нові, збагачуючи дидактичні знання, удосконалюючи педагогічну практику.*

1.2. Зв'язок дидактики з іншими науками та педагогічним досвідом

Розвиток дидактики взаємопов'язаний з розвитком інших наук. Це зумовлеш її людинознавчою основою, розмаїттям об'єктів вивчення. І І,е й освітні потреби суспільства, і пізнавальна та наукова діяльність людей, і зііст освіти, умови, засоби та результати навчання. Тому дидактика дотична до багатьох наук. Вона вбирає знання з філософії, соціології, фізіології, вікової психології, історії педагогіки, дошкільної, спеціальної педагогіки, предметних методик тощо.

Особливе значення для теорії дидактики має опора на методологічні знання з **філософи.** Зокрема, знання з *теорії пізнання* допомагають краще усвідомити сутність освіти в зіставленні різних філософських систем, розробляти термінологічний апарат.

Філософського осмислення потребують такі питання: суспільство, ідеологія й шкільна освіта, цілі й цінності освіти, культуротворчі функції освіти, міра відображення в освіті досягнень науки, співвідношення природничих і гуманітарних знань, раціонального та ірраціонального в пізнанні, освітні системи в різні історичні періоди, ієрархія чинників формування особистості, спільні цілі освіти й виховання, вибір моральних та освітніх ідеалів тощо.

У дидактиці використовуються такі філософські поняття, як *загальне й одиничне, об'єктивне та суб'єктивне, сутність і явище, суперечності розвитку, причина й наслідок, зміст і форма, принцип відповідності, випадковість і закономірність* та ін. Філософські знання є обов'язковим джерелом для педагога-дослідника: обґрунтувати задум дослідження, розробити його концепцію (викласти вихідні теоретичні положення розуміння того чи іншого процесу, явища). Щоб осмислити й узагальнити його результати, дослідники також звертаються до філософії.

У теоретичному розробленні та практичній реалізації всіх функцій шкільної освіти винятково важливу роль відіграє аксіологія.

Аксіологія –це філософське вчення про природу цінностей, їх місце, зв'язок з історичними умовами. Галузь почала активно розвиватися на теренах Радянського Союзу з 1950-1960-х років. У радянській педагогіці та шкільній практиці тих часів ідеологічні цілі, як правило, прямо переносились у навчально-виховний процес. Опрацювання категорії цінностей на педагогічному рівні зводилося до вироблення імперативних вказівок щодо кінцевого результату навчання й виховання залежно від панівної на той час ідеології.

Сучасний стан педагогічної теорії та практики потребує наукового обґрунтування двох систем цінностей: 1) тих, на які освіта має орієнтуватися на сучасному етапі й на перспективу; 2) тих, які мають/створюватися й формуватися в самому освітньому процесі. (Про цілі й цінності шкільної освіти йтиметься в наступному параграфі).

З аксіології ми дізнаємося про різноманітні ціннісні системи та їх роль у пізнанні світу й самопізнанні людини. Визначальна ранку педагогічній діяльності належить таким категоріям, як *мораль* і *етика,* які є універсальною суспільною формою людських взаємин. Зміст моралі передбачає наявність ідеалу, взірця для наслідування, що змінюється в історичному часі й просторі. Інваріантними характеристиками моралі дослідники визначають *три групи моральних категорій:*

- універсальні –добро, справедливість, правда, щастя, любов, доброчесність та ін.;
- індивідуальні –обов'язок, честь, совість, гідність та ін.;
- негативні –ненависть, зрада, заздрість, неправда, злість, підлість...

Етика ж за своєю інваріантною сутністю визначає тенденції й рівень розвитку моральних взаємин і моральної свідомості особистості[1].

Нині виокремлюють нову галузь –**едукологію, що є міждисциплінарним комплексом інтегрованих знань про освіту.** Едукологія інтегрує знання про освіту й виховання з філософії освіти, історії освіти, порівняльної педагогіки; включає також цикл прикладних дисциплін: антропологію, психологію, кібернетику, соціологію, економіку освіти, демографію, політологію, менеджмент. Завдання едукології –розкрити знання про найзагальніші тенденції розвитку освітніх систем, роль людського чинника в цих процесах.

Професійна дидактика пов'язана з **акмеологією,** покликаною вказати шляхи розкриття потенціалу людини, який до певного часу не виявляється в ній, а за умови повноцінної реалізації допомагає досягти вершин розвитку *(акме).* Найбільшою мірою вона ґрунтується на знаннях педагогічної та соціальної психології. Уважають, що термін «акмеологія» уперше ввів у науковий обіг Н. Рибников у першій половині XX ст. Про це пише у своїх працях відомий російський психолог Б. Ананьєв, досліджуючи індивідуальний розвиток психофізіологічних функцій дорослої людини[2]. Педагогічну акмеологію плідно розвивали й розвивають такі педагоги: Н. Кузьміна, А. Деркач, О. Дубасенюк, С. Пальчевський, В. Перевозчиков, Г. Сазоненко та ін.

Дидактика пов'язана також із **соціологією –загальною і педагогічною.** Щоб удосконалювати систему освіти, треба враховувати конкретні соціально-економічні умови, у яких вона розвивається нині й

[1] *Хоружа Л. Л.* Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика. –К.: Преса України, 2003. –С. 12-13.

[2] Див.: *Пальчевський С. С.* Акмеологія –поклик майбутнього // Акмеологія в Україні: теорія і практика. –2010. –№ 1. –С. 8-11.

розвиватиметься в майбутньому. Саме соціологія може виявити, кількісно та якісно проаналізувати тенденції, які відображають зміни в освітянській галузі. Зокрема, потреби в освіті різних верств населення, формування 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 розвитку освіти, тобто її потреби в конкретному середовищі, виявити ставлення до освіти різних верств населення в різних регіонах країни (за соціальним статусом, віком, національністю та ін.).

Матеріал соціологічних досліджень дидакти можуть використати для розроблення концепцій різних освітніх систем, аналізу потреб проведення реформ в освітянській галузі, створення нових програм, пропозицій щодо змін у мережі освітніх закладів, якості педагогічних інновацій.

Дидактика запозичила з філософії, соціології та інших наук чимало загальнонаукових понять. Наприклад, *людиноцентризм, моделювання ситуацій, структурно-системний підхід, функціональний підхід, інтегровані процеси, синергетичні впливи* тощо.

Якість навчання школярів залежить від урахування їх анатомо-фізіологічних особливостей, а також створення відповідних гігієнічних умов організації навчально-виховного процесу (наповнюваності класів, кількості уроків, освітлення, свіжості повітря, зручності меблів та ін.). У зв'язку з цим у дидактиці використовуються знання з **вікової анатомії, фізіології, педіатрії, шкільної гігієни, ергономіки,** вивчається оптимальне пристосування умов, різні навантаження на людину в процесі праці, навчання.

Найбільшою мірою дидактика взаємодіє з різними сферами **педагогічного й психологічного знання.**

Вивчення будь-якого питання в педагогічній науці повинно спиратися на знання з **історії педагогіки.** Це допомагає досліднику з'ясувати ступінь новизни проблеми, простежити, як розвивалося певне поняття, явище. Без цих знань можна відкрити давно відоме або неправильно зрозуміти й оцінити зміни, які відбуваються в сучасній школі.

Знання з **дошкільної педагогіки й психології** необхідні для врахування вчителем особливостей розвитку дітей 6-7-річного віку, забезпечення наступності між дошкіллям і початковою школою щодо методології, змісту, методики та організаційних форм.

У дидактиці початкової освіти використовують знання й досвід **спеціальної педагогіки й психології,** які опікуються навчанням дітей з особливими потребами. Це діти, які мають відхилення у фізичному й психічному розвитку, зокрема вади слуху, зору, мовлення, порушення й затримку розумового розвитку.

Різнобічне вивчення, пояснення фактів і прогнозування подій та явищ, пов'язаних із навчанням, передбачає врахування змісту й

рушійних сил виховного процесу. Наприклад, учитель спирається **на теорію виховання** молодших школярів, визначаючи виховні цілі уроків, формуючи відповідальне ставлення до навчання, розробляючи методику індивідуальних і диференційованих завдань.

Важливе значення для шкільної дидактики мають здобутки **порівняльної педагогіки,** яка вивчає, узагальнює і порівнює з вітчизняною освітою процеси, що відбуваються в зарубіжних країнах у теорії та практиці навчання, рекомендує нові ідеї для розвитку української школи.

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

У 1980-1990-х роках у зв'язку з активним дослідженням проблем **програмованого навчання** та **інформатики** в дидактиці почали використовувати поняття з цих галузей знань: *керування системами, зворотний зв'язок, знакові системи, кодування інформації* та ін. Нині це одна з найбільш затребуваних у теорії та практиці освіти сфера знань.

Особливо тісно дидактика пов'язана з **методикою,** вона навіть уважалася раніше прикладною частиною дидактики (рекомендації щодо викладання певного предмета). Наприклад, підручники К. Ушинського є блискучими зразками взаємозв'язку дидактики з методикою викладання рідної мови. Згодом теорію навчання поділили на загальну й часткову дидактики. Остання поступово набула статусу самостійної педагогічної дисципліни з власною теоретичною та прикладною частинами.

Сучасна методика викладання предметів у початковій школі, як правило, включає загальну частину, у якій розкриваються теоретичні питання, і прикладну, присвячену вивченню конкретного програмного матеріалу з основних тем, методики організації уроків, контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів.

Методика конкретизує на навчальному матеріалі основні категорії дидактики: цілі, зміст, методи, засоби та організаційні форми навчання. На рівні предметного змісту вона відповідає на запитання: як найкраще навчати, розвивати й виховувати школярів у процесі засвоєння певного навчального матеріалу? Усі компоненти методичної системи тісно взаємопов'язані. Так, зміна цілей освіти зумовлює новий зміст предметів, потребує вдосконалення методів навчання та оновлення підручників, а це, зрештою, урізноманітнює структуру уроків, вимагає пошуку нових організаційних форм, нових технологій, переобладнання середовища.

Отже, дидактика виконує щодо методики теоретико-методологічну функцію. Для початкової школи опора методик на дидактику особливо важлива, оскільки один учитель викладає учням одного класу декілька предметів. Єдність вихідних теоретичних положень допоможе досягти цілісності початкової ланки, взаємопогодженості впливів

різного змісту на загальний розвиток і навченість дітей. Водночас дидактика постійно розвивається і збагачується, досліджуючи засвоєння учнями не абстрактного, а конкретного навчального матеріалу. Тому окремі методики також можна вважати підґрунтям дидактики, своєрідним експериментальним майданчиком, на якому випробовуються дидактичні ідеї.

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

Сучасна дидактика (як шкільна, так і професійна) взаємодіє з медіаосвітою. Ця галузь визначається як частина навчального процесу, що має на меті формування медіакультури особистості, її підготовку до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, що охоплює не тільки традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), а й новітні медіа (комп'ютерне опосередковане спілкування, Інтернет, мобільна телефонія) з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій.

Уперше ця проблема була розкрита в матеріалах ЮНЕСКО ще в 1970-х роках. Тоді вона формулювалася так: «Під медіаосвітою слід розуміти навчання теорії і практичних умінь для оволодіння сучасними засобами масової комунікації (ЗМК), які є частиною специфічної та автономної галузі знань у педагогічній теорії і практиці; її потрібно відрізняти від користування ЗМК як допоміжним засобом у викладанні інших галузей знань, таких, як, наприклад, математика, фізика, географія»[1].

До речі, у США в 1960-х роках виникла концепція медіаосвіти, яка одержала назву «візуальна грамотність» (синонім «медіаграмотність»), що ґрунтується на визнанні важливості *впливу на сучасну людину мови символів.* Звідси підвищений інтерес медіапедагогів до фотографії, коміксів, реклами, кіно, відео тощо.

Концепції, які розроблялись у 1970-1980-х роках у Західній Європі, брали за основу ідеї розвитку імунітету психіки людей до маніпулювання з боку мас-медіа, формування захисту від неякісної інформації. Відтоді цілі медіаосвіти суттєво змінилися. Разом з участю медіаосвіти в шкільній і професійній підготовці стрімко зростає її роль як обов'язкового компонента загальнокультурної складової розвитку

[1] *Федоров А. В.* Классификация показателей развития профессиональньїх знаний й умений, необходимьіх педагогам для медиаобразовательной деятель-ности // Вестник вьісшей школн. –2008. –№ 11. –С. 38-42.

всього суспільства відповідно до соціального замовлення глобалізова-ного світу.

Підґрунтям дидактики є також **народна педагогіка.** Зокрема, в **етнодидактиці** (у мові, традиціях, звичаях народу) зосереджено випробувані віками знання про ідеали й засоби навчання та виховання дітей, які історично склалися на етнічному ґрунті й передаються від покоління до покоління.

Глибоко висвітлено цей аспект у працях відомих дослідників української народної педагогіки Є. Сявавко, М. Стельмаховича, П. Коно-ненка, Г. Тарасенко та ін. Саме з джерел народного виховання народжуються ідеї дидактики, які виразно передані в усній народній творчості. Наприклад, принципи природовідповідності («Гни дерево, поки молоде; вчи дитя, поки мале»), культуровідповідності педагогічного процесу, впливу емоцій, почуттів людини на якість навчання («Ніщо не дійде до голови, якщо не побуває в серці»), активності, самостійності, працелюбності дитини («Людина створена для праці, як бджола для льоту»), урахування вікових та індивідуальних особливостей («Не все одразу дається, а потроху та помалу, то буде користі чимало»). Особливо виразно в народній педагогіці характеризується визначальна роль рідної мови, цілеспрямоване виховання розумної, мислячої особистості («Кожна пташка свою пісню співає», «Не збирай синові худоби, а збери йому розум»), потребу гуманного навчання («Учи не страшкою, а ласкою») та ін. Як свідчить педагогічний досвід і спеціальні дослідження, дуже позитивними для виховання і навчання молодших учнів є народознавчі знання про традиції народу, регіону.

Джерелом розвитку дидактики є вивчення **педагогічного досвіду,** адже часто саме він сприяє зародженню ідей, які дають поштовх розвитку нових теорій, технологій навчання. Наприклад, в історії дидактики (1960-і роки) був широко відомий досвід учителів м. Липецька (щодо перебудови структури уроків, уведення прийомів коментованого письма, оцінювання роботи дітей на уроці поурочним балом та ін.). У 1970-х роках в Україні широкого визнання набув досвід Павлиської школи, описаний Василем Сухомлинським у книзі «Павлиська середня школа», досвід трудового навчання і виховання в школах Кірово-градщини (Павлиська й Богданівська школи), у 80-х роках досвід Сахнівської школи на Черкащині, якою керував Олександр Захаренко («Школа над Россю»).

Особливо плідними для впровадження творчого досвіду були 1990-і роки, коли здобутком широкої педагогічної громадськості стали оригінальні методики вчителів-новаторів, напрацювання творчих спілок учителів.

Цей період в Україні мав свої особливості порівняно з попереднім етапом розвитку нашої школи. Якщо в 1970-1980-х роках творчість учителів початкової Інколи виявлялася переважно в урізноманітненні методики уроку, виготовленні дидактичного матеріалу, то в 1990-х ро-

ках спостерігався вибух творчості вчителів: з'явились автори нових ідей, програм, проектів шкіл. Як результат, наприкінці ХХ ст. було видано кілька нових букварів, читанок, підручників із математики, створених учителями початкової школи з різних регіонів України.

Наприклад, у початковій школі знайшли визнання: методика диференційованого навчання, розроблена вчителькою з Кіровоградщини Світланою Логачевською; методика формування в учнів узагальнених способів навчальних дій, розроблена вчителькою Людмилою Дашевською з Донеччини; використання української казки для формування світогляду молодших учнів у авторській школі Марії Чумарної зі Львова; ідеї розвитку особистості учнів в авторській школі Миколи Гузика з Одещини та ін.

У ХХІ ст. в педагогічному досвіді продовжується розвиток цих тенденцій. Разом з цим більш виразними й відомими стають здобутки шкіл, учителів у розробленні інноваційних методик, вивченні особистості дитини, гуманізації стосунків, значно розширюється участь практиків у педагогічних виданнях, кількість яких постійно зростає не тільки в центрі, а й у регіонах.

Усе це свідчить про те, що процеси демократизації українського суспільства, розвиток національної шкільної освіти стимулюють учительську творчість, сприяють взаємозв'язку дидактичної теорії та шкільної практики.

Отже, сучасна дидактика є міждисциплінарною наукою, найбільшою мірою вона пов'язана з педагогікою, віковою психологією, методикою і педагогічним досвідом. Дані різних людинознавчих наук допомагають ученим і педагогам-практикам усебічно й обґрунтовано пізнавати дитячу особистість, визначати основні дидактичні категорії, зміст, умови й засоби ефективності початкового навчання.

1.3. Цілі й цінності, що об'єднують шкільну та педагогічну освіту

У Законі України *«Про загальну середню освіту»* (1999) метою шкільної освіти визначено забезпечення всебічного розвитку особистості шляхом навчання і виховання. Цей процес має відповідати загальнолюдським цінностям та принципам науковості, полікультурності, світському характеру освіти, системності, інтегративності. Взаємозв'язок навчання і виховання ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями та народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави (ст. 3).

Згідно з цим визначаються завдання загальноосвітньої, зокрема й початкової, школи. Тому, перш ніж заглиблюватись у суть дидактичних категорій, необхідно розібратись у *ціннісних засад сіх, що визначають педагогічну свідомість і педагогічну позицію вчителя.*

Цінності людиноцентризму, потреби інноваційного розвитку освіті І, суспільства, нашої держави є стратегією модернізації освіти. Про

це чітко зазначено в **Національній доктрині розвитку освіти в Україні** (2001). У працях В. Кременя, В. Андрущенка, І. Зязюна, В. Лутая, О. Савченко, О. Сухомлинської, В. Огнев'юка, І. Беха, А. Бойко обґрунтовано цінності сучасної філософії й педагогіки людиноцентриз-му. Своїм духовно-культурним впливом вони привертають увагу педагогічної спільноти до необхідності створення умов для особистісного розвитку й творчої самореалізації кожного громадянина України, зміцнення цінностей громадянського суспільства.

Вектор шкільної та педагогічної освіти, спрямовуючись у площину **цінностей особистісного розвитку, гуманізму, варіативності й відкритості школи,** зумовлює принципову необхідність переосмислення тих чинників, від яких залежить *якість освіти: цілей, змісту, методів, форм навчання і виховання, системи контролю й оцінювання, управлінських рішень, взаємної відповідальності всіх учасників навчальна-виховного процесу.*

Етапи шкільної освіти (початкова, основна, старша школа) мають об'єднуватися метою створення умов для морально-етичного, громадянського, інтелектуального, фізичного, художньо-естетичного, трудового виховання й розвитку кожної дитини: від молодшого школяра до випускника школи. Соціальні та особистісні цінності розвитку людини мають бути урівноважені. Охарактеризуємо базові цінності, які мають об'єднувати дітей, їхніх учителів і батьків.

Категорія ***цінність*** належить до ключових понять сучасних людинознавчих наук. У довідниках із філософії, соціології, педагогіки знаходимо тлумачення понять «цінності», «ціннісні орієнтації», «ціннісні ставлення». **Узагальнено їх інваріантні характеристики можна визначити як опосередковані культурою еталони бажаного й належного ставлення особистості до об'єктів матеріальної та духовної діяльності людей, до природи, суспільства.** Цінності характеризують соціальне та особистісно значущі смисли життя людини, це духовні орієнтири. Вони мають історичний вимір, а тому з часом змінюються. Вислів *вічні цінності* вказує на цінності, які існують упродовж багатьох віків, їх сповідують багато народів Землі.

Існують різні класифікації цінностей залежно від логічної основи їх поділу. Зокрема, розрізняють загальнолюдські, національні, колективні, індивідуальні цінності; цінності віри, родини, життя, пізнання, духовності, культури тощо.

Поміркуймо над тим, чи правомірною нині є мета *–усебічний розвиток людини.* У філософії всебічність і гармонію щодо виховання та розвитку розуміють як узгодженість між найважливішими проявами природи людини та її буття: між тілесним і духовним, особистісним та соціальним, розумом і почуттями тощо. Ця ідея виникла в епоху античності. У добу середньовіччя її майже забули, однак в епоху Відродження вона набула значного розвитку. З часом вона здобула чимало прихильників серед педагогів у різних країнах Європи. У радянській

школі ідея всебічного й гармонійного розвитку особистості подавалась як надбання радянської ідеології, про неї писали у важливих партійних документах. Тому після розпаду СРСР деякі вчені почали вважа-І її цю ідею комуністичною утопією, нереальною і непотрібною в осві-11. Рекомендувалося спрямовувати школу на певний напрям розвитку або різнобічний розвиток і виховання учнів.

В. Сухомлинський в одній з останніх праць «Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості», підготовленій як основа докторської дисертації (котру він не встиг захистити), так розкриває сутність поняття «всебічний розвиток»: «Це створення індивідуального людського багатства, яке поєднує в собі високі ідейні переконання, моральні якості, естетичні цінності, культуру матеріальних і духовних потреб. Міркувати про всебічний розвиток не можна без винятково важливого застереження: справжній всебічний розвиток –це гармонія того, Ідо людина дає суспільству, і того, що вона одержує... Повне задоволення людських потреб немислиме без розвитку найважливішої потреби –потреби працювати. Виховання всебічно розвиненої особистості не означає, що кожна людина тільки кимось виховується. Активність прагнень особистості до ідеалу –необхідна умова перетворення в життя і соціального, і педагогічного аспектів ідеї всебічного розвитку особистості»[1]. Як бачимо, В. Сухомлинський визначив *три рушійні сили всебічного розвитку й виховання* учнів: якості індивідуальності, тобто її природна основа, гармонія взаємодії із соціумом та активність і працьовитість людини. Таке тлумачення, на наш погляд, повністю відповідає сучасним потребам особистісно зорієнтованої освіти (як шкільної, так і педагогічної), бо йдеться про якнайповнішу реалізацію позитивного потенціалу конкретної людини.

Наголосимо, що цінності учительської професії дедалі більше привертають увагу як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Наприклад, відомий польський учений Т. Левовицький, розмірковуючи про педагогічну етику, зауважує: «Наступає ренесанс аксіологічної проблематики в суспільних науках, живе зацікавлення освітньою аксіологією. Виділяються навіть нові напрями, чи, можливо, субдисципліни –такі, наприклад, як дидактика цінностей»[2].

Зосередимо увагу читачів на базових цінностях шкільної освіти.

До них належать **гуманізація суспільного життя та гуманізація освіти.** Термін «гуманізм» уживався ще в Стародавньому Римі й означав громадянина, який удосконалював свої людські чесноти, свідомо засвоюючи досягнення грецької культури. Отже, гуманізм із самого початку розумівся як мистецтво вдосконалення, олюднення, окультурення

[1] *Сухомлинський В. О.* Вибрані твори: У 5 т. –К: Рад. шк., 1977. –Т. 1. –С. 69.
[2] *Левовицький Т.* Професійна підготовка і праця вчителів. –К.; Маріуполь: І'сната, 2011. - С. 78.

людини засобами виховання і навчання. Сутність гуманістичних цінностей у сучасній шкільній освіті лаконічно можна передати так: *школа для дитини* і *школа для гуманного, творчо мислячого педагога.* Тому людино- й дитиноцентризм –це ключові ідеї педагогіки XXI ст. Вони мають реалізуватися в державній освітній політиці.

«Особливість утілення національної ідеї в освіті полягає в тому, що вона «оживляє» прагматизм сталого, догматизм знання та існування. Результатом такого впливу є ідеалізація окультурення світу людини, що робить духовним «виробництво», яким займається освіта, виробництвом людської душі»[1].

У попередній період розвитку шкільної освіти недооцінювалася природна основа індивідуальності людини. Вона вважалася не союзником, а матеріалом, який чинить опір і який треба перемогти. Недооцінка природних основ формування людини поряд з іншими чинниками зумовила послаблення її родинних зв'язків, утрату органічного зв'язку із середовищем, способом життя, нехтування національним вихованням. Утверджувався стереотип зв'язку: найвищим є соціальне, суспільне, а особистість –це додаток до нього.

Разом з тим відомо, що радянський період розвитку шкільництва й педагогічної науки не був одновимірним, монотонним. В освітньому просторі другої половини XX ст. педагоги-гуманісти, яскраві особистості створювали альтернативні педагогічні системи, видавали праці, домінантою яких було утвердження гуманістичних цінностей, пошук засобів розвитку індивідуальності дітей у колективі. Маємо передусім назвати загальновідомі в Україні педагогічні системи В. Сухомлинського, О. Захаренка, І. Ткаченка, М. Гузика, М. Палтишева.

У нинішніх умовах надзвичайно важливо, щоб потреба гуманізації освіти реалізувалась усебічно: у змісті навчання, методиках, створенні сприятливого для всіх учнів навчально-виховного середовища, ураховувалася в оцінюванні якості роботи учня і школи.

Освіта не може успішно розвиватися в умовах ціннісного вакууму, бо це продукує середовище підвищеного ризику для дітей. Створення атмосфери оптимізму, добра, взаємної підтримки людей, консолідації суспільства навколо захисту інтересів дитини –ось шлях до реальної гуманізації шкільної освіти.

На жаль, склалася неприпустима для демократичної держави ситуація, коли з преси й телебачення діти щодня дізнаються про те, що суперечить цінностям цивілізованого суспільства. Мусимо визнати, що в цьому змаганні школа поки що залишилася без належної підтримки держави й громади. Тому спільними зусиллями освітян, ЗМК, батьків необхідно невтомно утверджувати ідею: **«Створимо найкращу освіту –змінимо світ, у якому живемо ми й житимуть наші діти».**

[1] *Кремень В. Г.* Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. 2007. - С. 564.

Освоєння цінностей культури. У сучасній школі реалізація гуманістичних цінностей має бути спрямована на *підвищення загальної культури й самоцінності особистості, прилучення дітей до загальнолюдських та національних цінностей, розвиток здатності до творчості. Це потребує посилення культурологічної спрямованості змісту освіти, методики, «окультурення» середовища.*

У нашому суспільстві, на жаль, дуже тонкий «озоновий шар» культури, міліють її джерела. Обсяг інформації зростає, а духовність, загальний рівень культури людей, як свідчать спеціальні дослідження і життєві спостереження, знижуються.

Постає питання про умови збереження за культурою її істинного призначення. Культура, як відомо, ґрунтується не тільки на здобутих людством знаннях, життєвому досвіді та способах діяльності, *а й на здатності створювати нове.* Основний шлях досягнення цієї мети –реалізація *людиноцентрованої політики, від якої найбільше залежить гуманна атмосфера в суспільстві, а отже, і в школі.* Культурологічна функція шкільної освіти в новій ситуації її розвитку передбачає передусім оновлення змісту на засадах **гуманітаризації, цілеспрямованого використання надбань загальнолюдської національної культури.** Реалізація культуротворчої функції загальноосвітньої підготовки потребує розуміння ЇЇ як процесу, у якому освітні цілі поєднуються з виховними й розвивальними, що має на меті виявлення та розвиток пізнавальних і творчих здібностей усіх дітей.

Пріоритетна роль у гуманітаризації шкільної освіти належить мовно-літературній, естетичній освіті, людинознавчим і суспільствознавчим предметам, завдяки яким діти краще пізнають свій народ, країну, її мову, історію, світ людей і себе, вчаться самоорганізації і саморегуляції поведінки. Але не тільки гуманітарні предмети утверджують гуманістичні цінності. Природничо-математична галузь, різноманітні технології розкривають дітям цілісність світу, взаємозв'язок людини з природою, сприяють вихованню наукового, екологічного світогляду.

Для реалізації культурологічного підходу важливо розуміти цілісність людської особистості, яка поєднує в собі природне, соціальне й культурне. Школа завжди прагнула прискорити соціальний розвиток учнів, ставила його над усе. Це багато в чому зумовило пріоритетність виховання прагматичного мислення, нерозвинену духовність, зневажання національної культури. Щоб виховати в дитини культуру, треба якнайповніше використовувати всі засоби мистецтва для духовного збагачення школярів, виховання емоційної культури, гармонії, культури почуттів і культури потреб.

Цінності громадянського виховання. У Національній доктрині розвитку освіти в Україні зазначено, що найперші позиції, які має забезпечувати сучасна система освіти –це **громадянське виховання і розвиток особистості.** Маємо прагнути, щоб, починаючи з першого класу, діти усвідомлювали, у якій державі та якому краї вони живуть;

знали державні символи й розуміли, що вони означають; які традиції українського народу, що треба оберігати, а чого –уникати та ін. У початкових класах діти навчаються шанобливо ставитися до державної української мови та рідної мови (якщо вона є іншою), поважати людей усіх національностей, які проживають в Україні, виявляти культуру міжетнічних і міжособистісних взаємин.

Визнання в суспільстві та в освіті **цінностей прав дітей і молоді,** їх реальне дотримання є передумовою розбудови правової демократичної держави, громадянського суспільства. Хоча права дітей у світі нині загальновідомі, однак їх утілення в реальне життя повсюдно, зокрема і в нашій країні, є досить складною проблемою. Обізнаність дітей зі своїми правами дуже важлива, проте ефективність правового виховання не можна пов'язувати лише з розширенням, поглибленням на уроках знань школярів. Учителі покликані формувати в дітей відчуття захищеності, упевненості в подоланні різних життєвих негараздів, не вступаючи в конфлікт із законом. Це є важливою передумовою **оптимізму** процесів навчання й виховання, утвердження ідей **життєтворчості.**

Соціалізація дітей пов'язана також із формуванням їхньої **здатності працювати в групі й колективі.** Виховання колективу класу нині опинилося на периферії педагогічної уваги, наче для сучасних дітей колектив не відіграє особливої ролі. Це помилкова думка, адже людина живе й розвивається в суспільстві, яке складається з різних колективів –дитячих, юнацьких, родинних тощо. Дітям потрібна така організація колективу класу, за якої кожен зможе проявити себе як особистість. Ідеал колективу –це спільність, де немає маніпулювання людини людиною, де кожна дитина відчуває свою гідність.

Працелюбність і відповідальність як цінності шкільної освіти. Без сумлінної праці немає людини-трудівника, творця духовних і матеріальних цінностей. Для сучасного українського суспільства проблема трудового виховання є достатньо гострою. На жаль, утверджується культ швидких і легких прибутків, віра в щасливий випадок. Водночас кваліфікована сумлінна праця, а такою є педагогічна, передбачає особисту відповідальність, ініціативність, постійну самоосвіту. Учителі початкової школи спільно з батьками можуть і повинні зробити вагомий внесок у формування в дітей працелюбності, поваги до трудової майстерності, адже будь-які матеріальні чи духовні багатства –це насамперед результат висококваліфікованої праці.

Цінність екологічного світогляду. Гуманістичний ідеал тоталітарного суспільства був пов'язаний з ідеями тотального управління людиною соціальними й природними процесами, які включали ідеї боротьби, придушення, завоювання і панування. Новому розумінню ставлення людства до природи відповідає не ідея антропоцентризму, а ідея коеволюції, тобто спільної еволюції природи й суспільства як партнерство людини з природою та суспільством.

У зв'язку з цим новою цінністю загальноосвітньої підготовки учнів є екологічний світогляд, ядро якого –імператив виживання та глобальної відповідальності людей за нормальне життя населення в обмеженому життєвому просторі. Уже в початковій школі діти мають усвідомлювати, що людина –не цар природи, а лише її частина, що якість життя людей залежить від їх ставлення до навколишнього середовища. Дуже переконливо написав про це Максим Рильський:

Люби природу не як символ душі своєї.
Люби природу не для себе, люби для неї.

Здатність навчатися впродовж життя. Адаптивні можливості школи в сучасних умовах ефективніше забезпечує не підтримуючий, а *інноваційний тип навчання,* який передбачає здатність людини до пошуку нових знань і творчості. Чому саме цей тип має переважати? Навіть за ідеальної організації навчання не можна розглядати шкільну освіту як *самодостатню систему.* Випускник мусить бути конкурентоспроможним для продовження освіти й пошуку роботи. Тому у свідомість учня вже змалечку мають закладатися цінність знань, потреба й уміння самостійно вчитися, їх рушійними силами є розвинена мотивація до навчання, уміння, які забезпечують активність оволодіння мислительними процедурами та ін.

Здатність навчатися впродовж життя формує людину інноваційного типу, мобільну, яка не боїться змін. Такий тип освіти є запорукою переходу від економіки, що базується на використанні природних ресурсів, до економіки, заснованої на знаннях, яка стимулює розвиток людського потенціалу.

Мовна культура учнів як особистісна й суспільно значуща цінність. Мова, мовлення –невід'ємні складові культури народу. Вони є інструментом і засобом пізнання, спілкування, формою існування думки. Від ставлення дітей до мови залежить їхнє шанобливе ставлення до національної культури, адже саме мова сформувала людину як особистість і творця духовних цінностей. Мова цілісно відображає дух, генетичний код, культурно-історичний шлях народу, народну мораль, етику й естетику побуту. Тому мовна освіта й мовне виховання мають бути пріоритетними для кожного закладу і з українською мовою навчання, і з мовами національних меншин. При цьому маємо пам'ятати, що мова й культура всіх народів України –складові загальної культури української нації.

В Україні навчально-виховний процес у школах здійснюється державною українською мовою, а також мовами національних спільнот. Добре розвинене мовлення є важливою особистісною цінністю, бо воно створює образ людини, яка вміє точно, розумно, образно усно чи письмово передати свої думки, почуття, бажання, що створює відповідне враження про неї. Особливе значення це має для успіху вчительської праці, де культура мовлення є обов'язковою вимогою.

До найважливіших цінностей шкільної освіти належить прилучення дітей до книги, яка виконує в навчанні й вихованні різні функції: пізнавальну, інтелектуальну, естетичну, патріотичну, моральну, етичну тощо. Усе це стосується й навчання молодших школярів.

У сучасному суспільстві виняткова роль належить **інформаційній культурі.** *XXI століття стає суспільством знань, у якому інформація є найважливішим стратегічним ресурсом, джерелом сили та влади, а працює з інформацією дедалі більше людей.* Тому вже в шкільні роки діти мають усвідомити виняткову цінність інформації та вміння працювати з нею. На матеріалі різних предметів необхідно навчати школярів добирати, зберігати, засвоювати, перетворювати, сортувати інформацію з різних джерел. Усе це передбачає свідоме оволодіння кожним учнем технологією засвоєння, передавання й використання знань на індивідуальному рівні, тобто реальною потребою стає самонавчання. У зв'язку з перенасиченням життєвого простору інформацією вже в молодших школярів необхідно цілеспрямовано формувати критичне мислення, яке є передумовою оволодіння вміннями свідомо робити вибір, оцінювати значення тих чи інших фактів, явищ для себе особисто та для суспільства.

У шкільній дидактиці поширена думка, що учень сприймає і розуміє лише те, що доступно й повно сформульовано словесно. Опрацювання навчальної інформації, поданої з неповним текстом, із недостатніми даними або у вигляді схем, знаків, символів нерідко викликає в дітей розгубленість. Це вияв порушення в процесі пізнання зв'язку між чуттєвим і раціональним, хоча саме чуттєве, сенсорне допомагає краще орієнтуватися в новому середовищі. Тому вже в початкових класах корисно вводити такі завдання, у яких бракує даних для розв'язання чи оцінювання ситуації, придумувати завдання на згортання інформації, висловлювання припущень, здогадів тощо.

У формуванні інформаційної культури надзвичайно важливо правильно використовувати можливості медіаосвіти.

Школа і ВНЗ переважно продовжують працювати так, наче повністю забезпечити належну якість освіти можна лише шляхом засвоєння змісту, чітко впорядкованого, дозованого в програмах, який супроводжується і завершується контролем. Але світ стрімко змінюється. Культурний та освітній простір дедалі більше насичуються мозаїчною інформацією –надзвичайно рухливою, некерованою, орієнтири сприймання якої не підлягають уніфікації. Ядром цих потоків, безперечно, є ЗМК, переважно електронні. Відгородитися від цього потоку неможливо. Тому постає вкрай важлива соціально-педагогічна проблема: *що* і *як* вичерпувати з цього потоку, як фільтрувати, як застосовувати. Ця ситуація є принципово новою для українського суспільства, педагогічної та психологічної наук, а отже й шкільної практики.

Сучасна європейська стратегія в цій справі: від «оборонних» і «оцінювальних» підходів у медіаосвіті перейти до системного й водночас

диференційованого освоєння величезних поліфункціональних можливостей аудіовізуальних засобів комунікації тими, хто навчається і вчить.

Головна мета школи, зокрема й початкової, –формувати різнопланову готовність дітей до життя в інформаційному просторі (змістову, психологічну, технічну, рефлексивну), знаходити якомога більше дотичностей шкільних знань зі смислами й суперечностями зовнішніх інформаційних потоків, тобто розвивати дидактику й методику медіа-освіти, критичне мислення та рефлексію учнів. Цей напрям поки що залишається поза інтересами дослідників.

Толерантність –це прийняття і правильне розуміння багатоманітності світу, сформованість у свідомості вихованців намірів і вмінь безконфліктного життя в класі, родині, суспільстві, поваги до прав і свобод кожної особи. Поширення таких тривожних явищ, як нетерпимість, расові, релігійні й етнічні конфлікти, міграції загострюють проблему. Тому в період активного формування дитячої свідомості треба закласти основи для розуміння цінності *безконфліктного співжиття людей,* створювати умови для вироблення в дітей особистого досвіду толерантної поведінки. У цьому процесі формується *соціальна комунікація –володіння мовним і культурним словником, уміння входити в групову взаємодію, не завдавати шкоди іншим у будь-якому вигляді.* Без цих надбань важко сформувати в учнів належні вміння співпрацювати, самостійно орієнтуватися в незвичній ситуації. Діти виховуються у відкритому соціумі, тому усвідомлення психологічної та фізичної захищеності (у змісті шкільної освіти –«безпека життєдіяльності», вибір поведінки в екстремальних ситуаціях) є важливою складовою адаптивних можливостей початкової освіти.

Загострення проблеми толерантності в різних країнах зумовило прийняття ООН 16 листопада 1995 р. «Декларації принципів толерантності». Відтоді цей день відзначають щороку як *Міжнародний день толерантності.* Нині толерантність –яскраве свідчення демократичності держави. Толерантність українського народу сприяє уникненню внутрішніх національних конфліктів, успішності міжнародних відносин.

Толерантність як риса характеру людини цілеспрямовано виховується через зміст і методи навчально-виховного процесу, позакласні заходи, починаючи з першого класу. Особливість цього процесу можна висловити в стислій формулі: зміна позиції «я –інші» на «я –інші я». Це означає підготовку учня до сприймання багатоманітності світу й терпимості, формування вміння поважати й цінувати все найкраще, створене іншими народами. Саме це набуває особливої ваги в наш складний, суперечливий час *–«Учитися, щоб жити разом».*

Здоров'я як цінність зумовлює новий погляд педагогіки на ефективність змісту й навчання, якість методик, навчального режиму, оцінювання результативності шкільного навчання. Здоров'я учнів має стати обов'язковим критерієм якості шкільної освіти. Потрібно досягати гармонії інтелекту та здоров'я. Наше суспільство, на жаль, звикло

економити на людях, недооцінювати зіставлення засобів і результатів праці. *Вартість вільного часу учня, заощадження засобів досягнення результату* ще не стали цінністю шкільної освіти. У педагогічну свідомість має закладатися *широке розуміння поняття здоров'я. Це такі складові: фізична, психічна, соціальна, духовна,* які взаємодіють, інтегруються, формуючи здоров'я людини як цілісність. Багато детермінант визначають стан здоров'я дітей. З-поміж них із соціально-педагогічної точки зору можна виокремити три найважливіші: *1) духовне, фізичне, емоційне благополуччя дітей у родині; 2) якість організації навчально-виховного процесу в школі; 3) безпека і захист у соціумі.*

В умовах демографічної кризи вкрай необхідно в межах держави створити дієвий медичний і психологічний супровід дітей раннього й дошкільного віку, молодших школярів, підлітків, хронічно хворих, інвалідів. Учителі й медики мають активно проводити просвітницьку роботу, сприяти педагогізації та психологізації суспільства, утверджувати цінності *«лікувальної педагогіки»* та *«здоров'язбережувальної, здоров 'я форму вальної методики».*

У початкових класах цьому сприяє введення нової освітньої галузі «Основи здоров'я і фізична культура», предмети якої викладаються 4 години на тиждень. Зміст цих уроків є лише частиною виховання в дітей цінностей здорового способу життя. Уже в 1-4 класах має проводитися в різній формі профілактична, діагностична, корекційна та реабілітаційна робота з урахуванням стану здоров'я учнів.

Отже, розуміння й сприйняття вчителями базових цінностей гуманної педагогіки зміцнює й збагачує їхній педагогічний світогляд, олюднює дидактичні знання і вміння. Це спрямовує цілі, наміри, учинки вчителя не лише на ситуативний успіх, а й на постійну педагогічну співпрацю з батьками та середовищем щодо освоєння кожною дитиною базових цінностей освіти, а відтак є передумовою їхнього успішного подальшого навчання і гідного життя.

1.4. Початкова освіта як система

Поняття «система» є звичним у педагогічному мовленні. Часто вживається воно і стосовно початкової освіти.

Що ж таке система початкової освіти? Учитель має знати це як для загальної професійної освіченості, так і для усвідомленого засвоєння знань із дидактики. Насамперед нагадаємо, що системою вважають множину елементів, які перебувають у певних зв'язках і відношеннях і в сукупності утворюють єдність.

Система початкової освіти має такі особливості:

- відносна тривалість, самостійність і завершеність цього етапу;
- різнотипність навчальних закладів, де можна здобути початкову освіту;
- цілісність навчально-виховного процесу;

• взаємозв'язок між урочною і позаурочною роботою, попереднім і наступним етапами освіти;

• багатопредметність навчання і систематичність міжпредметних зв'язків;

• керування навчально-виховним процесом переважно одним учителем;

• цілеспрямоване формування навчальної діяльності, яка вперше стає для учнів провідною.

Ці особливості взаємодіють у процесі роботи всієї початкової ланки й суттєво впливають на організацію як навчального, так і виховного процесів. Тому ці знання ми зараховуємо до загальних засад дидактики початкової освіти.

Які обставини зумовлюють унікальність початкової освіти?

По-перше, вік молодших школярів (6-10 років) охоплює два мікровікові періоди –учнів 1-2 класів і учнів 3-4 класів, які мають істотні вікові відмінності. Між 6-річним першокласником і випускником початкової школи велика «відстань», що об'єктивно змушує вчителя постійно обдумувати, як найповніше враховувати вікові та індивідуальні особливості дітей. Якщо в першокласників ще домінує ігрова мотивація в навчанні, бо вони близькі до дошкільників, то наприкінці початкової школи діти вже виявляють риси підлітків. Молодший шкільний вік, як жоден інший етап шкільної освіти, багатий на ресурси, які треба вчасно виявити, підтримати й розвинути. Основи багатьох психічних якостей школяра закладаються саме в цьому віці. .*Молодших школярів відрізняє сильна пластичність і вразливість психіки, їхня готовність сприймати й наслідувати, випробовувати себе, довіра до батьків, учителів, надзвичайна природна допитливість та емоційність.* Усе це створює унікальні можливості для повноцінного виховання, навчання й розвитку дітей цього віку.

По-друге, у початкових класах поступово з надр ігрової діяльності визріває і в основному формується новоутворення *–навчальна діяльність,* що є засобом, яким дитина обов'язково повинна оволодіти саме в початкових класах. Зазначимо, що тільки програми початкової школи містять спеціальний розділ «Загальнонавчальні вміння та навички», які мають бути сформовані в молодших школярів на міжпредметному рінні. Із запровадженням компетентнісного підходу в початковій ланці формується ключова компетентність –уміння вчитися.

По-третє, початкова освіта об'єктивно має бути тільки успішною. Якщо вчитель молодших класів не володіє на належному рівні дидактикою, методикою, це відразу позначиться на успіхах дітей, а надто першокласників. Ніякі інновації не виправдані, якщо в 5 клас прийде непідготовлений випускник початкової школи, який не навчився швидко і правильно читати й писати, не вміє уважно слухати, зв'язно висловлюватися, розуміти прочитане, самостійно працювати. Таким дітям з кожним місяцем буде в школі дедалі складніше й некомфортніше.

Тому саме в початкових класах слід «дійти» до кожного учня і досягнути в навчанні всіх обов'язкових навчальних результатів.

По-четверте, у цих класах складається сприятлива ситуація партнерства вчителя з батьками, які напрочуд уважні до порад педагогів і потреб своїх синів і дочок. Як правило, батьки молодших учнів часто бувають у школі, прагнуть дотримуватися вимог учителів щодо організації життєдіяльності дітей, розібратися, як допомогти їм у навчанні. Треба сповна використати ці обставини для повноцінного навчання, розвитку й виховання дітей.

По-п'яте, у початкових класах зазвичай працює група продовженого дня, що сприяє поєднанню зусиль класовода й вихователя групи, а отже, –цілісності й неперервності виховання, навчання та розвитку дітей. В Україні збільшується кількість навчально-виховних комплексів (НКВ) «школа-дитячий садок». У цих комплексах молодші школярі зі старшими дошкільниками в різновікових дитячих колективах набувають важливих умінь –учитися, спілкуватися, співпрацювати, допомагати один одному.

Зазначені обставини зумовлюють унікальність початкової школи, яку образно можна назвати **коренем усієї шкільної освіти.** І чим глибшим, міцнішим він буде, тим більше передумов для навчальних і життєвих успіхів дитини в подальшому.

Глибинний смисл самої назви **початкова школа,** або **початкова освіта,** вказує на її первинність. Перш ніж говорити про сучасні проблеми, коротко згадаємо основне з попереднього розвитку цієї ланки освіти.

Упродовж багатовікової історії вітчизняної освіти початкова школа зберігає свою *унікальні/ просвітницьку, культуротворчу й соціальну місію.*

За цей час неодноразово змінювалися назва, зміст і тривалість навчання, роль у суспільстві. Ось історичні назви початкової школи: монастирські, братські, козацькі, церковно-парафіяльні, земські, церковно-приходські, повітові. І це ще неповний перелік закладів, де дітей, молодь тією чи іншою мірою навчали основ писемності, рахунку й відповідно виховували. Характерно, що впродовж ХУІІ-ХІХ ст. початкова освіта в Україні була об'єктом особливої турботи просвіти, громад, національно свідомої інтелігенції.

Саме з початковою освітою пов'язана діяльність видатних дидактів минулих століть. Початковій освіті присвятили свої праці найвідоміші педагоги, методисти ХХ ст. Це об'єктивно зумовлене тим, що всі шкільні перебудови розпочинаються з початкової школи.

Протягом ХХ ст. у початковій школі нашої країни відбулося кілька принципових змін. Нагадаємо основні події.

У 1930 р. було ухвалено постанову ЦК КП(б)У «Про обов'язкове початкове навчання в Україні», яка передбачала шкільне навчання в 1-4 класах усіх дітей віком від 8 до 12-15 років. З 1932 р. комплексна система навчання (без поділу на окремі предмети) була скасована по-

становами ЦК ВКГІ(б) «Про початкову і середню школу» та «Про навчальні плани і режим у початковій і середній школі». У цей тяжкий /І,./1 я суспільства й розвитку освіти час не було нових підручників, не вистачало приміщень і кваліфікованих педагогічних кадрів, поза школою залишалося чимало дітей.

У 1944 р. уряд прийняв рішення *про вступ дітей до школи з 7років.* На початку 1950-х років у зв'язку з необхідністю підвищення рівня освіченості молодого покоління постала потреба реформування школи, що, цілком логічно, розпочалося з початкової ланки. Так, у 1958/59 навчальному році було прийнято закон про обов'язкову 8-річну освіту для дітей і молоді. Початкова школа вперше в історії вітчизняного шкільництва втратила свою автономність і *стала етапом шкільної освіти.* Це суттєво змінювало цілі, зміст, методику та результати навчання. Дослідження цього періоду дають можливість стверджувати, що до 1960-х років початкове навчання за цілями й змістом залишалося, по суті, на рівні довоєнних вимог, тобто головною метою було засвоєння учнями міцних умінь і навичок із письма, читання, арифметики, дотримання суворої дисципліни з виховання слухняних дітей.

Особливістю того часу була велика кількість *малокомплектних шкіл,* v яких один учитель одночасно навчав дітей двох або трьох класів. (Наведемо красномовний факт: якщо в 1970/71 навчальному році в Україні працювало майже 11 тис. таких шкіл, то в 2010 р. –не більше 2 тис.).

У 1969 р. в Україні засновано перший журнал для фахівців із початкової освіти «Початкова школа» –надійний помічник учителів.

Із середини 1970-х років у країні розпочалися експериментальні дослідження в галузі початкової освіти, які мали на меті суттєво змінити її цілі, зміст, тривалість навчання. Теоретичними засадами стали результати психологічних досліджень про зростання вікових пізнавальних можливостей дітей молодшого шкільного віку (Л. Занков, Г. Костюк, Д. Ельконін, В. Давидов, Г. Люблінська, О. Скрипченко та ін.) і нові вимоги соціально-педагогічного середовища. Активними учасниками цього комплексного тривалого дослідження впродовж 10 років були українські науковці (психологи, педагоги, гігієністи). Учені визначили шляхи підвищення теоретичного рівня навчання, розвитку в молодших школярів спостережливості, мислення, мовлення та ін. Це дало підстави для висновку про те, що програму 4-річної школи можна засвоїти за ′.\ роки за новими програмами й підручниками. Запропоновані зміни відбулися майже одночасно на всій території СРСР без урахування реальної готовності шкіл, батьків і дітей до таких кардинальних поворотів. Частково оновлений зміст початкової освіти залишався традиційним. У ставленні до вивчення української мови продовжувалося знецінення її визначальної ролі як рідної в навчанні й вихованні молодших школярів навіть у школах з українською мовою викладання.

У 1971 р. в Україні було завершено перехід до 3-річної початкової школи, її зміст визначався за єдиною типовою програмою, розробленою

Академією педагогічних наук СРСР. Національна специфіка відображалася лише в програмах і методичному забезпеченні предметів «Українська мова» і «Читання», частково «Природознавство». Одним із наслідків застійних явищ у політиці та економіці в країні було помітне зниження якості шкільної освіти, формалізм і процентоманія в оцінюванні роботи шкіл.

Після прийняття «Основних напрямів реформи загальноосвітньої і професійної школи» (1984) в Україні широко розгорнулося експериментальне навчання дітей 6-річного віку як учнів-першокласників. Його здійснювали разом з учителями-експериментаторами переважно науковці лабораторій НДІ педагогіки та НДІ психології за участю МО України, обласних і районних методичних служб експериментальних районів.

За основу створення нового змісту для 4-річної школи було взято програми 3-річної школи, хоча цілі навчання, обсяг і розподіл предметів по класах, методична реалізація істотно відрізнялися. Це був час справді інноваційних змін у початковому навчанні. Уперше були створені нові українські підручники з математики, ознайомлення з навколишнім («Віконечко»), образотворчого мистецтва та ін. Навчальні програми для 1-4 класів відкривав новий розділ – «Формування за-гальнонавчальних умінь і навичок», що було важливим кроком до практичного втілення в масовій школі ідей розвивального навчання.

1980-1990-і роки –період паралельного функціонування в Україні двох типів початкової школи: трирічної та чотирирічної. Це зумовило й різну тривалість середньої загальноосвітньої школи: 10 років та 11 років.

Після здобуття Україною державного суверенітету постало питання створення законодавчої бази для всіх рівнів освіти. За законом «Про загальну середню освіту» (1999) було чітко визначено нову систему загальної середньої освіти. Тепер початкова школа є школою І ступеня з 4-річним терміном навчання, у якій навчаються діти з 6 років.

Динаміку змін у початковій освіті показано в таблиці 1.

Таблиця 1

Розбудова початкової освіти

Роки	Статус початкової освіти	Тривалість навчання	Вік учнів
1930	Згідно з постановою «Про за-гальне обов'язкове початкове навчання» освіту в Україні здобували в початкових школах (І концентр), котрі працювали переважно як	4 роки	8-12 років

1944	Продовження уніфікації шкільної, зокрема й початкової, освіти	4 роки	7-15 років (через перерву в навчанні вчи-
1958	У зв'язку із запровадженням обов'язкової 8-річної шкільної освіти початкова школа перестала бути замкненою самостійною ланкою.	4 роки	7-12 років
1971-1972	Нові соціальні потреби, розвиток психологічних і педагогічних досліджень зумовили перехід до 3-річної початкової школи на нових теоретичних	3 роки	7-11 років
1984-1991	Недоліки 3-річного початкового навчання, потреба збільшити загальну тривалість шкільної освіти до 1 1 років зумовили перехід до 4-річної початкової школи. Відповідно до реформи 1984 р. «Про подальше вдосконалення загальної середньої освіти» розпочався масовий	3 роки і 4 роки	7-11 років 6-10 років
1990-1998	Проведено глибоке реформування всієї освіти, створено нове законодавство, концептуальне забезпечення школи, зокрема й початкової, на засадах національного відродження, демократії, гуманної педагогіки. На ці роки	4 роки	7-10 років 6-10 років

1999-2010	У зв'язку із прийняттям закону «Про загальну середню освіту» відбувся перехід до 12-річної загальної середньої школи, визначено єдиний тип початкової школи: «школа І ступеня» з 4-річним терміном навчання. Прийняті Державні стандарти, програми, створені нові підручники. У липні 2010 р. Верховна Рада ухвалила зміни до цього закону, затвердивши 11-річний термін навчання. Статус початкової школи не змінено, вона залишилася 4-річною	4 роки	6 (як правило) — 10 років

Як бачимо, упродовж ХХ ст. і на початку ХХІ ст. для початкової освіти характерні три основні тенденції: 1) поступове зниження віку першокласників і загальне зменшення віку контингенту молодших школярів; 2) стабілізація тривалості 4-річної початкової школи й віку учнів; 3) розроблення нового законодавчо-нормативного, підручникового та методичного забезпечення. Отже, *сучасна 4-річна початкова освіта –це перший ступінь загальної середньої освіти,* який є фундаментом подальшого навчання кожної людини; за роки розбудови національної школи зроблено чимало для поліпшення її якості.

Демографічний спад у країні спричинив зменшення загальної кількості учнів початкових класів. Так, із 2001 по 2009 р. кількість молодших школярів скоротилася на 505 тис., однак із 2010 р. спостерігається деяке збільшення контингенту першокласників у різних регіонах.

з кожним роком зростає кількість дітей 6-річного віку, охоплених шкільним навчанням. Це свідчить про те, що чимало батьків, які мають право вибору, коли віддавати малюка до школи (6 чи 7 років), усвідомлюють доцільність більш раннього систематичного навчання. Початкову освіту у 2010/11 навчальному році здобували **1 млн 540 тис. учнів,** тобто понад 35 % від загальної кількості всіх школярів. Упродовж багатьох років існує усталена тенденція розподілу кількості дітей, які навчаються в селі та в місті. Зокрема, в останні роки в *міських школах навчається понад мільйон молодших школярів, у школах сільської місцевості –півмільйона.*

Школи, де діти здобувають початкову освіту, дуже різні: початкові школи, що працюють як окремі заклади, у складі загальноосвітніх шкіл ІІ—ІІІ ступеня, разом із дошкільними закладами, НВК «школа –дитячий садок» та ін.

За дозволом МОНмолодьспорту України відповідно до закону України «Про дошкільну освіту» право на перебування в дошкільних навчальних закладах (за бажанням батьків) гарантоване дітям до шести (семи) років. Тому за потреби діти можуть тепер іти в перший клас пізніше шести років.

Зберігаючи наступність із дошкільним періодом дитинства, початкова освіта забезпечує подальше становлення особистості дитини, її інтелектуальний, мовленнєвий, фізичний та соціальний розвиток. Пріоритетними в початкових класах є навчальна, розвивальна, виховна і здоров'язбережувальна функції.

Допомогти вчителю успішно реалізувати ці функції покликана дидактика разом із фаховими методиками й іншими психолого-педагогічними дисциплінами.

Розвиток системи початкової освіти безпосередньо впливає на зміни в педагогічній освіті. Підготовку майбутніх учителів для початкової школи в XXI ст. здійснюють у нашій країні в педагогічних університетах, педагогічних інститутах, педагогічних училищах і педагогічних коледжах.

У професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів з вищою освітою дослідники виокремлюють чотири основні етапи (Л. Хомич, Л. Коваль), що зумовлено принциповими змінами в початковій школі (чим точніше враховано в підготовці вчителів потреби педагогічної практики, тим вона стає якіснішою), а також новими соціальними викликами, які домінують у певний час. Охарактеризуємо ці етапи.

1. Становлення вищої професійної педагогічної освіти (1956—1971). На виконання Постанови Ради міністрів СРСР «Про заходи підвищення якості підготовки вчителя для загальноосвітньої школи» (1956) було розпочато підготовку вчителів з вищою освітою для початкових класів у п'яти педагогічних інститутах: Київському, Вінницькому, Глухівському, Бердичівському, Ізмаїльському. З кожним роком їх кількість зростала. Було розроблено нові навчальні плани, створено нові підручники й методичні посібники з викладання предметів початкової школи, зокрема: з методики викладання української та російської мов (М. Рождественський, Б. Саженюк, Т. Горбунцова, Н. Скрипченко, Н. Волошанівська, Г. Коваль), із методики викладання математики в початкових класах (І. Василенко), із методики викладення природознавства (Л. Нарочна). У 1960-і роки вчителі й студенти познайомилися з книжками В. Сухомлинського «Серце віддаю дітям», «Павлинська середня школа» та ін., які надзвичайно переконливо описували світ дитинства, вічні педагогічні цінності: любов до дітей, мудрість розуміння їхнього внутрішнього світу. Василь Олександрович писав, що «школа стає справжнім осередком культури лише тоді, коли в ній панують 4 культи: культ Батьківщини, культ людини, культ книжки і культ рідного слова». Ці настанови є незаперечними й для нашого часу.

2. *Удосконалення вищої педагогічної освіти в умовах реформування початкової школи* (1972-1984). Його важливою особливістю було паралельне функціонування 3-річної школи і 4-річної школи, у яку до першого класу вступали 6-річні діти. Ця обставина зумовила значні зміни в навчальних планах і змісті професійної підготовки студентів. У теорії та практиці запроваджувалися ідеї розвивального навчання; зросла роль педагогічної практики. Спеціальним завданням постало навчання студентів наукової організації самостійної праці, залучення до науково-дослідної роботи.

3. *Оновлення вищої педагогічної освіти в Україні (1985-1995).* Перехід на 4-річний термін навчання потребував збільшення педагогічних кадрів у містах і селах. Тому значно збільшився прийом студентів на цю спеціальність, насамперед за рахунок позаконкурсного набору абітурієнтів за цільовим направленням, які після закінчення ВНЗ мали працювати в школі. Щоб покращити якість набору студентів, при ВНЗ відкривалися курси довузівської підготовки, а в школах створювалися педагогічні класи, які орієнтували учнів на одержання професії вчителя. Після здобуття Україною державного суверенітету істотно змінюються цілі, зміст, методика навчання; починають функціонувати ВНЗ різної форми власності. Це значно збільшило можливості для здобуття вищої освіти, хоча не завжди у цих закладах створювалися належні умови для повноцінного навчального процесу.

На початку 1990-х років розпочалася робота щодо запровадження ступеневої підготовки педагогічних кадрів за освітньо-кваліфікаційними рівнями «бакалавр», «спеціаліст», «магістр». Щоб піднести якість вищої освіти, запроваджується система акредитації ВНЗ усіх рівнів і форм власності. З 1995 р. система підготовки фахівців із початкової освіти в університетах поповнюється якісно новою формою –магістратурою. Активно проводяться наукові дослідження з різних проблем удосконалення підготовки майбутніх учителів початкової школи. Наприклад, створено «Дидактику початкової школи» (О. Савченко), методики викладання в початкових класах окремих навчальних дисциплін: «Методику викладання української мови» (С. Дорошенко, М. Вашуленко, О. Мельничайко, О. Хорошковська, Л. Варзацька); «Методику викладання математики в початкових класах» (М. Богданович, М. Козак, Я. Король), «Методику викладання природознавства» (Т. Байбара) та ін. У працях з дидактики та методики активно використовуються ідеї особистісно зорієнтованої освіти, індивідуального підходу. Разом з тим через складні соціально-економічні умови престижність професії вчителя знижується; якість підготовки багатьох фахівців виявляється недостатньою для успішної роботи в школі.

4. *Розвиток професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах входження до загальноєвропейського освітнього простору (1996—2010).* Основними тенденціями цього етапу є вагомі теоретичні дослідження й законодавчо-нормативні напрацювання, що

ґрунтуються на ідеях людино- й дитиноцентризму, спрямовані на підвищення якості професійної педагогічної освіти. У теоретичних дослідженнях увага зосереджувалася на визначенні сутності й шляхах удосконалення психолого-педагогічної підготовки студентів (В. Бондар, Л. Хомич, П. Гусак, Н. Гавриш, Л. Коваль, В. Завіна, Я. Кодлюк, О. Кучерявий, О. Матвієнко, Л. Онищук, Д. Пащенко, О. Пєхота,

0. Савченко, І. Шапошнікова, Л. Хоружа та ін.).

Зважаючи на складність підготовки майбутніх учителів до багато-предметної системи викладання, проведено дослідження щодо оновлення її методичного забезпечення з урахуванням тих змін, які відбувалися в початковій школі (М. Вашуленко, Т. Байбара, О. Біда,

1. Ґудзик, Н. Глузман, Л. Коваль, Л. Конина, М. Овчиннікова, В. Науменко, С. Скворцова, О. Лобова, Л. Комар, Ю. Набочук, Г. Тарасенко, О. Хорошковська та ін.).

В останні роки активно досліджуються нові напрями вдосконалення професійної педагогічної освіти на засадах компетентнішого, технологічного, індивідуально-інформативного підходів (В. Бондар, Н. Бібік, О. Пєхота, С. Сисоєва, О. Пометун, Л. Хоружа, Л. Коваль, В. Завіна, Л. Пєтухова, Н. Глузман, Н. Ігнатенко, О. Митник, Н. Черв'якова та ін.).

Важливу роль у дидактичній підготовці майбутніх учителів відіграють дослідження проблеми творчого розвитку студентів (Н. Кі-чук та ін.), оволодіння педагогічною культурою (І. Пальшкова), педагогічною діагностикою (С. Мартиненко), професійною рефлексією (М. Марусинець).

В умовах варіативності змісту початкової освіти, використання варіативних програм і підручників учителю необхідно вміти компетентне працювати зі шкільним підручником і навчати цього своїх учнів. Допомагають учителям успішно впоратися з цими складними завданнями книжки з підручникотворення Я. Кодлюк.

Останнє десятиріччя відзначається напруженою роботою вчених над створенням комплекту нормативних документів із професійної підготовки педагогів: державних галузевих стандартів, програм, освітньо-кваліфікаційних характеристик. За спеціальністю «Початкове навчання» така робота була здійснена колективом викладачів І Іаціонального педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова[1].

Отже, початкова освіта в Україні пройшла довгий і складний шлях розвитку школи в різні історичні епохи. І нині, у час бурхливих інформаційних змін та нових технологій, вона залишається обов'язковим і

[1] Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010100 «Початкове навчання» / За заг. рсд. В. І. Бондаря. - К., 2006. - 140 с.

Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за спеціальністю 6.010100 / За заг. ред. В. І. Бондаря. –К., Ж)6. - 57 с.

тривалим етапом шкільної освіти, яка охоплює понад третину всіх учнів нашої країни. Початкову освіту здобувають у навчальних закладах різного типу. У XXI ст. початкова школа –це школа І ступеня, складова системи неперервної освіти в країні. Понад півстоліття в Україні готують для цього освітнього рівня кадри вчителів. Для вдосконалення навчання молодших школярів і підготовки майбутніх учителів в умовах XXI ст. затверджено державні стандарти, нові програми, підручники, створено ґрунтовну й різноманітну наукову та методичну ^літературу.

1.5. Проблеми дидактичних досліджень

Початкова школа має забезпечити ефективне навчання, розвиток особистості учнів, їх громадянське, морально-етичне, екологічне виховання засобами наукової й народної педагогіки завдяки впровадженню здобутків педагогічного досвіду.

Коротко охарактеризуємо актуальні проблеми сучасної дидактики шкільної освіти.

Важливим питанням є розроблення теоретико-методологічних засад загальної дидактики, зокрема **цілей освіти,** визначення основних напрямів і засобів найповнішого задоволення освітніх потреб усіх громадян, прогнозування розвитку освіти. Для всіх рівнів освіти необхідні напрацювання **теоретичних основ і методики забезпечення її неперервності.** Наступність і послідовність реалізації вимог суспільства до кожного рівня освіти (дошкільна, початкова, загальна середня, професійно-технічна, вища та післядинломна) передбачають розроблення і прийняття **державних стандартів, визначення критеріїв оцінювання її якості.**

У зв'язку з потребою найповнішого врахування досягнень раннього розвитку дітей виняткового значення набуває дослідження різних аспектів **наступності між передшкільним навчанням дітей 5-6-річно-го віку та організацією навчального процесу з 6-річними першокласниками.**

У початкових класах, особливо в першому й другому, повинні продовжуватися лінії дошкільного розвитку: пріоритетність виховних і розвивальних завдань, цілісність впливу на /дитину через взаємозв'язок навчальної та позанавчальної діяльності, використання гри та праці, цілеспрямований розвиток сенсорних умінь, вправності й координованості рухів, гостроти зору, уяви, саморегуляції поведінки та загальномовленнєвого розвитку.

За допомогою різних педагогічних технологій, здобутків вітчизняної та світової педагогіки дидактика початкової школи має активно сприяти формуванню в учителів педагогічного мислення, визначати шляхи досягнення гуманістичних, загальнорозвивальних цілей початкової освіти.

Модернізація української освіти потребує істотного оновлення її змісту. Цей процес розпочався в 1990-х роках. Він передбачає дослідження багатьох теоретичних і практичних питань.

Передусім наукового обґрунтування потребує складна *проблема стандартизації,* а саме: створення оптимального Державного стандарту для початкової освіти, який визначає вимоги держави до цього рівня, що чітко вказані в обов'язкових вимогах до навчальних досягнень учнів. З наукового погляду, необхідно обґрунтувати обсяги змісту, щоб уникнути перевантаження дітей. Школа не може бути конвеєром для «передавання» учням знань. Щоб сформувати гідну особистість, потрібен не лише гарний зміст, методика, а й відповідне середовище, вільний час для саморозвитку. Це також одна з надзвичайно актуальних дидактичних проблем.

Сучасна початкова школа працює в умовах вибору з-поміж варіантів навчальних планів і програм, що найбільше відповідають цьому типу школи. У зв'язку з цим виникають проблеми *визначення базового компонента змісту початкової освіти і способів відображення в змісті варіативної частини* культурно-виробничих особливостей регіонів, потреб конкретної школи.

Традиційно зміст початкової освіти визначався переважно у формі предметів. Тепер у державних стандартах він визначається сукупністю освітніх галузей, які вже в навчальних програмах структуровано в предметах. Нині перед дидактами й методистами постає нова проблема: *як поєднати предметну основу навчання з інтеграцією і диференціацією змісту.* Щоб домогтися їх цілісності, потрібно розробляти критерії добору матеріалу для інтегрованих предметів і курсів. Особливої значущості набула в останні роки *проблема підручникотворення:* теорія і практика створення підручників для початкової школи, у тому числі на електронних носіях.

Для початкової школи надзвичайно актуальною є *концепція мовної освіти.* Скільки мов потрібно вивчати? У якому класі оптимально розпочинати вивчення іноземних і споріднених мов? Як використовувати міжпредметні зв'язки для загальномовленнєвого розвитку дітей?

Незмінне актуальною, незважаючи на значний доробок у психології та дидактиці, залишається проблема **взаємозв'язку навчання й розвитку учнів.** Стосовно початкової школи вона передбачає своєчасність і повноту педагогічних впливів на розвиток пізнавальних здібностей та інтересів молодших школярів. Новим напрямом, який вбирає різні аспекти виховання й розвивального навчання, є формування в дітей *ключових і предметних компетентпостей.*

Чітке визначення вимог до навчальних досягнень учнів, які перетворюються в предметні компетентності, зумовлює актуальність наукових досліджень дидактичних умов і засобів ефективного здійснення учителем **контрольно-оцінювальної** діяльності (зокрема, використання всіх функцій оцінювання, створення тестових завдань).

Розвивальне навчання ґрунтується на активній позиції учнів, їхній пізнавальній самостійності. Нині на часі дослідження таких засобів активізації, як системи творчих завдань, інтерактивні технології, застосування різних прийомів співробітництва й навчального діалогу, групової та індивідуальної роботи тощо.

Навчання, орієнтоване тільки на мотиви обов'язку, стає для молодших школярів одноманітним, зарегламентованим. Щоб учень став таким суб'єктом навчальної діяльності, який *з* готовністю включається в навчання, важливо сформувати в нього позитивну мотивацію учіння. Тому розроблення *дидактичних і методичних засобів формування пізнавальних інтересів учнів зберігає актуальність.* Для посилення мотивації учіння надзвичайно сприятливими є емоційність навчання, ситуації вільного вибору завдань, диференціація складності завдань, заохочення розумових зусиль дітей, різних за способами сприймання і стилями навчання.

Сучасна дидактика досліджує роль різних видів діяльності в розвитку молодших школярів. Наприклад, за яких умов взаємозв'язок навчальної та ігрової діяльності найбільше сприяє їх взаємозбагаченню, посилює інтерес дітей, формує саморегуляцію поведінки.

В учнів початкових класів, особливо в першокласників, яскраво виявляються відмінності, зокрема в їхній готовності до навчання. Ці відмінності не зникають і надалі, хоча їх характер змінюється. Вони виявляються в загальному розвитку учнів, темпі читання, письма, рівні сприймання, мислення, фізичній витривалості, працездатності тощо. Щоб досягти гарантованого засвоєння курсу початкової школи всіма учнями без їх психічного й 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 освіта потребує нових, **гнучких форм організації навчання.** Урок та інші заняття не можуть залишатися незмінними, шляхи їх удосконалення в дидактиці й методиках різноманітні. Дидакти, які розробляють структуру й методику уроку, мають ураховувати: гігієнічні вимоги до уроку, вік учнів, силу їх статичного й розумового навантаження, стилі мислення та ін.; об'єктивні можливості змісту предмета для зміни видів діяльності; специфіку підготовки учнів до деяких уроків (наприклад, вихід за межі школи на уроках природознавства чи основ здоров'я, підготовка робочого місця до уроків праці, малювання).

Поки що мало досліджені *моделі структури уроків,* які відповідали б особливостям викладання інтегрованих курсів, урокам з ігровим сюжетом, урокам-змаганням, урокам-дискусіям, урокам-роздумам тощо.

Гуманізація відносин учителя з учнями, задоволення потреб дітей у спілкуванні та співпраці потребують систематичного **поєднання інди-**

нідуальних, групових і фронтальних видів роботи. Завдання дидак-Ів – визначити переваги та недоліки кожної з них залежно від мети уроку й навчальних можливостей дітей, наявності дидактичного матеріалу. Отже, потрібно розробляти види групових завдань, методики формування в дітей позитивної мотивації до навчального співробітництва, уміння співпрацювати, способи комплектування груп дітей відповідно до завдань уроку.

Інформатизація і комп'ютеризація освіти потребують дидактико-методичного обґрунтування функцій і методики нових інформаційно-комунікативних технологій на всіх етапах шкільної освіти, у тому числі й у початковій школі. Набуває актуальності дослідження **науково-педагогічних основ створення навчальних програм із комп'ютерною підтримкою,** розроблення розвивальних та ігрових дидактичних матеріалів для роботи за цією технологією.

Щоб освіта стала основою процвітання нації, у неї треба вкладати ресурси. Один із найважливіших уроків зарубіжного досвіду полягає в тому, що всі без винятку високорозвинені країни постійно нарощують освітянський потенціал, стимулюють націю до постійного навчання, належно оцінюють працю педагогів-професіоналів. Не можна зараховувати сучасну якісну освіту до дешевих ресурсів розвитку держави й суспільства. Щоб зробити освіту ресурсоприваблівою, необхідно інтенсивно **розвивати економіку освіти, змінювати соціально-економічний статус учителя.** Ця сфера наукових досліджень широко залучає школознавчі й дидактичні знання, зокрема щодо розрахунків штатного розпису вчителів, кількості навчальних годин, оптимізації навантаження, мережі початкових шкіл.

Національна академія педагогічних наук України систематично розробляє основні напрями наукових досліджень із педагогічних і психологічних наук, які відображають потреби теорії та практики розвитку освіти, у тому числі й початкової школи.

Отже, модернізація початкової освіти має ґрунтуватися на належному науковому супроводі, який створюється завдяки дослідницькій роботі, вивченню й узагальненню педагогічного досвіду. У *педагогіці, як і в медицині, головний принцип –«не нашкодь!». Навіть перспективні й багатообіцяючі ідеї потребують випереджувального експерименту, експертизи практиків і науковців. Не менш важливо, щоб пропоновані .міни в змісті й організації навчання били усвідомлені та сприйняті вчителями, мали належне методичне забезпечення для їх упровадження.*

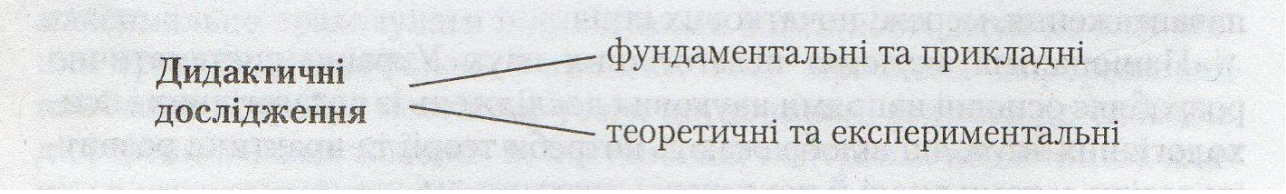
1.6. Види й методи дидактичних досліджень

Наукове дослідження відрізняється від звичайної педагогічної праці наявністю в дослідника (науковця, учителя, викладача, вихователя) **чітко визначеної мети, розробленням методики дослідження, спрямованої на перевірку певного припущення, проведенням дослідження, аналізом і узагальненням одержаних результатів.**

Педагогіка належить до найдавніших наук, проте спеціально орга-нізовані наукові дослідження, зокрема в галузі дидактики, почали проводитися порівняно недавно. Відомо, що Й. Г. Песталоцці на початку XIX ст. запропонував експериментальне вивчення проблем виховання і навчання. А в 1908 р. уперше були розроблені тести для контролю якості знань. На початку XX ст. (у 1915 р.) в Америці були створені Асоціація американських педагогічних досліджень і Національне товариство щодо вивчення якості освіти. У Росії та в Україні у 1920-х роках активно розвивалася експериментальна педагогіка й психологія (у цій галузі працювало до 20 установ). Розвиток науки педології й психотехніки дав поштовх експериментальним дослідженням, лабораторному вивченню можливостей дитини. Після оголошення педології «псевдонаукою» інтерес науковців до експериментальних дидактичних досліджень поступово згас.

В Україні експериментальні дидактичні дослідження в довоєнні й повоєнні роки проводилися переважно в Науково-дослідному інституті педагогіки (тепер Інститут педагогіки НАПН України), Харківському педагогічному інституті ім. Г. С. Сковороди, Київському державному університеті ім. Т. Г. Шевченка. Помітними були дидактичні дослідження 1980-1990-х років (А. Алексюк, В. Бондар, С. Гончаренко, В. Онищук, Б. Коротяєв, В. Лозова, В. Євдокимов, Ю. Мальований, В. Паламарчук, О. Савчеико, І. Підласий).

Розподіл дидактичних досліджень за видами залежить від того, які в них використовуються експериментальні методи та як їх результати можуть уплинути на педагогічну практику.



У дидактичних дослідженнях фундаментального характеру розкриваються загальнотеоретичні положення, зв'язки, залежності, закономірності навчання, які є основою для поглиблення, розширення теоретичних знань із цієї галузі. Такими, наприклад, є дослідження взаємозв'язку навчання й розвитку молодших школярів (під керівництвом Л. Занкова), впливу оновленого змісту початкової освіти на якість знань молодших школярів (Г. Костюк) та ін. Фундаментальні дослідження, як правило, є основою для розгортання низки прикладних. Так, фундаментальні психологічні дослідження пізнавальних можливостей дітей 6-річного віку зумовили проведення в республіках колишнього СРСР досліджень із проблеми «Навчання і виховання дітей 6-річного віку» на рівні прикладних. У дослідному навчанні (1974-1985) українські вчені поставили завдання розробити організаційно-педагогічні засади для поступового переходу на навчання в початковій школі дітей 6-річного віку. Зокре-

ма, перевірялися доступність нового змісту, можливості застосування ігрових методів, гігієнічні вимоги, загальний розвиток дітей тощо. Завдяки цій роботі були створені нові підручники й посібники для 4-річної початкової школи. За результатами прикладних досліджень розробляють методичні посібники, рекомендації щодо їх упровадження в педагогічну практику.

Спільність і відмінність між фундаментальними й прикладними дослідженнями С. Гончаренко визначає так: «Результатом і фундаментального і прикладного дослідження є нові знання, але характер новизни цих знань різний. У фундаментальному дослідженні результати подаються на рівні перетворення. Вони характеризуються принципово новими підходами, яких раніше в теорії та практиці не було... Прикладні дослідження, як правило, подають результати на одному з двох рівнів: перший –конкретизація, уточнення відомого; другий – доповнення, розширення відомих теоретичних положень, відкриття нових граней, нових елементів проблеми»1.

Об'єктом педагогічного дослідження є діяльність учителя й учнів в усіх видах і формах викладання й учіння. Дії вчителя та учнів завжди взаємопов'язані, ці зв'язки виявляються в певних фактах, станах, наслідках навчання. Досліджувати навчальну взаємодію можна на різних рівнях: описовому, порівняльному і перетворювальному.

Дидактичні дослідження описового рівня мають оглядово-аналітичний характер і присвячені аналізу, інтерпретації й узагальненню спеціальної літератури під певним кутом зору. Вони допомагають читачам ознайомитися з великою кількістю праць, розкривають погляди автора та інших дослідників, допомагають з'ясувати роль і місце проблеми в різні періоди розвитку освіти й суспільства.

Дедалі більшої ваги набувають порівняльні дослідження, які висвітлюють розвиток дидактичних систем у різних країнах та в різних суспільно-політичних умовах, запобігають однобічному підходу в оцінюванні дидактичних явищ. Установлюючи подібність і відмінність у різних системах навчання, дослідники з'ясовують причини, 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 дослідників зосереджується на причиново-наслідкових зв'язках, виявленні їх взаємовпливу та умов, за яких можна досягти найкращого результату. Такі дослідження мають статус експериментальних.

1 Гончаренко С. У. Про фундаментальні і прикладні педагогічні дослідження, або «Не споруджують освіту на піску» // Шлях освіти. –2010. № 2. –С. 4.

Розглянемо основні **методи дидактичних досліджень,** які поділяються на дві великі групи: **емпіричні й теоретичні.**

Найдавнішим емпіричним (чуттєвий досвід сприймання) методом дидактики (як і педагогіки) *є спостереження.* Наукове спостереження відрізняється від епізодичного споглядання тим, що має спеціальну мету, визначені об'єкти спостереження і проводиться систематично. Наукове спостереження передбачає фіксування результатів спостереження, їх аналіз і проводиться в природних або лабораторних умовах. Наприклад, учитель може вивчати за допомогою методу 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 й 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 дитина не почувалася «піддослідною». Важливо створити атмосферу взаєморозуміння, довіри, урахувати емоційний і фізичний стан 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, зокрема 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. Трапляються анкети, у яких запитання мають характер міркувань дослідника, з ними можна погодитись або не погодитись. Інколи анкетованому пропонують вибрати одне з-поміж кількох рішень, завершити схему, дописати речення тощо.

Наприклад: дослідник вивчає за допомогою питальника ставлення вчителів до дисципліни дітей на уроці. *Просимо відповісти на такі запитання:*

1. Що ви вважаєте важливішим на уроці –учнівську позу чи учнівську увагу?

2. Які три засоби педагогічного впливу з-поміж наведених ви 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. Припускаєте можливість зауваження на вашу адресу з боку учня, чи повністю це виключаєте?

Поширеними теоретичними методами дидактичних досліджень є такі: аналіз і узагальнення літератури та документів праці вчителя й учнів; теоретичне проектування, моделювання, аналіз та інтерпретація одержаних результатів.

Учитель має поступово оволодівати методами вивчення літератури, адже він допоки сам учиться.

Відомі чотири групи вмінь опрацювання спеціальної літератури:

1. Бібліотечно-бібліографічні вміння (добирати й опрацьовувати потрібну літературу, працювати з каталогом, картотекою, правильно складати бібліографію тощо).

2. Інформаційно-комунікаційні (уміння працювати з комп'ютером, використовувати Інтернет для пошуку інформації, опрацювання нової інформації тощо).

3. Логічне опрацювання змісту тексту з метою його розуміння, інтерпретації, анотування, складання плану, тез, конспекту за прочитаним, дайджесту.

4. Творча діяльність, пов'язана з прочитаним (перенесення знань у нову ситуацію, уміння побачити й сформулювати проблему, переконструювання відомих знань і відкриття для себе нового).

Література, яку вивчає дослідник дидактичних проблем, дає можливість розглядати об'єкт дослідження з різних боків: як це питання висвітлене у філософській, історичній, психологічній, дидактичній та методичній літературі. Насамперед за допомогою сучасної довідкової літератури («Педагогічний словник», «Педагогічна енциклопедія», «Енциклопедія освіти») потрібно визначити сутність базових понять і основну літературу, простежити, у яких термінах сформульовано проблему. Вивчаючи літературу, доцільно нагромаджувати відомості за певною системою, сортуючи матеріал. Скажімо, працюючи над *проблемою розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів,* студент збирає такі дані: 1) історико-педагогічні –для з'ясування ролі й сутності пізнавальної самостійності учнів у різні історичні періоди розвитку школи; 2) психологічні –про особливості самостійної пізнавальної діяльності учнів цього віку; 3) дидактичні –про умови й засоби розвитку пізнавальної самостійності учнів у взаємозв'язку різних аспектів навчального процесу (зміст, методи, засоби, організаційні форми); 4) методичні –про використання прийомів розвитку цієї якості з урахуванням можливостей конкретних предметів.

У дидактичних дослідженнях обов'язковим є **вивчення нормативної літератури:** *державного стандарту, навчальних планів, програм, інструкцій щодо організації навчання, підручникового фонду.* Цей аналіз надзвичайно важливий для з'ясування стану проблеми в педагогічні ії практиці, вимог, які вчитель повинен обов'язково виконувати. Без .....того й точного розуміння того, як досліджувану проблему відображено її нормативних документах, не можна розпочинати експериментальну роботу.

Наприклад, студент готує магістерську роботу «Формування загальнонавчальних умінь і навичок у першокласників». Спершу треба з'ясувати за державним стандартом і типовою програмою, які вміння слід формувати в молодших школярів та в якому обсязі. Потім виокремити вимоги щодо цих умінь і навичок до учнів першого класу, проаналізувати, які можливості для формування загальнонавчальних умінь закладено в підручниках, і лише потім перейти до методики формування цих умінь.

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

Вивчення результатів учнівської праці має самостійне значення як складова аналізу педагогічного досвіду, також вони є обов'язковим джерелом інформації про перебіг і результати експерименту.

Найважливішим емпіричним методом дидактичних досліджень є **експеримент,** який дає змогу здобути нові знання про взаємозв'язок, взаємозалежність умов навчання і прогнозованих результатів. **Головна ознака експерименту –наявність гіпотези.**

***Гіпотеза* –це наукове припущення, яке висувається для пояснення певних явищ і потребує перевірки.**

Навіть в умовах університетського навчання необхідно уникати очевидних припущень, тобто таких, які зрозумілі й без перевірки.

Залежно від етапу дослідження розрізняють два види експерименту: **констатувальний і формувальний.**

Констатувальний експеримент –допомагає зібрати відомості про початковий рівень сформованості знань, способів діяльності, пізнавальних здібностей учнів, про стан дидактичної або методичної підготовки вчителів тощо. У дидактичній літературі використовують також інші терміни щодо цього експерименту. Скажімо, *зондувальний* або *пошуковий* експеримент може означати вибіркове вивчення якогось питання в процесі з'ясування стану проблеми дослідження.

Формувальний експеримент –у ньому цілеспрямовано змінюють умови діяльності відповідно до гіпотези й вивчають, що відбувається під впливом цих змін. Дидактичний експеримент може проводитись у класі –*природний* експеримент, а також у спеціальних лабораторних умовах –*лабораторний* екперимент. Масова перевірка ефективності певної дидактичної системи, якості нових програм, підручників тощо характеризується як *дослідне навчання.*

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

Дослідник спочатку обирає й обґрунтовує *актуальну тему дослідження.* Добре, коли студент визначає її самостійно, однак це потребує достатньої обізнаності з рівнем дослідженості й висвітлення певної проблеми в літературі. Подеколи молоді дослідники вважають тему актуальною тільки тому, що про неї багато пишуть і говорять або ж вона їм маловідома.

Обгрунтовуючи актуальність вибору теми, слід пояснити, чому вона важлива для теорії та практики, які аспекти вже вивчені, а які перебувають у полі зору дослідників. Треба уникати розпливчастих, надто розлогих формулювань на кшталт «психолого-педагогічні умови...», «удосконалення шляхів і засобів», «підвищення ефективності уроків...» тощо або таких, де в одній назві об'єднано кілька проблем. 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». Звісно, ці теми важливі, однак для дослідження варто їх конкретизувати.

Для проведення дослідження потрібно 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 –навчально-виховний процес у першому класі, *предмет* –дидактичні умови формування в учнів загальнонавчальних умінь і навичок.

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

Відповідно до мети дослідження потрібно перевірити *гіпотезу.* формування загальнонавчальних умінь і навичок першокласників буде ефективним за таких умов: урахування вчителем основних передумов, що склалися для цієї діяльності в старших дошкільників; формування вміння вчитися як цілісної якості особистості першокласника засобами цілеспрямованого й опосередкованого впливу; поєднання в методиці формування ігрової та навчальної діяльності.

З урахуванням цієї гіпотези дослідник формулює *завдання:*

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

2. Скласти дидактичну характеристику основних загальнонавчаль-пих умінь першокласників.

3. Визначити дидактичні умови формування зазначених умінь.

4. Експериментальне перевірити ефективність сукупності розроблених дидактичних умов.

Зважаючи на мету й завдання дослідження, складається його програма. Вона найчастіше будується за такою схемою:

Програма дослідження

Назва етапів роботи, їх	Мета	Методика дослідження	Форма очікуваних

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 отримує дослідник, підлягає **якісному** та **кількісному аналізу.**

У процесі якісного аналізу необхідно пояснити взаємозалежність результатів, описати ставлення дітей до навчання, охарактеризувати труднощі, навести приклади відповідей дітей, фрагменти письмових робіт тощо.

Кількісний аналіз проводять здебільшого стосовно рівнів сформова-ності різних умінь і навичок, правильності, повноти, точності відповідей, частотності застосування певних прийомів роботи, діагностики сформо-ваності готовності до певної діяльності тощо. Кількісні дані обов'язково мають супроводжуватися дидактичним коментарем, у якому розкривають динаміку статистики, її взаємозв'язок з умовами навчання.

Отже, дидактичне дослідження розгортається від вибору теми до його здійснення за певною програмою, як правило, за етапами (підготовчий, основний, завершальний). Кількісний і якісний аналізи одержаних результатів підтверджують або заперечують висунуту гіпотезу (якщо вона не підтверджується, це також науковий результат), мають комплексний характер, оскільки включають сукупність різних методів дослідження: вивчення стану проблеми, збирання, опис наукових даних, перетворення умов навчання та оцінювання здобутих результатів.

ПРИГАДАЙТЕ, ПОМІРКУЙТЕ...

• Що вивчає дидактика? Які її функції? Чому вважається, що дидактика як наука розпочинається з Я. А. Коменського?

• Продовжіть перелік основних понять дидактики: *мета освіти, зміст, державний стандарт...*

• Чому сучасна дидактика може ефективно розвиватися лише у взаємозв'язку з іншими науками? З якими науками дидактика пов'язана найтісніше? Чому?

• На яких цінностях має ґрунтуватися освіта? Чи є серед них такі, що, на вашу думку, не відповідають можливостям початкової школи? Чому? Завершіть речення: *Головною педагогічною цінністю є дитина і...*

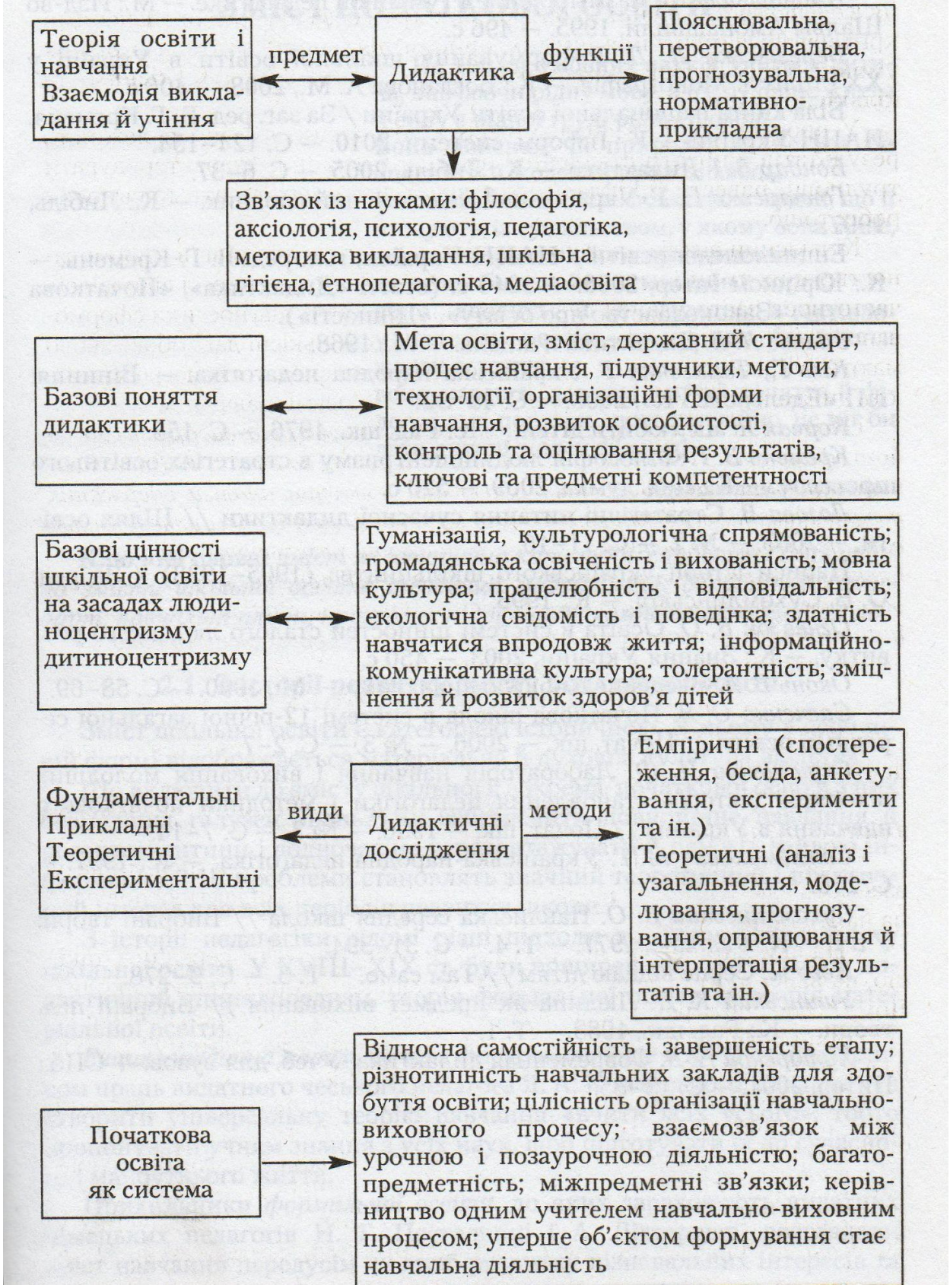
• Які ознаки характеризують початкову освіту як систему? Як образно ви назвали б цей етап шкільного навчання?

• Хто з українських педагогів розробив оригінальні гуманістичні системи навчально-виховного процесу?

• Зверніться до розділу 9. Які ідеї європейської педагогіки позначилися на розвиткові української дидактики в 1990-х роках?

• Назвіть види дидактичних досліджень. Яку з тем, перелічених у Додатку, ви обрали б для дослідження? Чим вона вас зацікавила?

ТЕМАТИЧНА КАРТА



СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Амонашвили Ш. Размышление о гуманной педагогике. –М.: Изд-во ШалвыI Амонашвили, 1995. –496 с.

Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: Монографія. –К.: Богданова А. М., 2008. –406 с.

Біла книга національної освіти України / За заг. ред. В. Г. Кременя. НАПН України. - К: Інформ. системи, 2010. - С. 124-154.

Бондар В. І. Дидактика. –К.: Либідь, 2005. –С. 6-37.

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

Енциклопедія освіти / НАПН України; гол. ред. В. Г. Кремень. –К.: Юрінком Інтер, 2008. –1040 с. (статті «Дидактика», «Початкова освіта», «Законодавство про освіту», «Цінності»).

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

Кіт Г., Тарасенко Г. Українська народна педагогіка. –Вінниця: ПП «Едельвейс і К», 2008. - С. 48-92.

КорчакЯ. Як любити дітей. –К.: Рад. пік., 1976. –С. 158.

Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. –К.: Пед. думка, 2009. –520 с.

Лозова В. Стратегічні питання сучасної дидактики // Шлях освіти. - 2003. - № 2. - С. 11-16.

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

Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку. –К.: Знання України, 2003. –450 с.

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

Савченко О. Я. Початкова школа в системі 12-річної загальної середньої освіти // Почат. шк. –2006. –№ 3. –С. 2-7.

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. 218.

Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа // Вибрані твори: У 5 т. - К.: Рад. шк., 1977. - Т. 4. - С. 31-394.

Його ж. Серце віддаю дітям // Там само. –Т. 3. –С. 9-278.

Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання // Вибрані пед. твори. –К.: Рад. шк., 1983. –Т. 1.

Хуторской А. В. Современная дидактика: Учеб. для вузов. –СПб.: Питер, 2001. - С. 13-35.

Розділ 2
ЗМІСТ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Не тільки умовних звуків учиться дитина, вивчаючи рідну мову, а п'є духовне життя й силу з рідної груді рідного слова. Воно пояснює їй природу, як не міг би пояснити її жоден природознавець; воно ознайомлює її з характером людей, що її оточують, із суспільством, у якому вона живе, з його історією та його прагненнями, як не міг би ознайомити жоден історик; воно вводить ЇЇ в народні вірування, у 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

Ключові слова: *зміст як історична категорія; сутність і структура змісту шкільної освіти; тенденції модернізації; державний стандарт; навчальні плани, програми, підручники; компетентнісний підхід.*

2.1. З історії розвитку змісту початкової освіти

Зміст шкільної освіти є категорією історичною. У ньому в особли-мій формі відображається матеріальна й духовна культура людства.

Що включити до змісту шкільної і, зокрема, початкової освіти з цих безмежних галузей знань? Як забезпечити повноцінне навчання й розвиток дитини і водночас не перевантажувати її пам'ять зайвою інформацією? Ці проблеми становлять значний теоретичний і практичний інтерес для всіх періодів розвитку школи.

З історії педагогіки відомі різні підходи до формування змісту шкільної освіти. У ХУШ-ХІХ ст. були поширеними такі підходи: дидактичний енциклопедизм, теорія формальної освіти та теорія матеріальної освіти.

Енциклопедична модель почала формуватися ще в XVII ст. під впливом праць видатного чеського педагога Я. А. Коменського. Він прагнув створити універсальну теорію навчання «вчити всіх усього», тобто пропонувати учням знання з усіх наук, щоб підготувати їх до сучасного і майбутнього життя.

Прихильники *формальної освіти,* до яких зараховують видатних німецьких педагогів Й. Г. Песталоцці і А. Дістервега, розглядали Зміст навчання передусім як засіб розвитку пізнавальних інтересів та

розумових здібностей дітей. Вони рекомендували надавати перевагу стародавнім мовам і математиці, зміст яких дає змогу займатися «гімнастикою розуму».

У *теорії матеріальної освіти* головним критерієм формування змісту вважався ступінь придатності знань для життя та майбутньої практичної діяльності людини. Прихильники цього підходу перебільшували значення обсягу знань і недооцінювали цілеспрямований розвиток мислення дітей.

К. Ушинський критикував крайності цих теорій, уважав їх однобічними, обмеженими з погляду розвитку особистості. У своїй дидактиці він спробував поєднати зазначені підходи в конструюванні змісту початкової освіти.

Відомий американський філософ, педагог Джон Дьюї різко критикував традиційну педагогіку за пасивність учнів у процесі навчання, пропонував будувати зміст шкільної освіти й методику навчання в інтересах дитини, відповідно до її психічних особливостей і потреб. Ця теорія називалася *«прогресивістською»,* її багато критикували, бо ідеї не були належним чином дидактичне й методично опрацьовані.

Протягом XX ст. зміст шкільної освіти радянського й пострадянського періодів зазнав кілька докорінних перебудов, які здійснювалися в певному соціально-педагогічному контексті.

О. Сухомлинська виокремлює *такі етапи в розвитку педагогічної думки й школи за радянських часів:*

- 1920-1933 рр. –етап експериментування й новаторства;
- 1933-1958 рр. –українська педагогіка розвивалась як складова «російсько-радянської культури»;
- 1958-1985 рр. –українська педагогічна думка в змаганнях за демократичний розвиток;
- 1985-1991 рр. –витоки сучасного етапу розвитку української педагогічної думки в межах радянського дискурсу[1].

Зазначені орієнтири стосуються також тенденцій розвитку початкової освіти.

Коротко розглянемо, коли, чому і як змінювався зміст початкової освіти, що було позитивним і негативним у цьому процесі.

У*1920- 1930-хроках зміни в змісті початкової освіти України відображали як загальні риси розвитку народної освіти в колишньому СРСР, так і специфічні для нашої держави.*

З метою розвитку національної освіти Народний комісаріат освіти (Наркомос) України в 1919 р. видав постанову про введення в усіх школах обов'язкового вивчення української мови, історії та географії України. У 1-4 класах вивчалися лише п'ять предметів: краєзнавство (12-13 год), малювання і ліплення (2 год), ручна праця (2-3 год), ігри

1 *Сухомлинська О. В.* Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. - К.: А.П.Н., 2003. - С. 48.

й фізичні вправи (2 год), співи (2 год). У четвертому класі вводилося кілька нових предметів. З інтегрованого курсу «Краєзнавство» виокремили як самостійні: рідну мову (4 год), математику (4 год), природознавство (2 год), історію з громадянознавством (2 год), географію (2 год). Це були роки національного відродження, активної українізації не лише змісту освіти, а й усього соціально-культурного середовища. Також бурхливо розвивалась освіта національних меншин.

Позитивними рисами змісту освіти початкової школи 1920-х років були зв'язок навчання з національною культурою, продуктивною працею, розвиток у вихованців пізнавальних інтересів, самостійності. Разом з тим педагогам нав'язувався новий тип підручника –«робоча книга з краєзнавчим ухилом». Можна сказати, що основним джерелом змісту початкової освіти на початку 1930-х років були навколишнє життя, класовий підхід до добору й оцінювання якості навчального матеріалу.

У 1928 р. Наркомос УСРР видав «Схему розподілу матеріалу по концентрах і роках навчання», у якій критикувалися комплексні програми, робочі зошити. Водночас сам документ містив дуже багато помилок. Зокрема, усеосяжною стала політизація змісту, навчання організовувалося через комплексні проекти, матеріал подавався безсистемне.

Новий етап розвитку початкової освіти, а отже і змісту навчання, розпочався в 1930-х роках. Після відомих постанов ЦК ВКП(б) *«Про початкову та середню школу> (1931)* і *«Про навчальні програми та режим роботи в початковій та середній школі» (1932)* в Україні активно запроваджується політехнізація школи.

Перед освітянами постало завдання –виробити єдиний зміст освіти для сільських і міських шкіл, створити мережу десятирічок, організувати «нульові» (підготовчі) групи, забезпечити високу якість навчання. Було вирішено відмовитися від поширеної тоді практики складання «місцевих» навчальних планів. Комісія науковців з Українського науково-дослідного інституту педагогіки (УНДІП) та інших установ мала визначити основні принципи складання нових навчальних планів і навчальних програм з усіх предметів.

Навчальний план 1932 р. визначив новий зміст для початкової школи. Він охоплював 10 предметів: українську та російську мови, математику, природознавство, суспільствознавство, географію, фізкультуру, образотворче мистецтво, ручну працю, музичне виховання. Навчальний план не мав ніякого наукового обґрунтування, згодом уряд змінював у ньому кількість як предметів, так і навчальних годин. Проте новостворені програми все одно лишалися перевантаженими, украй політизованими, нечітко були сформульовані вимоги до засвоєння учнями знань, умінь і навичок, не дотримувався принцип систематичності й наступності викладу матеріалу.

Із середини 1930-х років став помітним курс на «академічний» розвиток школи, на поступову відмову від трудового й політехнічного

навчання. Так, із 1937 р. з програм початкових класів були вилучені уроки праці, заняття в майстернях і на пришкільних ділянках (були поновлені лише в 1954 р.).

До кінця 1950-х років основні зусилля радянської школи спрямовувалися на підготовку учнів до навчання у ВНЗ і технікумах. Боротьба за якість знань була актуальною проблемою теорії та практики.

Після введення в 1959 р. загальної обов'язкової 8-річної освіти дітей і молоді початкова школа втратила свою функціональну самостійність і стала лише фундаментом для подальшого навчання.

У 1965-1970-роках навчальні плани й програми для початкових шкіл неодноразово уточнювалися (відновлювалося трудове навчання, однак кількість годин не змінилася). Ці уточнення не були науково обґрунтованими. Початкова школа дедалі більше обтяжувалася змістом, проте за методикою залишалася школою навичок, вправлянь, повторень. Це гальмувало розвиток дітей, призводило до великого перевантаження їх репродуктивною навчальною роботою. Нехтування такими бажаними й природними для молодших школярів видами діяльності, як художня, ігрова, трудова, фізична звужувало, збіднювало виховання й розвиток дітей. Є всі підстави стверджувати, що **наприкінці 1960-х років початкова школа залишалася переважно школою умінь і навичок.** Такий її стан суперечив новим вимогам суспільства й даним психології та педагогіки про зрослі можливості учнів.

У середині 1970-х років (уперше після 1930-х) розпочалися експериментальні дослідження в галузі початкового навчання, які мали на меті істотно змінити його цілі, зміст, тривалість. Дослідженнями керували відомі психологи та педагоги: з проблем взаємозв'язку навчання й розвитку –Л. Занков, Г. Костюк, Н. Менчинська та ін.; з проблем підвищення теоретичного рівня навчання й формування навчальної діяльності –Д. Ельконін, В. Давидов, В. Рєпкін та ін. У лабораторії початкового навчання НДІ педагогіки України під керівництвом М. Богдановича вчені також проводили експериментальні дослідження з метою розроблення нового змісту й методики початкового навчання.

За результатами досліджень, які широко висвітлювалися в педагогічній пресі, обґрунтовувалася потреба підвищення теоретичного рівня початкової освіти, її виховної та розвивальної спрямованості. У ці роки діяла комісія Академії наук і Академії педагогічних наук 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.

Основними напрямами **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. Занкова будувалося на принципах високого рівня склад-

ності матеріалу, збільшення питомої ваги теоретичних знань, високого темпу їх засвоєння, усвідомлення дітьми процесу оволодіння знаннями, різнобічного розвитку всіх учнів, зокрема й найслабших. Такі підходи передбачали істотні зміни в змісті освіти, покликаної сформувати в дітей загальну картину світу на основі знань із 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 та підручниками. Ці зміни відбулися майже одночасно па 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 за предметами лишився традиційним. У всіх школах величезної країни діяла одна типова програма. В Україні вивчення в школах української мови за кількістю годин і методичними підходами будувалося за аналогією з російською.

Проблему переходу від 4-річної початкової школи до 3-річної в Україні цілеспрямовано досліджували педагоги й психологи НДІ педагогіки та психології. Відомі методисти, співробітники лабораторії початкового навчання –М. Богданович, Т. Горбунцова, Н. Волошанівська, Н. Скрипченко, Г. Коваль, Л. Нарочна, О. Савченко, М. Вашуленко та інші публікували в журналі «Початкова школа» експериментальні програми, методичні матеріали, календарні плани з математики, мови, читання, природознавства.

У 1971 р. був завершений перехід до 3-річної початкової школи, v якій, порівняно з попереднім етапом, більше уваги приділялося розпиткові дітей. *Однак зміст освіти, як і раніше, визначався на основі єдиної типової програми, розробленої в АПН СРСР.* Національна специфіці відображалася лише в змісті рідної мови й читання (до речі, і в цих предметах було забагато перекладних текстів).

Одним із наслідків застійних явищ в економіці й політиці стало знищення престижу освіти, якості навчання. У 1984 р. було прийнято «Основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи» (цю реформу називали «реформою згори», вона не була реалізована), її положення містили певні орієнтири щодо демократичних змін у школі, удосконалення змісту освіти й організації навчального процесу. Стосовно початкової освіти пропонувалася 4-річна школа, поступовий перехід на навчання з шести років, розвантаження навчальних програм, а отже, і створення нової моделі змісту навчання.

Українськими вченими було визначено такі завдання в розробленні змісту для 4-річної школи:

• створення більш сприятливих умов для загального розвитку учнів, підвищення ролі предметів естетичного циклу та фізичного розвитку;

• забезпечення в навчанні оптимального співвідношення теоретичного й практичного матеріалу;

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

• реалізація внутрішньо- й міжпредметних зв'язків;

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

За основу нового змісту було взято вдосконалені програми для 3-річної школи, однак цілі його вивчення, розподіл по класах, методична реалізація мали істотні відмінності. Для досягнення кращих результатів у розвитку дитини було *розширено й змінено склад компонентів змісту початкової освіти,* який передбачав:

1) цілеспрямоване формування навчальної діяльності (для шкіл з українською мовою навчання до програми вперше вводився розділ «Формування загальнонавчальних умінь і навичок», розроблений О. Савченко);

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

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

4) формування оцінювальної діяльності учнів.

Реалізація цих компонентів змісту в межах 4-річної початкової школи допомагала урізноманітнити форми навчальної діяльності, закласти основи самостійного учіння. У нових програмах зменшувався концентризм у вивченні основних розділів з мови та математики, посилювався лінійний принцип розміщення матеріалу. Це забезпечувало певний резерв часу й сприяло більшій систематичності, наступності навчання. Протягом 1980-х років українські методисти *вперше створили оригінальні підручники з усіх предметів для 3-річної та 4-річної початкової школи.*

Важливим науковим результатом дослідження теорії змісту шкільної освіти в радянській дидактиці є визначення **сутності поняття й складу змісту шкільної освіти як відображення всіх елементів соціального досвіду людства.** Провідні дидакти того часу І. Лернер, М. Скаткін уважали, що головною функцією шкільної освіти є передавання новим поколінням досвіду, нагромадженого попередніми поколіннями. Згідно з цим підходом «в аналізі соціального досвіду можна виділити такі спільні 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 в розв'язуванні нових проблем, що постають перед суспільством; г) досвід ставлення до світу, один до одного, тобто система емоційної, вольової, моральної, естетичної вихованості»[1].

[1] Дидактика средней школьї / Под ред. М. М. Скаткина. –М.: Просвеще-ние, 1982.

Кожний елемент виконує в навчанні свою специфічну й незамінну функцію. Можна знати, але не вміти застосовувати знання, можна виконувати певні дії й не виявляти творчі здібності; можна знати, уміти творити, демонструючи при цьому різне ставлення до процесу пізнання. Отже, усі компоненти змісту взаємопов'язані. Призначення системи шкільної освіти -–залучити особистість до засвоєння найбільш цінного змісту, необхідного для подальшої освіти й життя.

Виходячи з цієї теорії, у підручниках з педагогіки пропонувалися визначення поняття «зміст освіти». У більшості книжок він характеризувався як система знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує розвиток розумових і фізичних здібностей школярів. Повнішими, на паш погляд, є такі характеристики: «Під змістом освіти... розуміють систему знань про навколишній світ, сучасне виробництво, культуру й 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 й поведінки, підготовку до суспільного життя, праці. До змісту освіти включаються всі елементи соціального досвіду, нагромадженого людством»[2]. Подібне тлумачення сутності шкільного змісту наводиться і в сучасних підручниках[3].

Отже, 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 яких найголовніші –природа, наука, виробничі технології, краєзнавство, людинознавство, педагогічні й психологічні знання тощо.

Сукупність компонентів змісту становить основу для реалізації всіх функцій навчальна-виховного процеси.

2.2. Розвиток змісту початкової освіти в умовах державного суверенітету України: методологічний, законодавчий, дидактичний аспекти

Після здобуття Україною державного суверенітету в розвитку педагогічної науки та школи відбулися докорінні зміни, пов'язані з розбудовою національної освіти. Процес наукового забезпечення ускладнювали економічна криза 1990-х років, відсутність нових освітніх законів, недостатність дидактичних напрацювань із теорії змісту в

[1] Педагогіка / За ред. М. Д. Ярмаченка. –К.: Вища шк., 1986. –С. 93.
[2] Педагогика / Под ред. Ю. К. Бабанского. - М., 1988. - С. 366.
[3] Див.: *Бондар В. І.* Дидактика. - К.: Либідь, 2005. - С. 44-49.

українській науці, швидкі темпи розв'язання принципово нових завдань. У цих складних умовах розвитку країни шкільна система й дидактична наука досягли важливих позитивних результатів:

- визначено нову методологію розвитку школи, що ґрунтується на цінностях вільної демократичної держави, гуманізмі й дитино-центризмі, інтеграції до європейського простору;
- створено каркас нового законодавства для всіх рівнів освіти та нормативи функціонування шкільної освіти;
- принципово оновлено навчальний зміст (мета й структура змісту, державні стандарти, упровадження компетентнісного підходу;
- створено і впроваджено типову й варіативні програми та варіативні підручники за державними стандартами;
- запроваджуються нові методики, технології, ІКТ;
- запроваджено нову систему контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів;
- активно розвивається педагогічна преса як у центрі, так і в регіонах;
- створено умови для впровадження досвіду зарубіжних країн –лідерів у галузі шкільної освіти.

Разом з цим за 20 років реформування української освіти виявилися **гострі й досі ще нерозв'язані проблеми:**

- частина дітей досі не має рівного доступу до якісної освіти;
- згортання мережі дошкільних закладів унеможливило обов'язкову дошкільну підготовку дітей старшого віку. Тому в початковій школі недостатньо реалізується наступність із дошкіллям. Прогнозування обов'язкової дошкільної освіти в дошкільних закладах поки що не має нормативного й змістового забезпечення;
- економічною нестабільністю пояснюється слабка й застаріла матеріальна база більшості навчальних закладів, згортання мережі малокомплектних шкіл на селі;
- не відпрацьовано своєчасне та якісне забезпечення учнів підручниками, а вчителів –методичною літературою;
- підготовка й перепідготовка вчителів не мала й досі не має випереджувального характеру.

Усі процеси, що відбуваються в шкільництві, тією чи іншою мірою пов'язані з якістю змісту та засобами його повноцінного засвоєння учнями.

Коротко розглянемо основні аспекти цієї проблеми.

Методологічні, законодавчі аспекти добору змісту шкільної освіти

Ідея розвитку особистості як мета й результат системи освіти в незалежній Україні знайшла відображення в усіх законодавчих і методологічних напрацюваннях в освітній сфері. Ще в 1993 р. в Державній

національній програмі *«Освіта. Україна XXI ст.»* в окремому розділі викладено вимоги до змісту освіти як основи всебічного розвитку особистості. У ст. 35 Закону України *«Про освіту»* (1996) зазначено, що «метою загальної середньої освіти є всебічний розвиток дитини як особистості, її нахилів, здібностей, талантів, трудова підготовка, професійне самовизначення і т. ін.». У Законі України *«Про загальну середню освіту»*- (1999) визначено поняття «загальна середня освіта», описано вимоги до змісту навчання, вказано, що обов'язком шкільної освіти є виконання Державного стандарту (ст. 34), який повинен стати інноваційним інструментом створення в державі єдиного освітнього простору та умов для одержання якісної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах усіх типів.

Прийняття *«Національної доктрини розвитку освіти»* (2001) стало важливим підсумком попереднього етапу розвитку української освіти й методологією її подальшого розвитку. У документі обґрунтовано людиноцентристські засади її розвитку (цілі й завдання кожного рівня освіти), а довготривалим пріоритетом визнано рівний доступ усіх громадян до якісної освіти.

Зміст шкільної освіти не повинен зазнавати впливу політичних партій і класового підходу в доборі навчального матеріалу, в оцінюванні тих чи інших явищ, подій. Водночас він має забезпечувати соціалізацію дітей, тобто їх входження у світ цінностей, зафіксованих у Конституції та законах нашої країни, закріплених традиціями та звичаями народу.

Законодавчі засади цього процесу визначені в Конституції України (1996)так:

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

Загальнолюдське й національне має співвідноситись у змісті шкільної освіти як ціле й частина. Кожна дитина проходить основні «таїш духовного розвитку людства індивідуально. Призначення системи шкільного навчання – зорієнтувати особистість у розмаїтті духовної й матеріальної культури людства і насамперед національної, підготувати дітей до подальшої освіти, навчити вчитися.

Вивчення рідної мови, природи, історії, прилучення дітей до найвищих досягнень духовної та матеріальної культури свого народу,

його традицій, звичаїв, обрядів, народних ремесел має стати не лише джерелом знань, а й незамінним засобом виховання національної самосвідомості, патріотичних почуттів. Національна самобутність школи має забезпечуватися як змістом навчання, так і позакласною роботою, зв'язками з етнічним середовищем.

Розвиток дидактичних засад конструювання шкільного змісту

Протягом 1990-х років українськими вченими розроблено нові концепції змісту різних навчальних предметів для 11-річної, а на початку XXI ст. і для 12-річної школи.

Основними принципами відбору й структурування навчального змісту в сучасній школі визначено:

- його відповідність соціальним запитам розбудови демократичного суспільства, потребам розвитку громадян як вільних особистостей. Це відображено в Державному стандарті, змісті навчальних програм і підручників, вимогах до навчальних досягнень учнів;
- багатокомпонентність змісту навчання;
- взаємозв'язок цілей навчання, розвитку й виховання, що передбачає наявність у змісті всіх предметів сукупності компонентів, які відображають соціальний досвід людства, особисті потреби учнів, ураховують вплив середовища;
- гуманітаризація та гуманізація змісту;
- науковість і доступність;
- диференціація та інтеграція. Коротко прокоментуємо окремі з них.

Гуманітаризація змісту на всіх рівнях освіти –це вияв нового мислення світового співтовариства щодо глобальних проблем розвитку людства. Вона передбачає передусім посилення уваги до внутрішнього світу людини, найбільше сприяння розвитку всіх її здібностей, фізичних і моральних якостей. Пріоритетна роль у гуманітаризації школи належить мовній, літературній, суспільствознавчій, мистецькій освіті, основам здоров'я, завдяки яким діти краще пізнають свій внутрішній світ, людей, демократичні цінності, учаться самоорганізації й саморегуляції поведінки. Це сприяє розвиткові гуманітарного й гуманного мислення, розумінню самоцінності кожної особистості. Людина – не володар природи, а лише її частина. Тому ставиться мета: за допомогою засобів урочної й позаурочної роботи змалку виховувати відповідальне ставлення дитини до довкілля.

Таке багатоаспектне явище, як гуманітаризація змісту освіти, забезпечується можливостями не лише гуманітарних, а й інших предметів. У змісті математики, трудового навчання, природознавства, які відіграють важливу роль у формуванні наукового світогляду, мають бути компоненти, що сприяють формуванню гуманітарного ставлення дітей до навколишньої дійсності.

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

Гуманізація в конструюванні змісту шкільної освіти виявляється в її ціннісних засадах, які утверджують ідеї дитиноцентризму на всіх рівнях організації навчально-виховного процесу й оцінювання його ефективності, формування в 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 класах усіх типів шкіл так, щоб **діти вільно володіли нею, відчували й розуміли через мову, культуру, історію українського народу.** Змістове й часове співвідношення її вивчення з вивченням інших мов, на нашу думку, має визначатися їхньою близькістю. Мета вивчення нерідних мов –це насамперед опанування вмінь і навичок спілкування. Початкова школа повинна бути багатомовною, адже сприйнятливість молодших учнів до засвоєння мов –науково доведений факт. Однак сучасна методика досі не визначилася, на якому етапі вивчення рідної мови і в якому обсязі оптимально вводити другу –слов'янську, третю – англійську або арабську чи скандинавські мови.

Виняткову роль у загальнокультурному розвитку дитини відіграє мистецтво як утілення морального досвіду свого народу й усього людства, джерело дитячої творчості та засіб спілкування.

Диференційований підхід до визначення змісту освіти має бути обов'язковим принципом функціонування початкової школи. Його втілення залежить від типу школи та рівня готовності дітей до навчання, адже одні й ті самі цілі початкової школи можуть досягатися на різному матеріалі. Наприклад, кожен учитель обирає для навчання учнів грамоти одну з рекомендованих навчальних програм і відповідний буквар, тобто предмет не змінює своєї назви, але викладається за різними навчальними програмами та підручниками.

Зміст початкової освіти також диференціюється залежно від типу Інколи. Нині створюються різні підручники для масових, спеціальних та авторських шкіл.

Психологи й педагоги радять при визначенні змісту початкової освіти враховувати рівень готовності дітей до навчання. Зокрема, для обдарованих дітей і тих, у кого виникають труднощі з навчанням, рекомендовані різні навчальні програми та підручники, але з обов'язковим відображенням базового компонента. Тут диференціація може виявлятись у звуженні чи розширенні інформаційної частини, зміні темпу засвоєння, способу подання матеріалу.

Крім *зовнішньої диференціації* (на рівні змісту предметів і різних способів організації його засвоєння), у початковій школі широко застосовується також *внутрішня.* Вона передбачає диференціювання

змісту навчального матеріалу для учнів *з* різною підготовкою в межах теми чи окремого уроку, що дає змогу сильнішим дітям запропонувати матеріал, який стимулює їхній розвиток, а слабшим –полегшити засвоєння програмового мінімуму. При цьому сутність засвоєних елементарних знань не повинна суперечити науковим твердженням, тобто в доборі змісту мають одночасно враховуватися принципи науковості й доступності.

Особливість сучасної науки –**інтеграція знань про розвиток навколишнього світу й суспільства.** У дітей досить рано з'являється власний «образ світу». Попри його недосконаліть, він має істотну характеристику – *цілісність сприймання навколишнього.* Зі вступом до школи ця цілісність може руйнуватися через жорстке розмежування окремих предметів. У результаті знання, які отримують діти, мало пов'язані між собою. Деякі вчителі використовують на своїх уроках міжпредметні зв'язки, але це не має системного характеру.

Якісно новий рівень синтезу знань –*інтегровані предмети, інтегровані курси,* які об'єднують навколо певних ідей, тем різнорідні знання. Синтез цих знань допомагає вчителеві показати об'єкт з різних боків, розкрити дітям взаємозв'язок явищ у природі, суспільстві, інтенсивно формувати критичне й творче мислення. Особливо це важливо для формування в молодших школярів світоглядних, людинознавчих, природничих, комунікативних понять, умінь тощо.

Інтегровані курси можуть будуватися на основі злиття двох-трьох предметів в один або об'єднання знань з окремих проблем в інтегровані блоки. Уведення інтегрованих курсів (предметних і тематичних) створює передумови для різнобічного розгляду фундаментальних понять, явищ, ширшого охоплення змісту, формування в учнів самостійного мислення, позитивно-емоційного ставлення до пізнання, ощадливого використання навчального часу. Інтеграція змісту дає можливість зменшити кількість обов'язкових предметів, раціонально використовувати педагогічні кадри, особливо в школах з малою чисельністю учнів.

Процес інтеграції змісту –складна комплексна проблема дидактики та методик, що привертає особливу увагу дослідників. Наприклад, учені визначають підходи до виокремлення системоутворювальних понять, які відображають об'єктивну потребу їх цілісного й різнобічного розгляду в навчальному процесі в початковій школі. На нашу думку, це такі поняття: «людина», «природа», «здоров'я», «слово», «величина», «текст», «форма», «розмір», «вага», «простір», «рух», «час» та ін. Безумовно, у процесі вивчення цих понять постає потреба інтеграції знань з різних галузей. Важливо, щоб вона не перетворилася на мозаїку формально об'єднаних за зовнішніми ознаками різнорідних знань.

Інтеграція змісту навчання може бути засобом зменшення тижневого навантаження молодших школярів в умовах 5-денного навчального тижня. Українська початкова школа має успішний досвід запро-

вадження інтегрованих галузей і курсів «Мистецтво», «Людина і світ», «Довкілля», «Технології», «Основи здоров'я і фізична культура». На часі апробація в масовому досвіді інтегрованих курсів «Грамота» («Математика», «Мова», «Ознайомлення з навколишнім»), «Художня культура», «Логічна культура», «Розвиток творчих здібностей» та ін. У школах країн Європи в інтегровані курси найчастіше об'єднують знання про живу й неживу природу, проблеми техніки, охорони й зміцнення здоров'я людей.

Розвиток теорій навчального змісту

Найбільш поширеною в дидактичних працях є теорія змісту шкільної освіти як аналога соціального досвіду, розроблена І. Лернером, М. Скаткіним, В. Краєвським. Учені стверджували, що для конструювання змісту освіти потрібно знайти в соціальному досвіді такі загальні компоненти, які потрібні кожній людині, незалежно від її майбутньої професії, зокрема:

- знання, які дають загальне уявлення про навколишню дійсність;
- види діяльності, у процесі якої формуються вміння й навички, функції, необхідні для здійснення репродуктивної діяльності;
- досвід творчої діяльності, який сприяє подальшому розвитку культури;
- досвід емоційно-ціннісного ставлення людини до дійсності, до своєї діяльності, до самої себе, що допомагає засвоїти норми й систему цінностей.

Така модель змісту ґрунтується на *когнітивно-дгяльнісній* основі, що передбачає взаємозв'язок змістового і процесуального компонентів у її конструюванні й реалізації.

Наприкінці 1980-х років російський учений В. Лєдньов запропонував трактувати зміст освіти з позиції потреб розвитку людини, пізнавальних процесів і особистісних якостей. При цьому автор уважав, що в навчанні засвоєння учнями соціального досвіду, виховання й розвиток особистості відбуваються не цілеспрямовано, а опосередковано.

Ці теорії реалізовані ще далеко не повністю. Вони стали «точкою відліку» для обґрунтування нових теоретичних підходів у модернізації змісту шкільної освіти в XXI ст.

У новому соціально-економічному контексті розвитку дидактичної науки і школи протягом 1990-х років виявилися затребуваними дитиноцентричні парадигми, що зумовило пошук нових педагогічних систем, підходів, розроблення нових методик. Це стимулювало поглиблення й розширення понять «зміст навчання», «конструювання навчального змісту».

Уже наприкінці 1990-х років у психології навчання і дидактиці обґрунтовується необхідність розширення складу змісту шкільного навчання на засадах особистісно зорієнтованої освіти, зокрема доцільність залучення елементів життєвого досвіду учнів. Вони мають стати об'єктами спеціального засвоєння як ресурс особистішого розвитку

учнів (В. Слободчиков, І. Якиманська, Є. Бондаревська, А. Хуторськой, В. Сериков, О. Савченко та ін.). Пропонується включати до змісту навчання на рівні навчального матеріалу ситуації та події з навколишнього життя, які є джерелом аналізу й набуття дітьми особистісного досвіду, його оновлення та збагачення.

Прагнення розгорнути шкільний зміст у площину особистісно зорієнтованої парадигми розвивальної освіти мотивувало вчених до виокремлення *зовнішньої* та *внутрішньої* складових. Так, російський дидакт А. Хуторськой уважає, що «...зовнішній щодо учня зміст характеризується тим освітнім середовищем, яке пропонується йому як умова розвитку. Внутрішній зміст освіти учня –можливості самої особистості. Він ніколи не є простим відображенням зовнішнього, оскільки створюється на основі особистого досвіду школяра як результат його власної діяльності»[1].

Поєднання зовнішніх і внутрішніх джерел змісту стають для учнів стимулом розвитку їх особистих пізнавальних якостей. Серед них: *позитивна мотивація, рефлексія (діти розмірковують над тим, що і як вони роблять, що з ними відбувається, як вони ставляться до знань і т. ін.), здатність сприймати різні наукові погляди, розуміти відносність знань* тощо.

Утвердження цінності індивідуального розвитку особистості повинно узгоджуватися з тим, що повноцінне життя людини можливе лише .в суспільстві. Тому для виховання й розвитку учнів винятково важливим є створення *навчально-розвивальних середовищ* у межах класу, школи та позашкільному соціумі, які сприяють полісуб'єктності навчального процесу.

Варто наголосити на такій важливій обставині: *як би науковці не осучаснювали зміст шкільної освіти в XXI ст., поза ним залишається величезна кількість неорганізованої, стихійної інформації із З МІ, Інтернету, життєвих спостережень учнів, традицій родинного життя, позашкільного середовища та позашкільної освіти.* Ці неоднозначні за своїм впливом знання, враження дітей нерідко суперечать шкільним надбанням, породжують небажані асоціації у їхній свідомості. Як ураховувати таку взаємодію? Надалі такий вплив, безперечно, посилюватиметься. Це вимагає від учителів гнучкого взаємозв'язку інваріантної частини змісту навчальних програм з варіативною або включення в навчальний процес нових навчальних ситуацій, пов'язаних із життєвим досвідом дитини.

У 2010-2011 рр. чинний **Державний стандарт початкової загальної освіти** був оновлений на засадах системного й компетентнісного підходів[2]. Зокрема, передбачено глибше й послідовніше забезпе-

[1] Див.: *Хуторской А. В.* Деятельность как содержание образования // На-родное образование. - 2003. - № 8. -- С. 108-109.

[2] *Савченко О. Я.* Концепція розроблення нової редакції Державного стандарту початкової загальної освіти // Початкова школа –2010. –№ 4. –С. 1-5.

чення в змісті передумови для реалізації виховних і розвивальних можливостей початкової освіти, послідовне відображення у вимогах до результатів навчання засвоєння ключових і предметних компетентностей, наближення змісту кожної галузі до життєвих потреб молодших школярів. Важливо також дещо розвантажити зміст усіх предметів, щоб кількість навчальних годин для інваріантної частини базового навчального плану відповідала санітарним нормам.

Новий етап у розвитку теорії змісту пов'язаний з *упровадженням компетеитнісного підходу.* Компетентнісна освіта на предметному та міжпредметному рівнях орієнтована на засвоєння особистістю конкретних навчальних результатів –знань, умінь, навичок, формування ставлень, досвіду, рівень засвоєння яких дозволяє їй адекватно поводитися в певних навчальних і життєвих ситуаціях. *Компетентнісна освіта більше зорієнтована на практичні результати, досвід особистої діяльності, вироблення ставлень, аніж на обсяг знань.* Це потребуватиме принципових змін у змісті та організації навчання, відтепер спрямованих на розвиток конкретних цінностей і життєво необхідних знань і вмінь учнів.

Упровадження компетентнішого підходу передбачає обов'язкове прогнозування *результативної складової змісту,* що спричинить відповідні зміни в системі контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів. Зазначимо, що починаючи з 2005 р. цей підхід з різною мірою успішності почав упроваджуватися паралельно з доопрацюванням Державного стандарту й навчальних програм для початкової школи. Дуже важливо, що до змісту шкільної освіти нині включено, крім предметних компетентностей, також і ключові компетентності.

Тенденції розвитку теорії шкільного змісту освіти на початку XXI ст., які українські вчені враховують у розробленні Державного стандарту й навчальних програм:

- забезпечення в змісті соціального запиту й потреб розвитку дитячої особистості, спрямованість на формування й розвиток духовно-моральних та інтелектуальних цінностей;
- створення та впровадження державних стандартів як основного механізму відбору й нормативного регулювання змісту освіти для початкової, основної та старшої школи;
- збагачення й конкретизація процесуальної частини змісту завдяки дидактико-методичному розробленню нових способів навчальної взаємодії вчителя й учнів, домінантою яких є оволодіння дітьми способами продуктивної діяльності та участі в різних видах співпраці;
- збагачення змісту освіти особистісним компонентом, який передбачає засвоєння мотиваційно-ціннісних якостей і життєвого адаптованого досвіду учнів. Цей компонент, окрім розширення складу змісту, засвідчує, що паралельно з раціональним мисленням діти мають опанувати образний, емоційно-почуттєвий

спосіб пізнання й взаємодії із зовнішнім світом і самопізнання своїх можливостей;

- включення до компонентів змісту педагогічно адаптованого інформаційного середовища, яке активно чи пасивно впливає на пізнавальну й мотиваційно-ціннісну складові навчання школярів;
- переосмислення та переструктурування всіх компонентів змісту на засадах компетентнісного підходу передбачає включення результативної частини й розвиток рефлексивно-оцінної діяльності учнів, що дає вчителям можливість здійснювати моніторинг засвоєння школярами компетентностей.

Отже, зміст сучасної початкової освіти багатокомпонентний. Він включає систему знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень. Його джерелом є соціальний досвід (духовна та матеріальна культура), особистий досвід учнів і вплив середовища.

Зміст навчання визначається з урахуванням положень законів «Про освіту» і «Про загальну середню освіту», його впровадження регулюється за допомогою Державного стандарту, типових навчальних планів і програм.

2.3. Поняття про Державний стандарт загальної середньої освіти

Ядром розвитку сучасної теорії та практики змісту шкільної освіти є його стандартизація. Передусім треба ознайомитися з такими базовими поняттями:

- Державний стандарт шкільної освіти (ДС);
- базовий навчальний план;
- інваріантна та варіативна частини базового плану;
- освітня галузь базового навчального плану;
- змістові лінії освітньої галузі;
- державні вимоги до навчальних досягнень учнів;
- державна підсумкова атестація.

Визначення цих понять наведені в «Короткому термінологічному словнику» наприкінці підручника. Пропонуємо уважно ознайомитися з ними, щоб свідомо сприймати подальший матеріал.

2.3.1. Мета і функції Державного стандарту

Стратегії розвитку змісту шкільної освіти належать до пріоритетів державної освітньої політики, саме тому соціальні вимоги до їх визначення сформульовані у відповідних законах і нормативних документах.

У Законі України «Про освіту» визначено, що ДС містить вимоги до змісту, обсягу й рівня освітньої та фахової підготовки громадян України. Він розробляється для кожного освітнього рівня окремо.

У Законі України «Про загальну середню освіту» (1999) розкрито сутність поняття ДС загальної середньої освіти, сформульовано

загальні вимоги до організації навчально-виховного процесу в 12-річ-ІмГІ школі; наголошено, що обов'язком кожного ЗНЗ, незалежно від типу та форми власності, є виконання вимог інваріантної складової ДС загальної середньої освіти. Це підтверджує, що Державний стандарт є основним нормативним документом, у якому сформульовані загальнодержавні вимоги до освіченості випускників на рівні початкової, основної та старшої школи.

Згідно із Законом України «Про загальну середню освіту» Державний стандарт розробляється МОН України разом із НАН України та НАШІ України. Він затверджується постановою Кабінету Міністрів України й переглядається не рідше одного разу на 10 років. Новий Державний стандарт початкової загальної освіти затверджено постановою Кабінету Міністрів України 20 квітня 2011 р. (№ 462).

Державний стандарт є багатофункціональним. До його функцій належить:

1) збереження єдиного освітнього простору в державі;

2) посилення регламентувальної ролі школи в системі неперервної освіти;

3) забезпечення еквівалентності здобуття середньої освіти в різних формах; визначення рівнів загальноосвітньої підготовки як базису наступності (дошкілля –школа –ПТУ –ВНЗ);

4) розвантаження учнів від надмірної інформації;

5) створення передумов для диференціації шкільної освіти;

6) упровадження моніторингу якості освіти на основі розроблення критеріїв оцінювання рівнів навчальних досягнень учнів;

7) надання можливості розмежування рівнів відповідальності за якість шкільного навчання й умови його реалізації між центром та регіонами.

Державний стандарт загальної початкової освіти розробляється відповідно до мети початкової школи з урахуванням пізнавальних можливостей і потреб дітей молодшого шкільного віку. Формування змісту ґрунтується на загальнолюдських і національних цінностях та принципах науковості, полікультурності, доступності, наступності й перспективності, світського характеру освіти, цілісності, штегративності й диференційованості, розвивальної спрямованості.

Державний стандарт початкової освіти побудований на засадах особистістю зорієнтованого і компетентнішого підходів, що зумовлює відповідний добір змісту й чітке визначення результативної складової його засвоєння.

У результативній складовій кожної освітньої галузі Державного стандарту визначено *державні вимоги до навчальних досягнень учнів, які відповідають структурі предметних компетентностей (учень знає, розуміє, застосовує, виявляє ставлення, оцінює тощо)*. Крім предметної підготовки, за роки початкової освіти діти мають оволодіти ключовими компетентностями (уміння вчитися, загальнокультурна,

громадянська, здоров'язбережувальна, соціальна, компетентності з інформаційно-комунікативних технологій), які передбачають їх особистісно-соціальний розвиток і формуються на міжпредметній основі. Відповідно до Державного стандарту створюється типова навчальна програма, що є основою розроблення варіативних програм і підручників.

2.3.2. Базовий навчальний план початкової освіти

Базовий навчальний план є найважливішою складовою Державного стандарту початкової освіти. Він визначає зміст і структуру цього рівня освіти, погодинне співвідношення між освітніми галузями, а також гранично допустиме навантаження учнів та загальнорічну кількість годин. **Базовий навчальний план містить інваріантну та варіативну складові змісту початкової освіти.**

Інваріантна складова змісту формується на державному рівні і є обов'язковою для всіх загальноосвітніх навчальних закладів незалежно від їх підпорядкування та форм власності. Вона може втілюватися згідно з базовими та експериментальними навчальними програмами і варіативними підручниками.

Зміст інваріантної складової поданий через 6 освітніх галузей –*«Мови і літератури», «Математика», «Природознавство», «Суспільствознавство», «Здоров'я і фізична культура», «Технології», «Мистецтво».* Сукупність цих галузей є необхідною і достатньою для загальноосвітньої підготовки та соціально-особистісного розвитку учнів молодшого шкільного віку. Вилучення з інваріантної складової будь-якої з освітніх галузей порушує цілісність загальноосвітньої підготовки на рівні початкової освіти та наступність основної школи. В інваріантній складовій базового навчального плану визначено мінімально необхідну кількість годин на вивчення кожної освітньої галузі.

Зміст освітніх галузей може бути реалізований у програмах і підручниках через окремі навчальні предмети та інтегровані курси.

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

Навчальне навантаження учнів охоплює години інваріантної та варіативної складових і має відповідати гранично допустимому тижневому навантаженню учнів, установленому базовим навчальним планом та санітарно-гігієнічними нормами організації навчально-виховного процесу.

На основі базового навчального плану, який визначає загальні засади організації навчально-виховного процесу в початковій школі, Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України *розробляє типові навчальні плани для загальноосвітніх навчальних закладів,* у яких зміст освітніх галузей реалізується через навчальні предмети та курси

інваріантної складової. Відповідно до типових навчальних планів навчальні заклади щороку складають робочі навчальні плани, у яких конкретизують варіативну складову початкової освіти з урахуванням особливостей організації навчального процесу.

Бюджетне фінансування загальноосвітнього навчального закладу здійснюється відповідно до встановленої базовим навчальним планом сумарної кількості годин інваріантної та варіативної складових з урахуванням поділу класу на групи при вивченні окремих предметів (табл. 2).

Таблиця 2

Базовий навчальний план початкової школи

Найменування освітньої галузі	Кількість годин у класах на тиждень				
	1	2	3	4	Разом
Інваріантна складова					
Мови і літератури	8	9	9	9	35
Математика	4	4	4	4	16
Природознавство	2	2	2	2	8
Суспільствознавство	-	-	1	1	2
Здоров'я і фізична культура*	4	4	4	4	16
Технології	1	2	2	2	7
Мистецтво	2	2	2	2	8
Усього:	21	23	24	24	92
Варіативна складова					
Додаткові години на вивчення предметів освітніх галузей та курсів (на вибір), індивідуальні консультації та групові заняття	2	2	2	2	8
Гранично допустиме тижневе навчальне навантаження на учня	20	22	23	23	88
Сумарна кількість навчальних годин інваріантної та варіативної складових, що фінансується з бюджету (без урахування поділу класів на групи)	23	25	26	26	100

* Години, передбачені для фізичної культури освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура», не враховуються при визначенні гранично допустимого навантаження учнів.

* Затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462 «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти».

Години варіативного компонента також можуть використовуватися для курсу зі *шкільного краєзнавства.* В останні роки цей курс стає популярним як у міських, так і в сільських школах. У початкових класах, як правило, це інтегрований навчальний курс, що об'єднує відомості про природу, населення, історію, промисловість, культуру регіону. Добір краєзнавчого матеріалу зумовлений важливістю й значущістю інформації про рідний край, а також доступністю й цікавістю матеріалу для молодших школярів. Відповідно визначаються змістові лінії курсу, наприклад, історія країни, світ живої природи. Вивчення досвіду показало, що краєзнавчий матеріал доцільно впорядковувати по класах за лінійно-концентричним принципом: «Я –моє місто (село)», «Я –мій край», «Я –моє місто (село), мій край, моя Вітчизна». Типові назви цього курсу: «Рідний край», «Наш край», «Наше довкілля» або за назвою регіону («Київщина», «Києвознавство», «Чернігівщина», «Волинь», «Слобожанщина» та ін.).

Зміст і методика вивчення краєзнавчого матеріалу створюють умови для загальнокультурного розвитку дітей, зміцнення пізнавального інтересу до навколишнього середовища, виховання патріотичних почуттів. Окрім цільового уроку, краєзнавчий матеріал можна включати окремими фрагментами в уроки з різних предметів.

2.3.3. Характеристика освітніх галузей

Кожну освітню галузь представлено в ДС таким чином: мета, завдання, перелік змістових ліній освітньої галузі; характеристика змістових ліній і державних вимог до навчальних досягнень учнів.

Освітня галузь –не предмет, а сукупність різних компонентів змісту з певної сфери знань. Тому в навчальних планах кожну освітню галузь представлено через предмети. (Окрім освітньої галузі «Математика», яка є також назвою навчального предмета).

Пропонуємо ознайомитися з цілями й завданнями освітніх галузей ДС.

Освітня галузь «Мови і літератури»

Мета освітньої галузі –розвиток особистості молодшого школяра, формування його комунікативної, читацької компетентностей та загальних уявлень про мову як систему й літературу як вид мистецтва.

Освітня галузь «Мови і літератури» складається з мовного й літературного компонентів. Мовний компонент реалізується через навчальні предмети: українська мова, мови національних меншин, іноземні мови; літературний компонент –через предмет читання.

Мова навчання
(українська мова, мови національних меншин)

Мета мовного компонента освітньої галузі полягає у формуванні в учнів комунікативної компетентності шляхом засвоєння доступного й достатнього кола знань із мови навчання як засобу мовленнєвого роз-

витку молодших школярів і набуття певного соціального досвіду. Розвиток мовлення має набути статусу провідного принципу в початковій ланці загальної шкільної мовної освіти, який забезпечує компетентніс-ний підхід до навчання мови.

Особливість мови навчання полягає в тому, що вона є не тільки навчальним предметом, а й найважливішим засобом навчання, виховання та розвитку особистості в процесі опанування всіх інших предметів початкової ланки освіти.

Головні **завдання** початкового етапу навчання мови:

- формування в учнів мотивації вивчення мови;
- забезпечення гармонійного розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності – слухання, говоріння, читання й письма;
- формування комунікативних умінь;
- опанування найважливіших функціональних складових мовної системи з урахуванням особливостей фонетичної й граматичної систем кожної з мов навчання;
- соціально-культурний розвиток особистості;
- формування вміння вчитися.

Змістові лінії: *мовленнєва, мовна, соціокультурна, діяльнісна.*

Мова вивчення

(українська мова, мови національних меншин) Головною **метою** навчання української та інших мов як навчальних предметів у початковій школі є формування комунікативної компетентності з урахуванням інтересів і можливостей молодших школярів. Відповідно до мети формулюють основні **завдання** навчання української та інших мов:

- створення позитивної мотивації до їх засвоєння;
- формування вмінь і навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності;
- засвоєння (перенесення, корекція) елементарних знань про най-важливіші мовні одиниці, необхідні й достатні для формування мовленнєвих умінь і навичок;
- залучення до національної культури народу, мова якого вивчається як окремий предмет;
- інтелектуальний, моральний, соціокультурний, естетичний розвиток особистості.

Зміст навчання української мови як державної та інших мов, що вивчаються як окремі предмети, визначають за такими взаємозалежними й взаємопов'язаними **змістовими лініями:** *мовленнєвою, мовною, соціокультурною, діяльністю.*

Іноземна мова

Мета: формування в учнів комунікативної компетентності з урахуванням комунікативних умінь, сформованих на основі мовних знань і навичок, оволодіння вміннями та навичками спілкування в усній і

письмовій формі з урахуванням мотивів, цілей та соціальних норм мовленнєвої поведінки в типових сферах і ситуаціях.

Змістові лінії: *мовленнєва, освітня, мовна, соціокультурна, діяльніаш.*

Літературне читання

Мета: формування читацької компетентності молодших школярів, яка є базовою складовою комунікативної та пізнавальної компетентностей, ознайомлення учнів з дитячою літературою як мистецтвом слова, підготовка їх до систематичного вивчення літератури в основній школі.

У процесі читання відбувається становлення читача, здатного до самостійної читацької, творчої діяльності; здійснюється його мовленнєвий, літературний, інтелектуальний розвиток; формуються морально-естетичні уявлення і поняття, збагачуються почуття, виховується потреба в систематичному читанні.

Для досягнення мети виконуються такі **завдання:**

- формування в учнів повноцінної навички читання як базової в системі початкового навчання;
- ознайомлення учнів з дитячою літературою в авторській, жанровій, тематичній різноманітності; формування в дітей соціальних, морально-етичних цінностей через художні образи літературних творів;
- формування у школярів умінь сприймати, розуміти, аналізувати літературні й навчальні тексти різних видів з використанням елементарних літературознавчих понять;
- розвиток мовлення учнів; формування вміння створювати власні висловлювання за змістом прочитаного (прослуханого);
- розвиток творчої літературної діяльності школярів;
- формування у школярів прийомів самостійної роботи з різними типами й видами дитячих книжок; уміння шукати, добирати інформацію для вирішення навчально-пізнавальних завдань;
- виховання потреби в систематичному читанні як засобові пізнання світу, самопізнання, загальнокультурного розвитку.

Змістові лінії: *коло читання, навичка читання, досвід читацької діяльності, літературна творча діяльність.*

Освітня галузь «Математика»

Мета: формування в учнів математичної та ключових компетентностей, необхідних для їх самореалізації у швидкозмінному світі.

Предметна математична компетентність є поліфункціональною, вона характеризує здатність учня створювати математичні моделі процесів, що відбуваються в навколишньому світі, застосовувати досвід математичної діяльності для розв'язання навчально-пізнавальних і практично зорієнтованих задач.

Мета досягається в процесі реалізації **завдань,** спрямованих на формування й розвиток в учнів:

- цілісного сприйняття світу, розуміння ролі математики в пізнанні дійсності;

• готовності до розпізнавання проблем, які можна розв'язати математичними методами, здатності розв'язувати контекстні задачі;

• здатності логічно міркувати, обґрунтовувати свої дії, виконувати дії за алгоритмом;

• уміння застосовувати обчислювальні навички в практичних ситуаціях;

• уміння користуватися математичною термінологією, знаковою і графічною інформацією;

• здатності орієнтуватися на площині та в просторі;

• розуміння сутності процесу вимірювання величин;

• інтересу до вивчення математики; творчого підходу та емоційно-ціннісного ставлення до виконання математичних завдань;

• уміння навчатися.

Змістові лінії: *числа, дії з числами; величини; математичні вирази, рівності, нерівності; сюжетні задачі; просторові відношення, геометричні фігури; робота з даними.*

Освітня галузь «Природознавство»

Мета: формування природознавчої компетентності учня в процесі засвоєння системи інтегрованих знань про природу, способів навчально-пізнавальної діяльності, розвитку ціннісних орієнтацій у різних сферах життєдіяльності та природоохоронної практики.

Для досягнення мети передбачається виконання таких **завдань:**

• виховання соціальне активної особистості, яка усвідомлює свою належність до різних елементів природного середовища, здатна мислити, дбайливо ставиться до природи, людей і до себе;

• формування на доступному рівні цілісної природничо-наукової картини світу, що охоплює систему знань, яка відображає закони й закономірності природи та місце в ній людини;

• розвиток розумових здібностей учнів, їх емоційно-вольової сфери, пізнавальної активності та самостійності, здатності до творчості, самовираження й спілкування;

• забезпечення єдності інтелектуального та емоційного сприйняття природи з практичною природоохоронною діяльністю;

• засвоєння традицій українського народу у відносинах людини з природою;

• оволодіння доступними способами пізнання предметів і явищ природи та суспільства.

Змістові лінії: *об'єкти природи, взаємозв'язки в природі; Земля –планета Сонячної системи, Україна на планеті Земля;рідний край, охорона і збереження природи, методи пізнання природи.*

Освітня галузь «Суспільствознавство»

Мета: особистісний розвиток учня, формування його соціальної та громадянської компетентностей завдяки засвоєнню різних видів соціального досвіду, що складається із загальнолюдських, загальнокультурних і національних цінностей, соціальних норм, громадянської активності, прийнятої в суспільстві поведінки, толерантного ставлення до відмінностей культур і традицій, до різних думок.

Для досягнення зазначеної мети передбачається виконання таких **завдань:**

- виховання гуманної, соціальне активної особистості, яка усвідомлює свою належність до етносоціального та соціально-культурного середовища, здатна розуміти значення життя як найвищої цінності;
- оволодіння способами діяльності та моделями поведінки, які відповідають загальноприйнятим нормам моралі й права;
- розвиток навичок взаємодії в родині, колективі, суспільстві завдяки активному спілкуванню із соціальним оточенням, накопиченню досвіду комунікативної діяльності, дотриманню правил толерантної поведінки, співпереживанню й солідарності з іншими людьми в різноманітних життєвих ситуаціях;
- формування основ споживчої культури, уміння самостійно приймати рішення щодо власної поведінки.

Соціальна й громадянська компетентності як ключові мають міждисциплінарний характер, інтегруються за допомогою всіх освітніх галузей і спрямовуються на соціалізацію особистості, набуття громадянських навичок співжиття та співпраці в суспільстві, дотримання соціальних норм.

Змістові лінії: *людина як особистість, людина серед людей, людина в суспільстві, людина і світ.*

Освітня галузь «Здоров'я і фізична культура»

Мета: формування здоров'язбережувальної компетентності шляхом набуття учнями навичок збереження, зміцнення здоров'я та дбайливого ставлення до нього, розвитку особистої фізичної культури.

Для досягнення зазначеної мети передбачається виконання таких **завдань:**

- формування в учнів знань про здоров'я, здоровий спосіб життя, безпечну поведінку, фізичну культуру, фізичні вправи, взаємозв'язок організму людини з природним і соціальним оточенням;
- формування та розвиток навичок базових загальнорозвивальних рухових дій;
- розвиток в учнів активної мотивації дбайливого ставлення до власного здоров'я і занять фізичною культурою, удосконалення фізичної, соціальної, психічної та духовної складових здоров'я;

• виховання в учнів потреби в здоров'ї, яке є важливою життєвою цінністю, свідомого прагнення до ведення здорового способу збиття; розвиток умінь самостійно приймати рішення щодо власних учинків;

• набуття учнями власного здоров'язбережувального досвіду з урахуванням стану здоров'я;

• використання в повсякденному житті досвіду здоров'язбережувальної діяльності для власного здоров'я та здоров'я інших людей.

Здоров'язбережувальна компетентність як ключова формується на міжпредметному рівні за допомогою предметних компетенцій з урахуванням специфіки предметів та пізнавальних можливостей учнів початкових класів.

Здоров'язбережувальна компетентність формується шляхом ви-її'іення предметів освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» і передбачає оволодіння учнями відповідними компетенціями.

Змістові лінії: *здоров'я, фізична культура.*

Освітня галузь «Технології»

Мета: формування й розвиток в учнів технологічної, інформаційно-комунікаційної та основних компетентностей для реалізації їх творчого потенціалу й соціалізації в суспільстві. Технології в початковій школі є однією з ланок неперервної технологічної освіти, що продовжує дошкільну освіту, створює базу для успішного опанування учнями технологій основної школи та здобуття професійної освіти.

Для досягнення мети передбачається виконання таких **завдань:**

• формування уявлень про предметно-перетворювальну діяльність людини, світ професій, способи отримання, зберігання та опрацювання інформації; здатності до формулювання творчих задумів, усвідомленого дотримання безпечних прийомів роботи та користування інструментами й матеріалами;

• розвиток пізнавальної, художньої й технічної обдарованості, технічного мислення в процесі творчої діяльності, навичок ручних технік оброблення матеріалів, уміння користуватися технічною термінологією, художньою та графічною інформацією, уміння працювати з комп'ютером;

• виховання готовності до вирішення побутових питань шляхом застосування алгоритмів виконання технологічних завдань та навичок технологічної діяльності в практичних ситуаціях.

Змістові лінії: *ручні техніки оброблення матеріалів, технічна творчість, декоративно-ужиткове мистецтво, самообслуговування та ознайомлення з ІКТ.*

Освітня галузь «Мистецтво»

Мета: формування й розвиток в учнів комплексу ключових, між-предметних і предметних компетентностей у процесі опанування

художніх цінностей та способів художньої діяльності через здобуття власного естетичного досвіду.

Для досягнення мети передбачається виконання таких **завдань:**

- виховання в учнів емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва та дійсності, розвиток художніх інтересів і потреб, естетичних ідеалів, здатності розуміти та інтерпретувати твори мистецтва, оцінювати естетичні явища;
- формування в учнів на доступному рівні системи художніх знань і вмінь, яка відображає цілісність та видову специфіку мистецтва;
- розвиток емоційно-почуттєвої сфери в учнів, їхніх художніх здібностей і мислення, здатності до самовираження та спілкування.

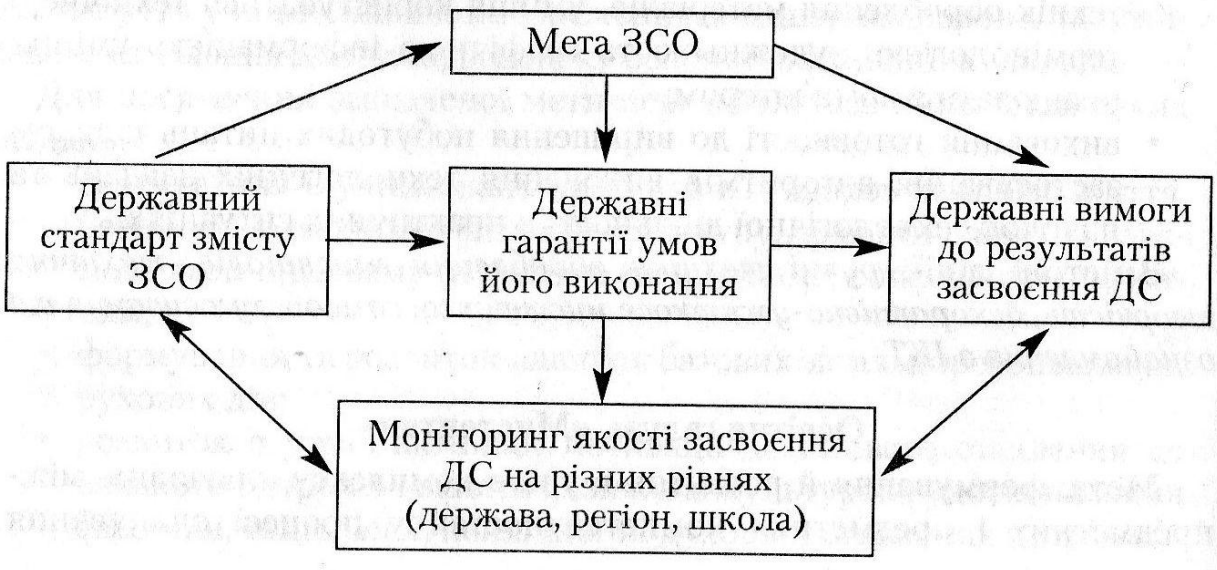
Змістові лінії: *музична, образотворча* та *мистецька-синтетична* (хореографічного, театрального та екранного видів мистецтва), які реалізуються через вивчення окремих предметів або інтегрованих курсів.

Обов'язковість і масштабність оволодіння ДС зумовлюють необхідність створення державою можливостей для його повноцінного засвоєння в різних умовах роботи шкіл. Зокрема, маємо на увазі своєчасний і в повному обсязі випуск нових підручників, випереджувальну підготовку вчителів до очікуваних змін щодо змісту освіти й оновлення методики. Важливо, щоб кожен учитель одержував якісний методичний комплект: ДС, навчальну програму, підручник, методичний посібник, вимоги до державної атестації, яка проводиться в 4 класі. Шкільні бібліотеки повинні мати фонди для забезпечення роботи учнів із дитячою літературою, а класні кімнати – відповідне обладнання.

Згідно із законом «Про загальну середню освіту» місцеві органи виконавчої влади та місцевого самоврядування повинні створити умови для одержання громадянами повної та якісної загальної середньої освіти (ЗСО).

Схема 1

Послідовність розроблення змісту ЗСО



Отже, процес стандартизації змісту шкільної освіти е системним циклом; він має відбуватися послідовно й узгоджено відповідно до соціального Запиту, мети, вкладеного ресурсу та очікуваних результатів (див. схему 1).

2.4. Навчальні плани та програми для початкових шкіл

Окреслений у ДС зміст початкової освіти відображено в норматив-IIпх документах –типових навчальних планах і програмах.

***Типовий навчальний план* –це державний документ, який визначає: перелік обов'язкових навчальних предметів для конкретного рівня освіти, їх розподіл за роками навчання, кількість годин на тиждень для інваріантної та варіативної частин.**

Розподіл у плані навчальних годин за предметами дає концентроване уявлення про загальні цілі шкільної освіти. Проблема вдосконалення навчальних планів школи актуальна в усьому світі. Зокрема, дискутуються питання про те, як доцільніше складати плани –за окремими предметами чи інтегрованими курсами, які предмети забезпечують обов'язковий і достатній обсяг змісту на кожному рівні навчання, скільки предметів потрібно вивчати в школі, яким чином забезпечити виховний вплив змісту та ін.

У СРСР діяли єдині для всіх загальноосвітніх шкіл навчальні плани. Вивчення зазначених у них предметів було обов'язковим на всій території країни незалежно від особливостей республік. Зміни в переліку предметів за класами, кількості годин на їх вивчення відбувалися директивне і, як правило, без наукового обґрунтування. Щоб привести навчальні плани у відповідність із досягненнями розвитку науки, зі змінами в суспільстві, їх зазвичай доповнювали новими предметами або збільшували кількість годин. Це, зрештою, призводило до значно-ні перевантаження учнів. Уніфікованість навчальних планів зумовлювала відірваність змісту навчання від національного ґрунту, потреб розвитку національної освіти й культури.

Починаючи з 1980-х років, коли розпочався період «перебудови» соціально-економічного стану держави й суспільства, дидактична основа побудови навчальних планів стала об'єктом наукових досліджень. Принципове оновлення навчальних планів в Україні відбулося м 1089 р. Відповідно до рівнів управління народною освітою в навчальному плані було визначено *три компоненти змісту загальної середньої о*сві*ти: союзно-республіканський, республіканський і шкільний.*

К умовах державного суверенітету країни й створення національнім системи освіти Міністерство освіти і науки України в середині 1990-х років запропонувало варіанти навчальних планів для загальноосвітніх шкіл, гімназій і ліцеїв. Навчальні плани мали створити передумови для здобуття всіма учнями повноцінної освіти з урахуванням

державних вимог, особливостей регіону та потреб школи. Розроблялися плани для початкового навчання в школах *з* українською мовою навчання, а також російською, польською, румунською, угорською та іншими мовами навчання. Оскільки до 2000 р. працювали паралельно 3-річна й 4-річна початкові школи, то для них розроблялися різні плани.

У планах було виділено два компоненти: державний і шкільний.

Державний компонент для початкової школи мав забезпечити соціальне необхідний обсяг і рівень знань, умінь, навичок. Він охоплював: вивчення учнями державної мови, математики, суспільних, природничих, естетичних та оздоровчо-трудових дисциплін. Предмети, які входили до цієї частини навчального плану, називались «обов'язковими». Пропонувалося таке співвідношення в часі між предметами: гуманітарний блок - 40-46 %, природничо-математичний - 30-35, естетичний –7-11, оздоровчо-трудовий - 16-20 %.

Навчальні години між предметами «Музика», «Образотворче мистецтво» кожна школа розподіляла самостійно, зважаючи на кадрові можливості. Замість предметів «Образотворче мистецтво» і «Праця» дозволялося викладати інтегрований курс «Художня праця», замість «Музика» і «Фізкультура» – «Музика і рух».

Шкільний компонент складався з обов'язкових предметів, курсів на вибір учнів і факультативів, додаткових занять і консультацій. Його мета - сприяти диференціації навчання, краще враховувати регіональні умови та індивідуальні особливості дітей, посилити відповідальність шкіл за вибір змісту навчання. Предмети, які входили до шкільного компонента, називалися «вибірково-обов'язковими». На їх вивчення відводилося до 20 % годин навчального плану.

Наприкінці 1990-х років в Україні розпочалася масштабна підготовка до якісно нового етапу розвитку початкової школи. У ряді статей закону «Про загальну середню освіту» було зафіксовано необхідність оновлення цілей школи, визначено тривалість початкової освіти –тільки 4 роки, початок навчання дітей, як правило, з 6 років, кількість обов'язкових годин на рік (1-2 класи –700 год; 3-4 класи –790 год), зменшено в початкових класах тривалість уроків (35 і 40 хв). У Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) визначалися мета, функції, вимоги до школи І ступеня.

У цих умовах потрібно було вносити суттєві зміни в зміст освіти і, зокрема, до навчального плану. Цей процес відбувався поступово. Він супроводжувався гострими науковими дискусіями, експериментальною роботою, експертизою навчальних програм і підручників.

З 2000 р. в початковій освіті для виконання ДС було створено чимало нормативних матеріалів, нові підручники, методичні посібники для різних типів шкіл, упроваджено нові методичні рекомендації «Контроль і оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи» (2002 і 2006 рр.).

Таблиця 3

Типовий навчальний план початкової школи з українською мовою навчання

Освітні галузі	Навчальні предмети	Кількість годин на тиждень у класах				
		1	2	3	4	Разом
Мови і літератури (мовний і літературний компоненти)	Українська мова	7	7	7	7	28
	Іноземна мова	1	2	2	2	7
Математика	Математика	4	4	4	4	16
Природознавство	Природознавство	2	2	2	2	8
Суспільствознавство	Я у світі	-	-	1	1	2
Мистецтво	Мистецтво*	1	1	1	1	4
	Музичне мистецтво, образотворче мистецтво	1	1	1	1	4
Технології	Трудове навчання	1	1	1	1	4
	Сходинки до інформатики	—	1	1	1	3
Здоров'я і фізична культура	Основи здоров'я	1	1	1	1	4
	Фізична культура**	3	3	3	3	12
Усього		18+3	20+3	21+3	21+3	80+12

1 Див.: Додаток до наказу МОНмолодьспорту України від 10.06.2011 р. №572.

Продовження табл. 3

Додаткові години на вивченння предметів інваріантної складової, курси на вибір, проведення індивідуальних і групових занять	2	2	2	2	8
Гранично допустиме тижневе навчальне навантаження на учня	20	22	23	23	88
Сумарна кількість навчальних годин (інваріантної та варіативної складових), що фінансуються з бюджету (без урахування поділу класів на групи)	23	25	26	26	100

* Загальноосвітній навчальний заклад може обирати інтегрований курс «Мистецтво» або окремі курси: «Музичне мистецтво» та «Образотворче мистецтво».

** Години, передбачені для фізичної культури, не враховуються під час визначення допустимого навчального навантаження учнів, але обов'язково фінансуються.

Таблиця 4

Типовий навчальний план
початкової школи з українською мовою навчання
з вивченням російської чи іншої мови національної меншини

Освітні галузі	Навчальні предмети	Кількість годин на тиждень у класах				
		1	2	3	4	Разом
Мови і літератури (мовний і літературний компоненти)	Українська мова	7	7	7	7	28
	Російська чи інша мова національної меншини	2	2	2	2	8
	Іноземна мова	1	2	2	2	7
Математика	Математика	4	4	4	4	16
Природознавство	Природознавство	2	2	2	2	8
Суспільствознавство	Я у світі	"		1	1	2

Продовження табл. 4

Мистецтво	Мистецтво*	1	1	1	1	4
	Музичне мистецтво, образотворче мистецтво	1	1	1	1	4
Технології	Трудове навчання	1	1	1	1	4
	Сходинки до інформатики	—	1	1	1	3
Здоров'я і фізична культура	Основи здоров'я	1	1	1	1	4
	Фізична культура**	3	3	3	3	12
Усього		19+3	21+3	22+3	22+3	84+12
Додаткові години на вивчення предметів інваріантної складової, курси на вибір, проведення індивідуальних і групових занять		2	2	2	2	8
Граничне допустиме тижневе навчальне навантаження на учня		20	22	23	23	88
Сумарна кількість навчальних годин (інваріантної та варіативної складових), що фінансуються з бюджету (без урахування поділу класів на групи)		23	25	26	26	100

* Загальноосвітній навчальний заклад може обирати інтегрований курс «Мистецтво» або окремі курси: «Музичне мистецтво» та «Образотворче мистецтво».

** Години, передбачені для фізичної культури, не враховуються під час Ішзначення допустимого навчального навантаження учнів, але обов'язково фінансуються.

Інваріантна складова Державного стандарту формується на державному рівні. Вона включає освітні галузі та предмети, обов'язкові для всіх закладів незалежно від їх підпорядкування і форм власності.

У *варіативній складовій* передбачені додаткові години на вивчення предметів інваріантної складової, курси на вибір, індивідуальні та групові заняття. Повноцінність початкової освіти

забезпечується реалізацією сукупності предметів як інваріантного, так і варіативного компонентів типового навчального плану, котрі в обов'язковому порядку мають фінансуватися з відповідних бюджетів.

Що таке навчальний предмет? ***Навчальний предмет*** **–це спеціально сконструйована форма змісту, що адаптує основи певної науки (або суміжних наук) до потреб шкільного навчання.** Адаптація зумовлена метою навчального предмета, кількістю годин на його вивчення, віковими особливостями учнів, взаємозв'язком цього навчального предмета з іншими. Якщо об'єднуються знання з різних наук, утворюються інтегровані курси.

У навчальному предметі виокремлюють **основну функцію –зміст дисципліни, заради якої він вивчається в школі, та супровідну.** Наприклад, основна функція предмета читання –сформувати в дітей читацьку компетентність, тобто навчити їх самостійно читати й розуміти текст. Однак паралельно учні засвоюють доступні естетичні, етичні й світоглядні знання про зображувальні засоби мови. Це –розвивальна й виховна функції, які є супровідними. Отже, кожен навчальний предмет у початковій школі поліфункціональний.

У початкових класах кожен навчальний предмет виконує свою самостійну функцію. Наприклад: українська мова, основи здоров'я, фізичне виховання, мистецтво, природознавство, технологія.

На основі типових навчальних планів школи складають **робочий навчальний план** на кожен навчальний рік з конкретизацією варіативної складової, ураховуючи особливості регіону та освітні потреби учнів школи.

Індивідуальне навчання учнів здійснюється за спеціальними планами, які школа складає відповідно до Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах (2004). Однак і за цих умов виконання інваріантної частини плану є обов'язковим.

У кожній школі педрада визначає *режим навчально-виховного процесу* залежно від місцевих умов та з урахуванням санітарно-гігієнічних вимог. При запровадженні 5-денного робочого тижня навчальне навантаження не повинно перевищувати в перших класах 20 годин, у других-четвертих –22-23 години. Для дітей, які потерпіли від аварії на Чорнобильській АЕС, а також інших учнів з ослабленим здоров'ям рекомендується щадний режим.

Для вивчення кожного навчального предмета провідні методисти розробляють навчальні програми. Учителі користуються збірником навчальних програм, у якому вміщено основні програми з усіх предметів початкової школи (відповідно до Державного стандарту та навчального плану).

Структура програм, за якими початкові школи працюють із 2011/12 навчального року, включає:

• *Вступ,* у якому зазначено цілі й пріоритети початкової школи. Програма «Загальнонавчальні вміння та навички», у якій визначено 4 групи загальнонавчальних умінь (навчально-організаційні, загально-пізнавальні, загальномовленнєві, контрольно-оцінні). Ці вміння функціонують на основі міжпредметних зв'язків і формуються протягом усього періоду початкового навчання.

• *Зміст навчальних предметів.* В описі змісту укладачі дотримуються послідовності: 1) пояснювальна записка; 2) загальна характеристика змісту розділів; 3) зміст програми по класах. У цій частині визначено кількість годин на вивчення предмета в кожному класі за семестрами, до кожної теми подано державні вимоги до навчальних досягнень учнів.

Програма є тим нормативним документом, із яким учитель працює постійно: вивчає зміст, зіставляє його з діючими підручниками; звертається до програми, коли складає календарне планування (тобто визначає послідовність і мету проведення уроків за календарем). Вимоги програми є основним орієнтиром для визначення змісту контрольних робіт і державної підсумкової атестації в 4 класі. Наша порада молодому вчителю: програму кожного класу треба не лише добре знати, а й уміти знаходити внутрішньо- й міжпредметні зв'язки, щоб забезпечувати цілісність і системність початкового навчання.

Усі функції змісту початкового навчання мають відображатися в програмі *повно* й *конкретно.* Повнота передбачає включення до програми всіх необхідних елементів змісту з урахуванням специфіки предмета.

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

***Знання* –це результат соціальної, розумової, почуттєвої, комунікативної діяльностей людини.** Знання перевіряються суспільно-історичною практикою, науковим і особистим життєвим досвідом людини. Вони знаходять своє відображення в її свідомості у вигляді *фактів, уявлень, понять, термінів, суджень, способів діяльності, теорій.* Розрізняють знання емпіричні, побутові, які ґрунтуються на спостереженнях, життєвому досвіді, здоровому глузді, та наукові, які набуваються внаслідок цілеспрямованого навчання й самонавчання.

Знання узагальнюються й передаються переважно у формі слів, хоча існують інші засоби передавання інформації –знаками, звуками, схемами, кольорами, жестами тощо. Найважливіші вимоги до знань, які включаються в зміст шкільної освіти, –науковість і доступність для дітей певного віку, їх важливість для подальшого навчання, У сучасному суспільстві активно накопичується різноманітна інформація, зокрема нові дані й факти, переосмислюється відоме, їх перероблення і засвоєння породжує нове знання, яке має триваліший цикл життя і

стає основою подальшого пізнання. В узагальненому вигляді існуючі знання вчені поділяють на чотири великі групи:

- *знання про навколишній світ* (факти, уявлення, описи, поняття, закони, теорії, явища, події);
- *знання про способи пізнавальної та практичної діяльності* (правила, вказівки, схеми, алгоритми, плани);
- *знання про цінності* (норми, правила, емоційно-ціннісні почуття і ставлення);
- *знання про людину.*

Знання є складовою умінь і навичок людини. «На тісний зв'язок умінь зі 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 в змінюваних ситуаціях. Можна сказати, що вміння –це знання людини в дії»[1].

Способи навчальної діяльності –уміння й навички

Уміння виявляються в різних видах діяльності. За участю мислення в процесі пізнання об'єктів вони поділяються на дві великі групи: *розумові* й *практичні;* за характером діяльності людини вміння –найрізноманітніші.

У молодших школярів у навчальній діяльності поступово формується велика кількість предметних і загальнонавчальних умінь.

До предметних умінь молодшого школяра належать ті, які формуються в процесі засвоєння предметного змісту. Наприклад, уміння читати, розуміти прочитане, аналізувати слова, речення, застосовувати правила правопису, рахувати, розрізняти геометричні фігури, розв'язувати задачі, характеризувати об'єкти природи та ін.

Особливістю початкової освіти є те, що чимало предметних умінь стають засобом пізнання інших предметів, тобто є загальнонавчальними. Зокрема, мовленнєві, орфографічні, читацькі, обчислювальні вміння. Уміння є механізмом застосування правил, алгоритмів, засобів навчання.

Кожне загальнонавчальне вміння, як правило, охоплює кілька окремих. Скажімо, уміння 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 після багаторазового повторення автоматизуються і стають **навичками діяльності.** Зауважимо, що є вміння, передусім загальні, які ніколи не перетворюються в навички. Наприклад, уміння розв'язувати задачі, особливо нестандартні,

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

завжди потребує осмисленої діяльності, часто в змінених умовах (на підміну від обчислювальних навичок, спосіб дії яких лишається незмінним). Уміння складати план тексту, розуміти прочитане також не автоматизується.

Для сформованих навичок характерні швидкість і точність відтворення. Міцні навички відтворюються значною мірою автоматично. Наприклад, у початкових класах систематично формується найважливіша навичка школяра – *правильне й швидке 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 в навички, а залишаються вміннями. Адже кожного разу, щоб прочитати новий текст виразно й осмислено, його треба проаналізувати, зрозуміти мотиви поведінки дійових осіб, ставлення автора, настрій твору тощо.

Ступінь автоматизації навички залежить від її складності. Спостереження за учнями, у яких навички читання, письма, лічби тільки формуються, показує, що в разі виникнення труднощів у них мимоволі починається процес деавтоматизації навички. Наприклад, важке для читання слово дитина починає вимовляти поскладове або побуквено; у складному випадку додавання прилічує по одиниці. Знання, уміння й навички молодших учнів мають формуватися в тісній взаємодії. Наприклад, при формуванні в дітей поняття про натуральне число й арифметичні дії теорія і практика взаємопов'язані із самого початку. На основі усвідомлення способу виконання навичка поступово автоматизується.

Початкова школа традиційно вважалася школою елементарних знань, умінь і навичок, її головне завдання протягом століть обмежувалося навчанням дітей читати, писати, лічити. Тому подеколи натрапляємо на зневажливий вислів про початкову освіту: «Це школа ЗУНів» (мається на увазі лише засвоєння знань, умінь, навичок на репродуктивному, тобто відтворювальному, рівні). Сучасна початкова школа, крім цих завдань, має розв'язувати як обов'язкові безліч не менш важливих з погляду всебічного розвитку й виховання школярів завдань.

Розвивальний вплив змісту навчання реалізується через засвоєння школярами відомих способів діяльності (їх відтворення у вправах різної складності) і набуття досвіду творчої діяльності завдяки розв'язуванню творчих завдань. Чим менший вік учнів і обмеженіша їхня попередня підготовка, тим більша роль у змісті належить образним, конкретним знанням. Виховний потенціал охоплює також зміст усіх предметів, впливаючи на формування особистісних якостей школяра.

Нині, в умовах вибору школами навчальних планів і програм та створення авторських програм, принципово важливо домогтися

якості початкової освіти. Будь-який вибір має створювати передумови для повноцінного засвоєння учнями тих предметів, які відображають інваріантний компонент змісту початкової школи, не залежать від регіональних особливостей і природного середовища (за даними ЮНЕСКО, початкова освіта за своїм змістом на 80 % належить до обов'язкових результатів навчання).

Отже, розробники навчальних програм при доборі й структуру ванні змісту предметів початкового навчання мають реалізувати такі вимоги:

- *наступність і перспективність вивчення матеріалу;*
- *потенційні можливості навчального матеріалу для взаємозв'язку навчання, виховання та розвитку учнів;*
- *можливість забезпечення вимог ДС до навчальних досягнень учнів з усіх предметів на засадах компетентнісного підходу;*
- *передумови для організації навчальної діяльності учнів на різних рівнях складності.*

2.5. Підручники для початкової школи

Для молодших школярів підручник –основне джерело знань із 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 й призначалися для еліти суспільства. З появою книгодрукування підручники стали доступнішими, розпочалося поступове створення підручників як масової навчальної книги.

У *1574 р. у Львові вийшла перша друкована в Україні книжка –богослужебна книга Апостол.* Це було перевидання Апостола, якого І. Федоров видрукував 1564 р. в Москві. Іван Федоров є також творцем «Букваря» – першого друкованого підручника (1574). В Україні не збереглося жодного «Букваря» (єдиний примірник є у фондах бібліотеки Гарвардського університету). Починається «Буквар» літерами кириличного алфавіту, які наводяться спочатку в прямому й зворотному порядку, а далі –урозбивку, подається матеріал для читання складів. У граматичному матеріалі книги вміщено найголовніші поняття, необхідні для оволодіння читанням і письмом. У другій частині підручника –тексти для читання: молитви, повчання для батьків і дітей, узяті з Біблії та інших джерел[1].

У 1596 р. вийшла граматика Лаврентія Зизанія. Понад 130 років шкільним підручником була граматика Мелетія Смотрицького (1619).

Див.: *Кодлюк Я. П.* Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті: Підруч. для магістрантів та студ. пед. ф-тів. –К.: Наш час, 2006 –368с.

На початку XVII ст. з'явилися перші підручники з арифметики. 'Гак, у 1703 р. вийшов друком 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 и лишили підручники Я. А. Коменського «Відчинені двері мов» і «Видимий світ у малюнках» (1658).

Підручники К. Ушинського «Дитячий світ» (перевидавався 70 разів) та «Рідне слово» (мав 146 видань) –джерело початкових знань школярів про мову, природу, людину, працю. Ці книги належать до незаперечних надбань класичної дидактики.

Наприкінці XIX –на початку XX ст. в Україні набули поширення букварі, читанки, посібники Тимофія Лубенця і Бориса Грінченка, створені на засадах аналітико-синтетичного методу К. Ушинського. Ці книги ґрунтувалися на національному матеріалі, на зразках української мови, доступної й цікавої для дітей.

У 1883 р. під псевдонімом Т. Хуторний Т. Лубенець видав «Читанку», яка побудована за такими дидактичними правилами: від близького до далекого, від конкретного до абстрактного. Підручник мав за-гальнорозвивальний характер, містив цікаві пізнавальні статті з історичним, географічним, природознавчим змістом. На краєзнавчій основі поступово розкривалися теми родини, хати, двору, лісу, села, міста, ремесел. Із цієї ж книжки школяр дізнавався про будову людського тіла, засоби праці, житло, одиниці вимірювання, водну поверхню, сушу.

Дбаючи про збагачення знань дітей про природу й суспільство, Т. Лубенець включив до «Читанки» чимало завдань, спрямованих на розвиток розуму дитини –критичності мислення, уміння порівнювати, зіставляти, аналізувати, розрізняти та відокремлювати суттєве від другорядного. У підручнику з арифметики («Збірка арифметичних задач і методичне керівництво до нього», 1891) значну увагу приділено розвитку мислення дітей, уміщено завдання високого рівня складності, що відповідає одному з принципів сучасної теорії розвивального навчання (за системою Л. Занкова).

В Україні проблему підготовки шкільних підручників у різні періоди розв'язували по-різному. У перші п'ять років будівництва нової Інколи 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. Прикметне, що потреба навчати грамоти доросле населення зумовила появу букварів і читанок для дорослих.

Розвиток початкової школи на початку 1930-х років характеризувався відмовою від традицій і нав'язуванням педагогам «ідеалу» нового типу

підручника –«робочої книги з краєзнавчим ухилом». Так, у виданому 1930 р. підручнику з математики переважав не математичний зміст, а матеріал для соціального виховання з яскраво вираженим політичним спрямуванням (розповіді про революційні свята, антирелігійну роботу, п'ятирічку, день Ілліча тощо). Аналогічно була складена інтегрована робоча книга «Червоні зорі», у якій мовний, літературний, суспільствознавчий, математичний, природничий та інші матеріали групувалися за політичною ідеєю та революційними датами. Отже, основним джерелом змісту шкільної освіти було вкрай політизоване життя суспільства.

У 1930-1932 рр. спостерігається поступовий відхід від комплексних програм і проектів, розпочинається створення нових навчальних програм і нових підручників. За постановою ЦК ВКП(б) (1933) народним комісаріатам освіти заборонялося видавати так звані робочі книги, «розсипні» підручники, які не забезпечували систематичного вивчення основ наук. Постала проблема видання стабільних підручників. Принципово, що в ті роки в Україні використовувалися підручники, видані переважно «Учпедгизом» РФСР. Видавництво «Радянська школа» випускало лише букварі й читанки для початкових класів та підручники з російської мови для українських шкіл.

Із середини 1940-х років в Україні велика увага приділялася створенню нових підручників з української мови для початкових класів: «Новий буквар» Боніфатія Саженюка, підручники з української мови Сави Чавдарова, читанки Миколи Миронова, Тамари Горбунцової та ін. До підручників видавалися методичні посібники. Цей підручниковий фонд забезпечував діяльність початкової школи майже до середини 1970-х років.

У цей період у шкільній дидактиці починає розвиватися теорія шкільного підручника, яка охоплює (у сучасному розумінні) *підручникознавство* і *підручникотворення.* Ці терміни характеризують комплексний підхід до вивчення феномену підручника. За Я. Кодлюк це:

- визначення основних параметрів навчальної книги (сутність, функції, структура, види);
- процес створення підручника;
- процес запровадження нових підручників (відбір рукописів на конкурсі, друкування, апробація, оцінювання якості книги);
- перспективи розвитку теорії підручника.

Що таке шкільний підручник? Наукове визначення цього поняття знаходимо в працях Є. Перовського, Д. Зуєва, С. Гончаренка, Я. Кодлюк, Ю. Кузнецова. Узагальнена характеристика підручника така: «це масова навчальна книга –носій предметного змісту освіти, а також видів діяльності, визначених шкільною програмою для обов'язкового засвоєння з урахуванням вікових та інших особливостей учнів»[1].

[1] *ЗуевД.Д.* ТерминьІ й их определения. Структура современного школьно-го учебника // Проблеми школьного учебника. –М.: Просвещение 1980 –Вьга. 8. - С. 330-335.

На початку 1980-х років українськими вченими були створені нові підручники з читання для 3-річної початкової школи (Н. Скрипченко, О. Савченко, Н. Волошина), української мови (М. Вашуленко та ін.), природознавства (Л. Нарочна, В. Онищук).

Із середини 1980-х років у зв'язку з проведенням експерименту з навчання дітей 6-річного віку та паралельного існування 3- й 4-річної початкової школи в Україні починається створення нових оригінальних підручників із математики, української мови, природознавства, образотворчого мистецтва, російської мови (М. Богданович, М. Вашуленко, О. Мельничайко, М. Білецька, Н. Скрипченко, Г. Коваль, Н. Бібік, Н. Коваль, Л. Варзацька, І. Ґудзик, О. Хорошковська та ін.). Особливу увагу приділяли розробники створенню букварів. За роки незалежності побачили світ, крім «Букваря» Н. Скрипченко і М. Вашуленка, підручники-букварі: Д. Чередниченка «Материнка»; Д. Луцика, М. Проць, А. Савшак; М. Чорної, Д. Грабар; І. Білого; К. Прищепи, В. Колесниченка; Б. Чепурка, М. Чумарної, К. Балютіної та ін.

Деякі підручники вперше 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 створення в Україні навчальних комплектів. Наприклад, М. Вашуленко вважає, що «сучасний буквар треба розглядати в сукупності всього навчально-методичного комплекту –передусім робочого зошита з письма, "Супутника букваря", різноманітного дидактичного матеріалу для учнів і, безумовно, –методичного посібника для вчителів, роль якого надзвичайно велика в професійному становленні молодих учителів».

До здобуття Україною державного суверенітету в початковій школі не існувало варіативних навчальних програм і варіативних підручників. Лише з *1992/93 навчального року вчителі в нашій країні дістали можливість вибирати підручники.*

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

Процес створення нових варіативних підручників для всіх предметів триває в XXI ст. Розглянемо тенденції, які характеризують сучасне підручникотворення в початковій школі.

На відміну від попереднього періоду сучасний підручник є навчальною книгою, яка насамперед покликана мотивувати дітей до навчання, до самостійної праці. У створенні підручника в узагальненому вигляді можна визначити два підходи. Перший –підручник

працює водночас і на вчителя, і на дитину. Якщо на першому місці вчитель –це означає, що підручник «дає» знання, а вчитель їх «передає».

Другий підхід –підручник будується на засадах дитиноцентризму: на першому місці дитина з її інтересами й можливостями, а вже потім зміст і сценарій його вивчення. Такий підхід є виявом особистісно зорієнтованого навчання, яке спрямовує вчителя на оновлення методики уроку.

Ознаками такого підходу в підручнику є: діалог з читачем, персоніфікована форма звертання до дитини, реалізація тендерного підходу, різні прийоми мотивації уміння, різнорівневі завдання; робота в парі, групі, колективна; завдання для самоконтролю, творчості та ін.

Сучасна теорія змісту, крім його стандартизації, обов'язково включає чіткі вимоги до результатів навчання, що передбачено впровадженням *компетентнісного підходу.* Тому в методичному апараті книги має бути достатньо завдань, які забезпечують досягнення результатів, чітко визначених у програмі з певного предмета.

Створення нових підручників –це складна й тривала справа. Процес підручникотворення щорічно розглядається на конференціях, видавничих форумах, проводяться наукові дослідження цієї проблеми (Н. Бібік, Т. Байбара, М. Бурда, М. Вашуленко, Л. Величко, І. Ґудзик, Я. Кодлюк, В. Ільченко, Т. Бойченко, Ю. Кузнецов, Н. Коваль, О. Лобова, О. Пометун, О. Савченко, В. Тименко, О. Хорошковська та ін.), упроваджуються електронні підручники.

Зі зміною цілей і ціннісних засад, оновлення змісту шкільної освіти постала проблема *розширення й переосмислення функцій підручників.* Донедавна шкільний підручник був зорієнтований переважно на інформаційну й відтворювальну функції, які обслуговували таку модель навчання: учитель передає знання, а учень опановує їх на рівні засвоєння - присвоєння. Сучасна початкова освіта передбачає особистісно зорієнтовану розвивальну модель навчального процесу, яка має щ меті розвиток особистості, повноцінне засвоєння предметних і ключових компетентностей. Це –антипод традиційних педагогічних систем, розрахованих на слухняних виконавців, а не на *співпрацю* всіх учасників навчального процесу. У зв'язку з цим у сучасних підручниках має бути система завдань, які б забезпечували, крім **інформаційної, мотиваційну, розвивальну, виховну й прогностичну функції.** Це потребує суттєвих змін у відборі змісту підручників і розробленні методичного апарату з урахуванням специфіки навчального матеріалу й віку учнів, взаємопов'язаності й взаємозалежності зазначених функцій.

Базовою функцією підручника ми вважаємо **інформаційну,** оскільки вона забезпечує якість його змісту, є потенціалом для реалізації виховного, розвивального, мотиваційного ресурсу підручника. Призначення інформаційної функції –відбір змісту навчальної книги, зокрема різних видів знань (про навколишній світ, людину, способи діяльності, цінності).

Найбільш актуальною і складною для авторів підручників є проблема *добору навчального матеріалу за певними критеріями,* науковості, доступності, систематичності, цікавості, ступеня необхідності для подальшого навчання. При цьому постають складні питання: як узгодити зміст, структуру й обсяг підручника з часом, що відводиться в програмі на його вивчення, віковими особливостями учнів і типом ніколи. *Дуже важливо, щоб обсяг підручника не перевищував пізнавальні можливості учнів.* Якщо тексту забагато, це стомлює дітей, послаблює увагу та інтерес. Надмір інформації, насичення тексту новими поняттями зумовлюють формальне, поверхове засвоєння навчального матеріалу. Визначаючи обсяг підручника, його автори мають передбачити способи диференційованого подання матеріалу з урахуванням рівнів розвитку дітей; продумати, яким має бути співвідношення завдань на тренування і творче використання тощо.

Особистісно зорієнтована модель навчання зумовлює визначальну роль *діалогу* й *полілогу* як форми організації співробітництва. Тому підручники мають містити завдання для діалогу з різною метою (учень—учитель, учень-учні, учень-учень), завдання для роботи в парі, групі, фронтальної та індивідуальної роботи. Особливо важливим є І!ведення навчальних завдань *на вибір.* Ситуації вільного вибору, а також наявність обов'язкового і необов'язкового матеріалу посилюють мотиваційну функцію підручників, стимулюють розвиток самооцінки, запообігають гіперопіці учнів з боку вчителя.

Сучасний шкільний підручник повинен мати виразні ознаки *певної педагогічної технології,* тобто стати для вчителів масової школи взірцем добротної технології навчання й розвитку. Важливо, щоб підручники з одного предмета передбачали наступність за класами і з **ОСНОВНОГО ШКОЛОЮ.**

У процесі ознайомлення зі змістом підручника учитель може побачити майбутній сценарій організації навчальної діяльності. Сучасний урок повинен будуватися не за жорсткою усталеною схемою, а мати гнучку структуру, тому книжка лише прогнозує навчальну діяльність учнів. Не можна вважати універсальним підхід, що один параграф у підручнику –це один урок. У підручниках матеріал може бути розташований великими блоками, у межах яких є пункти, що мають певні позначення. Наприклад, у підручниках «Читанка» (2 кл.) автор у межах теми вводить підтеми «Веселе слово», «Осінні настрої», «Мовні цікавинки», «Колискові пісеньки –перлинки української мови».

Структура підручника, текст і позатекстові позначення, символи, колір, ілюстрації мають давати вчителю чіткі настанови, ***чого*** і ***як*** слід за ним навчати. Такий підхід може сприйматися і як спроба стримати творчість учителя. Однак якщо йдеться про підручники нового покоління, саме технологічність нового підручника здатна забезпечити його випереджувальну щодо масової практики роль, пришвидшити запровадження нових ідей. Адже для того й створюються нові книжки,

щоб процесуальне втілити надбання педагогічної науки та авторські знахідки.

Сучасний підручник, зокрема й для початкової школи, повинен поступово, але послідовно й наполегливо готувати дітей до самонавчання. Цей аспект має принципове значення, адже учень мусить адаптуватися в суспільстві, яке постійно змінюється і потребує ініціативних людей, здатних самостійно мислити. У гарних підручниках ця ідея реалізується різнобічне. Зокрема, для забезпечення *мотивації учіння* автори практикують різні засоби заохочення та підтримання самостійних розумових зусиль учнів: цікаві, розвивальні тексти; достатній вибір завдань різного рівня складності, групових, парних; виразні ілюстрації; зразки міркування, інсценізації тощо.

Процесуальний аспект –це вміння автора спроектувати в тексті, завданнях, схемах розгорнутий процес самоучіння дітей, залучити їх до діалогу. Це передбачає вміння учня *ставити* й *усвідомлювати* ***мету*** (що я роблю, для чого), вибирати й оцінювати засоби виконання самостійної роботи, *прогнозувати* (що з цього вийде, про що можна прочитати в тексті з такою назвою), а також обов'язкову ***самооцінку, самоаналіз*** якості своєї роботи (рефлексивність думки). Якщо за підручником діти мають можливість усвідомлено пройти всі сходинки самостійного учіння, то в них поступово формується установка на самоаналіз і самоорганізацію інтелектуальної праці.

У сучасних підручниках автори прагнуть розробити систему завдань, яка мотивує дітей до навчання й засвоєння різних способів пізнання: спочатку на рівні репродуктивного оволодіння розумовими операціями (аналіз, порівняння, узагальнення, доведення тощо), потім –частково-пошуковими, а згодом – перенесення знань і способів дій у нову ситуацію. Такі завдання створюють передумови для оволодіння ключовою компетентністю школяра –умінням навчатися.

У зв'язку з поширенням ІКТ в останні роки розпочалося створення **електронних підручників і навчальних посібників** для початкової школи з урахуванням вікових можливостей учнів. Такі підручники поповнюють підручниковий фонд новими можливостями для організації індивідуального навчання, мотивації дітей, ущільнення матеріалу.

Підручник для початкової школи повинен мати чітку структуру, кольорове і шрифтове виділення правил, опорних слів, висновків, схем. Бажано, щоб у ньому було достатньо ілюстрацій, які полегшують процес виокремлення й запам'ятовування головного. Ілюстративне оформлення підручника має бути цілісним за стилем малюнків і кольором. Усі елементи книги (обкладинка, форзаци, заставки до розділів і тем, умовні позначення) мають відповідати віку дітей, не відволікати увагу зайвими деталями. Є певні вимоги й до поліграфічного виконання: доцільно, щоб усі підручники для одного класу були однакового формату, мали тверду обкладинку з поліефірним покриттям, міцну основу, чіткий шрифт, ілюструвалися реалістичними малюнка-

ми з виразним чітким зображенням об'єктів. Нові підручники закладаються в бібліотечні фонди школи на 5 років. Це великий термін, бо підручник швидко зношується, а його зміст і методика з часом потребують певних змін.

Вибираючи новий підручник для учнів, учитель **повинен зіставити ііого з чинною навчальною програмою.** Вдалий підручник –надійна основа для реалізації всіх цілей вивчення предмета й позитивного ставлення дитини до навчання. Рукописи підручників проходять конкурсний відбір у відповідних конкурсних комісіях Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, які надають підручникам відповідний гриф «Рекомендовано (або затверджено) Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України». Підручники без цих грифів не можуть використовуватися в школі. Обсяг і вага підручника для початкової школи (маса підручника не більше 300-360 г), якість наперу проходять експертизу за санітарно-гігієнічними вимогами. Окрім підручників, експертизу проходять хрестоматії, словники, дитячі енциклопедії, довідники, атласи.

Для сучасної школи характерна варіативність підручників, тому вчитель повинен володіти вміннями аналізу якості навчальної книги, щоб вибрати найкращу, а потім повною мірою використати її потенціал.

Отже, сучасний підручник має забезпечувати інформаційну, мотиваційну, розвивальну, виховну функції учіння; показувати, чого і як слід навчати школярів із певного предмета; формувати вміння самостійно вчитися. Водночас сучасний підручник –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.

ПРИГАДАЙТЕ, ПОМІРКУЙТЕ...

- Закінчіть речення: «Зміст шкільної освіти має бути багатокомпонентним, тому до його складу входять...»
- Які вчені розробляли теорію змісту шкільної освіти? Які джерела формування змісту шкільної освіти? За якими принципами його відбирають?
- Які функції має Державний стандарт ЗСО? Поясніть, яким чином ДС сприяє забезпеченню єдиного освітнього простору в державі?
- Пригадайте, що таке «освітня галузь»? Чим вона відрізняється від навчального предмета? Наведіть приклади.
- У чому сутність інтеграції змісту шкільної освіти? Назвіть інтегровані предмети, курси, які вивчають у початкових класах.
- Проаналізуйте типові навчальні плани за схемою: 1) які є рубрики в кожному плані; 2) які є освітні галузі та які предмети вони включають; 3) що належить до інваріантної частини, а що –до варіативної; 4) як розподілені години за освітніми галузями.

• Чим різняться інваріантний і варіативний компоненти в навчальному плані? Назвіть освітні галузі початкової освіти.

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

• Які особливості навчальних планів для шкіл із мовами навчання національних меншин?

• Які функції має сучасний підручник? Яка функція є провідною? Чому?

• Яким вимогам має відповідати підручник для початкових класів?

• Дослідіть, які варіативні підручники створено для навчання грамоти, читання, математики. Проаналізуйте, яким чином для певного предмета реалізовано мотиваційну та розвивальну функції навчання.

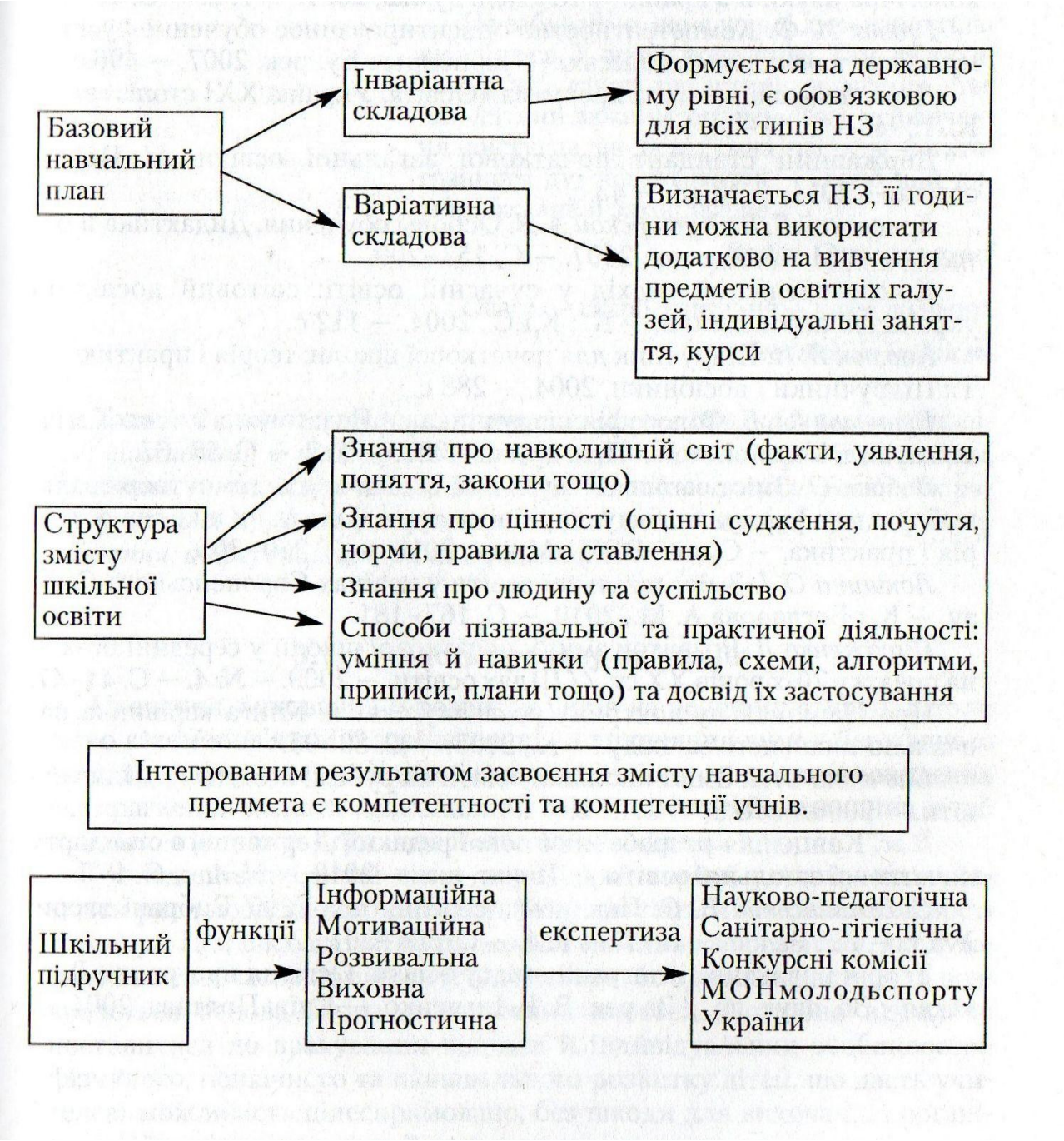
ТЕМАТИЧНА КАРТА

Державний стандарт шкільної освіти документ, який:

• визначає загальнодержавні вимоги до освіченості учнів початкової, базової та старшої школи;

• забезпечує єдиний освітній простір у державі;

переглядається не рідше одного разу на 10 років, затверджується постановою Кабінету Міністрів України; є основою для розроблення навчальних планів, програм, підручників.



СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Арцишевський Р. Світоглядна освіта в умовах переходу до інформаційного суспільства // Шлях освіти. –2008. –№ 1. –С. 6-12.

Байбара Т. М. Методика природознавства у початковій школі. –К.: Веселка, 1998. - 328 с.

Бібік Н. М. Компетентність як результат шкільної освіти // Почат. пік. - 2010. - № 9. - С. 3-6.

Богуславський М. Розвиток теоретичних основ змісту загальної середньої освіти // Шлях освіти. –2010. –№ 1. –С. 2-8.

Гончаренко С. У. Наука і навчальний предмет // Педагогічна і психологічна науки в Україні. –К.: Пед. думка, 2007. –Т. 2. –С. 19-37.

Гудзик Й. Ф. Компетентностно ориентированное обучение русско-му язнку в начальних классах. –ЧерновцьІ: Букрек, 2007. –496 с.

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

Державний стандарт початкової загальної освіти // Почат. освіта. - 2011. - № 18. - 43 с.

Краевский В. В., Хуторской А. В. Основи обучения. Дидактика й методика. - М.: Академия, 2007. - С. 153-200.

Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. –К.: К.І.С., 2004. –112с.

Кодлюк Я. П. Підручник для початкової школи: теорія і практика. –Т.: Підручники і посібники, 2004. –288 с.

Кузнецов Ю. Б. Філософія підручника // Педагогічна і психологічна науки в Україні. - К.: Пед. думка, 2007. - Т. 2. –С. 58-67.

Лобова О. Зміст загальної музичної освіти як системоутворюваль-ний фактор формування музичної культури молодших школярів: теорія і практика. –Суми : ВВП «Мрія», 2010. - С. 260-305.

Локшина О. І. Зміст шкільної освіти у країнах Європейського Союзу. - К.: Богданова А. М., 2010. - С. 167-181.

Пироженко Л. Розвиток змісту початкової школи у середині 60-х –на початку 70-х років XX ст. // Шлях освіти. –2009. –№ 4. –С. 41-47.

Про Національну доктрину розвитку освіти. Книга керівника навчально-виховного закладу. –Х., 2005. –С. 80-95.

Савченко О. Я. Зміст шкільної освіти на рубежі століть // Шлях освіти. - 2000. - № 3. - С. 2-6.

її ж. Концепція розроблення нової редакції Державного стандарту початкової загальної освіти // Почат. шк. –2010. –№ 4. –С. 1-5.

Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа // Вибрані твори-У 5 т. - К.: Рад. шк., 1977. - Т. 4. - С. 206-301.

Теорія і практика інтеграції змісту освіти. Освітня програма «Довкілля»: 36. наук. пр. / За ред. В. Р. Ільченко. –Київ; Полтава, 2004.

Розділ 3 ПРОЦЕС НАВЧАННЯ

Не забуваймо, що в школі дитина не тільки вчиться. У школі вона живе. Там, де вихователі 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 захоплююче.

Василь Сухомлинський

Освіта –скарб, навчання –ключ до нього.

Педагогічна мудрість

Ключові слова: *навчання, навчальна діяльність, навчальна взаємодія; викладання й учіння; особистісно зорієнтоване навчання; закони, принципи, правила навчання; етапи навчального процесу; розвиток учнів у процесі навчання; компетентні Іісиий підхід, емоційність процесу навчання; диференціація, індивідуалізація.*

3.1. Сутність процесу навчання

Навчання, виховання й розвиток учнів на першому ступені школи тісно взаємопов'язані й зорієнтовані на виконання вимог Державного стандарту, формування в них бажання й уміння вчитися, задоволення від прагнення пізнати навколишній світ і самого себе, навчання дітей (спільно з родиною) гуманно й етично поводитися в житті.

Молодший шкільний вік –перехідний період, у якому проявляються риси дошкільного дитинства й формуються типові особливості школяра. Цей вік багатий на приховані можливості розвитку, які дуже важливо своєчасно помітити й підтримати, бо тут закладається та розвивається основа багатьох психічних якостей. Потрібно вдумливо поставитися до врахування вікових й індивідуальних особливостей фізичного, психічного та пізнавального розвитку дітей, що дасть учителеві можливість цілеспрямовано, без шкоди для вихованців організувати їх якісне навчання й розвиток.

У початкових класах, особливо в першому й другому, мають продовжуватися лінії дошкільного розвитку: пріоритетність виховних завдань, цілісність впливу на дитину через взаємозв'язок навчальної та ігрової діяльності, цілеспрямований розвиток сенсорних умінь, вправності й координованості рухів, гостроти зору, уяви, саморегуляції поведінки й загальномовленнєвий розвиток.

Розглянемо основні поняття процесу навчання.

Навчання **–цілеспрямований процес навчальної взаємодії між учителем та учнями з метою розвитку, навчання й виховання кожної дитини.** Рівень активності учнів у цій взаємодії різний.

Нова стратегія освіти передбачає **особистісно зорієнтовану парадигму навчання,** сутністю якої є співпраця всіх учасників навчально-виховного процесу на засадах ідей гуманізму, суб'єктності, діалогічності навчання, стимулювання до творчості й самореалізації як учнів, так і вчителів.

Дидактична сутність навчання полягає в тому, що воно відбувається в постійній взаємодії двох діяльностей –викладання та учіння.

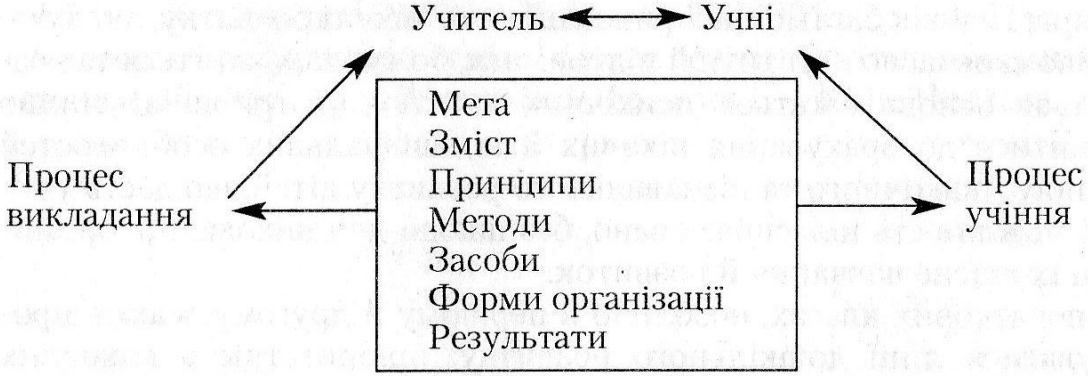
Викладає педагог, учитель, особа, яка передає, навчає, допомагає комусь опанувати певний зміст, способи діяльності тощо. Отже, слово «викладати» має два значення: 1) розповідати, передавати знання, 2) організовувати навчання. Учень, засвоюючи певний зміст, навчається і розвивається. Це відбувається в процесі *учіння.*

Поняття «навчальний процес» охоплює всі компоненти навчання: його цілі, зміст, засоби, форми, у яких він реалізується. Оскільки в процесі навчання виховується особистість, розвиваються її пізнавальні здібності, то правомірною є назва «навчально-виховний процес». Процеси навчання і виховання мають спільні структурні компоненти. Характеризуючи їх, виокремлюють *мету, зміст, принципи, методи, форми організації, результати*.

Наявність двох процесів у навчанні –викладання та учіння –не означає, що вони рівнозначні за своїм значенням. **Учитель є організатором навчальної діяльності.** Він спрямовує діяльність учнів так, щоб вони були активними учасниками, а не пасивними спостерігачами чи тільки виконавцями, взаємодіяли з педагогом та іншими суб'єктами учіння (див. схему 2).

Схема 2

Форми взаємодії «вчитель – учні»



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

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

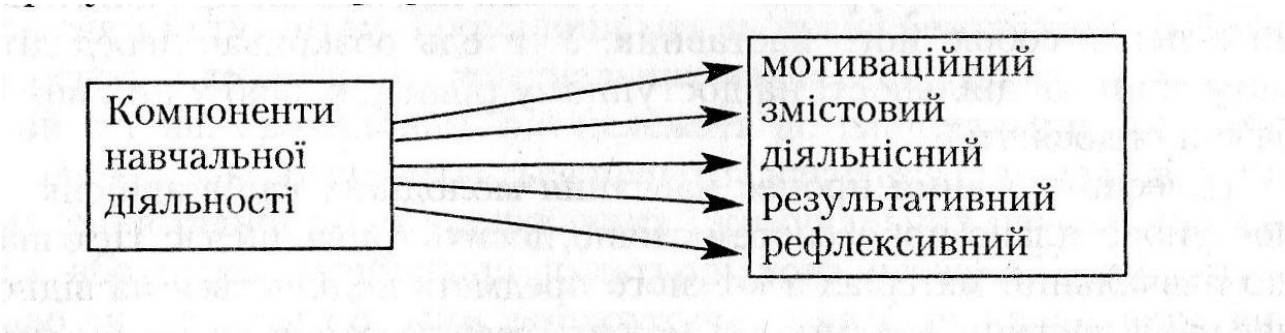
Рушійними силами процесу навчання є притаманні йому **суперечності.** Цілеспрямовані навчання і виховання –це процеси подолання внутрішніх суперечностей, які спонукають людину до активної діяльності. Як зазначає Г. Костюк, одна з основних суперечностей, що закономірно виявляється на всіх вікових етапах,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

У навчанні постійно виникають суперечності між новими пізнавальними цілями, завданнями й наявними в учнів способами дій, між новими навчальними ситуаціями та попереднім досвідом. Суперечності, що виникають, розв'язуються за допомогою нових (суб'єктивно) способів дій, досконаліших операцій. *Подолання кожної суперечності –це розв'язання нового для учнів навчального завдання, крок уперед І/ розвитку навчальної діяльності.*

Перспективні життєві цілі, плани, що виникають у молодої особистості, породжують розбіжність 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 та виховання долаються одні внутрішні суперечності й виникають нові, ;І звідси –нові цілі, завдання, вимоги. Відповідна організація навчання допомагає учням справитися з ними.

Навчання як діяльність має певну **структуру.** У психології та дидактиці відомі різні підходи до структурування навчальної діяльності (П. Гальперін, В. Давидов, В. Рєпкін, Ю. Бабанський, І. Лернер, С. Максименко, О. Савченко, О. Скрипченко та ін.).

У загальному вигляді навчальна діяльність, як і будь-який пізнавальний процес, включає зміст, способи дій, відносини між його учасниками, результати, самоаналіз. Чому саме так? Бо без змісту не може бути пізнання, однак його рівень зумовлений способами пізнання, за допомогою яких відбувається засвоєння. У процесі навчання в школярів виникають певні потреби, мотиви, взаємовідносини, оцінки, які натомість визначають їхнє ставлення до навчання. У зв'язку з цим у структурі повноцінної розгорнутої навчальної діяльності розрізняють такі взаємопов'язані компоненти: мотиваційний, змістовий, діяльнісний, результативний, рефлексивний.



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

Мотиваційний компонент має на меті сформувати в дитини стійке позитивне ставлення до навчальної діяльності, розвинути допитливість, закріпити особистістю значущий сенс навчальних дій. Цей компонент формує внутрішню потребу в пізнавальній самостійності.

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

Діяльнісний компонент –дії, операції, з яких складаються способи виконання різних видів навчальної діяльності.

Результативний компонент визначає конкретні досягнення учня в процесі навчальної діяльності: чого саме йому вдалося досягти (скажімо, мати уявлення, засвоїти поняття, усвідомити спосіб дії, застосувати вміння тощо) і виявляється в ключових і предметних компетентностях.

Процес навчальної діяльності та її результати мають бути об'єктом самоконтролю й самоаналізу. Це є передумовою самоуправління процесом пізнання.

Рефлексивний компонент дає змогу залучити учнів до самоаналізу як процесу здобуття певного результату *(Як ти діяв? Як ти міркував?).* Це сприяє розвитку критичного мислення, подоланню труднощів у здійсненні пізнавального пошуку (рефлексивне мислення). Рефлексія оцінювання якості самого результату сприяє розвитку самооцінки, зіставленню тощо.

Компоненти навчальної діяльності взаємопов'язані й спрямовані на досягнення конкретних цілей –навчальної, виховної, розвивальної: навчальна передбачає засвоєння учнями різних елементів змісту; розвивальна – удосконалення пізнавальних процесів, здібностей; виховна –формування особистісних якостей характеру, певного ставлення до навколишньої дійсності та навчальної праці. У дидактичному контексті визначальною є навчальна мета, адже, активно навчаючись, дитина розвивається й виховується.

Цілі вчителя й учнів у навчальному процесі не збігаються. Учитель бачить мету як результат своєї педагогічної діяльності, його мета може бути як розрахованою на тривалу перспективу, так і конкретною, пов'язаною з певним уроком. Учень, зазвичай, 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.

Цілеспрямований процес навчання молодших учнів 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 хв) можуть самостійно й успішно виконувати різноманітні навчальні дії: слухати, писати, розповідати, малювати, конструювати тощо.

Навчаючись, школярі досягають певних результатів, що на дидактичному рівні виявляється в засвоєнні таких компонентів змісту освіти, як знання, уміння, навички, способи дії, досвід інтелектуальної та емоційно-оцінної діяльності. У загальному вигляді це виявляється у формуванні в учнів предметних і ключових компетентностей.

На процес навчання впливає багато чинників і умов. Розглянемо найголовніші.

Кожний чинник діє через різноманітні умови. Так, *соціально-економічні чинники* виявляються в забезпеченні доступу усіх громадян України до якісної освіти. Виконання Закону «Про загальну середню освіту» вимагає від органів законодавчої і виконавчої гілок влади належного ідеологічного, фінансового та навчально-методичного забезпечення шкільної освіти з урахуванням специфіки соціальних, етнічних, географічних умов і регіональних особливостей.

Якість навчання є похідною від його цілей і завдань. Вона має відповідати як соціальному замовленню держави (через вимоги Державного стандарту), так і потребам особистості. Отже, це інтегрований результат, який залежить від багатьох чинників, зокрема:

- соціально-економічного запиту держави;
- якнайповнішої реалізації наступності й перспективності;
- забезпечення сучасними навчальними засобами;
- засвоєння змісту відповідно до вимог Держстандарту;
- повноцінної реалізації ідей особистісно зорієнтованого навчання;
- технологічності методик;
- систематичного моніторингу якості результатів.

Згідно зі статтею 53 Конституції України, «кожен громадянин 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 та 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 в державних і комунальних навчальних закладах або через національні культурні товариства». 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, забезпечення її підручниками, сучасними навчальними посібниками і технічними засобами, кількість і склад учнів, фаховий рівень учителів, якість дошкільної підготовки дітей тощо.

Психологічні умови визначають необхідність урахування вчителем у навчанні вікових та індивідуальних особливостей дітей, закономірностей процесу засвоєння навчального матеріалу.

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

Важливою умовою якості початкової освіти є своєчасна підготовка й перепідготовка вчителів до освоєння змін, які відбуваються в освіті, професійне володіння сучасними методиками й навчальними засобами.

Отже, процес навчання –цілеспрямована, взаємопов'язана діяльність учителя та учнів (викладання –учіння), яка має певну структуру (мету, зміст, принципи, методи, форми організації, результати), планомірний, систематичний характер і виявляється в конкретних результатах. Розгорнута навчальна діяльність як пізнавальний процес охоплює п'ять компонентів (мотиваційний, змістовий, діяльнісний, результативний, рефлексивний), які перебувають у динамічному взаємозв'язку.

3.2. Закони, принципи й правила навчання

Законом у дидактиці вчені вважають сталий внутрішній зв'язок між умовами, явищами навчання і наступними проявами їх впливу на зміни в результатах навчально-виховного процесу.

Визначення сукупності законів і закономірностей у дидактиці залишається незавершеним, почасти дискусійним процесом. Лише кілька законів набули загальновизнаного статусу в працях відомих дидак-тів (Ю. Бабанський, І. Лернер, В. Загв'язинський), а саме:

- закон зумовленості цілей, змісту й методів шкільного навчання соціальним замовленням;
- закон взаємозв'язку теорії та практики в навчальному процесі;
- закон взаємозв'язку навчальних, виховних і розвивальних впливів на особистість учня;
- закон цілісності та єдності педагогічного процесу як передумови його ефективності[1].

[1] *Загвязинский В. Й.* Тєория обучения: современная интерпретация: Учеб. пособие. - М.: Академия, 2001. - С. 32-33.

Ці закони діють у різних умовах навчання, незалежно від типу школи, її розташування, кількості учнів у класі, мови навчання, бо вони мають стійкий об'єктивний характер.

Для організації навчального процесу на наукових засадах, крім загальних законів, у дидактиці визначають принципи й правила навчання, на основі яких створюються дидактичні й методичні рекомендації, що враховують конкретні умови здійснення навчально-виховного процесу.

Дидактичні принципи –найважливіша категорія теорії навчання. Вони відображають закони й закономірності навчального процесу, регулюють діяльність учителя та учнів, зберігають своє загальне значення в навчанні всіх дисциплін і на всіх його етапах. Це зумовлено тим, що принципи у своєму змісті відображають фундаментальні закономірності навчання (залежність 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 уживається в працях Я. А. Коменського, А. Дістервега, Й. Ф. Гербарта, К. Ушинського та інших видатних педагогів), щодо суті, назв принципів навчання та їх кількості досі немає одностайності. У відомій праці М. Данилова та М. Скаткіна «Дидактика середньої школи» читаємо: «Принципи навчання –категорія дидактики, яка характеризує способи використання законів навчання відповідно до мети виховання й освіти... Принципи навчання визначають зміст, методи та організацію навчання і разом із правилами навчання є для педагогів надійним керівництвом до дії»[1].

Проаналізувавши підручники з педагогіки, видані наприкінці XX –на початку XXI ст., бачимо, що загальна кількість назв принципів у них сягає ЗО, однак у кожній праці йдеться здебільшого про 7-8 із 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, з-поміж них за певною ознакою можна виокремити кілька найважливіших регуляторів навчання.

Простежимо вплив загального розвитку теорії навчання на визначення сутності тих чи інших принципів у працях відомих дидактів. У 70-х роках XX ст. у теорію змісту загальної середньої освіти був зроблений вагомий внесок щодо компонентів його структури. Зокрема, І. Лернер, М. Скаткін обґрунтували, що за структурою зміст шкільної освіти має бути аналогом соціального досвіду і, крім знань, умінь і павичок, включати досвід творчої та емоційно-ціннісної діяльності. Ці вчені визначили **групу принципів формування змісту загальної середньої освіти:** відповідність вимогам розвитку суспільства, єдність

[1] *Данилов М. О., Скаткин М. М.* Дидактика средней школн. –М., 1976. –С. 46.

змістового й процесуального аспектів навчання, структурна єдність змісту освіти на різних рівнях його формування.

Дидакт А. Алексюк зазначав, що принципи навчання виконують регулятивну функцію у двох аспектах. По-перше, це спосіб побудови наукових дидактичних теорій, коли принципи є об'єктом аналізу як елемент науково-педагогічного знання; по-друге, це спосіб регуляції практики навчання.

У 1980-х роках актуалізувалися питання розвитку активності й самостійності учнів. У дидактиці цього часу відомі спроби виокремити провідний принцип навчання. Наприклад, Г. Щукіна, Т. Шамова, які тривалий час досліджували сутність і шляхи активізації учіння, уважали визначальним для всіх ланок освіти *принцип активізації пізнавальної діяльності учнів,* який інтегрує в собі ряд інших.

Творець теорії оптимізації навчально-виховного процесу Ю. Бабанський запропонував **об'єднати принципи дидактики в п'ять груп залежно від сфер їхнього впливу: мета, зміст, форма, метод, аналіз результатів.** На перше місце вчений ставив *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* і п'яту –*принципи міцності, усвідомленості, дієвості знань, єдності освітніх і виховних результатів навчання.*

Дуже важливим Ю. Бабанський уважав *принцип оптимізації навчально-виховного процесу,* оскільки він передбачає досягнення максимальних результатів за мінімальний час і при раціональних зусиллях. Учений наголошував: оптимізація не є якимось особливим методом або прийомом навчання. Це –загальний принцип, який потребує цілеспрямованого вдосконалення всього навчально-виховного процесу за певними критеріями.

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

Українські дидакти А. Алексюк і В. Помагайба визначали десять принципів[2]. Порівняно з іншими авторами, вони називали й нові принципи – *Ґрунтовності, емоційності,* а *принцип індивідуалізації,* якому переважно надається статус самостійного, ці вчені розглядали в контексті *принципу доступності.*

[1] Див.: *Куписевич Ч.* Основи общей дидактики. –М., 1986. –С. 152-171.

[2] Див.: Педагогіка / За ред. М. Д. Ярмаченка. –К.: Вища шк., 1986. -С. 140-160.

Відповідно до логіки навчального процесу (мета, зміст, спосіб організації), ураховуючи специфіку початкового навчання, зазначимо необхідну й достатню, на нашу думку, групу дидактичних принципів.

Формування особистості в процесі навчання відбувається на основі засвоєння нею елементів духовної та матеріальної культури, соціального досвіду. Основна мета шкільного навчання –усебічний розвиток дитини. Міра наближення до цієї мети на різних етапах, безумовно, є різною. Стосовно початкової ланки впровадження *принципу всебічного розвитку особистості* означає, що педагоги прагнуть підпорядкувати зміст і методичне забезпечення створенню найліпших умов для цілеспрямованого розвитку фізичних, пізнавальних, духовних якостей дитини, гармонізувати вплив різних видів діяльності на її розвиток і соціалізацію.

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

Принцип цілісності впливу навчальна-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 містить структурні підсистеми навчальної й пізнавальної діяльності, класної та домашньої роботи, взаємозв'язку між навчанням і вихованням.

Принцип природовідповідності організації навчання передбачає підпорядкування дизайну, режиму, змісту, методів навчання і виховання природі дитини (віковим та індивідуальним особливостям) і разом з тим –своєчасну орієнтацію педагогів на сенситивність (підвищену сприйнятливість) дітей певного віку до конкретних видів діяльності та впливів. Зокрема, виокремлюють сенситивні періоди для розвитку мовлення, етики поведінки, уяви, художніх здібностей, організованості. Застосування цього принципу пов'язано зі створенням у навчально-виховному закладі відповідного середовища, з широким використанням фольклору, народних звичаїв, традицій, тісною співпрацею з родиною для збагачення дітей позитивними емоціями та знаннями

про свій родовід, націю, з вихованням інтересу до рідного краю, поваги до старших поколінь.

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

Принцип доступності інколи називають *принципом нарощування складності.* Щодо його реалізації 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 в доборі змісту має також братися до уваги й критерій цікавості матеріалу, тобто зміст і методи навчання молодших учнів мають бути цікавими, викликати позитивні емоції, задовольняти допитливість, інтерес. Тому в організації навчання (змісті, методиках) потрібно враховувати *принцип позитивної емоційності навчання.*

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

Принцип систематичності навчання виявляється багатогранне, адже в навчальному процесі взаємодіють системи різної структури та значущості. Зокрема, можна говорити про системи роботи вчителя з першокласниками щодо навчання грамоти, розвитку мовлення та ін. Будь-яка навчальна система характеризується чіткою метою, певною сукупністю елементів, які використовуються послідовно й взаємопов'язане для досягнення сподіваного результату.

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

Гуманітаризація освіти передбачає збереження фізичних і 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 –обсяг знань і поінформованість не гарантують розвитку та вихованості. Крім того, надмірне статичне розумове й емоційне навантаження провокує нервові зриви, агресію, депресію. Наші вихованці –покоління, яке народилося в умовах погіршення екології, незбалансованого харчування. Чимало батьків тривалий час перебувають у ситуа-

ції непевності, очікування змін, що нерідко зумовлює психологічну напруженість, дискомфорт у родинах. Усе це, безумовно, посилює необхідність захистити молоде покоління від перевантаження, монотонної, виснажливої роботи.

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

Наступність –це неперервний процес виховання, розвитку й навчання дитини, який на кожному віковому етапі має як загальні, так і спеціальні цілі. Розглянемо їх.

Цілі дошкільного закладу

- загальний розвиток основних здібностей дитини (сенсорних, розумових, фізичних, естетичних);
- становлення базиса особистісної культури;
- забезпечення загальної готовності дитини до школи;
- розвиток комунікативних здібностей, пізнавальної активності, творчості дітей.

Цілі початкової школи

- розвиток і виховання особистості дитини (інтелектуальний, моральний, соціальний, естетичний, фізичний);
- розвиток сенсорних умінь;
- освітні результати: ключові компетентності (уміння вчитися, комунікативна, загальнокультурна, здоров'язбережувальна, соціальна, 1КТ, підприємницька ініціативність); предметні компетентності (повноцінні читацькі, мовленнєві, обчислювальні);
- здатність до творчого самовираження;
- виховання ціннісного ставлення до природи, родини, Батьківщини, праці, мистецтва, здоров'я тощо.

Зіставлення цілей показує взаємозв'язок цих етапів.

Наступність між зазначеними ланками передбачає єдність методології й теорії навчання, розуміння цінностей дитинства, необхідність гуманізації навчання, особистісного підходу, продовження розвитку всіх здібностей особистості, створення умов для розвитку творчості дітей; створення сприятливого для дітей навчально-предметного середовища, турботу про гігієну навчальної праці; поєднання ігрової та навчальної діяльності (А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Поніманська, О. Проскура).

Перспективність націлює на предметну узгодженість щодо змісту навчання і поступове нарощування вимог до навчальних досягнень учнів з урахуванням складності процесу адаптації випускників початкової школи до навчання в 5 класі.

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 класах, плавно продовжуються й розвиваються напрями дошкільного розвитку: широке використання ігрової діяльності, цілеспрямований розвиток сенсорних процесів (чутливості слуху, вправності рук, 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 тренованість у дошкільнят м'язів руки, добрий окомір, уміння співпрацювати в групі й колективі, здатність до саморегуляції.

Зараз починає запроваджуватися обов'язкова дошкільна підготовка дітей від 5 до 6 років, щоб вирівняти можливості успішного старту для подальшого навчання. Поки що немає достатнього нормативного й методичного забезпечення організації такої підготовки. Важливо, щоб на цьому етапі не було дублювання завдань навчання в 1 класі, а провадився загальнорозвивальний навчально-виховний процес.

В організаційному плані оптимальні умови для наступності можна створити в навчально-виховних комплексах «школа –дитячий садок». Отже, здійснення наступності потребує координації зусиль вихователів і вчителів у вивченні особистості дітей; забезпечення плавності переходу до систематичної навчальної діяльності, формування довільності поведінки, умінь працювати за зразком і самостійно, уважно слухати, різнобічне сприймати об'єкти тощо.

Навчальну діяльність школярів забезпечує *принцип взаємозв'язку навчання й розвитку* (Л. Виготський, Л. Занков, Д. Ельконін), який передбачає цілеспрямований розвиток пізнавальних і творчих можливостей особистості дитини в різних видах навчальної діяльності, стимулювання різними засобами її пізнавальних потреб. Розвиток спирається на активність і самостійність учнів, їхні вміння застосовувати набуте, на вияв творчості. Принцип розвивального навчання має всеосяжну дію, ним потрібно керуватися і для визначення цілей навчання, і для добору змісту й методів, і для визначення якості результатів. Працюючи над проблемою взаємозв'язку навчання і розвитку молодших школярів, Л. Занков визначив сукупність дидактичних принципів навчання, спрямованих на загальний розвиток дітей. Під керівництвом ученого впродовж 1960-1980-х років проводився масштабний експеримент із вивчення взаємозв'язку навчання і розвитку дитини. Були визначені такі **принципи організації навчання:** *здійснення його на високому рівні складності, швидкий темп вивчення програмового матеріалу, провідна роль теоретичних знань, усвідомлення школярами процесу навчання.*

Сучасний навчальний процес орієнтує педагога на співпрацю між усіма його учасниками, відмову від авторитарного спілкування, г'/б'єктність учіння, розвиток активної позиції учня. Узагальнено це виявляється в *принципі мотиваційного забезпечення навчального процесу.*

Щоб сформувати позитивне ставлення школяра до навчання, треба І-І І пратися не лише на почуття обов'язку, волю (які в цьому віці є ще слабкими регуляторами 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 польових зусиль вихованця.

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

Сучасна початкова школа, утілюючи ідеї гуманізму, працює на засадах співпраці всіх учасників навчально-виховного процесу, тому навчання стає суб'єкт-суб'єктним. *Принцип навчального співробітництва* передбачає:

- особистісно зорієнтоване 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 й послідовніша диференціація та індивідуалізація в навчальній і виховній роботі (зміст, спосіб постановки завдання, міра педагогічної підтримки, оцінювання);
- діалог між дітьми, учнями й учителем як домінувальна форма навчального спілкування, спонукання до вільного обміну думками, враженнями (учитель не озброює, не передає, не повчає, а *організовує і стимулює* дитину, *співпрацює* з нею);
- надання учням можливості вільного вибору навчальних завдань і способів поведінки в 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 5 т. –К., 1976. –Т. 1. –С. 91.

• побудову уроків як розгорнутої навчальної діяльності, коли учні, співпрацюючи з педагогом, ставлять і розв'язують навчальні задачі;

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

Важливий результат такої співпраці –усвідомлення спочатку педагогами, а потім і батьками першооснови сучасної дидактики й 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 безліч труднощів, проте значення самостійності й розумової ініціативи як для актуального, так і для перспективного розвитку дітей є дуже великим.

Професійний обов'язок учителя –бачити насамперед особистість конкретної дитини, якомога точніше визначати її пізнавальні здібності, а потім обирати відповідний засіб впливу. Урахування індивідуальних особливостей – перша вагома складова реалізації *принципу індивідуалізації та диференціації навчання.* Вітчизняна дидактика утверджувала цей принцип ще за часів К. Ушинського, який, зокрема, зазначав, що розподіл класу на групи, одна з яких сильніша за другу, не тільки не шкідливий, а й потрібний за умови, що 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 –потреба застосування в навчальному процесі *принципу наочності.* Його обґрунтував ще Я. А. Коменський, який уважав 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 й землі, від дубів і буків, щоб вивчали самі речі, а не чужі спостереження й слова про них. Ці ідеї були реалізовані ним у праці «Світ чуттєвих речей у малюнках».

На винятковому значенні наочності для молодших учнів неодноразово наголошував К. Ушинський: «Дитя мислить формами, фарбами, звуками, відчуттям узагалі», тому навчання має «будуватися 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, за-

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

побігає формальному засвоєнню невідомих явищ і понять, уможливлює передачу значного обсягу інформації (як засвідчує народна мудрість, краще один раз побачити, аніж сто разів почути).

У випадках, коли безпосереднє спостереження об'єктів неможливе, використовується їхнє зображення в різних формах (малюнок, схема, символ, макет тощо). Роль унаочнення в навчанні молодших учнів зумовлена й тим, що дітям цього віку властиве конкретно-образне мислення. Пізнавальні практичні дії школярів з об'єктами живлять процеси мовлення й логічного мислення.

Наочність у навчанні завжди супроводжується словом учителя. ′. {окрема, Л. Занков експериментальне досліджував ефективність 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, а отже, іде за ними. Унаочнення у вигляді схеми, замальовки, креслення, дії тощо може створюватися на очах дітей і супроводжувати пояснення.

Обґрунтування ідеї взаємозв'язку емоційної пам'яті й розумового розвитку дитини належить В. Сухомлинському: «Я раджу вчителям початкових класів: учіть 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»[1]. Учений дає пораду, як із цією метою здійснювати поступовий перехід від природної до образотворчої наочності, як навчити дитину допомагати собі, використовуючи схеми, малюнки, графіки.

Принцип міцності й дієвості результатів навчання має для початкової ланки виняткове значення, адже вона –фундамент шкільної освіти. Без міцно сформованих умінь і навичок із 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.

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. Сприяють цьому й опора на образні уявлення, і стимулювання інтелектуальних почуттів. Те, що захопило, схвилювало, зазвичай краще запам'ятовується.

Ефективним у початкових класах є своєчасне використання таблиць, інструкцій, алгоритмів, зорових опор, дидактичних ігор, які

[1] *Сухомлинський В. О.* Сто порад учителеві // Вибрані твори: У 5 т. –К.: Рад. шк., 1976. - Т. 2. - С. 504-505.

допомагають учням поступово, без перевантаження запам'ятовувати нові способи дії. Досвідчені, творчі вчителі початкових класів створюють чимало оригінальних друкованих і програмних засобів, дидактич-. них ігор, які виконують мотиваційну й розвивальну функції навчання.

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

Розглянуті принципи можна співвіднести з компонентами навчального процесу (табл. 5).

Таблиця 5

Взаємозв'язок принципів і компонентів навчального процесу

Компоненти навчального процесу	Відповідні принципи навчання
Цілі	Всебічний розвиток особистості; системність і цілісність навчально-виховного процесу; при-родовідповідність; забезпечення інтелектуальних, фізичних і емоційних потреб дітей
Зміст	Науковість, доступність, цікавість; унаочнення; систематичність; наступність і перспективність
Способи організації навчання	Пізнавальна активність і самостійність, взаємозв'язок навчання й розвитку; диференціація й індивідуалізація навчання; мотиваційне забезпечення навчання; навчальне співробітництво; наочність; наступність і перспективність; емоційність
Результат навчання	Міцність і дієвість знань, умінь і навичок; розвиток особистості

Цей розподіл є дещо умовним унаслідок взаємозв'язку принципів навчання, оскільки спрямовані вони на кінцевий результат -- забезпечення успішності навчання в єдності розвитку й виховання учнів. Так само взаємопов'язані зміст 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 із принципами діють правила навчання. Це, по суті, лаконічні вимоги-рекомендації до

шікладацької діяльності вчителя. «Золоті правила навчання» свого часу сформулював ще Я. А. Коменський: від близького до далекого, під відомого до невідомого, від простого до складного, від загального ,чо часткового. Разом з тим Ф. Дістервег, психологічно обґрунтувавши правила Коменського, застерігав учителів від їх формального використання. У «Керівництві для освіти німецьких учителів» (1835) ти навів 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. Ушинський, але закликав учителів творчо підходити до їх використання: «Виучування педагогічних правил не дає нікому ніякої користі... усі їх можна вмістити на одному друкованому аркуші і з них можна скласти кілька томів. Уже це одне свідчить, що головне зовсім не у вивченні правил, а у вивченні тих наукових основ, із яких ці правила випливають»1.

Ця думка видатного педагога набула подальшого розвитку в працях сучасного педагога-гуманіста В. Сухомлинського «Павлиська середня школа», «Сто порад учителеві», «Розмова з молодим директором школи». Проаналізувавши величезну кількість уроків і власні тривалі спостереження за дітьми, В. Сухомлинський склав найважливіші рекомендації й поради педагогам щодо організації навчання. Назвемо лише деякі з них: «Поради вчителеві, 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. Сухомлинський аналізує психологічні основи певного явища, а потім підводить читача до усвідомлення ролі того чи іншого правила. Наприклад, розмірковуючи, «як досягти, щоб учні були уважнішими», він зазначає кілька правил-вимог. Зокрема, для цього конче потрібно пробудити в учнів внутрішній інтерес до матеріалу, поєднати мимовільну увагу з довільною, дати «приманку для мислення», вчасно застосувати наочність.

Отже, закони, принципи і правила навчання передають основні вимоги до організації та здійснення навчальна-виховного процесу, які склалися завдяки узагальненню дидактами великого педагогічного досвіду попередніх історичних епох і сучасних дидактичних досліджень. Принципи і правила навчання застосовуються з урахуванням конкретних Дидактичних умов: віку учня, специфіки навчального матеріалу, мети його вивчення тощо.

[1] Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання // Твори: У 6 т. –К., 1952-1955. - Т. 4. - С. 50.

3.3. Організація навчального процесу

Традиційна дидактика основну увагу приділяла діяльності вчителя, удосконаленню процесу передачі ним знань, а ие учінню –діям учня із засвоєння навчального матеріалу. Сучасна дидактика в **центр навчання ставить діяльність учня.** Саме тому в останні роки утверджується нова парадигма –**особистісно зорієнтоване навчання,** сутність якого полягає в організації навчання на засадах усебічного врахування індивідуальних потреб і можливостей учня, глибокій повазі до його особистості, ставленні до нього як до свідомого та відповідального суб'єкта навчально-виховної взаємодії з учителем і ровесниками. *Метою* цього типу навчання є створення сприятливих умов (змісту, методів, середовища) для індивідуальної самореалізації учня, розвитку й саморозвитку його особистісних якостей.

Сутнісними ознаками особистісно зорієнтованого навчання є:

- гуманне об'єкт-суб'єктне й суб'єкт-суб'єктне співробітництво учасників навчально-виховного процесу;
- діагностично-стимулювальний спосіб організації навчального пізнання;
- діяльнісно-комунікативна активність учнів;
- різні форми активної навчальної взаємодії;
- проектування вчителем індивідуальних досягнень учнів в усіх видах пізнавальної діяльності, сенситивної їхньому віку;
- урахування в доборі змісту, методиках, стимулах навчання, системі оцінювання особистісних потреб учнів, їхнього емоційного, пізнавального життєвого досвіду;
- рефлексивні дії.

Способи організації такого навчання і виховання в різних умовах активно досліджуються психологами й педагогами (Ш. Амонашвілі, Є. Бондаревська, Г. Балл, І. Бех, Н. Бібік, М. Вашуленко, Н. Гавриш, С. Максименко, О. Савченко, А. Хуторський, І. Якиманська та ін.).

Процес освоєння шкільною освітою цінностей особистісно зорієнтованого навчання потребує *системного забезпечення.* На методологічному рівні – визначення теоретичних засад освітнього процесу, побудованого на цілях і цінностях особистісного розвитку; на організаційно-управлінському – створення відповідної нормативної бази, функціонування різних типів шкіл, можливостей рівного доступу дітей до якісної освіти, незалежно від їхніх фізичних і пізнавальних можливостей, потреб, соціального статусу батьків. Психолого-педагогічний аспект передбачає зміни в підготовці й підвищенні кваліфікації вчителів на засадах цієї парадигми з обов'язковим освоєнням діагностичних методик, гуманної професійної етики спілкування й оцінювання. Дидактико-методичне забезпечення зумовлює посилення в змісті особистісно значущого, емоціогенного матеріалу, створення методик і підручників на засадах діалогічної взаємодії, пізнавального

Інтересу, співтворчості, ситуацій вибору. Запровадження компетентнісного підходу є технологічною складовою реалізації особистісно зорієнтованого навчання.

Роль учителя в сучасній дидактиці виявляється в тому, що, зважаючи на особливості предмета, вік і готовність учнів, він організовує процес пізнання від відомого до невідомого, спираючись на активність та самостійність дітей. Інакше кажучи, має бути рух від учня до методики, а не навпаки.

Зіставимо сходинки –основні етапи процесів навчання й учіння за логікою навчального пізнання (табл. 6).

Таблиця 6

Взаємозв'язок етапів діяльності учнів і вчителя

Діяльність учня	Діяльність учителя
- Сприймання; - первинне засвоєння (знання усвідомлення, розуміння); - застосування з різною мірою самостійності; - самоконтроль, самооцінка; рефлексні та корекційні дії	- З'ясування готовності дітей до навчання; - мотивація учіння школярів; - актуалізація опорних знань, умінь і досвіду; організація засвоєння учнями навчального матеріалу (різними засобами, у різних умовах); - застосування у різних навчальних ситуаціях; - визначення результативності навчання; - узагальнення (різний рівень); - рефлексія якості діяльності (вчителем і учнями)

В учінні взаємодіють дві форми пізнання: чуттєве та логічне, що мають різні функції. Чуттєве пізнання здебільшого забезпечує пізнання зовнішніх ознак і властивостей об'єктів (колір, форма, розмір, властивості матеріалу, розташування предметів тощо), логічне –через розв'язування навчальних задач дає змогу встановити внутрішні властивості й ознаки окремого предмета, явища та зв'язки між ними.

Психологи зазначають, що в процесі розвитку людини спочатку складається чуттєвий (сенсорний) досвід. Саме цей зв'язок зумовлює таку особливість розвитку дитини, як одночасне функціонування в навчальній діяльності школяра молодшого віку різних видів мислення: конкретно-образного, практичного й словесно-логічного та понятєвого. Лише поступово понятєве мислення починає переважати, однак його якість завжди залежить від багатства й цінності чуттєвого досвіду учнів.

Нагромадження чуттєвого досвіду з різних джерел сприймання важливе, необхідне і є тією основою, 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 та слухової пам'яті, тактильних відчуттів дітей. Сприймання –не пасивний процес, якщо дати учням установку, на що звернути увагу, поставити їм запитання, які активізують мислення, а головне, об'єкт сприймання має бути для них цікавим.

Засвоєння нового матеріалу –процес складний і поступовий, зумовлений психологічними закономірностями розвитку дітей, здатністю аналізувати й узагальнювати, складністю нових понять, способів дій. Важливою умовою ефективності цього процесу є достатнє забезпечення класу відповідними засобами навчання для групової та індивідуальної роботи.

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 актуалізувати, тобто які запитання на повторення запропонувати дітям, який практичний матеріал дібрати для спостереження, які види вправ? Як емоційно підготувати вихованців, щоб пробудити 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 дітей до вивчення нового матеріалу.** Наприклад, В. Онищук 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, ставлень, потреб, мотивів, умінь здійснювати логічні операції (аналіз, синтез, узагальнення та ін.).

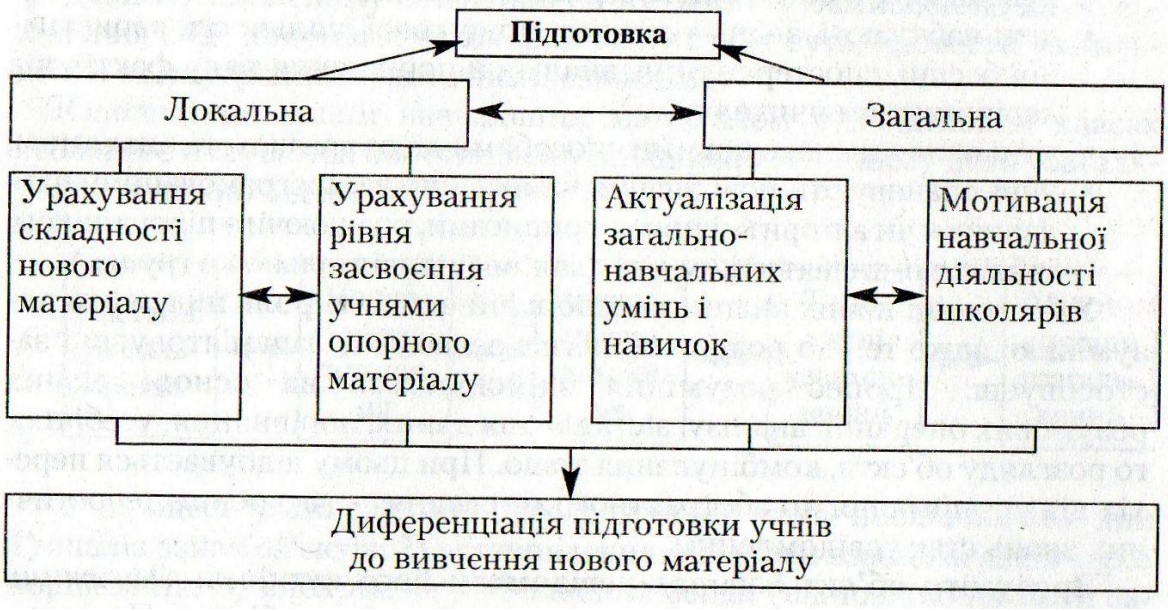
На нашу думку, треба розрізняти *загальну* і *локальну* (уміння розв'язувати конкретне завдання) *готовність.*

Загальна готовність характеризується мотивацією до навчання, формуванням загальноиавчальних умінь і навичок молодших школярів, якістю їхньої навчальної діяльності. Врахування складності нового матеріалу, рівня засвоєння учнями опорного матеріалу становить локальну готовність.

Зазначені нами дидактичні умови підготовки молодших школярів до вивчення нового матеріалу перебувають у постійному взаємозв'язку (схема 3).\

Схема 3

Дидактичні умови підготовки молодших школярів до вивчення нового матеріалу



У педагогічному досвіді та дидактичній літературі поняття «складність навчання» і «трудність навчання» 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 елементів тощо. Розрізняють структурну й змістову складність. Структурний аспект складності визначається кількістю елементів, що входять до одиниці змісту, зв'язками і відношеннями цих елементів, а змістовий –абстрактністю та узагальненістю наукових знань.

Трудність навчання –це розрив між підготовленістю учнів до процесу засвоєння знань і вимогами, які цей процес до неї ставить. На підміну 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 мотиваційне 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 головних; 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, доступно визначити нове поняття; 6) співвіднести нове поняття із засвоєними раніше і в такий спосіб увести його в загальну систему предметних компетентностей з даного предмета.

У початкових класах застосовуються різні **форми організації засвоєння учнями нових знань:**

- учитель пояснює, розповідає, показує; учні стежать за його міркуваннями, а потім відтворюють інформацію;
- 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 (індивідуально і в групах).

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

Зрозуміти об'єкт означає усвідомити його сутність. *Основними відмінностями рівнів розуміння є повнота й глибина об'єкта.* Психологи відзначають *поступовість* у виявленні учнями розуміння навчального матеріалу; передбачення (відчуття) можливого розуміння; розуміння в нерозгорнутому, невизначеному стані (щось схоплено, але поки що неясно, що саме); розуміння сутності в думці, яку ще не можемо висловити (розумію, але не можу про це сказати); можливість передати те, що зрозуміло, словесне; можливість розказати про розуміння сутності іншому, дотримуючись певного формулювання, максимально використовуючи готовий текст. Глибокий рівень розуміння матеріалу характеризується звільненням від скутості словесного формулювання. Те, що треба було зрозуміти, стає своїм, передається «своїми» словами, нерідко творчо переробляється. Цю поступовість потрібно враховувати, коли діти оволодівають складними поняттями, способами дії тощо.

Важливою умовою розуміння учнями навчального матеріалу є якість мовлення вчителя на уроці. Зокрема, слід домагатися чіткості, доступності, логічної послідовності пояснення, використовуючи паузи, логічні наголоси для привернення уваги дітей до основного.

Засвоєння нового матеріалу триває **на етапі первинного закріплення – застосування знань і вмінь.** На цьому етапі забезпечуються осмисленість і повнота сприймання, а отже, успішне виконання самостійної роботи. Перш ніж виконувати вправи на етапі первинного закріплення, бажано коротко повторити теоретичні відомості, правила, потрібні для цієї роботи. Інакше кажучи, ідеться про взаємозв'язок теоретичного матеріалу з практичними діями.

Етап узагальнення визначає якісно новий рівень у засвоєнні та застосуванні нових понять і способів дій. У початкових класах використ-

товуються *два типи узагальнення,* емпіричне –коли на основі аналізу й порівняння зовнішніх, безпосередньо сприйнятих ознак кількох об'єктів учні визначають загальну ознаку; теоретичне –здійснюється завдяки поглибленому аналітико-синтетичному осмисленню виучуваних явищ. Це допомагає школярам осягнути їх суть, провести узагальнення за внутрішніми, істотними ознаками.

Оволодіння новим навчальним матеріалом у початкових класах необхідно будувати з поступовим ускладненням процесу його узагальнення залежно від мети.

У процесі узагальнення передбачається така послідовність дій: 1) аналіз ознак об'єктів; 2) установлення між ними взаємозв'язків через порівняння; 3) виокремлення головних ознак (відповідно до мети завдання); 4) об'єднання їх 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: 1) узагальнення істотних ознак порівнюваних об'єктів у процесі формування нового поняття; 2) узагальнення способів дії для їх перенесення на новий об'єкт, у нові умови; 3) узагальнення-висновок: а) із прочитаного тексту; б) за результатами спостереження; в) з уроку; г) з екскурсії; 4) узагальнення з метою систематизації знань із певної теми, розділу: а) перелік ознак; б) складання опорної схеми, таблиці, алгоритму міркувань.

Завершальний етап процесу навчання –**визначення його результативності,** що є основою подальшої корекції знань учнів. Оцінювання результативності навчання здійснюється відповідно до вимог, які є в програмах у рубриці «Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів», їх структура містить кілька елементів: що учень знає, розуміє, як застосовує, виявляє ставлення. Особливо важливим є процес **застосування учнями знань, умінь, навичок у практичній діяльності,** яке може відбуватися на основі зразка, за аналогією і цілком самостійно. Визначаючи самостійні завдання, учитель орієнтується насамперед на підручник; однак, ураховуючи готовність дітей, потрібно систематично пропонувати дітям індивідуальні завдання і з інших джерел (робочі зошити) та з різною підтримкою (схема, опора, зразок, алгоритм 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. Лернер).

Повнота і глибина знань у початковій освіті є відносними, адже во-1 ни визначаються їх відповідністю кількості всіх ознак і властивостей об'єкта, передбачених вимогами програми 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 їх збереження в пам'яті, уміння відтворити в разі потреби. *Усвідомленість* виявляється в розумінні учнями зв'язків між знаннями, умінні передати засвоєне «своїми» словами, групувати й систематизувати знання, самостійно оперувати ними. *Гнучкість* знань визначається швидкістю вибору способів їх застосування в 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.

Зрозуміло, що такої якості навчальних результатів не можна досягти застосуванням якогось одного ефективного методу чи форми навчання. Це може бути результатом цілеспрямованої праці вчителя на всіх етапах навчального процесу в класі та правильно організованої домашньої роботи учнів. До того ж, крім добре продуманої взаємодії методів і прийомів організації навчального процесу, потрібне цілеспрямоване формування кожного елемента навчальних досягнень у системі уроків.

Тому вчитель має чітко усвідомити, **які саме знання, уміння, способи дії та на якому рівні** треба сформувати в школярів, продумати, **що саме відпрацювати на кожному уроці,** що стане його головним завданням. Наприклад, про повноту й глибину розуміння певного поняття може йтися лише тоді, коли діти збагнуть і осмислять його головні ознаки й навчаться відрізняти їх від неістотних у нових навчальних ситуаціях.

У забезпеченні міцності знань неабияке значення має мимовільність сприймання й запам'ятовування, які в молодшому шкільному віці треба всіляко розвивати. Діти добре запам'ятовують, коли їм повідомляють яскраві, цікаві відомості, 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. Тому так важливо майже **на кожному уроці в різних формах здійснювати повторення:** воно не тільки запобігає забуванню вивченого, а й допомагає пов'язати новий матеріал із відомим, дає змогу уточнити, розширити й поглибити засвоєне, систематизувати знання. Щоб повторення

справді було *«матір'ю учіння»,* тобто зберігало найважливіше і слугувало опорою для нового, воно має бути цікавим, активним, орієнтуватися на мислення дитини, а не на механічне відтворення.

У системі початкового навчання можна визначити *види повторення :т такими ознаками'.*

- за часом проведення (на початку навчального року, наприкінці семестру тощо);
- за основною дидактичною метою: актуалізація, первинне закріплення; установлення міжпредметних зв'язків; узагальнення, відтворення вивченого;
- за частотою використання (поурочне, систематичне, періодичне, епізодичне, вибіркове (за результатами контрольних робіт));
- за етапом у процесі засвоєння навчального матеріалу (випереджувальне, супровідне), коли пригадуються знання, потрібні для засвоєння нового матеріалу, наступне за вивченням, тобто в процесі закріплення;
- узагальнювальне (різні за обсягом узагальнення).

Ще К. Ушинський розрізняв активне й пасивне повторення. Бажано, щоб переважало активне повторення, яке потрібно мотивувати постановкою нових задач, пошуком нових ознак у відомому матеріалі.

Найбільше на якість знань, умінь, навичок молодших учнів впливає супровідне повторення, яке здійснюється майже на кожному уроці. І Найефективнішим воно буде за таких умов: 1) активність процесу відтворення знань, умінь і навичок; 2) систематичність і варіативність вправ; 3) постійний зв'язок теоретичних знань із застосуванням їх у різних ситуаціях; 4) індивідуалізація завдань; 5) різні способи перевірки.

Дійовий засіб забезпечення усвідомленості засвоюваних знань і вмінь – **активізація мислення учнів за допомогою пошукових і проблемних запитань.** Під час пояснення нового матеріалу та його перевірки корисно звертатися до дітей із запитаннями такого типу: Чому ти так думаєш? Як це довести? Як перевірити? 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 ужито 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.

Найважче сформувати гнучкість знань і вмінь, оскільки вона передбачає спроможність по-різному перегруповувати засвоєне, переказувати своїми словами, переносити в нову ситуацію.

Спеціальні дослідження підтвердили ефективність таких засобів розвитку гнучкості знань, як пізнавальні й проблемні завдання, що виключають можливість використання готової відповіді, наведеної в

підручнику, а змушують дітей міркувати, порівнювати, доводити, знаходити аналогію, висловлювати власні оцінні судження.

Розвитку гнучкості, усвідомленості навчальних результатів 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 задачі; визначити, які з наведених суджень завжди правильні, які –за певних умов, а які –неправильні.

У визначенні результатів навчального процесу часто вживається термін «ефективність навчання»*;* він прийшов у педагогіку з природничих наук і є багатозначним, зокрема, означає дію, результат, засіб, який створює певне враження (наприклад, світловий, шумовий ефект). Поступово закріпилося також інше тлумачення –корисний результат, дія, яка веде до бажаного наслідку. Із цього тлумачення і походить термін «ефективність».

У дидактиці ефективність навчання розуміється як ступінь реалізації навчальної мети. Щоб визначити цей ступінь, зіставляють мету, яка вказана до теми уроку, і здобутий результат. Міра збігу дає підставу для висновку про високу або низьку ефективність способу досягнення результату. (Процес контролю й оцінювання результатів навчання учнів за рівнями навчальних досягнень розглядається в розділі 4.)

Ефективність навчання можна *описувати якісно* й *вимірювати кількісно* (наприклад, за кількістю виконаних учнями завдань, правильних чи неправильних відповідей, часом, витраченим на роботу). Якісні показники –це ставлення учнів до навчання, якість розумових умінь, загальнонавчальних умінь тощо. Сукупність кількісних і якісних показників може бути підставою для розподілу молодших школярів за рівнями засвоєння матеріалу або сформованістю навчальних умінь, пізнавальної активності, самостійності тощо.

Отже, керівництво вчителем навчальним процесом здійснюється на засадах особистісно зорієнтованого навчання поетапно: мотивація учня, актуалізація опорних знань, досвіду, організація засвоєння нового матеріалу на засадах співробітництва й навчальної взаємодії, удосконалення вивченого, застосування з різною мірою самостійності, визначення результативності.

3.4. Розвивальний потенціал початкового навчання

Щоб керувати розвитком учнів у навчальній діяльності, учитель повинен знати рушійні сили цього процесу. Хоча ці питання є предметом психології, але саме їхню психологічну сутність ураховують дидакти й методисти 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 й 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, і зникнення старих»[1].

У психічному розвитку кількісні зміни виявляються в збільшенні з піком кількості набутих навичок, асоціацій, уявлень, знань про навколишній світ, словника, пам'яті дитини тощо. Зокрема, Л. Виготський визначав розвиток як неперервний процес саморуху, що характеризується насамперед виникненням нового, того, чого не було на попередніх етапах.

Виявлено, що психічні функції часто розвиваються **нерівномірно: у розвитку чергуються фази прискорення й уповільнення.**

Сучасна психологія базується на тому, що розвиток людини в онтогенезі підлягає тим самим законам, що діють у будь-яких процесах, що розвиваються: єдність і боротьба протилежностей, перехід кількісних змін у якісні й навпаки, стрибкоподібний характер перетворень, прогнозованість стадій, фаз розвитку. Однак виявляються ці закони своєрідно, відповідно до особливостей процесу розвитку людини як особистості. Так, у розвитку психіки дитини спостерігаються **періоди посиленого, швидкого нагромадження якісних змін і періоди росту й розвитку.** Нерівномірність (хвилеподібність, асинхронність) цього процесу зумовлена й тим, що як виникнення, так і тривалість кожної фази в розвитку окремих сторін особистості (мислення, інтересів, мотивів, мовлення тощо) здебільшого не збігаються.

У психології визначено два основні типи проявів процесу розвитку – *прогрес і регрес*. Психічний розвиток –це завжди єдність прогресивних і регресивних перетворень, однак співвідношення цих різноспрямованих процесів на різних етапах життєвого шляху індивіда істотно змінюється, тому центральна проблема в дослідженні шляхів розвитку - розкриття закономірностей переходу від нижчого рівня

до вищого.

Як же відбувається психічний розвиток дитини? *Психічний розвиток особистості –це наслідок взаємодії біологічного й соціального (факторів та її власної активності, яка зумовлена потребами* (Г. Костюк, Г. Люблінська, С. Максименко та ін.).

Дитячий психолог Г. Люблінська, розглядаючи роль біологічного фактора, пише: «Для розвитку організму дитині потрібні певні фізичні

[1] *Костюк Г. С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. - К,, 1989. –С. 70-71.

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 людини, яка росте, розвинулися пружні, точні, узгоджені рухи рук і ніг, корпуса, голови, щоб у неї виробилася гарна постава, розвинулися сила й витривалість, не досить мати відповідні анатомо-фізіологічні задатки. Щоб здобуті 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 та середовища, у якому живе дитина, засвоюючи багатовіковий і різноманітний досвід, нагромаджений людством. Але не можна вважати, ніби засвоєння досвіду поколінь відбувається внаслідок простого перекладання готових знань і вмінь у дитячі голови. **Неодмінна умова психічного розвитку –власна активність дитини, тобто потреба й готовність діяти.**

Активність молодшого школяра виявляється в різних формах: наслідування дій дорослих, участь у численних іграх, навчання, спілкування, формування вмінь і навичок; нарешті, уже в цьому віці деякі діти виявляють творчу активність.

Отже, психічний розвиток дитини зумовлений взаємодією біологічних даних, соціального середовища та власної активності.

Особистість характеризується загальними, особливими та індивідуальними рисами. Загальні властивості роблять людину здатною виконувати свої суспільні функції, виокремлювати себе із середовища, діяти відповідно до власних поглядів і переконань, моральних вимог та оцінок, свідомо поставлених цілей. Ці загальні властивості мають своє типове й індивідуальне виявлення, зрозуміти яке можна із сутності властивостей, притаманних усім людям.

Особистість завжди відзначається індивідуальною своєрідністю, 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 достатньо докірливо подивитися, і це вже їй пересторога, а інша не реагує і на гнівні слова. Є діти, яких удома «не чути», а от 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 під

[1] *Люблинская А. А.* Учителю о психологии младшего школьника. 1977. -С. 35.

час гри? І справді, у «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 інший –з десятирічними. Хтось любить організовувати й керувати, прагне за будь-яку ціну бути головним героєм, а хтось –слухняний виконавець волі свого однолітка.

Працюючи з учнями, учитель повинен обов'язково враховувати їхні індивідуальні особливості, щоб і сильна, і слабка за розвитком дитина отримувала в навчанні й вихованні відповідне навантаження для позитивних змін у розвитку мислення, почуттів, волі, пізнавальних потреб, власної самооцінки тощо.

Як уже зазначалося, психічний розвиток дитини проходить декілька періодів, які послідовно змінюють один одного й кожен 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 її 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 і якісну специфіку розвитку в певному віці. Відомий психолог О. Леонтьєв уважає, що «провідна діяльність –це не просто діяльність, яка найчастіше відбувається на даному етапі розвитку дитини, якій вона приділяє 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]. Гра, учіння і праця, які є основними видами людської діяльності (С. Рубін-штейн), –це також чинники соціалізації людини. У процесі колективного й індивідуального навчання, як провідної діяльності молодшого школяра, засобами його розвитку є й учіння, і гра, і праця, їхні розвивальні й виховні впливи залежать значною мірою від того, як у класі відбувається навчальна взаємодія. У процесі колективно розподіленої діяльності дитина в співпраці з учителем набуває досвіду успішного частково-самостійного учіння. Працюючи в парі, групі, учень поступово набуває досвіду самостійного учіння.

У розвитку особистості діє всеосяжний **принцип детермінізму,** сутність якого полягає в тому, що зовнішні причини діють через внутрішні умови. Зовнішні причини –предмети, явища природи, люди, їхні

[1] *Леонтьєв А. Н.* Избранньїе психологические произведения. –М., 1983. –С. 285-286.

взаємини, створені ними речі, мовні засоби, духовні цінності. Однак, як наголошує Г. Костюк, на розвиток дитини впливають тільки ті зовнішні умови, з якими вона активно взаємодіє. **З розвитком дитини її середовище не тільки розширюється територіальне, а й збагачується за змістом.** Особистість розвивається по-різному залежно від того, як виявляється її власна активність, а також від виховання й 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. Виготський, В. Давидов, Л. Божович та ін.). Основне джерело розвитку особистості дитини –у розв'язанні суперечностей між ново-утвореннями в її свідомості й ситуаціями, умовами та її власними можливостями, у яких ці новоутворення здійснюються.

Останнім часом набуває поширення концепція розвитку особистості під впливом усвідомлення нею **потреби бути особистістю.** Чим ширші й змістовніші діяльність і взаємини з навколишнім, тим швидше й виразніше виявляються нахили, бажання, інтереси, яскравішими стають почуття, мотиви, воля школяра. Поступово в розвиток включаються моральні й естетичні стимули, які впливають на освоєння, переробку дитиною змісту життя. І в цьому процесі навчання й виховання можуть відігравати визначальну роль у розвитку дітей, хоча, безумовно, розвиток дитини залежить і від інших важливих факторів, передусім від її природних можливостей.

Отже, людина існує, розвивається, формується у взаємодії із середовищем та іншими людьми. Завдяки цій взаємодії, уродженим здібностям і власній активності вона стає особистістю.

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 швейцарському педагогу Й. Песталоцці. Цю ідею К. Ушинський назвав «великим відкриттям Песталоцці» й усіляко поглиблював її у своїх підручниках, особливо у фундаментальній праці «Людина як предмет виховання». Розвивальне навчання К. Ушинський розглядав як розвиток розумових сил учнів та прищеплення їм культури праці шляхом цілеспрямованої діяльності вихователів, батьків і вчителів. Цей процес передбачав набуття дитиною знань, розвиток пізнавальних і творчих здібностей, виховання інтересу й потреби в розумовому збагаченні, самостійному здобуванні знань і застосуванні їх на практиці.

Ідеї К. Ушинського та його послідовників про взаємозв'язок навчання й розвитку молодших школярів знайшли своє продовження в діяльності й *педагогічних ідеях учених України першої третини XX ст.* У дидактичній спадщині українських педагогів С. Русової, Т. Лубенця,

Я. Чепіги, О. Музиченка важливим здобутком є спрямованість навчанні на розвиток пізнавальних здібностей, інтересів дитини. У їхніх працях утверджувалася цінність рідномовної освіти, потреба створення українських підручників, у яких були б закладені ідеї розвитку дітей у різних видах діяльності як у класі, так і у вільному середовищі, цілеспрямований розвиток уваги, пам'яті, мовлення, мислення. Особливе н І,Іменя надавалося психологізації навчання, різним формам індивідуального та групового навчання.

У працях російського філософа й психолога ***Л. Виготського*** (ІІЧ96-1934) обґрунтовано ідею про те, що навчання, зорієнтоване на звершені цикли розвитку, неефективне для загального розвитку дині 11 й, не веде його за собою, а плентається в нього у хвості. Учений увів v 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 педагогічні їх впливів. А це означає, що навчання має вести за собою розвиток, щоб діти відкривали для себе внутрішні особливості нових понять і способів дій.

На думку Л. Виготського, дитина з допомогою дорослого може викопувати 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 в дитячому віці добре, яке забігає наперед розвитку й 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 виокремити такі напрями: теорію розвивального навчання (наукові школи Н. Менчинської, Г. Костюка, Л. Занкова та і її.); теорію формування навчальної діяльності –учіння (наукові Інколи О. Леонтьєва, П. Гальперіна, Н. Тализіної, Д. Ельконіна, 15. Давидова, В. Рєпкіна, С. Максименка, І. Якиманської та ін.); теорію методичного забезпечення розвивального потенціалу всіх складових системи початкового навчання (М. Богданович, Н. Бібік, М. Вашуленко, І. Ґудзик, О. Савченко, Г. Тарасенко, О. Хорошковська та ін.).

[1] *Вшотский Л. С.* Мышление й речь // Собр. соч.: В 6 т. –М., 1982. Т. 2. - С. 228.
[2] Там же. - С. 251.

Яскравим виявом розвивальної спрямованості системи шкільної освіти є досвід авторських шкіл[1] і авторських педагогічних систем, мета яких –цілісний підхід до навчання й розвитку учнів в умовах спроектованого освітнього середовища.

Значну роль у поширенні ідей розвивального навчання у 1960-1970-х роках відіграли праці Л. 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 вчений уважав високий рівень 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 в різних видах діяльності. Свідома діяльність людини –результат зовнішніх умов, опосередкованих внутрішніми, якими і є особистість. Таке розуміння діяльності ввів С. Рубінштейн, який зазначав, 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 й об'єктивно значущої діяльності. Інакше кажучи, можна вважати, що **розвиток особистості дитини полягає в якісній зміні її діяльності.** «Зміни ці відбуваються внаслідок 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»[2].

Щоб ці зміни здійснювалися в 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 умови, якщо він зорієнтований на оптимальну реалізацію їхніх навчальних можливостей. Однак 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 в різні види співпраці з учителем і один з одним.

Розвиток дитини відбувається в різних видах діяльності, що виявляється в різних видах розвитку: фізичному, духовному, громадян-

[1] Див.: Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні (кінець XIX-XX століття) // За ред. О. В. Сухомлинської, В. С. Курила. - Луганськ, 2010. - 444 с.

[2] *Шукана Г. Й.* Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. –М., 1979. –С. 17.

ському, морально-етичному, естетичному. Усі види розвитку тісно взаємопов'язані, взаємодоповнюють і підсилюють один одного. Це не механічна сукупність різних видів діяльності.

Таке розуміння розвитку передбачає повноцінне залучення дітей на кожному віковому етапі **до всіх доступних їм видів діяльності, а не лише до навчальної.** Дуже важливо, щоб при цьому забезпечувалась активна позиція дитини, стимулювалися її творчість, потреби в засвоєнні нових знань і способів дій. Адже таке навчання має на меті розвиток учня **як особистості.**

Яскравим прикладом системи розвивального навчання молодших школярів є діяльність *В. Сухомлинського в Павлиській школі на Кіровоградщині.* Ця система передбачала: 1) постановку вчителями перспективних цілей розвитку творчих здібностей учнів; 2) досягнення тісного взаємозв'язку мовленнєвої, розумової й трудової діяльності молодших школярів; 3) проведення уроків мислення на природі; 4) розвиток літературної творчості дітей; 5) стимулювання інтелектуальних й естетичних почуттів дитини; 6) створення разом з учителями та учнями розвивального й виховного середовища, яке прилучало б дітей до моральних цінностей праці, громадянської відповідальності.

Загальний розвиток і розумове виховання, за переконанням В. Сухомлинського, необхідні людині не тільки для праці, а й для повноти духовного життя. У книжках «Серце віддаю дітям», «Павлиська середня школа» наведені блискучі приклади розвивального спрямування навчального матеріалу, індивідуального підходу до розвитку особистості дитини. «Повноцінне навчання, тобто навчання, яке розвиває розумові сили й 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.**

Зазначимо, що на початку 1980-х років відомим українським ученим з методики математики М. Богдановичем були вперше створені для молодших школярів розвивальні навчальні посібники «Математична веселка» і «Математичні віночки», зошити з друкованою основою. Змістом цих видань були завдання з логічним навантаженням для розвитку логічного мислення, кмітливості, здогадливості. Ці книги, які видані кількома мовами, започаткували розроблення методичного забезпечення розвивального навчання в українських школах (Б. Друзь, Я. Король, Л. Кочина, М. Микитинська та ін.).

Дослідження, проведені під нашим керівництвом, мали забезпечити цілісний і неперервний взаємозв'язок навчання та розвитку молодших школярів шляхом: спеціального відбору й структурування змісту

[1] *Сухомлинський В. О.* Вибрані твори: У 5 т. –К.: Рад. шк., 1976. –Т. 1. –С. 97.

початкової освіти, дидактико-методичного забезпечення сенсорного розвитку, а також мотиваційних, ціннісних, діяльнісних, творчих компонентів навчальної діяльності на різних уроках, створення розвивального навчального середовища. Такий підхід поєднує процесуальні й особистісні здобутки школяра, спонукає до саморозвитку (табл. 7).

Таблиця 7

Система взаємозв'язків навчання й розвитку учнів

Компонент навчання	Розвивальні можливості
Зміст ↓↑	Особистісна значущість навчального матеріалу; орієнтація на вимоги до навчальних досягнень; включення системи пізнавальних і творчих завдань; підбір матеріалу для формування ключових компетентностей
Дидактико-методичне забезпечення процесу навчання ↓↑	Розвиток сенсорики. Розвиток суб'єктності учіння (цілеспрямування, діалог, взаємодія, рефлексія). Інтерактивні методики (різні форми співпраці у парах, групах, проекти з участю кожного; ігрові види пізнання; прогнозування, цілеспрямоване формування ключових компетентностей на міжпредметному рівні)
Позиція учня ↓↑	Усвідомлення цінності учіння, ініціативності, власної відповідальності за навчання
Середовище	Можливість міжгрупової взаємодії; створення предметного середовища для розвитку різних компонентів пізнавальної і творчої діяльності

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 розумових умінь. Якщо учень у навчанні лишається звичайним виконавцем і йому не вдається відчути задоволення від творчості, чи багато в нього шансів для формування стійких пізнавальних потреб?

Дуже важливим є такий аспект розвивального навчання, як створення умов для поступового переходу від дій у співробітництві з учителем та 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 й лише після цього –щодо себе»[1]. Важливим результатом такого навчання має бути здобуття учнями досвіду творчої праці, дослідницької поведінки.

Цукерман А. Зачем детям учиться вместе. –М., 1985. –С. 79.

Ігнорування будь-якого з цих компонентів звужує, збіднює розвивальний вплив навчання.

Зокрема, для повноцінного засвоєння навчального матеріалу необхідно:

- 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, нагромадження індивідуального **досвіду співпраці;**
- доказове обстоювання **самостійної думки й особистісного ставлення;**
- перенесення засвоєного в **нову** навчальну ситуацію.

Шлях до такої позиції учня в навчанні складний. Він потребує системності й наполегливості в роботі вчителя, починаючи із самого початку навчання дитини, уміння поєднувати опосередковані й прямі засоби впливу на розвиток особистості.

До **опосередкованих засобів впливу** належать:

- стимулювальне навчальне середовище й особистісно зорієнтоване спілкування;
- різні засоби заохочення допитливості, самостійності думки;
- нагромадження цілеспрямованих спостережень;
- підтримка розумових зусиль дитини, розвиток асоціативного мислення;
- розвивальна насиченість предметного середовища на уроці й перерві, яка дає імпульс до мимовільного виникнення запитань, різних пошукових дій, спонукає дитину перевірити свої сили методом спроб і помилок, вільного вибору завдання.

Прямими засобами впливу вважаються:

- використання в кожному класі системи пізнавальних і проблемних завдань з метою розвитку процесів сприймання, формування організаційних, логіко-мовленнєвих, загальнопізнавальних, оцінних і контрольних, рефлексивних умінь і навичок;
- розвиток проектування, прогнозування, уяви;
- виконання готових і створення учнями різних конструктивних, фантазійних, творчих завдань засобами слова, образу, моделі, практичної дії;
- насичення навчального процесу завданнями комплексного впливу, у 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 різних схем та опор, особливо тих, які учні створюють самостійно або в співробітництві з учителем. У цьому

разі діти швидше переходять від конкретних дій до узагальнення способу дії;

• виконання тренувальних і творчих вправ, які розвивають інтуїтивні, логічні, просторові, конструктивні компоненти мислення.

Розвивальний потенціал тренувальних вправ і завдань виявляють формулювання, які активізують увагу, мислення і рефлексію учнів. Наприклад:

• пошук кількох способів розв'язування однієї задачі та вибір раціонального способу;

• пояснення змісту речень зі словами *усі, кожен, деякі, або, та;*

• завершення речення так, щоб судження стало правильним;

• постановка логічних завдань на порівняння, виключення зайвого, аналогію, установлення причини й наслідку, доведення тощо;

• «вичерпування смислів» із тексту, з умови задачі (Про що **ще** можна дізнатися? Що **ще** це засвідчує? Що це **для мене** означає?);

• переформулювання завдання (як один зі способів перевірки його розуміння).

У процесі розвитку людини спочатку формується сприймання, на основі якого в дитини складається сенсорний (чуттєвий) досвід. Саме цей зв'язок зумовлює таку особливість розвитку, як одночасне функціонування в навчальній діяльності молодшого школяра різних видів мислення: наочно-образного, практичного і словесно-логічного, або поняттєвого. Лише поступово останній вид мислення виходить на перший план, проте його якість завжди визначається багатством і міцністю чуттєвого досвіду учнів. Тому в молодших школярів обов'язково треба розвивати й удосконалювати вміння бачити, спостерігати, слухати й відчувати.

Отже, зміст навчання по-різному засвоюється дітьми й по-різному впливає на їхній розвиток залежно від способів керівництва навчальною діяльністю, відповідного предметного середовища. Інакше кажучи, розвивальний вплив навчання найповніше визначається його процесуальною стороною, тобто тим, ***як саме воно організоване.*** *Тому важливо, щоб високий навчальний результат досягався не за будь-яку ціну, а поєднувався з розвитком пізнавальних можливостей і потреб дитини, щоб виконавча діяльність підпорядковувалася творчій. У цьому процесі формується активна й відповідальна позиція учня як суб'єкта учіння.*

3.5. Компетентнісний підхід як чинник модернізації навчального процесу

У сучасному світі помітною є тенденція виокремити зусилля й досягнення кожної особистості. Тому особливу значущість для життєвого успіху набувають особисті якості та компетентність фахівця. Щодо шкільної освіти компетентнісний підхід стає інструментом формування компетентного вчителя і компетентного учня.

Компетентніша освіта –вихід за межі традиційної парадигми навчання, коли його результатом уважається система знань, умінь і на-ничок учня, а не здатність ефективно діяти. Тому коротко можна визначити, що *компетентнісна освіта –особистісно-діяльніспа, результативна освіта; вона зміщує акцент на здатність особи до практичних дій у певному контексті.* Звичний результат навчання: *«знаю що...»,* змінюється в напрямі *«знаю як...»*

Базовими поняттями компетентнішої освіти вважаються:

- компетентнісний підхід;
- компетентність і компетенція;
- ключові та предметні компетентності.

Охарактеризуємо їх сутність. Передусім зазначимо, що **компетентнісний підхід** визначається вченими як спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових) і предметних компетентностей. Результатом такого процесу має бути формування *загальної компетентності,* що є інтегрованою характеристикою досягнень учня. Вона набувається шляхом навчання, особистого пізнавального й життєвого досвіду. Компетентність –це володіння учнем певною компетенцією.

Різні аспекти компетентнісного підходу відображено в численних публікаціях (І. Зимня, В. Краєвський, А. Хуторський, О. Овчарук, Н. Бібік, В. Завіна, О. Локшина, О. Пометун, Т. Байбара, О. Савченко, Л. Хоружа та ін.).

Проаналізуємо найбільш поширені визначення понять «компетентність» і «компетенція».

Компетентність –інтегрована здатність особистості, набута в процесі навчання, що охоплює знання, уміння, навички, досвід, цінності, ставлення, які можуть цілісно реалізуватися на практиці. Тому компетентність не може бути зведена лише до фактичних знань.

Компетенція розуміється як коло питань, щодо яких особистість має бути обізнана, або певна сфера діяльності, у якій людина повинна володіти компетентністю. Компетенція –об'єктивна категорія, суспільне визнаний рівень знань, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини. Вона відчужена від людини, є наперед заданою соціальною нормою. Уважається, що ідея компетентнішої освіти виникла в США в 1960-х роках, а в 1970-1980-х роках у європейських країнах відбувалось активне обговорення сутності цих понять.

На думку американського вченого П. Хейджера, у розумінні поняття «компетентність» можна виокремити три етапи:

- перший (1960-1970-і роки) –компетентність в освіті розуміється як проста демонстрація діяльності;
- другий, перехідний (1970-1990-і роки) – компетентність трактується як загальні навички, що визначають характер майбутньої діяльності або виконання певних дій;

• третій (з 1990 р. і донині) –компетентності розуміються як такі, що обов'язково потребують не тільки елементів виконання, а й володіння людиною певними інтелектуальними, моральними й соціальними якостями.

Входження України в європейський освітній простір зобов'язує всі рівні освіти швидко реагувати на **нові виклики часу,** а саме:

• глобалізацію (відкритість простору, конкуренція на ринках праці);

• демографічну кризу (зменшення людських ресурсів зумовлює оптимальне використання освітнього й виробничого потенціалу населення);

• інновації в науково-технічній сфері (інформаційно-комунікативні технології, нанотехнології, біотехнології тощо);

• швидкість і частота комунікацій людей у різних сферах, які змінюють індивідуальне середовище й освітній простір країни.

У цих умовах зростають вимоги до якості освіти, виникає потреба в *компетентних фахівцях,* яких може підготувати *компетентнісна освіта.*

Унаслідок тривалих наукових дискусій було виокремлено чотири базові характеристики поняття «компетентність»:

• використання компетентності завжди відбувається в певному контексті (скажімо, у конкретній навчальній ситуації);

• компетентність завжди є результатом, вона характеризує те, що може зробити індивід, а не описує чи розповідає про процес, завдяки якому він набув цю компетентність (наприклад, учень не розповідає *«я читав, я писав...»,* а показує, що саме він уміє);

• для оцінювання здатності індивіда користуватися компетентністю потрібні чітко визначені й затверджені стандарти;

• компетентність є мірою того, що індивід може зробити за певний час[1].

Після визначення сутнісних характеристик поняття «компетентнісний підхід» розпочався відбір **ключових компетенцій.** Уважається, що імпульсом для цієї роботи були рекомендації Всесвітньої декларації про освіту для всіх «Назустріч базовим освітнім потребам» (Таїланд, 1990). Хоча в рекомендаціях термін «компетентність» не вживався, однак наголошувалося на взаємодії знань, умінь, мотивації, цінностей, ставлень у засвоєнні особистістю важливих соціальних і поведінкових контекстів.

Пізніше, у 1996 р., у доповіді ЮНЕСКО щодо освіти в XXI ст. (згодом вона стала дуже відомою і цитованою в усіх країнах світу як доповідь Жака Делора) було сформульовано чотири ціннісні напрями, за якими має розвиватися сучасна освіта[2]. Це: уміння жити разом, умін-

[1] Див.: *Локшина О. І.* Становлення «Компетентнісної ідеї» в європейській освіті. - К.: Пед. думка, 2009. - С. 21-30.

Делор Ж. Образование: необходимая утопия // Педагогіка. 1998. № 5. - 32 с.

ня вчитися, уміння діяти, уміння бути. Учені визнали, що, по суті, це глобальні компетентності, функції яких із часом набувають усе більшого значення для світу.

Що ж означають ці «стовпи» освіти XXI століття?

Уміння жити разом –знання й розуміння культури інших народів, інших традицій, духовних цінностей. На цій основі має формуватися мораль мирного співіснування народів як між країнами, так і всередині країни.

Уміння вчитися –обов'язкова умова для навчання впродовж життя. Його пропонувалося формувати шляхом широкої академічної освіти з поглибленим вивченням низки окремих спеціальних предметів.

Уміння діяти –можливість людини діяти в різних ситуаціях, часом непередбачуваних, працювати в команді.

Уміння бути включає вміння й навички для повної реалізації природних задатків кожної людини (уява, фізична сила, естетичний смак, здатність до спілкування тощо).

Наприкінці 1990-х років Рада Європи запропонувала освітянам перелік із *п'яти груп ключових компетентностей,* якими мають володіти молоді європейці. Ці компетентності *є* орієнтиром для визначення ключових компетентностей у сучасній шкільній освіті. Зокрема, до них належать:

1) політичні й соціальні компетентності;

2) компетентності, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві;

3) компетентності, що стосуються володіння усним і письмовим спілкуванням, включаючи використання більше ніж однієї мови;

4) компетентності, пов'язані з розвитком інформаційного суспільства;

5) уміння вчитись як базис для навчання людини в професійному та соціальному контекстах.

З аналізу цього переліку та його змістового наповнення, проведеного вченими-компаративістами, зроблено такі висновки щодо класифікації компетентностей.

По-перше, ключові компетентності можна поділити на три групи:

- компетентності, які використовуються як засоби взаємодії (знань, інформації, технологій тощо);
- взаємодії в гетерогенних (неоднорідних) групах людей;
- компетентності, завдяки яким людина діє автономно. По-друге, компетентності мають рівневу природу оволодіння ними,

а це зумовило проблему визначення умов і засобів їх формування.

По-третє, ураховуючи функції та можливості змісту шкільної освіти, потрібно структурувати ключові компетентності на дві великі групи:

- предметно-базовані (здатність спілкуватися, базові наукові й математичні компетентності, комп'ютерна грамотність, здатність позиціювати себе членом суспільства);

• крос-предметні, що охоплюють метакогнітивні й особистісні, які стосуються поведінки людини в різноманітних ситуаціях. Радою Європи запропоновано формувати в учнів середньої школи *сім груп ключових компетентностей:*

1) грамотність (читання, письмо, арифметика);

2) загальні навички (комунікація, здатність навчатися, лідерство);

3) особистісні компетентності (умотивованість, цікавість, креатив-ність, чесність, наполегливість тощо);

4) інформаційно-комунікаційні компетентності;

5) володіння іноземними мовами;

6) соціальні компетентності як інструмент підтримання стосунків для економічної й соціальної інтеграції в багатонаціональному та багато-культурному суспільстві;

7) компетентності з науки й технологій, які передбачають володіння науковою грамотністю.

У 2005 р. в Європейському Союзі, ураховуючи наявний досвід компетентнішої освіти й перспективи розвитку школи в XXI ст., було визначено **довідкову систему ключових компетентностей.** Вона охоплює вісім компетентностей: спілкування рідною мовою; спілкування іноземною мовою; математична компетентність і базові компетентності з науки й технологій; цифрова компетентність; уміння вчитися; міжособистісна, міжкультурна й соціальна компетентності та громадянська компетентність; підприємливість; культурна виразність.

До **категорії ключових компетентностей** належать:

• *автономна діяльність* (здатність захищати та піклуватися про права, потреби, відповідальність за інших; складати та здійснювати плани, особисті проекти; діяти в широкому контексті);

• *інтерактивне використання засобів* (здатність інтерактивне ви-користовувати мову, символіку, тексти; використовувати знання та інформаційну грамотність; застосовувати нові інтерактивні технології);

• *уміння функціонувати в соціальна різноманітних (гетерогенних) групах* (здатність успішно взаємодіяти з іншими, співробітничати, вирішувати конфлікти).

Останнім часом компетентність характеризується як *комбінація знань, умінь і ставлень у відповідному контексті діяльності людини,* а ключову компетентність формують передусім для особистісного розвитку активного громадянства, соціальної інтеграції та зайнятості. Звідси висновок, що ключові компетентності є як особистісною, так і соціальною цінністю, вони вигідні кожному учневі й суспільству в цілому. Порівняльний аналіз знаннєвого й компетентнісного підходів наведено в таблиці 8.

Таблиця 8

Порівняльна характеристика знаннєвого та компетентнісного підходів у початковій освіті

Ознака порівняння	Знаннєвий підхід	Компетентнісний підхід
Мета	Формування всебічно розвиненої гармонійної особистості	Формування діяльної компетентної особистості
Формування змісту	Зміст навчання формується *«від мети»*	Зміст навчання формується *«від результату»*
Домінувальна позиція вчителя	Передає, навчає, формує; переважає *відтворення* знань, застосування за зразком, аналогією	*Інтеграція* ціннісної, мотиваційної, діяльнісної, знан-нєвої складових навчання; *проектування* навчальних і життєвих ситуацій для формування предметних і ключових компетентностей
Основні результати навчання	Цінності, *знання,* уміння, навички	Суб'єктність учіння, цінності, знання, уміння, навички, *способи діяльності,* ставлення

Українські вчені О. Овчарук, О. Локшина, Н. Бібік, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева на основі вивчення зарубіжного досвіду й потреб розвитку української школи визначили таку сукупність ключових компетентностей1.

уміння вчитися (навчальна);

громадянська;

загальнокультурна;

компетентність з інформаційних і комунікаційних технологій;

соціальна;

підприємницька;

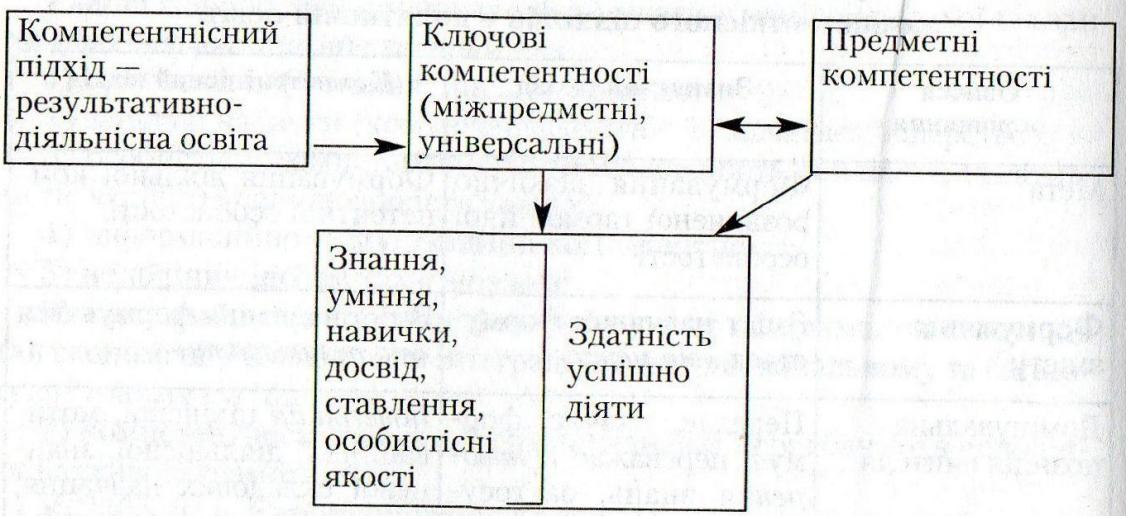
здоров'язбережувальна.

Предметна компетентність –сукупність знань, умінь і характерних якостей, що дають змогу учневі автономно виконувати певні дії в межах конкретного предмета для розв'язання навчальної проблеми (завдання, ситуації). Взаємозв'язок між категоріями компетентнісного підходу зображено на схемі 4.

1 Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / За ред. О. В. Овчарук. - К.: К.І.С., 2004. - С. 91.

Схема 4

Взаємозв'язок між категоріями компетентнісного підходу



Утілення ключових і предметних компетентностей у змісті шкільної та, зокрема, початкової освіти здійснюється через виявлення можливостей конкретного предмета для формування кожної з них. Технологічно це означає, що сукупність компетентностей відображається в цілях і змісті Державного стандарту, навчальних програмах, а найбільшою мірою –у державних вимогах до навчальних досягнень учнів. Власне, саме остання складова змісту дає чітку установку вчителям про те, що має бути результатом вивчення того чи іншого матеріалу.

Наприклад, щодо предмета «Читання» читацька компетентність є результатом взаємодії знань, умінь і навичок, читацького досвіду та ціннісних ставлень учнів, що виявляються в процесі формування повноцінної навички читання. Тому читацька компетентність поєднує чотири характеристики читацької діяльності –технічну, когнітивну, комунікативну й ціннісну. Під *технічною* маємо на увазі сформованість читацької навички. *Когнітивна* передбачає, що читання текстів розглядається як пізнавальна діяльність учня, яка охоплює смислове сприймання, розумову обробку й інтерпретацію прочитаного. *Комунікативна* складова в тлумаченні читацької компетентності збагачує ЇЇ особливою формою спілкування автора з читачами через текст. *Ціннісна* характеристика виявляється в оцінних судженнях і ставленні учня до прочитаного.

Зазначені характеристики забезпечуються взаємопов'язаною реалізацією всіх змістових ліній предмета «Читання». Вони виявляються в предметних читацьких компетенціях, які зазначено у вимогах до навчальних досягнень учнів у навчальній програмі. Наприклад: учень правильно називає фактичні події, дійових осіб; розрізняє в тексті відоме й невідоме; уміє знаходити в тексті відповіді на запитання й правильно встановлює зв'язки між подіями, дійовими особами; уміє пояснити назву заголовку і т. ін.

Компетенція –рівень реалізації предметної компетентності. «Компетенції охоплюють не лише когнітивні й операційно-техноло-

гічні складові, а й мотиваційні, поведінкові, що ґрунтуються на ціннісних орієнтаціях. У комплексі компетенцій закладено додаткову можливість подати освітні результати системно, що створює передумови для чітких вимірників навчальних досягнень учнів. У методиках окремих навчальних предметів уже використовуються компетенції: лінгвістичні, читацькі –у мовах, комунікаційні –в інформатиці тощо»1.

У дидактичному вимірі результати компетентнісної освіти свідчитимуть про такі індивідуальні досягнення учня:

Знання	— *Я знаю, що...*
Діяльність	— *Я знаю, як це зробити... Я вмію це зробити... Я можу... Я роблю...*
Творчість	— *Я створюю... Я придумую... Я змінюю... Я знаходжу...*
Емоційно-ціннісна сфера	— *Я прагну до... Я хочу досягти... Я дуже ціную... Я схвалюю... Я відчуваю, що мені потрібно...*

Ключові компетентності потрібно формувати через спеціально підготовлений зміст, навчальні технології й розвивально збагачене навчальне середовище, яке має характеризуватися такими ознаками: відкритістю, цілісністю, емоційною комфортністю, суб'єктністю навчальної взаємодії.

Кожна освітня галузь робить свій внесок у формування ключових компетентностей учнів, забезпечуючи цим практичні й розвивальні результати початкової освіти стосовно кожного молодшого школяра.

Отже, компетентнїсний підхід уможливлює системне осучаснення всіх складових навчального процесу, починаючи з його мети й змісту. Це сприяє зосередженості вчителя та учнів на результативній складовій навчання, підвищує можливості для практично орієнтованої освіти, мотивації дітей до навчання. Між. ключовими й предметними компетентностями існує тісний взаємозв'язок: без предметних компетентностей не сформувати якісні ключові компетентності, які, у свою чергу, є міжпредметною основою для всіх навчальних досягнень учнів та їхньої соціальної адаптації.

3.6. Гуманізація навчання й освітнього середовища

Гуманне педагогічне мислення, центроване на інтересах розвитку й виховання учнів, впливає на відбір змісту, методів, способів контролю й оцінювання, що в цілому змінює стиль, ритм уроку, його структуру. Розглянемо два взаємопов'язаних аспекти цього процесу: гуманізацію навчального спілкування та способи організації суб'єктної навчальної взаємодії.

[1] Бібік Н. Компетентність і компетенції в результатах початкової освіти // Початк. шк. - 2010. - № 9. - С. 2.

3.6.1. Гуманізація навчального спілкування

Спілкування на уроці –основа стимулювання навчальної праці, перетворення її на суб'єкт-суб'єктну взаємодію. Воно не може орієнтуватися на абстрактного учня і має враховувати не тільки актуальні потреби певного віку (скажімо, дитини 6 або 9 років), а і якнайповніше відповідати розмаїттю індивідуальностей конкретного класу.

Які потреби дитини має задовольняти навчальна діяльність? Насамперед – потреби в особистісному контакті з учителем на уроці (прагнення дістати схвалення, підтримку своїх дій).

Характерною рисою відносин молодших учнів з учителем є їхня «демократичність», мимовільність реакцій. Дитині, особливо першокласникові, дуже хочеться, щоб учитель особисто їй приділяв увагу на уроці; звертався до неї, називаючи на ім'я, а не на прізвище; якось виокремлював її голосом, поглядом, жестом. Часто молодші діти прагнуть різними способами привернути до себе увагу вчителя.

Саме потребі молодших учнів, особливо 6-річних, в особистісно зорієнтованому спілкуванні приділяв увагу Ш. Амонашвілі. У його книжках розкрито доступні для кожного вчителя прийоми, що допомагають скоротити дистанцію між ним і учнями на уроках. Зокрема, у 1 класі прийом індивідуальних відповідей «на вушко», запитання й ситуації, що дають дитині змогу негайно висловитися, виявити особисте ставлення до того, що її схвилювало, тощо.

Гуманізація навчального спілкування залежить і від швидкості та справедливості реакції вчителя на непередбачені ситуації поведінки учнів.

Як керувати увагою учнів на уроці? Часто вчитель робить зауваження дітям, які повільно працюють або починають роботу не разом з усіма. 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 найуважнішого учня». Іноді доцільна опосередкована форма нагадування: «Славко, зроби мені подарунок – не забудь завтра альбом»; «Оксанко, ти почала дуже дрібно писати, а я погано бачу...»

Часто, особливо в 1-2 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 учитель 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, у кого прізвище на літеру "Т"»; «Розпочнуть роботу діти, які народилися взимку» тощо.

Треба обережно робити зауваження, цінувати не стільки «класичну» учнівську позу, скільки вміння дитини слухати, зосереджуватися,

адже більшість інформації на уроці йде через органи слуху. Тому гострота, довільність, чіткість слухового сприймання учнів мають бути об'єктом доброзичливої уваги педагога.

Трапляються ситуації, коли потрібна увага саме до учнівської пози. Зокрема, якщо це безпосередньо впливає на якість роботи (скажімо, під час письма, виконання певних трудових дій, фізичних вправ, малю-нання). В інших випадках дитина може сидіти так, як їй зручно. Бажано показати й 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 та поза ним мають утверджувати людську гідність кожного учня, здібного й нездібного, запобігати виникненню страху перед покаранням, приниженням. Якщо на уроці встановлюються такі стосунки, дитина не боїться висловлювати свою думку, яка може не збігатися з тим, як уважає більшість і навіть учитель, реалізуючи своє право бути особистістю.

Позитивне емоційне тло мовленнєвої поведінки вчителя на уроці створюють невербальні сигнали учням, те, яким виразом обличчя, якими рухами демонструє він своє ставлення. Наприклад: «Я тобою цікавлюсь!», «Я хочу, щоб ти все зрозумів!»; «Тобі залишилося ще одне зусилля, зроби його»; «Зараз я підійду до тебе».

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, учитель використовує у своєму мовленні логічну паузу, логічний наголос, виразний жест, вольове забарвлення голосу, зовнішні опори, що фіксують «маршрут» його думки. Для дітей це допоміжні засоби концентрації довільної уваги.

Спілкування на уроці зумовлене навчальною потребою, однак це –лише 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 треба постійно збагачувати й уточнювати знання про мотиви поведінки кожної дитини на уроці.

Дуже важливо, щоб розумна вимогливість поєднувалася з неоціненною рисою гуманного вчителя –умінням не пропустити момент, коли учневі особливо потрібні допомога та увага. Наприклад, оточити увагою учня, який прийшов після хвороби, вчасно помітити, що дитина чимось засмучена, пригорнути, підбадьорити Її.

Пригадайте, як зустрічають у класі дитину, яка прийшла після довгої хвороби. Один учитель говорить: «Як добре, що ти видужав. Ми тебе згадували. На перерві я тебе про все розпитаю...» Тоді й діти підходять, розпитують, щось показують. Наприкінці дня вчитель цікавиться: «Як у тебе минув день? Чим тобі допомогти?». На жаль,

буває й по-іншому: «Ось ти прийшов, і знову одні зауваження. Як тебе не було, то ніхто й не смикав Оленку».

Серед учителів початкових класів набула поширення методика особистісно зорієнтованого навчання за програмою *«Крок за кроком».* Успіх програми значною мірою ґрунтується на технологічно правильній, усебічній реалізації педагогами гуманної взаємодії педагогів із дітьми та дітей між собою. Саме це сприяє найкращому комфорту спілкування і взаємодії. З цією метою вчителі проводять за різними методиками *ранкові зустрічі* дітей, що створюють позитивний настрій, який підтримується протягом дня, навчають дітей важливих соціальних умінь, розвивають творчість, розширюють і поглиблюють знання. Невід'ємними атрибутами таких зустрічей є невелика за розміром дошка для ранкових повідомлень та «крісло автора», класний календар, ігри, ребуси, загадки тощо.

Потрібно будувати навчання так, щоб учні відчували себе співавторами уроку, говорили «наш урок».

Нехай частіше діти чують: «Подумаємо разом», «А як би ви вчинили?», «Що ви б хотіли змінити в класі? А в собі?».

Гуманний учитель, поважаючи працю дітей, після виконання ними складного завдання скаже співчутливо й упевнено: «Бачу, діти, вам було нелегко завершити цю роботу. Але спробуємо ще раз поміркувати разом...»; «Я певна, завтра всі будуть лускати ці приклади як ті горішки»; «Вам, діти, буде важко, однак ви все здолаєте». І ні в якому разі: «Я з вами вже не маю сил»; «Таких дурних дітей я ще не бачила».

Тільки так –із вірою в учня й підтримкою його зусиль можна «олюднити», умотивувати стосунки в навчальному процесі.

Дитина цього віку усвідомлює абстрактні моральні категорії через конкретне ставлення до себе вчителя й товаришів. Якщо педагог не знає міри у своїй вимогливості, то малюк уважатиме 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 встановлювати душевний контакт, спрямовувати свої зусилля не на боротьбу з поганим, а на зміцнення, розширення доброго, розумного, що є в кожній дитині.

Неодмінна умова особистісно зорієнтованого спілкування вчителя з учнями –**уміння володіти словом.** Точність, доступність, однозначність запитань учителя –дуже важливі, проте недостатні характеристики педагогічного мовлення. Без емоційно стимулювального впливу слова не можна створити на уроці сприятливий клімат, викликати інтелектуальні почуття: здивування, захоплення, сумнів, очікування нового. Однак найголовніше, на нашу думку, –враховувати внутрішній стан дитини. Про що б не розмовляв учитель із дітьми на уроці, він має

знаходити найточніше й 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, натяк, рекомендація, осуд, наполягання, повчання, докір, пропозиція, рекомендація.

Розглянемо типові ознаки різних стилів спілкування вчителя з учнями.

Учень –об'єкт	Учень –суб'єкт
Учитель: мсту уроку, як правило, повідомляє сам. У процесі пояснення «подає» матеріал, «проходить» тему, «озброює» знаннями, повідомляє, передає знання; бореться за якість, викорінює помилки, постійно контролює, сам перевіряє й оцінює; надає перевагу фронтальним завданням; не довіряє успіху «слабких» учнів, авансує «сильних»; налаштований більше на труднощі й невдачі, ніж на успіх дітей; часто перериває дітей висловлюваннями: «Не запитуйте зайвого, я сама скажу...»; «Робіть тільки так, як я сказала...»; «Не почну, поки всі не сядуть рівно...»; уникає методик, які передбачають вільне спілкування, робочий шум, зміну середовища класу.	Учитель: до визначення мети уроку залучає учнів, розвиває самостійність, підтримує її емоційно й діяль-нісно; створює ситуації успіху; заохочує до діалогу, виявлення особистішого ставлення до виконуваної роботи; пропонує завдання на вибір, заохочує взаємонавчання; виправляє учнів, спираючись на позитивне; уникає гіперопіки, часто використовує групову роботу, формує здатність до рефлексії; зміцнює бажання досягти успіху, залучає до оцінювання уроку.

Величезну роль у гуманізації навчально-виховного процесу відіграє оцінювання вчителем результатів роботи своїх вихованців. Так, В. Сухомлинський уважав, що «оцінка має яскраво виражений моральний смисл. У ній закладений стимул, під впливом якого в дитини повинно утверджуватися прагнення бути хорошою і не бути поганою. Завдяки оцінці дитині має бути не байдуже, якою людиною її вважають люди –працьовитою чи недбалою. Цей вплив оцінки стає виховною силою тільки за тієї умови, коли *оцінка гармонійно зливається з внутрішніми духовними силами дитини.* Оцінка стає в руках учителя інструментом виховання, якщо вона пробуджує дитяче бажання вчитися і допомагає цьому бажанню, а не карає за небажання. Ще гірше, коли незадовільна оцінка ставиться дитині за невміння вчитися:

звикаючи до думки, що вчитель вважає її ні до чого не здатною, дитина обманює, лицемірить...»[1].

Тому педагог радить учителям, щоб оцінка передусім була стимулом до праці, а не інструментом залякування. «До того часу, поки учень не навчився працювати самостійно (як сказав К. Ушинський, поки він не навчився вчитися), ми не оцінюємо його роботу балом. Робота оцінюється балом тільки тоді, коли оцінка може бути позитивною. Як би не відставав або слабо встигав учень, при такому підході до його праці він напружує всі зусилля, щоб досягти гарних результатів. Поганий результат він усвідомлює як тимчасову невдачу, а не як безапеляційну характеристику його здібностей... Якщо учень не виконав завдання через те, що не може справитися з роботою, не ставте йому двійки. Цю двійку дитина вважатиме за нещастя, думатиме: "Я ні на що не здатна". Допоможіть дитині добитися успіху і тільки тоді оцінюйте знання»[2].

В умовах освоєння початковою школою нових підходів до контролю й оцінювання особливо актуальною є така порада В. Сухомлин-ського: «У початкових класах учителі нашої школи твердо дотримуються правила: доти, доки результати роботи дитини (диктант, твір, задача) не будуть заслуговувати позитивної оцінки, їй не ставиться ніяка оцінка»[3].

3.6.2. Способи організації суб'єкт-суб'єктної навчальної взаємодії

Охарактеризуємо основні способи, які сприяють утіленню ідей суб'єктності учіння молодших школярів.

Передусім підкреслимо роль прийому цілепокладання. Діти мають усвідомити мету уроку, зацікавитись його завданнями. Лише тоді зміст навчання набуде для них особистішого значення. Тому так важливо, щоб і найменші школярі не тільки завжди йшли у «фарватері мети», яку визначив учитель, а й розуміли її та вважали власною. Інакше діти можуть думати, що вони виконують те, що потрібно вчителеві, а не їм. А звідси –відсутність внутрішньої готовності сприймати, слухати, міркувати, контролювати себе.

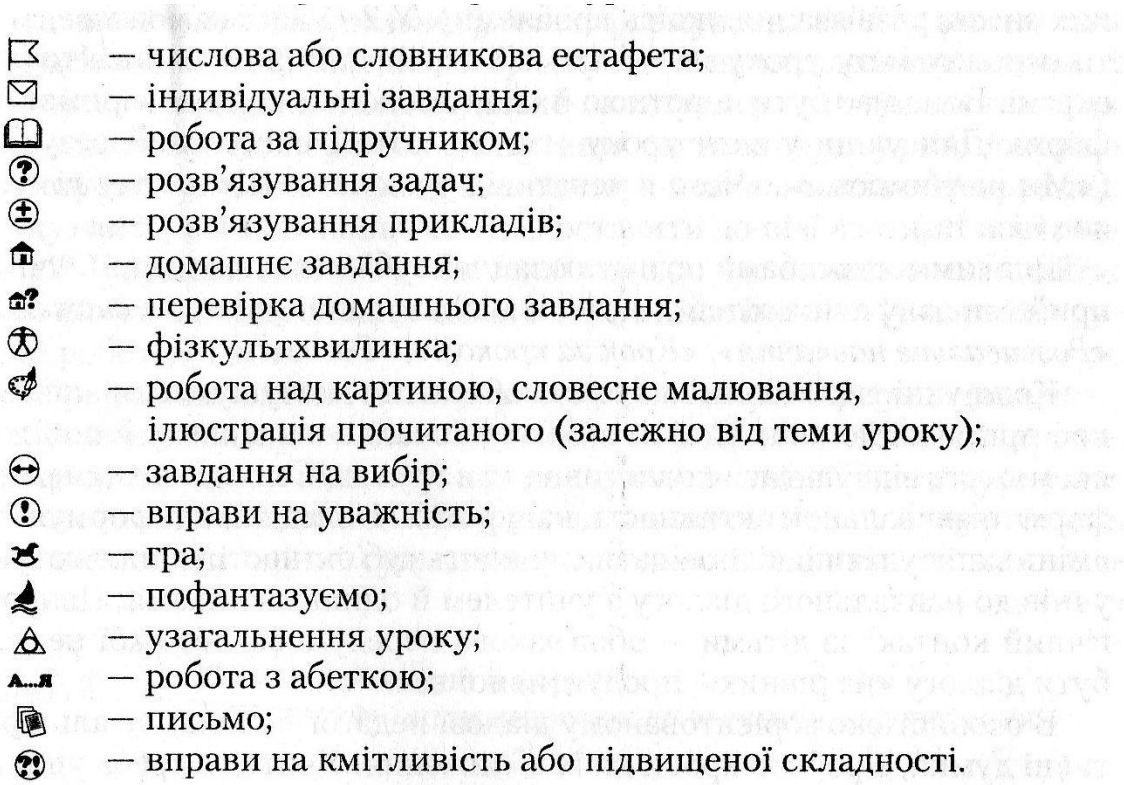
Щоб утримувати мету й завдання уроку у свідомості, скеровувати дії учнів, можна використовувати різні способи її презентації. Головне, зробити цей етап для дітей цікавим, доступним і особистісно значущим.

Відомі різні варіанти наочного відображення основних видів роботи учнів на уроці. Це, по суті, унаочнення його мети та найважливіших завдань. Учителі часто використовують умовні позначення для шиф-

[1] *Сухомлинський В. О.* Вибрані твори: У 5 т. –К.: Рад. шк., 1976. –Т. 4. –С. 124.
[2] Там само. - Т. 2. - С. 126.
[3] Там само. - Т.1. - С.128.

рування основного змісту уроку. З цією метою можна скористатися набором символічних малюнків на цупкому папері, які зручно розміщувати на усталеному місці або демонструвати на екрані. Зазвичай це позначення типових видів роботи.

Пропонуємо для використання в 1—2 класах такий набір символічних позначень видів роботи на різних уроках:



Позначки допомагають дітям сприйняти і краще усвідомити мету своєї діяльності, що є передумовою їхньої активної позиції, співробітництва з педагогом.

Наведемо кілька прикладів вдалого, на наш погляд, повідомлення вчителем мети уроку.

Урок математики, 4 клас. Мета: закріпити в учнів уміння розв'язувати приклади на всі дії з багатозначними числами; розвивати уміння самооцінювання й самоконтролю, прагнення досягати найвищих результатів.

«Сьогодні, діти, сонечко встало о 7 год ЗО 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 та сузір'я Великої й Малої Ведмедиці. Ось погляньте: кожна зірка має свій приклад, чим вище зірка, тим він складніший. Знайдіть свою зірку, тренуйте розум, набирайте висоту».

Інші варіанти: тема записана на дошці, а мета, завдання уроку можуть повідомлятися через ігрову ситуацію: учень-«диктор» зачитує

«програму уроку», яка потім залишається в полі зору класу на сенсорній дошці, на планшеті; мета уроку стає відомою через спілкування з казковим героєм; діти конструюють мету уроку, використовуючи розсипані слова. На уроках мови й математики доцільно скористатися стаціонарним планшетом «Сьогодні на уроці» з прорізом для зміни назв тем (визначення теми відбувається після актуалізації опорних знань, розв'язання якоїсь проблеми). У 2-4 класах можна записати основну мету уроку на маленькій переносній дошці, висвітити на екрані. Вона має бути короткою й спонукальною, нерідко в римованій формі. Для учнів у меті уроку має звучати її очікуваний результат («Ми навчимося...»; «Чого я чекаю від уроку...»; «Що я хочу дізнатися...» і т. ін.).

Вдалими способами стимулювання суб'єктності позиції учня є прийоми залучення дітей до участі в плануванні уроку *за системами «Розвивальне навчання», «Крок за кроком», «Росток».*

Коли учні сприйняли мету як особистісно значущу, маємо подбати про **організацію співпраці засобами навчального діалогу й полілогу,** які можуть відбуватися колективно та в групах. Стимулювання різних форм пізнавальної активності на уроках і спеціальне формування вмінь запитувати й відповідати сприяють суб'єктності учіння, готують учнів до навчального діалогу з учителем й однокласниками. Психологічний контакт із дітьми –обов'язкова передумова, без якої не може бути діалогу «на рівних», продуктивної взаємодії.

В особистісно зорієнтованому діалозі педагог не гальмує альтернативні думки, а робить кроки на їх зближення. Учителю треба уникати нищівних висновків («Дурниця»; «Хто цього не знає»; «зовсім не розумієш»), а спрямовувати учнів шляхом міркування до потрібної правильної відповіді. Наприклад, уживати різні позитивні судження й поради: «Правильно міркуєш! Швидко зрозумів!», «Ти думаєш майже правильно. А хто скаже точніше?»; «Продовж мою думку. Сміливіше. Уважай, що ми вдвох у класі»; «Не поспішай, почни міркувати спочатку»; «Не здавайся, ще є час подумати. Подивись на це слово –воно ключик до відповіді» тощо.

На думку В. Сухомлинського, хороший учитель робить усе, щоб в учнів на уроці виникали запитання –«вузлики знань». Мислення на уроці починається там, де в дітей з'являється потреба відповідати на запитання. Викликати цю потребу –і означає поставити таку мету розумової праці, яка спонукає до діяльності.

Розглянемо найголовніші прийоми **формування в молодших школярів уміння запитувати.** *Підготовчий етап* цього процесу проходить переважно в 1 класі. Його мета–заохочувати дітей ставити запитання, привчати їх помічати такі ситуації, які потребують додаткових пояснень, і чутливо реагувати на нове, невідоме, незрозуміле, несподіване. На цьому етапі першокласникам треба допомагати виокремлювати запитання з мовлення вчителя, усвідомлювати різноманітність форму-

лювання 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 Чо-мусик?» Проведення хвилинок Питайлика на уроці та в позаурочний час, використання «кишеньки допитливих» –усе це допоможе набути корисних умінь.

На *навчально-тренувальному етапі* формування вміння запитувати (2 клас) увага дітей більше зосереджується на пізнавальній цінності запитань і ситуаціях, коли доцільно запитувати, а потім на тому, як краще це зробити; поряд із «вільними» запитаннями учнів потрібно частіше спонукати їх ставити запитання з певною метою. Наприклад: «Подумайте, які запитання можна поставити до цієї частини моєї розповіді? До умови задачі?», «Як запитати про час описуваних подій?»; «Про що ви запитаєте один одного за цим малюнком? (у парній, груповій роботі)» і т. ін.

Формуванню вміння запитувати сприяють ігрові ситуації (зокрема, «Ланцюжок запитань», «Хто більше знає?»). Доцільно також запропонувати дітям опору-підказку, яка допоможе їм правильно сформулювати запитання й відповіді. Наприклад, як самостійно побудувати діалог і висловити оцінні судження щодо якості відповідей і запитань товаришів.

Запитуй → ясно й коротко;
коли незрозуміло, є сумнів, заперечення.

Відповідай → точно на запитання;
відразу про головне;
не повторюйся.

Створення атмосфери допитливості на уроках і формування вмінь запитувати й вільно відповідати готують сприятливий ґрунт для суб'єктної навчальної взаємодії (див. схему 5).

Схема 5

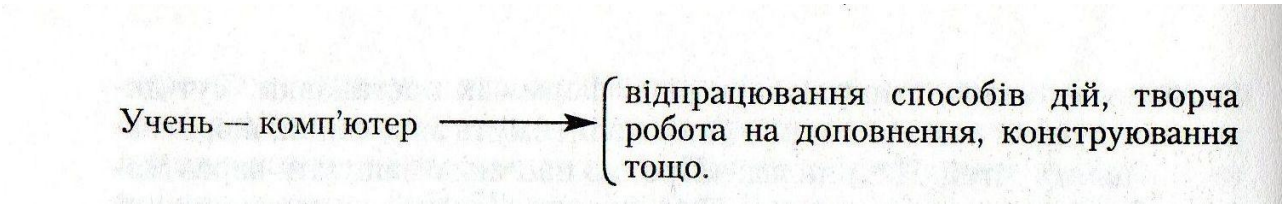
Форми навчального діалогу та полілогу

Учитель – учень – учні → запитання під час пояснення, закріплення матеріалу.

Учитель – учень → запитання під час опитування, парної, групової роботи, ігор, колективних творчих справ.

Учень – учні → самопостановка запитань до певних частин тексту, речень, слів, задач, дослідів.

Учень – тексти, дослідження → творча робота на доповнення, конструювання, змінювання тексту.



Як бачимо, використання діалогу та полілогу є багатофункціональним. Однак у будь-якій формі вони мають стимулювати змістовні, умотивовані, доказові судження дітей. А для цього зміст, за яким організовуємо інтерактивну взаємодію, має бути для них цікавим, спонукальним для обміну думками, враженнями. Без внутрішнього вмотивування ніякі інновації не будуть корисними.

Важливо, щоб мовленнєва активність учителя під час діалогу, полілогу не пригнічувала народження дитячої думки, яка здебільшого оформлюється в слові повільно й неточно. Тому доречно вчасно використовувати різні види підтримки (опорні слова, схеми, графічні образи, 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 1 класі, присвяченому об'єднанню предметів у групи, учитель 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. Такі ситуації можуть виникати на різних уроках, їх треба вміло використовувати, щоб *дитяча думка «зустрічалася»- з думкою вчителя.*

Ефективний спосіб суб'єктності учіння –створення на уроці ситуацій **вільного вибору учнями навчального завдання.** У чому їхня мотиваційна цінність? У тому, що дитина вважає педагогічно доцільне навчальне завдання самостійно обраним. Інструментувати навчання як вільно обрану учнем діяльність –це й означає, по-перше, створити найкращі умови для його цілеспрямованого, соціальне й педагогічно значущого розвитку, виховання, збагачення знаннями, досвідом; а по-друге, керувати цим процесом відповідно до внутрішніх потреб учнів, 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 з другого семестру 2 класу.

Ідея вільного вибору учнями навчальних завдань виявляється в різних способах їх постановки, а саме:

« вибір учнями завдання з-поміж варіантів, написаних на дошці, під час самостійної роботи тренувального характеру. Зрозуміло, їх треба розташовувати так, щоб відмінність була очевидною;

[1] Див.: *Амонашвили Ш. А.* В школу –с шести лет. –М., 1986.

• вибір учнями свого завдання з-поміж аналогічних. Наприклад, учитель пропонує: «Прочитайте всю вправу. Запишіть одне речення. Виконайте з ним на вибір одне із запропонованих завдань»;

• вибір учнями об'єктів для спостережень (наприклад, під час екскурсії, прогулянки);

• вибір із декількох ілюстрацій однієї, яка найбільше відповідає змісту твору;

• вибір свого завдання з-поміж тих, які мають визначення рівнів складності: легко, важко, найважче.

Ситуація вільного вибору ефективна також для визначення *домашніх завдань,* які можуть бути спільними для класу й пропонуватися окремим учням. Власне, це один зі способів самовизначення учнями своїх можливостей, заохочення сумлінних і працездатних.

Цікавою формою стимулювання активності сильних учнів (скажімо, у 4 класі) можуть бути доручення самостійно дібрати завдання для наступного уроку. Такі доручення дуже корисні, адже учневі потрібно усвідомити мету діяльності й подбати про достатню навчальну насиченість завдання. Для цього добре використати на уроці рольові ігри. Наприклад, гра «Я –вчитель». Учень, який має виступити в цій ролі, безпосередньо залучається до проведення уроку. Змістова й мотиваційна підготовка до такої діяльності відбувається заздалегідь із допомогою вчителя. Учень повинен зрозуміти, як непросто 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» (С. Логачевська).

Учні як співавтори вчителя беруть участь в оцінюванні уроку, висловлюючи свої судження.

3.6.3. Навчально-розвивальний потенціал освітнього середовища

Проблема середовища людини в останні роки широко вивчається філософами, екологами, економістами, гігієністами, педагогами, соціальними працівниками. Середовище людини охоплює комплекс природних (фізичних, хімічних, біологічних), психолого-педагогічних, соціальних факторів, які можуть прямо або опосередковано, миттєво чи довготривало впливати на життя й діяльність людей. Містком для аналізу педагогічних можливостей сучасного шкільного освітнього середовища можна вважати таку тезу: *«Чим більше й повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний і активний саморозвиток».* На Конференції ООН (1972) зазначалося, що «людина одночасно є продуктом і творцем свого середовища, яке дає їй основу для життя і робить

можливим інтелектуальний, моральний, громадянський, духовний розвиток»[1].

Поняття «освітнє середовище» охоплює широкий інтегрований простір, а саме: середовище класу і школи, родинне середовище, середовище додаткової освіти, соціальне середовище, географічне середовище. У низці педагогічних праць аналізується типологія освітніх середовищ. Зокрема, у книжці Я. Корчака «Як любити дітей» (1919) охарактеризовано чотири типи виховального середовища: догматичне, ідейне, бездумного споживання та зовнішнього лоску й кар'єри, а також їх вплив на виховання характеру дітей. У психології характеристики зв'язку середовища з типом особистісного розвитку людини здійснені П. Лесгафтом, А. Лаптєвим, В. Рубцевим, В. Слободчиковим.

В освітянському просторі України набули широкого визнання педагогічні системи видатних педагогів В. Сухомлинського, І. Ткаченка, О. Захаренка, М. Гузика, школи яких ще десятиліття тому стали масштабними навчально-виховними комплексами, де основою ефективності навчально-виховного процесу є взаємовплив різних середовищ.

Наприклад, за часів В. Сухомлинського в Павлиській школі було створено діяльне, різнопланове й водночас цілісне за своїм педагогічним впливом навчально-виховне середовище. Правильніше говорити в цьому випадку про **освітній простір:** *шкільне містечко, природне й соціальне довкілля.* У цьому просторі можна виокремити *загальношкільні середовища і мікросередовища для певного віку та для певних педагогічних цілей.*

У цілісному вигляді це складало в системі Сухомлинського комплекс взаємозв'язку *навчального, природного, соціального, ігрового, господарського, технологічного* та *інформаційного середовищ.*

Відомо, наскільки чутливо В. Сухомлинський ставився до музики, яку вважав незамінним джерелом розвитку почуттів, фантазії, творчості, олюднення дійсності. Під впливом свого вчителя діти перетворили музичний альбом в «музичну скриньку», яка пізніше стала «музичною кімнатою». «Кімната науки» була обладнана через три місяці після початку роботи «Школи радості». Діти бували там раз на тиждень або раз на два тижні. Педагог дотримувався думки, що естетична потреба не повинна задовольнятися до перенасичення. Продовженням казки був «Острів чудес» –таємничий куточок, у якому можна було б жити у світі гри. Діти створили «острів» із житлом Робінзона, куренем, де мешкали казкові герої. Така обстановка пробуджувала уяву, творчість, розвивала мовлення несміливих, неактивних дітей[2].

Саме В. Сухомлинський теоретично осмислив і практично реалізував ефективну модель організації здоров'язбережувального, здо-

[1] *Ясвин В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектирова-нию. - М.: Смысл, 2001. - С. 11.

[2] *Сухомлинский В. О.* Вибрані твори: У 5 т. –К.: Рад. шк., 1976. –Т. 3. –С. 185

ров ярозвивального середовища школи, яка, по суті, є своєрідною «лікувальною педагогікою». У книжці «Серце віддаю дітям» він писав: «Я не боюсь повторити: турбота про здоров'я дітей –це найважливіша справа вихователя. Від життєрадісності, бадьорості дітей залежить їхнє духовне здоров'я, світогляд, розумовий розвиток, міцність знань, віра у свої сили»[1]. У його працях можна знайти поради, яким має бути подвір'я школи, які квіти, трави, дерева особливо корисні для здоров'я. З радістю пише він про те, що перебування дітей у «Школі радості» серед природи за один рік змінило їхній зовнішній вигляд, що без душного класу, без дошки і крейди вони навчилися писати й читати.

Про те, якого значення надавав В. Сухомлинський гуманізації та естетизації середовища, свідчить майже кожна сторінка його книжки «Серце віддаю дітям». Тут чи не вперше у вітчизняній педагогіці яскравою образною мовою розкривається провідна ідея: *навчальне середовище –це не клас, а простір навколишнього життя дитини,* який учитель може й повинен педагогічне інструментувати. Ученого надихала ідея, що кожна дитина своєю суттю –допитливий дослідник, відкривач світу, тому він і сприймав довкілля під тим кутом зору, наскільки воно сприяє розвитку та саморозвитку. «Я буду так вводити малюків у навколишній світ, щоб вони кожного дня відкривали в ньому щось нове, щоб кожен наш крок був мандрівкою до джерела мислення й мови –до чудової краси природи... А серед природи дитині треба надати можливість послухати, подивитися, відчути...»[2] –писав В. Сухомлинський. «Умійте відкрити перед дитиною в навколишньому світі щось одне, але відкрити так, щоб шматочок життя заграв усіма кольорами веселки... Я ділився з учителями своїми думками про "подорожі до першоджерел живого слова" – так я назвав яскраві, короткі, емоційно насичені розповіді малюків про предмети і явища навколишнього світу. Оригінальною формою пізнання дітьми дорослого світу були подорожі у світ праці, де діти зустрічалися і зі своїми батьками й матерями»[3].

Сухомлинський радив батькам, щоб для молодших школярів були обладнані «куточки здоров'я», «спальні куточки», альтанки, де з весни й до ранньої осені можна було б читати, малювати.

Дуже важливу роль приділяв учений природному середовищу. Він писав: «Я прагнув, щоб у роки дитинства навколишній світ, природа постійно живили свідомість учнів яскравими образами, картинами, сприйняттями й уявленнями як струнку будову, архітектура якої підказана ще більш струнким витвором – природою». Він наголошував: «Важливо не допустити, щоб шкільні двері відгородили від свідомості дитини навколишній світ».

[1] *Сухомлинский В. О.* Вибрані твори: У 5 т. - К.: Рад. шк, 1976. - Т. 3 –С. 113.
[2] Там само. –С. 32.
[3] Там само. –С. 62.

Як підтвердження реальності цієї вимоги В. Сухомлинський розповідає про мандрівки малюків у світ речей, створення тисячі задач із «живого задачника», які породжувалися самими речами, предметами, явищами навколишнього світу.

Водночас не можна перебільшувати ролі природи в розумовому вихованні. «Глибоко помиляються вчителі, –писав В. Сухомлинський, –які вважають, що коли дітей оточує природа, то вже в самому цьому факті криється могутній стимул розумового розвитку. У природі немає ніякої магічної сили, що безпосередньо впливає на розум, почуття і волю. Природа стає могутнім джерелом виховання лише тоді, коли людина пізнає її, проникає в причинно-наслідкові зв'язки...

Я продумав усе, що має стати джерелом думки моїх вихованців, визначив, що день за днем протягом 4 років спостерігатимуть діти, які явища навколишнього світу стануть джерелами їхньої думки. Так було створено 300 сторінок "Книги природи". Це –300 спостережень. 300 яскравих картин... Двічі на тиждень ми йшли у природу –учитися думати»[1].

Предметно-просторове середовище матеріальне, тому досвідчений педагог може відразу його сприйняти й оцінити. *Середовище психодидактичне* побачити й осягнути відразу неможливо, бо воно характеризує стиль педагогічної взаємодії вчителя з учнями, етику спілкування, мотивацію різних груп дітей, створення умов для діалогу, «програмування успіху», право на помилку та самостійний вибір завдань, порівняння самою дитиною своїх досягнень раніше й тепер тощо.

Психодидактичне середовище має бути гуманним, комфортним для всіх дітей, стимулювати їх ставати кращими в усіх своїх справах. У кожній школі, у кожному класі має панувати особлива атмосфера емоційного добробуту всіх вихованців незалежно від рівня їх навчальних досягнень. (Про ігрове й комп'ютерне середовище йдеться в розділі 6 «Методи, технології та засоби начання».)

Отже, турбуючись про якість початкової освіти, не забуваймо про організацію позитивних гармонізованих впливів різних середовищ. Саме в початкових класах, де учні навчаються впродовж 4 років, необхідно особливо вдумливо та цілеспрямовано створювати педагогічно доцільне навчальне, виховне й розвивальне середовище[2].

Відчуття безпеки в школі та родині є дуже важливим для успішності всієї життєдіяльності дитини. У травні 2005 р. в процесі моніторингу якості навчальних досягнень учнів 4 класу (ми брали участь у робочій групі) установлено, що однозначно негативно (за результатами анкетування) на самопочуття й успішність учнів діють такі чинники:

• *відчуття небезпеки в школі й удома.* Не почувають себе в безпеці зазвичай діти, які продемонстрували низький рівень успішності

[1] *Сухомлинский В. О.* Вибрані твори: У 5 т. –К.: Рад. пік., 1976. –Т. 3. –С. 129.

2 Див. *Савченко О. Я.* Навчально-виховне середовище для учнів // Навчання і виховання учнів 3 класу. –К.: Почат. шк, 2004. –С. 6-10.

або стали жертвами (чи свідками) агресивної чи насильницької поведінки. Загалом із обстеженої групи дітей майже одна п'ята не почувається безпечно. Причинами цього є: страх перед крадіжками (з них ЗО % стали жертвами крадіжки, 55 % –їх свідками) і страх перед образами (43,5 % зазнали образ від однокласників, 64,4 % були свідками, як ображали інших). Цікаво, що чутливішими до образ є ті діти, які навчаються краще та мешкають у місті; безпечніше себе почувають діти в сільській місцевості;

- *відсутність удома робочого місця* (як діти вказують –власного стола);
- *недостатня контрольованість із боку дорослих* виконання учнями домашніх завдань, перегляду телевізора й користування комп'ютером;
- *байдужість батьків до результатів навчання]*
- *надмірна самостійність* у навчально-пізнавальній діяльності. Серед чинників, які ситуативно справляють негативний вплив на

успішність учнів, виявлено такі: тип навчального закладу (наприклад, дуже велика школа, у якій дитина губиться); невпевненість дитини в собі та своїх можливостях; психологічний мікроклімат у родині та класі; несформованість самооцінки. Разом з тим важливо зазначити, що понад 90 % дітей написали, що їм у школі подобається (опитано 3953 учні зі 188 шкіл).

Отже, організація суб'єктної навчальної взаємодії з учнями передбачає використання різноманітних засобів: участь у визначенні мети уроку, прогнозування очікуваних результатів, створення ситуацій вільного вибору завдань, навчального діалогу й полілогу, використання групової роботи, інтерактивних прийомів, технологій проектної та ігрової діяльності, рефлексивні судження дітей щодо уроку, добір навчального матеріалу.

3.7. Емоційність процесу навчання

«Ніщо –ні слова, ні думки, ні навіть учинки наші не виражають так ясно й правильно нас самих і наше ставлення до світу, як наші почуття: у них видно характер не окремої думки, не окремого речення, а всього змісту душі нашої та її ладу»[1]. У цих словах К. Ушинський підкреслив головну ознаку почуттів – суб'єктивне ставлення людини до навколишнього, до інших людей, явищ природи, суспільства.

Стверджуючи, що навчання має стати для учня джерелом духовного збагачення, В. Сухомлинський 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...

[1] *Ушинський К. Д.* Людина як предмет виховання // Вибрані твори: У 2 т. • Т. 1.-С.326.

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»[1]. У працях ученого у взаємозв'язку теорії з практикою розкривалися особистісно значущі дидактичні положення: *емоційне пробудження розуму, таємниця інтересу, сила інтелектуальних почуттів, душевна гармонія і музика душі дитини в навчанні.*

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 позитивних емоцій і почуттів.*

До зовнішніх умов належать емоційна підготовка учнів, емоційна 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 когнітив-ної підготовки та власної активності дітей, емоційності, успішності попереднього досвіду.

Слушною є думка О. Лобової, яка досліджувала формування в молодших школярів загальної музичної культури, що повноцінний музичний розвиток ґрунтується на взаємозв'язку мотиваційного, емоційно-ціннісного й аксіологічного компонентів навчання.

Складний взаємовплив зовнішніх і внутрішніх умов породжує жаданий результат –позитивні емоції, серед яких найсильніша –*радість пізнання,* що живить пізнавальні потреби учнів.

Вихідним для вчителя має бути прагнення досягти, щоб *усі учні не-одноразово пережили почуття справжнього успіху.* З цією метою для слабких дітей треба створювати ситуації запрограмованого успіху. Наприклад, заздалегідь поступово готувати їх до засвоєння складних тем, ураховуючи індивідуальні особливості конкретної дитини. Спостережливий учитель помічає, що один учень любить бути в центрі уваги, чекає і вимагає похвали, а інший почувається впевненішим, коли поряд сильний сусід. Для слабких дітей успіх у навчанні найчастіше –«щасливий випадок», тому важливо запобігати згасанню тимча-

[1] *Сухомлинський В. О.* Серце віддаю дітям // Вибрані твори: У 5 т. –К.: Рад. пік., 1976. - Т. 3. - С. 46.

спію пережитого почуття задоволення від праці та дбати про повторюваність таких ситуацій. Якщо не завжди це можливо на уроці, то хоча 11 у групі подовженого дня, на екскурсії, перерві. Іноді успіхи дитини в позанавчальній роботі живлять її бажання вчитися й на уроці.

Наприклад, Оксана, учениця 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 1-2 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 сама бути уважною та активною.

Для збагачення уроку інтелектуальними почуттями велике значення має *емоційна підготовка учнів до засвоєння нового матеріалу.*

Молодшим школярам зазвичай бракує досвіду емоційного співпереживання від спілкування з природою, їм важко відчути, 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.

Наприклад, у 2 класі перше знайомство з пейзажним віршем відбувається в процесі читання двох прекрасних поезій: «Зимовий ранок» Якова Щоголіва й «Зима» Максима Рильського –на уроці, тему якого ми сформулювали висловом «Сніжно-біла зимова краса...» Для посилення образності сприймання цих творів передбачається використання репродукцій або фотоілюстрацій на тему «Чарівниця-зима», уривка з музичного твору. Підготовка дітей до сприймання теми розпочинається зі слухання музичного уривка, потім ознайомлення з репродукцією картини.

Підсумовуючи коротку бесіду, учитель робить висновок: краса зимової природи надихає не тільки композиторів і художників, а й поетів. За допомогою слів вони вміють яскраво й точно передати образи зимового ранку, засніженого саду чи багатоголосої весни... Сьогодні ви прочитаєте два вірші, у яких по-різному, але красиво й виразно, описано захоплення поетів зимовою природою.

Отже, для повноцінного сприймання пейзажних поезій надзвичайно важливо емоційно настроїти учнів перед читанням і слуханням твору, якщо це можливо, заздалегідь організувати поетичні спостереження в природі, щоб потім їх пригадати або 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 в дітей естетичні почуття, образні уявлення, подив, захоплення. Виняткові

можливості для цього надають уроки мови, читання, музики, художньої праці, спостереження в природі.

Джерело емоційності навчання –це не тільки яскравий зміст, а й *мовлення самого вчителя* –емоційне, образне, лагідне, наспівне. Особливо важливими є гуманність, етика спілкування на уроці.

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 з використанням природних об'єктів. Наприклад, на засушеному листочку клена –опорні слова для побудови розповіді; у конверті –лічильний матеріал із різноколірного насіння; у коробці –«гостинець» із лісу для драматизації мовленнєвої ситуації.

2. Зошити-силуети у вигляді звіряток, квітів, плодів, іграшок. У 1 класі, наприклад, це зошит-силует у вигляді зайчика. У зошиті стільки сторінок, скільки діти вивчатимуть літер, а на кожній сторінці –маленька аплікація відповідного предмета.

3. Поєднання обчислювального чи мовного завдання з конструюванням.

4. Виконання навчальних завдань з етичним підтекстом, римованих.

5. Повідомлення 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, смішинкою; вправи на зразок «А як навпаки?»; формулювання завдань у римованій формі.

7. Завдання учням пропонує казковий персонаж в усній формі або у вигляді надісланого листа, ігрової ситуації.

8. Уведення 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.

Позитивні емоції інтелектуальних почуттів дає молодшим школярам *переживання почуття прекрасного.* 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, від гарного унаочнення уроку тощо. Треба насичувати навчальну діяльність замилуванням красою, щоб сприймання, пам'ять, мислення, уява учнів збагачувались яскравими образами, які западають у душу, активізують мислення й мовлення.

Чуйність, сприйнятливість до краси в дитячі роки незрівнянно глибші, аніж у більш пізні періоди розвитку особистості. Тому найважливіше – виховати потребу в красивому, яка багато в чому визначає зміст духовного життя дитини, її гармонію зі світом.

Невичерпне джерело емоційності навчання - спілкування з природою. «Перші уроки мислення мають бути не в класі, не перед класною дошкою, а серед природи», бо «краса й жива думка так само органічно поєднані, як сонце й квіти»[1].

«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:

Тихесенько вітер віє, степи, 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»[2].

Сприятливе емоційне тло 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 проспіває разом з дітьми на уроці чи то вірш, чи речення, чи якесь слово.

Емоціогенним стимулом навчання й розвитку молодших школярів є використання на уроках *дидактичних казок* (лінгвістичних, музичних, математичних). Ефективність цього методу підтверджують напрацювання сучасних дослідників О. Лобової, О. Кучерявого, С. Якименко, М. Кальчук та ін. Дидактична казка –це поліфункціональний метод, який відповідає особливостям сприймання й світорозуміння молодших учнів. «Через казкові образи у свідомість дитини входить слово з його найтоншими відтінками; воно стає сферою духовного життя дитини, засобом відбиття думок "і почуттів – живої реалії мислення»[3].

[1] *Сухомлинский В. О.* Серце віддаю дітям // Вибрані твори: У 5 т. –К. : Рад. пік., 1976. - Т..З. - С. 47-48.

[2] Там само. –С. 210.

3 Там само. –Т. 1. –С. 54.

Якщо у вчителя є *комп'ютер,* то доречне залучення яскравої, динамічної інформації дуже добре підживлює позитивні емоції навчання дітей всього класу.

Під впливом зазначених чинників в учнів поступово формується *пізнавальний інтерес, у* якому поєднуються інтелектуальні, вольові та емоційні компоненти. 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. У розвитку особистості ніщо прямо не випливає із зовнішніх умов. Разом з тим внутрішні чинники не лишаються незмінними під впливом зовнішніх. Завдяки взаємодії сприятливих зовнішніх умов та внутрішньої готовності успішно діяти в дітей формується активна позиція суб'єктпості в навчанні, бажання самостійно вчитися.

3.8. Диференціація та індивідуалізація навчання

Професійний обов'язок кожного вчителя –бачити насамперед особистість дитини, якнайточніше знати її пізнавальні здібності, ставлення до навчання, щоб його індивідуалізувати, а отже, «дійти» до кожного учня.

Диференційоване навчання –давно відомий і ефективний шлях застосування індивідуального підходу до організації навчальної діяльності учнів (табл. 9). Дослідження з цієї проблеми проводили Ю. Ба-банський, І. Унт, І. Чередов, М. Богданович, С. Логачевська, ІІ. Гусак, В. Буряк, Л. Коваль, Н. Клокар, О. Ярошенко та ін. Метою диференціації навчання є забезпечення в навчально-виховному процесі умов для максимального розвитку здібностей, нахилів школярів завдяки врахуванню індивідуальних особливостей їхнього розвитку.

Таблиця 9

Диференціація шкільного навчання

Форма диференціації	Способи диференціації
Зовнішня (зміна організаційних умов, статус класів, груп, термін навчання тощо)	Навчання у створених спеціальних класах за певними ознаками (наприклад, класи підвищеного рівня або корекційного, класи для поглибленого вивчення предмета); робота гуртків, групові заняття, проекти, які виконують діти різного віку та з різними здібностями. Навчання здійснюється за програмами, які суттєво відрізняються від масової школи

Продовження табл. 9

	Рівнева диференціація здійснюється за здібностями й успіхами в навчанні, профільна — за інтересами й пізнавальними нахилами учнів
Внутрішня (зміст, методика завдань, способи перевірки)	Використання завдань різного рівня складності, завдань на поглиблення й розширення знань; дозування допомоги вчителя; виконання завдань на вибір учня; варіювання навчального навантаження (наприклад, кількості завдань); урахування навчальних стилів учнів; групова робота на засадах диференціації

Найбільший простір для використання диференційованих завдань надають етапи первинного закріплення й застосування навчального матеріалу. Тут є можливості для різних способів організації діяльності учнів *з* урахуванням рівнів самостійності, міри допомоги, творчості, обсягу завдань.

Вивчення готовності дітей до навчання й засвоєння певної теми створює передумови для реалізації індивідуального підходу. У підготовці малюків, які приходять до школи, існують значні відмінності, зокрема в словниковому запасі, швидкості мислення, темпі роботи, умінні керувати довільними діями, у працездатності. Вагомими чинниками успішності навчання й виховання є тип нервової системи, міцність здоров'я, вік учнів. Адже першокласникам може бути й рівно 7 (чи 6) років, і 6 років 10 місяців. (Пам'ятаймо: чим менша дитина, тим більше значення для її навчання й розвитку має кількість прожитих місяців.)

У першокласників їхні ставлення, уподобання, можливості пізнання та спілкування, як кажуть, «на поверхні». Однак того, що лежить на поверхні, замало, аби 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 кожної дитини до навчання.

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

В останні роки розвинувся новий напрям у роботі вчителя –**педагогічна діагностика**[1]**,** її мета –підготувати для вчителів дослідний

[1] *Мартиненко С. М.* Основи діагностичної діяльності вчителя початкової школи. –К.: Київ, ун-т ім. Б. Д. Грінченка, 2010. –264 с.

інструментарій, щоб здійснювати супровідну діагностику учнів у навчально-виховному процесі. У загальному значенні ***діагностика*** (від грец. *ага£по5йЬо$* –здатний до розпізнавання) є особливим видом пізнання. Педагогічний діагноз –це визначення характеру та рівня здібностей і досягнень учнів, труднощів, які виникають у процесі навчання, відхилень у поведінці. Інструментами діагностичної діяльності є вимірювання та оцінювання. Якщо в умовах авторитарної системи освіти об'єктом аналізу, контролю й оцінювання була праця вчителя, то в нових умовах у центрі уваги *співпраця вчителя з учнями, її результат.* Педагогічну діагностику цікавить результат разом із процесом: праця учня спільно з учителем; процес навчання дитини в зіставленні з ЇЇ можливостями, здібностями, нахилами. Процес діяльності педагога теж потрібно аналізувати разом з умовами, у яких здійснюється навчання.

Що стосується особливостей вивчення готовності дітей до школи, то, згідно з наказом МОН України (2005), під час прийому дитини до 1 класу загальноосвітньої школи є неприпустимим проведення тестувань і перевірки знань та умінь, які пов'язані із засвоєнням програми дошкільного закладу, а тим більше знаннями матеріалу 1 класу. Лише до гімназій, спеціалізованих шкіл дітей приймають за спеціальною інструкцією. Щодо 5-6-річних дітей, яких готують до школи в дитячому садку, психологи виокремлюють комплекс властивостей і характеристик, які дають уявлення про найістотніші показники й прояви їхнього розвитку за такими напрямами: особистісна й фізична готовність дітей до навчання.

Вивчення психічних і пізнавальних можливостей учнів потрібне для:

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

Вивчення готовності дітей до навчання здійснюється безпосередньо на початку й протягом року та враховується в навчанні.

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

У сучасній початковій школі диференціація здійснюється переважно в класах, де навчаються різні за рівнем розвитку учні.

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

Для успішного здійснення диференційованого навчання вчителю необхідно: 1) передбачати труднощі, що можуть виникнути в дітей у процесі засвоєння того чи іншого матеріалу; 2) ураховувати загальну готовність своїх вихованців до наступної діяльності, тобто рівень сформованих знань, здатність самостійно працювати, ставлення до ро-ноти; 3) використовувати в системі диференційовані завдання індивідуального та групового характеру; 4) проводити перспективний аналіз для чого плануються завдання, чому їх треба використати на цьому етапі уроку, як продовжити роботу на наступних уроках; 5) застосовувати різні форми педагогічної підтримки й заохочення дітей до самостійних зусиль.

Наголосимо: епізодичне використання диференційованих завдань для учнів, яким складно вчитися, істотно не позначиться на їхніх навчальних досягненнях. Тільки систематичні й адекватні можливостям дітей завдання забезпечать успіх. З цієї проблеми є ґрунтовні методичні рекомендації для вчителів у працях Л. Коваль і С. Скворцової. Хоч автори розглядають цю проблему на математичному змісті, підходи до організації диференційованого навчання мають дидактичне значення.

Індивідуальна форма навчальної діяльності на уроці –це одноосібне вирішення школярем навчальних задач, повна самостійність у засвоєнні навчального матеріалу. Дидактична суть цієї форми навчання полягає в тому, що їй властива не пряма взаємодія учнів між собою, а контакти з учителем, опосередковані різною мірою педагогічної допомоги. Роль «опосередкованого викладача» може виконувати підручник, довідкова література, комп'ютер тощо.

У шкільній практиці трапляються випадки, коли відразу після фронтального вивчення нового матеріалу вчителі практикують виконання учнями індивідуальних завдань. Така організація роботи, на наш погляд, є методично помилковою, так само, як і надмірність часу на фронтальну роботу під час первинного сприймання та засвоєння нового матеріалу. Через прогалини в попередніх знаннях, недостатню сформованість умінь і навичок із теми, що вивчається, діяльність деяких учнів у процесі організованої в такий спосіб індивідуальної роботи приречена на невдачу. Тому організація індивідуальної навчальної діяльності має бути ретельно й усебічно продумана, навчальні можливості учнів –ураховані, а завдання –посильні й зрозумілі.

Для дітей із низьким рівнем підготовки мета індивідуалізації завдань – допомогти усунути прогалини в засвоєнні навчального матеріалу.

Для учнів із достатнім рівнем підготовленості мета індивідуальних завдань полягає в розширенні їхніх знань, збагаченні пізнавального досвіду. Наприклад, на етапі узагальнення й систематизації знань більшість учнів розв'язують задачу фронтально, а кільком школярам із високим рівнем підготовки до засвоєння навчального матеріалу вчитель пропонує одне з нижченаведених індивідуальних завдань.

1. Виберіть з-поміж поданих задач (на сторінках підручника, записаних на дошці, на картках тощо) ті, які відповідають даному малюнку (таблиці, короткому запису).

2. Виберіть з-поміж кількох запропонованих малюнків (креслень, таблиць, коротких записів) ті, що відповідають певній задачі.

3. Виберіть на сторінці підручника ті задачі, які можете розв'язати усно (знаєте точно, як розв'язати).

4. Прочитайте на сторінці підручника всі задачі. Випишіть у зошит номери тих задач, які знаєте як розв'язати. Запишіть поряд із номером дії в тому порядку, як їх потрібно виконувати.

Отже, завдяки організації індивідуальної роботи на уроках можна створювати можливості для діяльності учнів у відповідному темпі.

Індивідуальні завдання мають бути постійним засобом диференціації навчання, а їхній зміст і методика –визначатися за результатами вивчення готовності дітей до навчання, а також рівнем навчальних досягнень у процесі засвоєння навчального матеріалу.

На підставі вивчення загальної готовності учнів учитель може поділити клас на 4-5 груп. Відповідно до відмінностей між дітьми й кількістю дітей у групах відбувається диференціація навчання через групові або індивідуальні завдання (див. схему 6).

Схема 6

Класифікація напрямів диференціювання навчальних завдань на уроках

Спеціальні дослідження й передовий педагогічний досвід показують, що в диференціюванні навчальних завдань для молодших школярів доцільні такі способи: 1) зміст однаковий для всього класу, а для сильних учнів –зменшення часу на роботу, збільшення обсягу завдання або ускладнення способу виконання; 2) спільне завдання для всього класу, а для слабких дітей – допоміжний матеріал, що полегшує виконання завдання (зразок, таблиця, відповідь, схема тощо); 3) використання на одному етапі уроку завдань різного змісту та складності для сильних і слабких учнів;

4) самостійний вибір учнями завдання з кількох запропонованих учителем на етапі закріплення; 5) самостійний вибір учнями відповідного завдання з кількох на етапі засвоєння нового складного матеріалу.

Автор останнього способу –заслужений учитель України С. Лога-чевська. Ключові прийоми такого підходу: багаторазове пояснення вчителем способу дії, вибір учнями завдання за варіантами для самостійної роботи, завершення уроку виконанням спільного завдання. Працюючи в умовах маленької сільської школи, до якої діти вступали без належної підготовки, С. Логачевська багато років випробовувала різні методики, щоб досягти дієвості диференційованого підходу не на додаткових заняттях, а саме на уроці[1]. Ця методика й зараз належить до найефективніших. Різні способи індивідуалізації особливо потрібні під час засвоєння учнями складного виду діяльності. Наприклад, навчаючи дітей розв'язувати задачі, можна застосувати три способи: 1) спрощення одного з варіантів самостійної роботи; 2) індивідуалізація вимог до загального завдання; 3) індивідуальна допомога[2].

Методична конкретизація цих способів така. Спрощення передбачає підготовку задачі у 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 клас), записати план розв'язання (3 клас), змінити запитання задачі й знайти відповідь.

Індивідуальна допомога учням найчастіше здійснюється через дифе-ренційовані картки, на яких задача конкретизується малюнком або коротким записом чи дається початок розв'язування задачі, зразок, схема або план розв'язування, додаткові пояснення. Наприклад, у 2 класі учні розв'язують чимало задач типу: «На одній грядці посадили 3 ряди помідорів по 8 кущів у кожному ряді, а на другій —- 3 ряди по 15 кущів. Скільки кущів помідорів посадили учні на обох грядках?» Учитель може запропонувати: учням із високим рівнем досягнень –уважно прочитати цю задачу, скласти подібну й розв'язати її за формулою; із достатнім рівнем –розв'язати задачу двома способами, а з низьким –за запитаннями.

Іноді в 2-3 класах розв'язування задач 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

[1] *Логачевська С. П.* Диференціація у звичайному класі: Посіб. для вчителів, методистів, студентів / За заг. ред. О. Я. Савченко. –К., 1998.

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

визначають потрібні дані. Слабшим дітям треба скласти таку саму задачу за готовою таблицею й розв'язати її або ж придумати іншу за схемою, коротким записом, частково виконаним розв'язуванням.

Під час виконання самостійної роботи на уроках математики, української мови діти з високим рівнем досягнень нерідко мають резерв часу. Досвідчені вчителі заздалегідь готують індивідуальні картки, тестові завдання, 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, однак необхідно добре «поламати» голову.

На *уроках української мови* учням доцільно 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, або 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 класі, наприклад, під час повторення матеріалу про речення й частини мови завдання можна диференціювати так: сильнішим учням запропонувати утворити спільнокореневі слова, виражені різними частинами мови, від слів *зелень, чистота, золото;* визначити будову слів *перевиконують, слабенькі, навчаємось;* середнім учням –написати два речення про своє місто (село) й підкреслити в них іменники однією прямою лінією, дієслова –двома, прикметники –хвилястою лінією.

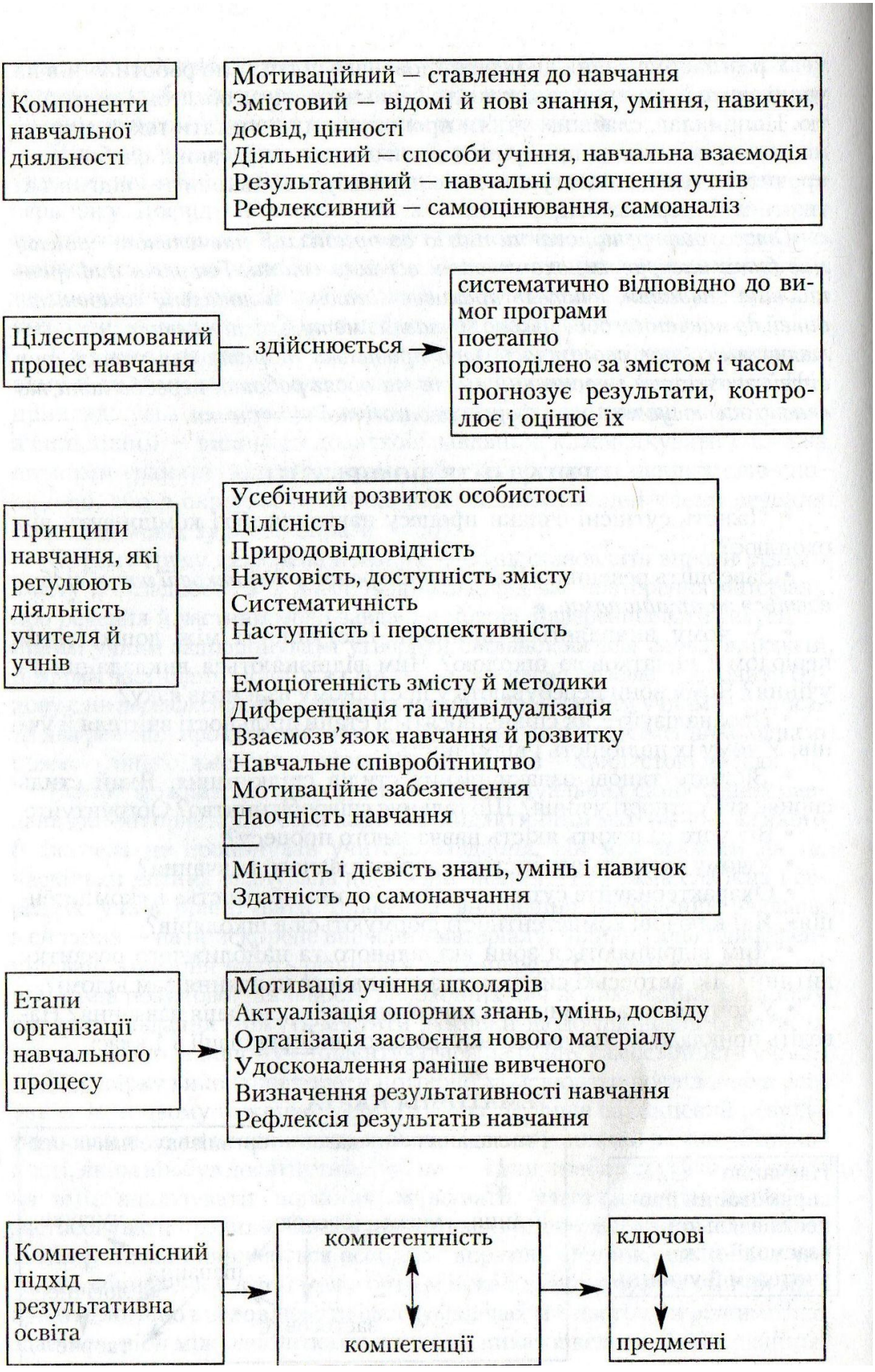
Великі можливості для організації індивідуальних самостійних завдань дає використання серії карток із дидактичним матеріалом. Із якого б джерела не пропонував учитель завдання, він має зважати на те, наскільки дитина опанувала попередні знання. Не можна слабких і середніх учнів орієнтувати тільки на виконання спрощених завдань, а сильних –на прискорене вивчення матеріалу. Індивідуальні 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 потрібно здійснювати послідовно в усіх учнів. При цьому важливо звертати увагу не лише на кінцевий результат правильно чи неправильно виконаного завдання, 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 уміннях відмінності між учнями виявляються особливо виразно. Наприклад, техніка читання, обчислень у дітей може бути майже однаковою, а от уміння міркувати, логічно висловлювати свої думки часом є настільки різними, що здається, ніби між однолітками-однокласниками велика вікова різниця.

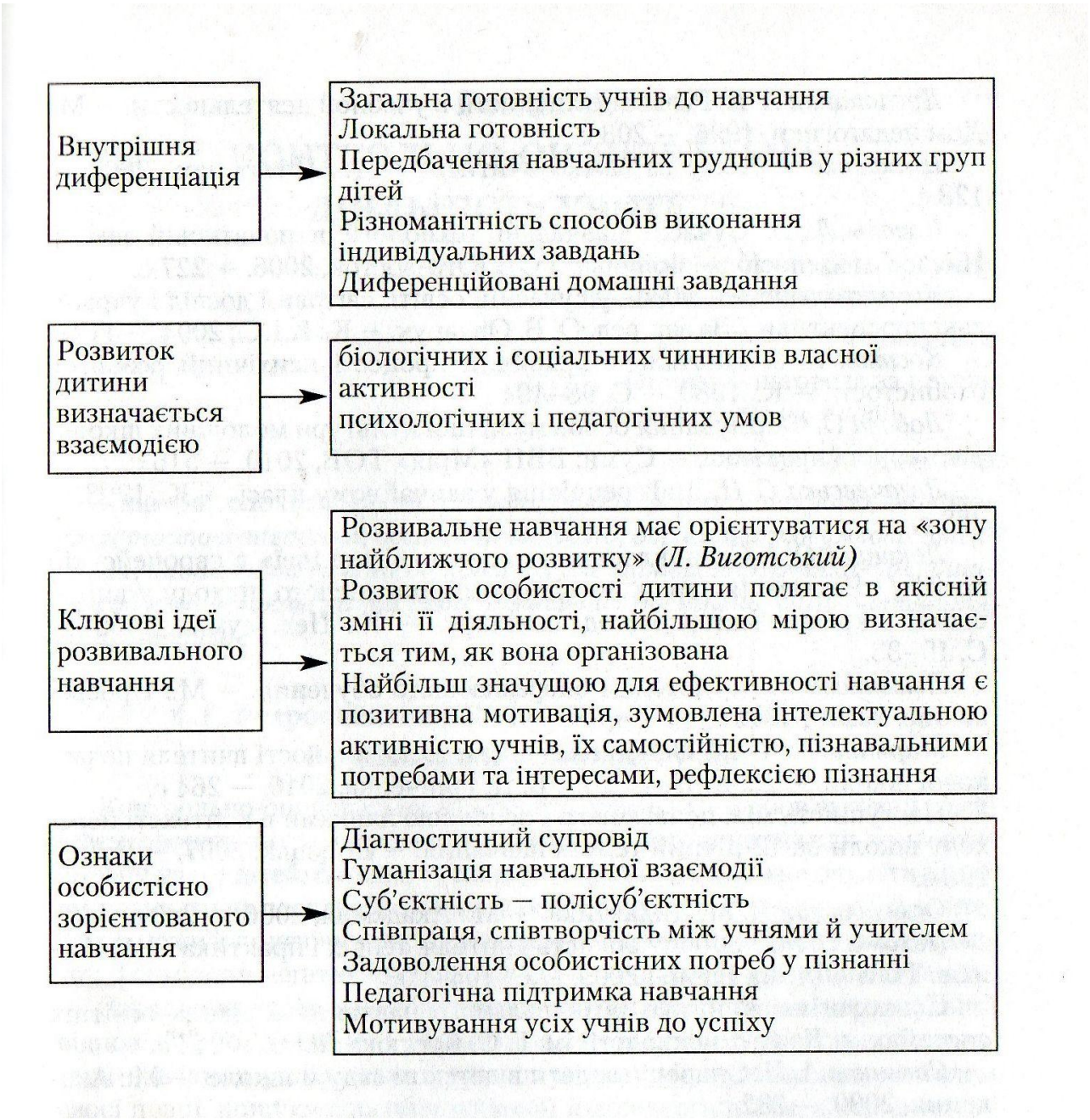
У разі застосування диференційованого підходу до роботи учнів на уроці варто й домашні завдання диференціювати за обсягом і складністю. Наприклад, слабшим учням пропонувати прочитати текст, а силь-м і тим, крім того, – придумати до нього два запитання; слабшим –прочитати текст і підготуватись до переказу, а сильнішим –підготува-III стислий переказ тощо.

Отже, диференційований підхід до організації навчального процесу має бути наскрізним, охоплювати всі його етапи. Готуючи диферен-ці.йовані завдання, учитель ураховує загальну й локальну готовність дітей до навчання; обов'язково зіставляє мету, зміст матеріалу з можливостями учнів свого класу, щоб правильно дібрати для різних груп дітей необхідний і посильний зміст та обсяг роботи; передбачити та вчасно застосувати різні форми педагогічної підтримки.

ПРИГАДАЙТЕ, ПОМІРКУЙТЕ...

- Назвіть сутнісні ознаки процесу навчання. Які компоненти він охоплює?
- Завершіть речення: *«Навчальний процес у початковій школі відбувається за принципами...»*
- У чому виявляється принцип наступності між дошкільним періодом і початковою школою? Чим відрізняються викладання та учіння? Чому вони перебувають у постійному взаємозв'язку?
- Проаналізуйте, як співвідносяться етапи діяльності вчителя й учнів. У чому їх подібність і відмінність?
- Зіставте типові ознаки різних стилів спілкування. Який стиль сприяє суб'єктності учіння? Що гальмує співробітництво? Обґрунтуйте.
- Від чого залежить якість навчального процесу?
- У чому сутність особистісно зорієнтованого навчання?
- Охарактеризуйте сутність понять «компетентність» і «компетенція». Які ключові компетентності формуються в школярів?
- Чим відрізняються зони актуального та найближчого розвитку дитини? Які авторські системи розвивального навчання вам відомі?
- У чому полягає зовнішня і внутрішня диференціація навчання? Наведіть приклади застосування внутрішньої диференціації в 1 класі.


Компоненти навчальної діяльності
Мотиваційний — ставлення до навчання
Змістовий — відомі й нові знання, уміння, навички, досвід, цінності
Діяльнісний — способи учіння, навчальна взаємодія
Результативний — навчальні досягнення учнів
Рефлексивний — самооцінювання, самоаналіз
Цілеспрямований процес навчання
здійснюється
систематично відповідно до вимог програми
поетапно
розподілено за змістом і часом
прогнозує результати, контролює і оцінює їх
Принципи навчання, які регулюють діяльність учителя й учнів
Усебічний розвиток особистості
Цілісність
Природовідповідність
Науковість, доступність змісту
Систематичність
Наступність і перспективність
Емоціогенність змісту й методики
Диференціація та індивідуалізація
Взаємозв'язок навчання й розвитку
Навчальне співробітництво
Мотиваційне забезпечення
Наочність навчання
Міцність і дієвість знань, умінь і навичок
Здатність до самонавчання
Етапи організації навчального процесу
Мотивація учіння школярів
Актуалізація опорних знань, умінь, досвіду
Організація засвоєння нового матеріалу
Удосконалення раніше вивченого
Визначення результативності навчання
Рефлексія результатів навчання
Компетентнісний підхід — результативна освіта
компетентність
компетенції
ключові
предметні



СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

АмдНашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудни-чества. –К.: Освіта, 1991. –ПО с.

Его же. Единство цели: Пособие для учителя. –М.: Просвещение, 1987. - 208 с.

Байбара Т. Компетентнісний підхід в початковій ланці освіти: теоретичний аспект // Почат. шк. –2010. –№ 8. –С. 46-51.

Бондар В. І. Дидактика. - К.: Либідь, 2005. –264 с.

Його ж. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен // Рідна шк. -2011. -№3.-С. 10-15.

Діти і соціум. Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку / Наук. ред. А. М. Богуш; заг. ред. Н. В. Гавриш. –Луганськ: Альма-Матер, 2006. –368 с.

Дусавщкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности. –М.: Дом педагогики, 1996. –208 с.

Ілляшенко Т. Чому їм важко вчитися? –К.: Початк. шк., 2003. –128с.

Коваль Л. В. Сучасні навчальні технології в початковій школі: Навч.-метод, посіб. –Донецьк: ТОВ Юго-восток, 2006. –227 с.

Компетентніший підхід у сучасній освіті: світовий досвід і українські перспективи / За заг. ред. О. В. Овчарук. –К.: К.І.С., 2004. –112 с.

Коспгюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. - К., 1989. - С. 98-194.

Лобова О. Формування основ музичної культури молодших школярів: теорія і практика. –Суми: ВВП «Мрія» ТОВ, 2010. –516 с.

Логачевська С. П. Диференціація у звичайному класі. –К., 1998. –288 с.

Локшина О. І. Становлення «компетентнішої ідеї» в європейській освіті // Реалізація європ. досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матер. метод, семінару. –К.: Пед. думка, 2009. –С. 19-33.

Лысенкова С. Н. Методом опережающего обучения. –М.: Просве-щение, 1989.- 146с.

Мартиненко С. М. Основи діагностичної діяльності вчителя початкової школи. –К.: Київ, ун-т ім. Б. Д. Грінченка, 2010. –264 с.

Наступність між початковою і основною ланками в контексті переходу школи на 12-річний термін навчання. –Донецьк, 2007. –Ч. І. –298 с.

Осмоловская Й. М. Дидактика. –М.: Академия, 2006. –240 с. *Пєхота О. М.* Індивідуальність учителя: теорія і практика. –Миколаїв: ТОВ «Фірма Іліон», 2009. - С. 104-203.

Психологічні чинники розвивального навчання в різних освітніх системах. –К.: Ін-т психології ім. Г. С. Костюка, 2000. –246 с.

Савеиков А. Й. Одаренньїе дети в детском саду й школе. –М.: Академия, 2000. - 232 с.

Савченко О. Я. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу // Початк. шк. - 2009. - № 8. - С. 1-6.

Скворцова С. О. Методика навчання розв'язування сюжетних задач у початковій школі. –Одеса: Фенікс, 2011. –Ч. І-ІІ. –268 с.

Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві // Вибрані твори: У 5 т. –К.: Рад. шк., 1976. - Т. 2.

Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика. –К., 2003. –319 с.

Хуторской А. В. Как обучать всех по-разному? –М.: Владос, 2005'-382с.

Розділ 4
КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ

Бажаєш отримати розумну
відповідь –запитуй розумно.
Йоганн Ґете
Оцінка –нагорода за працю,
а не покарання за лінощі.
Василь Сухомлинський

Ключові слова: *функції, об'єкти, види, форми контролю; моніторинг; тестові завдання, освітні портфелів; державна підсумкова атестація; дидактичні вимоги до контролю й оцінювання; оцінка-бал, оцін-ка-судження, критерії та рівні навчальних досягнень, самооцінювання, самоконтроль.*

4.1. Ретроспективний аналіз проблеми контролю й оцінювання успішності учнів

Контрольно-оцінювальна діяльність учителя –обов'язковий засіб взаємозворотного зв'язку в навчальному процесі, вона завжди привертає пильну увагу дітей, батьків, суспільства. Оцінка може заохочувати дитину, надихати на подальшу сумлінну роботу, викликати захоплення вчителем, а може й пригнічувати, гальмувати пізнавальний і моральний розвиток, формувати негативне ставлення до школи з перших років навчання.

Завдяки контролю й оцінюванню визначається рівень персональної відповідальності кожного учасника за якість процесу навчання. Результати навчання учнів стають сигналом для самооцінювання вчителем своєї праці, пошуку способів корекції й допомоги дітям, а керівництву школи і батькам дають уявлення про професіоналізм класовода.

Особливий інтерес до контролю й оцінювання виник у період зміни ідеологічних, методологічних і нормативних вимог до школи. Познайомимося з тим, як змінювалося розуміння сутності й нормативів контролю та оцінювання в різні періоди шкільництва.

На виконанні вчителем цієї функції чітко позначалися ідеологія освіти, цілі навчання й виховання в певний період розвитку держави, ставлення суспільства, педагогічної науки до цінностей дитинства.

Звернемося до найбільш помітних подій в історії шкільництва XX ст., які стосуються зазначеної проблеми.

У Російській імперії, а також в Україні, яка входила до її складу, до 1917 р. у масовій школі використовувалась 5-бальна система оцінювання. У 1918 р. постановою наркома освіти радянської Росії А. Луначарського було скасовано існуючу в кадетських корпусах і жіночих

гімназіях 12-бальну систему оцінювання знань і поведінки учнів: 12 –відмінно, 11 –надто добре, 10 –дуже добре, 9-8 –добре, 7 –досить добре, 6 –задовільно, 5-1 –слабо.

У 1920-х роках за комплексною системою навчання, лабораторно-бригадним методом і методом проектів класно-урочна підготовка відмінялась, тому індивідуальний облік та оцінювання засвоєних учнями знань не проводилися. Засобами перевірки були періодичні бесіди з дітьми, їхні усні й письмові доповіді, розповіді про прочитані книжки. Велике значення надавалося самоконтролю. Широко впроваджувалися тестові завдання як ефективна форма самоперевірки. Незважаючи на позитивні риси такої методики, навчання без індивідуальних оцінок негативно позначалося на якості знань, дисципліні, ставленні учнів до школи.

У цей період науковцями було опубліковано низку праць із проблем вимірювання шкільної успішності. (А. Мандрика «Вимір шкільної успішності»; Г. Костюк «Про порівняльну вартість зорового та слухового тестування успішності учнів», «До питання про порівняльну оцінку тестових форм» та ін.). Однак у масовій школі підставою для переведення учнів із класу в клас були відгуки педагогічної ради. Оцінка вважалася буржуазною формою тиску авторитарного суспільства, виявом нерівності дітей, що суперечило ідеології класового виховання. Увага зосереджувалася на вихованні колективу як основної форми організації дитячого життя. «Через колектив, силами колективу й для колективу» –таким було гасло школи тих часів.

Після постанов ЦК ВКГІ(б) «Про початкову та середню школу» (1931), «Про навчальні програми та режим роботи в початковій та середній школі» (1932) в Україні активно провадилася політехнізація школи, ставилося завдання забезпечити високу якість навчання. Водночас уводиться новий зміст початкової освіти й нова система оцінювання. Нові програми, створені комісіями науковців *з* Українського науково-дослідного інституту педагогіки (УНДІП) та інших установ, були перевантаженими, украй політизованими, у них нечітко визначалися вимоги до засвоєння знань, умінь і навичок, не було унормовано здійснення вчителями контролю й оцінювання.

Велика потреба країни в кваліфікованих кадрах, а також утвердження жорсткої адміністративно-командної системи й тотального контролю визначили в середині 1930-х років курс на «академічний» розвиток школи, боротьбу за високу якість знань як основне завдання теорії та практики. У зв'язку з цим велика увага приділялася дисципліні, контролю й оцінюванню знань учнів. Зокрема, уводилося *п'ять рівнів оцінок у вигляді словесних суджень: <<дуже добре», «добре», «посередньо», «погано», «дуже погано»,* усіляко заохочувалося змагання між школами, між учнями за високі оцінки.

В Україні в 1935 р. вийшов наказ наркома освіти В. Затонського «Про оцінку успішності учнів», яким у всіх школах республіки запроваджувалась єдина загальнорадянська п'ятиступенева система успіш-

ності учнів. У 1944 р. уряд прийняв рішення про заміну словесної системи оцінювання успішності учнів бальною: «5» –дуже добре, «4» –добре, «3» – посередньо, «2» –погано, «1» –дуже погано. З'явилися праці дидактів щодо особливостей роботи вчителя з молодшими школярами, у яких велика увага приділялася контролю знань, умінь і навичок, подоланню другорічництва, що на той час становило значну проблему як у міських, так і в сільських школах.

Така система оцінювання успішності учнів діяла в українській школі (як і в інших республіках колишнього СРСР) до кінця XX ст. Однак час під часу в педагогічній пресі друкувалися матеріали про необхідність удосконалення чинної системи оцінювання. Наприклад, наприкінці 1960 –на початку 1970-х років упроваджувалася нова методика поурочного контролю й оцінювання знань учнів (увійшла в історію педагогіки як «липецький досвід») – використання *поурочного бала,* яким сумарно оцінювалась успішність учнів, котрі протягом уроку «набирали бали» за кожне виконане завдання. Поряд із позитивним впливом на пізнавальну активність дітей за такою методикою спрощено формувалася пізнавальна мотивація учіння. Школярі змагалися між собою за оцінки, постійно підраховували набрані бали, замість того щоб вникати в навчальний процес. За кілька років зацікавлення вчителів до цієї методики минуло.

Загальною тенденцією контролю й оцінювання успішності учнів було посилення формалізму та процентоманії, основним критерієм якості роботи школи вважалася кількість учнів, які вчилися на «5» і «4». Такий стан шкільної практики потребував змін. На це звертав увагу у своїх публікаціях В. Сухомлинський. Він наголошував на необхідності гуманізації оцінювання, зв'язку контролю й оцінювання з мотивацією учіння, урахуванні ставлення дітей до навчання. «З перших днів шкільного життя, –писав Василь Олександрович, –на тернистому шляху учіння перед дитиною з'являється ідол – оцінка. Для однієї дитини він добрий, поблажливий, для іншої –жорстокий, безжальний, невмолимий. Чому це так, чому одного він захищає, а іншого – тиранить, –дітям незрозуміле. Адже не може 7-річна дитина зрозуміти залежність оцінки своєї праці від особистих зусиль –для неї це поки що недосяжне. Вона прагне задовольнити або кінець-кінцем –обманути ідола й поступово звикає вчитися не для особистої радості, а для оцінки»[1].

Педагог із тривогою писав, що часто вчитель робить висновок про розумові здібності дітей виключно на підставі оцінок. «Оцінкам, які дістає учень, надається моральний смисл; про моральне обличчя дитини вчитель часто робить висновок на основі оцінок»[2]. За переконанням Сухомлинського, оцінки мають відображати фактичний рівень знань, а також ураховувати зусилля учня. Якщо, наприклад, учень працював ретельно,

[1] *Сухомлинський В. О.* Серце віддаю дітям. –К, 1969. –С. 65.

[2] *Сухомлинський В. О.* Сто порад учителеві // Вибрані твори: У 5 т. –К.: Рад. шк., 1976. - Т. 2. - С. 442.

старанно, але на цьому етапі домігся оцінки «3», учитель поряд з оцінкою може написати: «Працював сумлінно». Якщо учень занадто легко дістав за свої знання оцінку «4», тоді вчитель, наприклад, говорить або пише: «Працював недостатньо, міг би досягти кращих результатів».

Упродовж 1980-1990-х років з'явилося чимало публікацій, у яких чинна система контролю й оцінювання піддавалася гострій критиці ; (Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанський, І. Лернер, С. Лисенкова, В. Паламарчук, В. Полонський, О. Скрипченко, В. Шаталов та ін.).

До її недоліків учені зараховували: переважання репродуктивного, одноманітного способу перевірки, надмірну увагу до точності відтворення матеріалу, нераціональне витрачання часу уроку на перевірку, обмеження індивідуального підходу в перевірці й оцінюванні, безсистемність накопичення оцінок, залякування учнів «двійками», суб'єктивність педагогів в оцінюванні навіть письмових робіт. Нерідко учителі знижували учням, які порушували дисципліну, оцінки за навчання.

Невдоволення педагогів викликало звуження інтервалу оцінок. П'ятибальна шкала ставала, по суті, трибальною, бо зазвичай використовувалися лише оцінки «5», «4», «3». Оцінювання виконувало функцію тиску на учнів, особливо це спостерігалось у роботі з молодшими школярами. Щоб на науковому рівні визначити вимоги до рівня знань і вмінь школярів, у Інституті змісту і методів навчання АПН СРСР було створено лабораторію з вивчення якості знань, умінь, навичок учнів. Розглядаючи категорію «якість знань» із психолого-дидактичних позицій, учені використовували *рівневий підхід,* за яким якість навчальних результатів характеризувалася *за трьома рівнями:* предметно-змістовим (повнота, узагальненість, системність), змістовно-діяльнісним (міцність, мобільність, дієвість), змістовно-особистісним (активність, самостійність, продуктивність, гнучкість, критичність, усталеність, глибина мислення)[1].

У галузі початкової освіти протягом 1970-1990-х років відбувалися значні зміни щодо тривалості, змісту навчання, значна увага приділялася методиці контрольно-оцінювальної діяльності вчителів.

Упродовж 1980-х років в Україні проводилося систематичне масове вивчення рівня знань, умінь і навичок учнів 1-3 класів, яке здійснювалося за завданням Міністерства освіти УРСР силами науковців лабораторії початкового навчання спільно з провідними методистами областей. Задля об'єктивності перевіряли всі початкові класи одного з районів, а оцінювання здійснювали за чітко визначеною методикою (критерії відбору текстів контрольних робіт, критерії аналізу й схеми підрахунку результатів). Одержані дані розглядалися на колегіях міністерства, детально висвітлювалися в журналі «Початкова школа», обговорювалися на серпневих конференціях учителів.

Див.: Требования к знанням й умениям школьников. Дидактико-методи-ческий анализ / За ред. А. А. Кузнецова. –М.: Пєдагогика, 1987.

На основі систематичного вивчення якості знань, умінь і навичок молодших школярів науковцями спільно з методистами Міністерства освіти були підготовлені «Критерії та норми оцінювання знань, умінь і павичок молодших школярів», у яких пропонувалися детальні відповідні рекомендації за предметами[1].

У 1984 р. згідно з постановою ЦК КПРС «Основні напрями реформи загальноосвітньої та професійної школи» було зроблено спробу винести школу з кризи. Зокрема, з 1986 р. розпочалося навчання в початкових класах із шестирічного віку, а середня загальноосвітня школа ставала 11-річною. Результатом реформи мало стати викорінення зі шкільної практики формалізму, процентоманії, лібералізму в оцінюванні знань і поведінки учнів. Як показав час, досягнути цього не вдалося.

Упровадження навчання дітей у першому класі з шести років привернуло велику увагу вчителів і науковців до проблеми контролю й оцінювання успішності учнів. Прагнучи оновити діяльність школи, учителі зверталися до праць педагогів-новаторів, які в своєму маніфесті «Педагогіка співробітництва» (1986) рекомендували використовувати надбання гуманістичної педагогіки, ідеї вільного виховання дитячої особистості, вимагали демократизації, гласності в оцінюванні діяльності школи, поваги до учнів тощо. Серед активних учасників новаторського руху були відомі українські педагоги М. Гузик, О. Захаренко, В. Шаталов, М. Палтишев. До речі, саме Віктор Шаталов, учитель математики з м. Донецька, блискуче продемонстрував переваги методики досягнення кожним учнем успіхів у навчанні. Про нову систему навчання (за опорними сигналами, опорними конспектами) та оцінювання він написав у книжках «Куди і як зникли трійки», «Учитися переможно» та ін.

У працях Ш. Амонашвілі на матеріалах експериментально-педагогічних досліджень у початкових класах, переважно з 6-річними першокласниками, розкривалася потреба гуманізації та індивідуалізації оцінювальної діяльності вчителя. Педагог закликав учителів навчати молодших школярів без двійок, користуватися оцінювальними судженнями, які стимулюють виховний і розвивальний вплив навчання. Він запропонував нові способи контролю й оцінювання молодших школярів. Так, діти звітували про свою роботу перед учителями й батьками творчими справами (розповідями, малюнками, саморобками, самостійно розв'язаними задачами), які поступово накопичували в папках для батьків. (На наш погляд, це нагадує сучасні форми контролю – навчальні портфоліо, папки досягнень). Було встановлено, що завдяки використанню експериментальних методів навчання зростала активність дітей, їх пізнавальний інтерес, бажання вчитися, активно спілкуватися в навчальних ситуаціях, вільно вибирати завдання[2].

[1] Див.: Початкова школа. - 1987. - № 12. - С. 11-31.

[2] Див.: *Лмонашвили Ш. А.* Обучение. Оценка. Отметка. – М.: Знание, 1980. - 96 с

У цей період у розвитку української початкової освіти відбулися вагомі позитивні зрушення: перехід на 4-річний термін навчання, створення нових підручників і методичних посібників з української мови, читання, математики, ознайомлення з навколишнім.

Потребувала вдосконалення й діяльність учителів щодо контролю й оцінювання. Інновацією 1980-х років було поширення в початкових класах різних *форм безвольного оцінювання* (передусім у 1-2 класах), *використання символів, які заміняли бали.* Наприклад, дітям, які добре відповідали, учитель давав одразу після відповіді маленькі силуети симпатичних звіряток, зірок, квітів.

Нові підходи щодо вдосконалення цієї діяльності знайшли відображення в методичних рекомендаціях *«Єдині вимоги до усного і писемного мовлення, проведення письмових робіт і перевірки зошитів у початкових класах. Критерії, норми оцінювання знань, умінь і навичок молодших школярів»,* які певний час і в умовах розвитку початкової школи в 1990-х роках слугували орієнтиром для вчителів.

Отже, за радянської системи шкільної освіти функції й методика контрольно-оцінювальної діяльності вчителя змінювалися відповідно до ідеологічних установок щодо соціально-педагогічних функцій школи, її тривалості, а також здобутків творчого педагогічного досвіду й педагогічної науки. Ці зміни стосувалися мети та вибору об'єктів контролю, способів оцінювання (поєднання словесного й бального), впливу шкільної успішності на статус учнів у колективі та в суспільстві.

Наприкінці 1960-х років помітнішими стають ідеї гуманізації та індивідуалізації процесів контролю й оцінювання навчальної діяльності школярів, які обстоювали у своїх працях окремі вчені та вчителі-новатори.

4.2. Концептуальне й нормативне забезпечення контрольно-оцінювальної діяльності вчителів в умовах державного суверенітету України

Зміна методології освіти (утвердження цінностей гуманістичної, дитиноцентрованої, національної освіти) зумовлює нові підходи до здійснення всіх функцій професійної діяльності вчителів. Особливе значення це має для контролю й оцінювання результатів навчальних досягнень учнів. Саме тут відбулися й продовжують відбуватися суттєві зміни, які стосуються кожного, хто працює в школі.

Основою цих змін є прийняття нових концептуальних, законодавчих і нормативних документів щодо розвитку шкільної освіти на засадах національної освіти й методології людиноцснтризму. У зв'язку з цим можна виокремити два етапи. *Перший (1990-1999 рр.)* –до прийняття закону «Про загальну середню освіту», *другий (2000-2010 рр.)* –період переходу до 12-річної, а потім 11-річної школи.

Коротко розглянемо положення, які розкривають динаміку змін у контрольно-оцінювальній діяльності вчителя.

Перший етап. Починаючи з 1990 р., в Україні активно створювалися концептуальні матеріали і правові документи щодо розвитку загальної середньої освіти. Так, у серпні 1990 р. було опубліковано підготовлену науковим колективом НДІ педагогіки УРСР *Концепцію середньої загальноосвітньої школи* (науковий керівник С. Гончаренко). У ній окреслено засади розвитку національного шкільництва в Україні (деполітизація, пріоритетне вивчення рідної мови, виховання національної самосвідомості, ідеї народності, демократизація й гуманізація навчально-виховного процесу та ін.).

Потреба змін в організації навчання на всіх етапах школи зумовила необхідність суттєвого оновлення змісту освіти, індивідуалізацію навчання, удосконалення контрольно-оцінювальної діяльності, гуманного, обґрунтованого ставлення до оцінювання успішності учнів, урахування їхніх здібностей, рівня розвитку, нові вимоги до інспектування

НІКОЛИ ТОЩО.

Глибоке розуміння й урахування педагогами функцій кожної освітньої ланки дає змогу своєчасно й повноцінно використовувати виховні й розвивальні можливості кожного вікового періоду. Особливо важлива роль у шкільній освіті належить початковій ланці, коли школярі оволодівають найважливішими загальнонавчальними вміннями й навичками, без яких неможливе подальше навчання.

Принципові зміни в методології освіти зумовили створення *Концепції розвитку початкової школи*[1]. У ній наголошується на тому, що в умовах існуючої на той час різної тривалості початкового навчання (3 і 4 роки) необхідно зберегти в кожному типі школи однаковий обсяг вимог до кінцевих результатів успішності випускників. Інакше в основній школі діти опиняться в нерівних умовах навчання. Тому для забезпечення належної успішності учнів учителі мають приділити значно більше уваги контролю й оцінюванню:

- здійснювати цю діяльність на засадах гуманізму й дитино-центризму;
- визначати кінцеві навчальні результати для кожної теми, планувати в межах системи уроків вправи на засвоєння учнями різних характеристик якості знань, умінь, способів дій (повноти, міцності, свідомості, гнучкості);
- застосовувати широкий діапазон допоміжних засобів для запобігання помилкам учнів, а також надійного відпрацювання способів дій;
- розширювати можливості для індивідуального підходу й застосування методів випереджувального навчання;

[1] Див.: *Савченко О. Я.* У пошуках нової концепції школи першого ступеня навчання // Почат. шк. - 1990. -№ 1. - С. 2-7.

• здійснювати міжтематичні й міжпредметні зв'язки, використовувати економні та надійні форми тематичного обліку знань, умінь і навичок учнів[1].

Шляхи вдосконалення контрольно-оцінювальної діяльності вчителів протягом 1990-х років неодноразово обговорювалися на сторінках педагогічних журналів, конференціях. Наприклад, у журналі «Початкова школа» вчителі висловлювалися з таких питань: Коли і як розпочинати оцінювання навчальних досягнень молодших школярів у балах? З яких предметів не слід виставляти оцінки-бали? Чи доцільно застосовувати тематичне оцінювання в початкових класах? Які форми оцінювання найбільш ефективні? Коли ви вважаєте можливим виставити учневі двійку?[2]

Обговорення проблеми було жвавим, змістовним, часто критичним[3]. Учителі писали про необхідність гуманізації процесів контролю й оцінювання, ширшого застосування вербальних оцінювальних суджень; пропонували не виставляти дітям незадовільних оцінок на уроках фізичної культури, образотворчого мистецтва, музики; краще використовувати виховну, мотиваційну функцію оцінок; обговорювали можливість багатобальної системи оцінок. Особливо складними питаннями для теорії та практики були вибір об'єктів контролю й критеріїв оцінювання. Єдиним орієнтиром слугував розділ «Основні вимоги до знань і вмінь учнів на кінець навчального року» у програмах із кожного предмета. Проте основний і другорядний матеріал не диференціювалися, вимоги стосувалися лише високого рівня засвоєння. Це зумовлювало перевантаження контрольних робіт і, відповідно, високий відсоток невстигаючих.

Підсумком розвитку української школи протягом 1990-х років є прийняття закону **«Про загальну середню освіту»** (1999), у якому визначено правові, організаційні та фінансові засади функціонування й подальшого розвитку системи загальної середньої освіти. Звернемося до статті 34 цього закону «Атестація та оцінювання знань учнів (вихованців)», її положення є основою для нормативів здійснення контролю й оцінювання в сучасній школі.

Початкової освіти стосуються такі положення.

1. Контроль за відповідністю освітнього рівня учнів, які закінчили навчальний заклад I, II і HI ступенів, вимогам Державного стандарту

[1] *Савченко О. Я.* У пошуках нової концепції школи першого ступеня навчання // Почат. шк. –1990. –№ 1. –С. 6.

[2] Проблема контролю і оцінювання // Почат. шк. –1990. –№ 1. –С. 7.

[3] Див.: *Балютіна К.* Вимірник знань, стимул чи засіб гноблення? // Там само. –1999. - № 9.

Питишкін-Потанич В. Оцінювання знань школярів // Рідна шк. –1999. –№ 11.-С. 51-53.

Коленда О. Ю. Загальноосвітній школі нову систему оцінювання учнів // Управління і освіта. - 1998. - № 11. -- С. 48-51.

загальної середньої освіти здійснюється шляхом їх державної підсумкової атестації. Зміст, форми і порядок проведення державної підсумкової атестації визначаються й затверджуються МОН України.

2. Поточне та підсумкове оцінювання знань учнів і вибір їх форм, змісту та способу здійснює загальноосвітній навчальний заклад.

3. Переведення учнів (вихованців) до наступного класу загальноосвітнього навчального закладу здійснюється в порядку, установленому МОН України[1].

Протягом 1990-х років в українській школі функціонувала спочатку 5-бальна шкала оцінок, успадкована від радянської школи, що мала як позитивні, так і негативні риси, а з 1993 р. –фактично 4-бальна («5», «4», «З», «2»). В українському шкільництві поширювалося критичне ставлення до чинної системи контрольно-оцінювальної діяльності вчителя. Педагоги критикували девальвацію оцінок, вузьку панель балів (по суті, використовувалися три-чотири бали), одноманітність, безсистемність перевірок; нерідко оцінка виконувала роль «батога і пряника» у взаємовідносинах учителя з дітьми. Деякі вчителі модифікували чинну систему оцінок, застосовуючи якісні коментарі до балів («чотири з плюсом», «п'ять з мінусом», «три з мінусом» і т. ін.).

Другий етап. Після прийняття закону «Про загальну середню освіту» і постанови Кабінету Міністрів України «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання» (16 листопада 2000 р.) довкола проблеми контролю й оцінювання точилися гострі дискусії не тільки в педагогічному середовищі, а й у суспільстві. Підходи до її розв'язання зазнали принципових змін як за формою, так і за сутністю.

З вересня 2000 р. в системі загальної середньої освіти спільним наказом МОН України та АПН України було **запроваджено 12-бальну шкалу оцінювання навчальних досягнень учнів.** На основі застосування загальних критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів уперше вводилося поняття **компетенцій.** Компетенція визначалася як ***загальна здатність*** особистості навчатись і застосовувати знання, уміння, особистий досвід; вона Грунтується на цінностях, нахилах, здобутих учнем завдяки навчанню.

З метою забезпечення ефективних вимірників якості навчальних досягнень та об'єктивного їх оцінювання в початковій, основній та старшій школі вводилася 12-бальна шкала оцінювання. При оцінюванні вчитель мав *ураховувати рівень досягнень учня, а не ступінь його невдач,* до чого, як правило, спонукала п'ятибальна система. При цьому перевідними (випускними) уважалися всі оцінки 12-бальної шкали оцінювання, які зазначались у відповідному документі про освіту.

[1] Книжка для вчителя початкової школи: Довідково-метод. вид. / Упоряд. Г. Ф. Древаль, А. М. Заїка. - Х.: Торсінг Плюс, 2006. - С. 88-89

Основними функціями оцінювання навчальних досягнень учнів були визначені:

- *контролювальна* –передбачає встановлення рівня досягнень окремого учня (класу, групи), дає змогу вчителю своєчасно планувати й коригувати методику вивчення наступного матеріалу;
- *навчальна* –така організація оцінювання навчальних досягнень учнів, коли його проведення сприяє вдосконаленню підготовки учня, групи чи класу;
- *діагносту вальна* –основа запровадження діагностувального підходу в діяльності вчителя, що допомагає йому встановлювати причини труднощів, із якими стикається учень у процесі навчання, виявляти прогалини в його знаннях і вміннях;
- *виховна* –виявляється в меті та змісті завдань, а також у методиці, коментуванні й оцінюванні робіт.

Важливу функцію у здійсненні оцінювання відіграють його *критерії.* Залежно від ступеня оволодіння учнями навчальним матеріалом уведено 4 рівні його засвоєння та вміння ним оперувати: *початковий, середній, достатній, високий.*

Це нововведення одразу викликало бурхливе обговорення серед педагогів у ЗМІ. Висловлювалися думки як на його захист, так і застереження та несприйняття. Наприклад, добірка матеріалів «Нова система оцінювання» у газеті «Освіта України» (27 вересня –4 жовтня 2000 р.); дискусія «12-бальна шкала. Дев'ятий вал? Реформа системи оцінювання в Україні: досягнення, проблеми і перспективи» (Директор школи. –2001. –№ 4) та ін.

Аналіз результатів анкетування, висновків експертів дозволив з'ясувати, що потребували адаптації та конкретизації перелік компе-тентностей, об'єкти контролю і *зміст критеріїв оцінювання навчальних досягнень молодших школярів, особливо першокласників, з окремих предметів.*

Вирішення цих проблем знайшло відображення в методичних реко-мендаціях «Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи» (2002)[1]. У цих матеріалах підтверджено, що в початковій школі застосовується принцип позитивного оцінювання навчальних досягнень, який передбачає врахування досягнень, а не невдач молодших школярів. Цей процес має здійснюватися відповідно до вимог чинної програми в усіх класах за 4 рівнями: початковим, середнім, достатнім, високим; уперше для результатів початкової освіти вводилося поняття «компетентність». Для молодших школярів до переліку входили такі компетентності: соціальні, полікультурні, комунікативні, інформаційні, саморозвитку й самоосвіти.

[1] Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи: Метод, рек. / Авт. колектив: Н. М. Бібік (керівник), О. Я. Савченко, Т. М. Бай-бара, М. С. Вашуленко та ін. –К: Початк. шк., 2002. –128 с.

У 1-2 класах передбачалося вербальне оцінювання навчальних досягнень учнів, а в 3-4 класах із предметів інваріантної частини –вербально та в балах.

З 2006/07 навчального року набули чинності нові *Типові навчальні плани початкової школи з навчанням українською мовою та мовами національних меншин.* Зміни, що відбулися в Державному стандарті й типових навчальних планах, зумовили суттєве доопрацювання чинних програм для 1-4 класів, наслідком якого стало *чітке структурування результативної частини програми на засадах компетентнішого підходу.* Згідно з вимогами вдосконаленого Державного стандарту початкової загальної освіти та типової навчальної програми (2006) внесено суттєві зміни в методику контрольно-оцінювальної діяльності вчителів з урахуванням компетентнісного підходу. Зокрема, розроблено нові «Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи» (2008), у яких удосконалено опис об'єктів, функцій, видів контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів[1]. Ці нормативи застосовуються в початковій школі. Вони підтвердили гною відповідність запитам сучасного етапу розвитку шкільної освіти.

Хочемо наголосити на окремих положеннях, які регулюють процедуру оцінювання учнів та їх переведення до наступного класу.

Наприкінці навчального року на кожного учня 1 класу вчитель складає характеристику, яка заноситься до його особової справи. У характеристиці зазначається рівень розвитку учня та результати оволодіння ним усіма компонентами навчальної діяльності.

Інструкцією про переведення та випуск учнів навчальних закладів системи загальної середньої освіти запроваджено бальне оцінювання учнів початкової школи з 2 класу, тобто вербальне оцінювання навчальних досягнень учнів здійснюється лише в 1 класі.

У 2 класі учитель поступово вводить оцінювання в балах. У першому семестрі важливо надавати перевагу балам достатнього й високого рівнів, ураховуючи індивідуальні особливості учнів та різні можливості досягнення ними певного рівня знань.

Усі учні 1-4 класів, незалежно від результатів річного оцінювання, переводяться до наступного класу. Учні, які через поважні причини (хвороба, родинні обставини) за результатами річного оцінювання мають початковий рівень навчальних досягнень, за рішенням педагогічної ради та за згодою батьків або осіб, які їх замінюють, можуть бути залишені для повторного навчання в 1 класі.

Узагальнюючи, зазначимо, що законодавчо-нормативне забезпечення контрольно-оцінювальної діяльності українських учителів розвивалося поетапно, віддзеркалюючи потреби змін, які відбувалися в методології освіти, оновленні цілей і змісту навчання на засадах

[1] Див.: Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. - К.: Почат. шк., 2008. - С. 95.

компетентнішого підходу, утвердження ідей гуманізації, особистістю зорієнтованого навчання. Організаційно-наукові засади впровадження нової системи оцінювання передбачають розроблення наукових рекомендацій щодо основних понять, змісту й методики проведення всіх видів і способів внутрішньошкільного контролю, державної підсумкової атестації, новацій в оформленні шкільної документації. Ці питання ми висвітлимо в наступних параграфах.

Отже, у контрольно-оцінювальній діяльності вчителя наголос зміщується на досягнення учнями певного рівня компетентності відповідно до вимог програми, а не вимірювання обсягу знань і швидкості їх відтворення; від констатації того, що учень не знає й не вміє, –до визначення того, чого він навчився.

4.3. Основні поняття контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи

Перехід країни до інформаційного суспільства зумовлює впровадження компетентнісного підходу, застосування якого має зосередити увагу вчителів і керівників освітою на результативній складовій навчального процесу.

Якість контрольно-оцінювальної діяльності вчителя передусім ґрунтується на повному розумінні її понятійної основи. Майбутньому вчителю необхідно чітко усвідомлювати:

1) що таке контроль, функції та об'єкти контролю, види й способи перевірки;

2) що таке оцінювання, його види, форми, критерії та рівні оцінювання навчальних досягнень учнів.

Добре засвоєння цього матеріалу на дидактичному рівні є обов'язковою передумовою методично правильного здійснення контролю й оцінювання на будь-яких уроках із кожного предмета. Пам'ятаймо, цей етап для учнів є найбільш емоційно й інтелектуально навантаженим.

Які функції має контроль у діяльності вчителя, для чого він здійснюється в початковій школі? Контроль результатів навчальної діяльності учнів є багатофункціональним процесом. Саме поняття «контроль» (фр. *contrôle)* означає перевірку чогось із певною метою. Терміни «контроль» і «перевірка» стосовно навчальних досягнень учнів ми вживаємо як синоніми. Хоча в дидактиці й методичній літературі термін «перевірка» нерідко вживається у вузькому значенні як методичний прийом у зв'язку з виявленням поточних результатів виконання того чи іншого завдання. Перевірці більше властиві навчальні функції, тоді як контроль зазвичай спрямований на виявлення рівня засвоєння учнями вже вивченого матеріалу й проводиться переважно вчителем.

Якщо контроль і перевірка навчальної діяльності учнів побудовані правильно, вони сприяють реалізації різних функцій: стимулюванню відповідальності, розвитку пізнавального інтересу дітей; своєчасному

виявленню прогалин у їхніх знаннях і вміннях; повторенню, систематизації матеріалу; корекції успішності; установленню рівня готовності до засвоєння нового матеріалу; формуванню вміння самостійно й зосереджено працювати, користуватися прийомами самоперевірки та самоконтролю тощо.

Прикметно, що в працях, опублікованих у 1980-х роках, спостерігаємо суттєві відмінності в переліку й тлумаченні різних функцій контролю, порівняно із сучасними дослідженнями. Так, Т. Ільїна вказує на три основних: «контролювальну, навчальну й виховну. Контролювальна функція основна, а навчальна й виховна –супровідні, хоча й вельми важливі. Ю. Зотов виокремлює такі функції: 1) керівництво процесом засвоєння, його коригування; 2) виховання пізнавальної мотивації І а педагогічна стимуляція учнів до діяльності; 3) навчання й розвиток[2]. В інших джерелах визначено більше функцій: навчальна, діагностична, виховна, розвивальна, стимулювальна, орієнтовна тощо[3].

Зміна ціннісних засад сучасної освіти, упровадження в шкільну дійсність ідей особистісно зорієнтованої, дитиноцентрованої дидактики зумовлюють такі **функції контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів:** мотиваційна, діагностувальна, коригувальна, прогностична, навчально-перевірювальна, розвивальна, виховна[4].

Мотиваційна функція: контроль та оцінювання в процесі навчання молодших школярів є одним із важливих засобів *мотивації* та *стимулювання* їхньої навчально-пізнавальної діяльності. Так, оцінка в поєднанні з іншими мотивами учіння сприяє розкриттю перспектив успіху дитини, створює й підтримує позитивний емоційний настрій, викликає бажання вчитися, сприяє формуванню адекватної самооцінки.

Діагностична функція контролю дає змогу вчителеві виявити прогалини й помилки в знаннях і вміннях учнів, з'ясувати причини їх виникнення. А це дозволить цілеспрямовано *коригувати* навчально-пізнавальну діяльність школярів і способи управління нею. Зауважимо, що в процесі контролю відбувається «коригування», а не «доучування». Перевіряючи короткочасні фронтальні чи індивідуальні роботи, учитель може швидко одержати дані про рівень розвитку й навченості дітей з певної теми, що є основою застосування диференційованого підходу. Діагностичну функцію виконуватиме й усне опитування школярів перед вивченням нової теми з використанням тестових завдань або виконання серії завдань із поступовим ускладненням, самостійний вибір завдань відповідно до своїх можливостей. У таких випадках аналіз результатів виконання матиме не тільки діагностичне, а й розвивальне значення.

[1] *Ильина Т. А.* Педагогика. - М., 1984. - С. 330-331.

[2] *Зотов Ю. Б.* Организация современного урока. –М., 1984. –С. 75.

[3] Педагогіка / За ред. М. Д. Ярмаченка. –К.: Вища шк., 1986. –С. 231--233.

[4] Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи // Почат. освіта. - 2008. - № 37-38. - С. 6-13.

Прогностична функція: отримані результати контролю використовуються з метою *прогнозування* шляхів удосконалення методики навчання предмета загалом, передбачення засобів удосконалення результатів навчальних досягнень окремих учнів.

Навчально-перевірювальна функція передбачає таку організацію контролю, яка сприятиме вдосконаленню підготовки школярів, буде корисною як для окремого учня, так і для всього класу. Наприклад, виконуючи завдання, діти повторюють, систематизують, уточнюють матеріал, збагачують своє уявлення про нього. Навчальне значення має також перевірка робіт, адже слухаючи коментар учителя до відповіді, вони мимоволі (або керовано) зіставляють почуте зі своїми знаннями, вдаються до аналізу, самоперевірки й самоконтролю. Оцінюючи відповіді учнів або коментуючи письмові роботи, учитель може доповнювати й уточнювати їх, що також має навчальне значення.

Розвивальна функція контролю й оцінювання виявляється в тому, що ці процеси сприяють розвитку волі, уваги, мислення, пам'яті, мовлення учнів, їх пізнавальної активності та самостійності. Доцільно формувати в дітей уміння взаємо- й самоконтролю, самоперевірки та самооцінювання. Правильно організована контролювальна діяльність сприяє формуванню в школярів *рефлексії* –учні вдаються до самоаналізу процесу й результатів виконаної роботи.

Виховна функція: процес і результати контрольно-оцінювальної діяльності мають велике виховне значення. Виховна функція контролю, перевірки й оцінювання, на наш погляд, виявляється не в меті та змісті завдань, а в методиці їх проведення, у коментуванні вчителем процесу й результатів навчальної діяльності. *Для молодшого школяра контроль ~ перша особистісно значуща форма звітності перед учителем, рідними й однокласниками.* Об'єктивно й методично правильно організований контроль розвиває пізнавальний інтерес і стимулює учнів до систематичної наполегливої праці, зумовлює формування важливих якостей особистості: відповідальності, здатності до подолання труднощів, самостійності.

Якщо вчитель виховує в учнів сумлінне ставлення до своїх обов'язків, а не залякує їх контрольною роботою, використовує доцільні прийоми керівництва її виконанням, то в дітей (незалежно від того, виставляється оцінка чи ні) закріплюється почуття відповідальності, поступово формується звичка концентрувати увагу, не розгублюватися, швидко відтворювати потрібний матеріал.

Принципово важливо, що в ієрархії функцій контролю й оцінювання відбулися певні зміни відповідно до *цілей особистісно зорієнтованого навчання.* У сучасній дидактико-методичній системі пріоритет надається мотивації, діагностиці, розвитку особистості, тому функція перевірки називається після цих обов'язкових функцій.

Функції контролю взаємопов'язані. Досвідчений учитель, плануючи перевірну чи контрольну роботу, завжди ставить мету –не тільки отримати відомості про рівень засвоєння матеріалу, а й спланувати

подальшу роботу, стимулювати розумові й вольові зусилля учнів на вдосконалення своєї праці. Однак у кожній контрольній чи перевірній роботі має домінувати та чи інша функція.

Що таке об'єкти контролю і як їх визначати?

Багатопредметність початкового навчання та різноманітність його цілей зумовлюють складність визначення вчителями мети й завдань вивчення того чи іншого матеріалу, відповідно, правильного визначення об'єктів контролю.

Розпочинаючи вивчення нового розділу, теми, класовод має передусім уважно прочитати, як вони окреслені в Державному стандарті, зокрема в змістових лініях, а потім у програмі; зіставити відповідний матеріал підручника (чи методичного комплексу) з вимогами програми.

Ці кроки є обов'язковими. Вони необхідні для того, щоб з'ясувати обсяг і складність матеріалу, продумати послідовність його вивчення за певну кількість годин, передбачити результат, до якого слід прагнути. З розділу «Зміст початкової освіти» ви знаєте, що в ДС і навчальних програмах чітко визначені вимоги до навчальних досягнень учнів із кожної змістової лінії, їх структурування відбувається з урахуванням логіки й складності процесу засвоєння навчального матеріалу. Це зумовлює послідовність і зміст опису вимог. Наприклад, учень повинен «мати уявлення про...», «називати...», «розрізняти...», «усвідомлювати основні ознаки...», «свідомо користуватися...», «уміти застосовувати з допомогою вчителя...», «уміти застосовувати самостійно...»

Результати навчання на засадах компетентнісного підходу виявляються у *компетентностях і компетенції.* (Пригадайте з попереднього розділу визначення *ключових, міжпредметних* і *предметних компетентностей.)* Компетентнісний підхід переорієнтовує контроль на інтегровані діяльнісні результати, а не окремі елементи знань, умінь, які засвоюються в процесі навчання.

Об'єктами контролю й оцінювання результатів початкового навчання є предметні компетентності: знання про предмети та явища навколишнього світу, взаємозв'язки й відношення між ними; уміння та навички застосовувати засвоєні знання; досвід творчої діяльності; ціннісні ставлення. Вони забезпечуються, як правило, засобами одного предмета, їх зміст і структура визначаються в програмах із кожного предмета, залежно від мети й завдань його вивчення.

Принагідно наголосимо, що в методичній науці складно розв'язується проблема оптимізації кількості та складності об'єктів контролю навчальних досягнень із різних предметів. У створенні нової редакції державного стандарту ця проблема була пріоритетною. Спочатку спостерігалася тенденція повторення в колонці контролю майже всього, що учні вивчали. Ця позиція виявилася помилковою, бо за такого широкого діапазону обов'язкових результатів губиться пріоритетність того, що справді є найважливішим для того чи іншого змісту. Тому в чинному

Державному стандарті та навчальних програмах кількість об'єктів контролю значно скорочено. Це засвідчує, що в сучасній методиці контролюваль-ної діяльності відбувається перехід від розуміння методистами обсягу знань як основного критерію ефективності навчання до визнання мірилом засвоєння *здатності учнів застосовувати знання, уміння, навички.*

У початкових класах учителі застосовують такі види контролю: *поточний, періодичний, тематичний, семестровий, річний, державна підсумкова атестація.* Вибір видів контролю (перевірки й оцінювання), їх зміст, послідовність, взаємозалежність, час проведення *визначаються з урахуванням рекомендацій МОНмолодьспорту України, зважаючи на специфіку навчальних предметів і вік учнів.*

Поточний контроль відбувається зазвичай на кожному уроці. Особливість цього виду контролю полягає в тому, що він є обов'язковим компонентом процесу оволодіння учнями навчальним матеріалом уроку. Його основні цілі: мотивувати дітей до активної діяльності; визначити рівень розуміння й первинного засвоєння учнями окремих елементів змісту теми, зв'язків між ними та засвоєним змістом попередніх тем уроків; закріплювати знання, уміння й навички; готувати дітей до вивчення нового матеріалу.

Результати поточної перевірки на самостійному етапі в структурі уроку оцінюються *в оцінювальних судженнях або в балах.* У процесі оволодіння новим змістом, тобто під час його засвоєння, систематизації й узагальнення, застосування нових знань, умінь і навичок, оцінка в балах виставляється тільки за достатньо повні й правильні відповіді.

Інформація, отримана в процесі поточного контролю, є основою для коригування методики роботи вчителя на уроці, запобігання відставанню окремих учнів, коригування уміння, необхідною умовою досягнення поурочних цілей, ураховується в підготовці й проведенні наступних уроків.

Періодичний контроль має на меті визначення й оцінювання сформованості загальнопредметних умінь і навичок (аудіювання, читання, усне мовлення тощо), якими оволодівають учні в процесі вивчення окремих предметів. Цей вид контролю передбачає періодичні перевірки шляхом організації фронтальної та індивідуальної діяльності школярів. Періодичність перевірки та вимоги до ЇЇ змісту, оцінювання й обліку результатів конкретизуються в рекомендаціях з окремих предметів.

Тематичний контроль (перевірка й оцінювання) здійснюється у формі тематичної роботи, найчастіше після опанування програмової теми чи розділу. Якщо тема розрахована на багато годин, її можна поділити на логічно завершені частини –підтеми. Невелику за обсягом програмову тему (вивчається 2-3 год) доцільно об'єднати з однією або кількома наступними темами з метою забезпечення надійності результатів перевірки. У початкових класах (другому-четвертому) одиницями тематичного контролю з різних предметів можуть бути: *програмова підтема, тема, кілька тем, розділ.* Об'єднання тем здійснюється не механічно, а з урахуванням логічної структури їх змісту, взаємозв'язку між ними. Тематич-

контроль якісно відрізняється від поточного контролю, оскільки спрямований на виявлення й оцінювання рівнів оволодіння певною, достатньо завершеною частиною навчального матеріалу відповідно до структурних елементів предметної компетентності.

Однією з форм тематичного контролю є *узагальнювальне опитування.* Його мета –виявити рівень засвоєння учнями основного з вивченої теми, перевірити вміння виокремлювати головне, установлю-мати зв'язки, доводити. Наведемо приклад такого опитування на уроці читання в 3 класі за розділом «Цікава книга природи».

Завдання й запитання до учнів.

- Як ви зрозуміли назву розділу? Поясніть, чому природу називають «живою книгою». Що можна вважати її сторінками, а що –словами, реченнями? Чому? У яких творах описано природу як живу істоту? Хто їх написав?
- У яких творах головні герої захоплено спостерігають явища природи? її мешканців? Чим вони схожі та чим відрізняються?
- Поміркуйте, яку головну думку хоче донести читачам поетеса Валентина Каменчук у вірші «Голос природи».
- Про кого з героїв творів, уміщених у цьому розділі, можна сказати «він розуміє і любить природу»? Доведіть свою думку.
- Чи погоджуєтесь ви, що природа потрібна людям не лише для користі, а й для краси?

Особливим видом зовнішнього контролю є державна підсумкова атестація. У початковій школі вона проводиться з метою визначення відповідності освітнього рівня учнів 4 класу вимогам Державного стандарту початкової загальної освіти та готовності школярів навчатися в основній школі. Підсумковій атестації підлягають результати навчальної діяльності випускників початкової школи з *української мови (мова й читання)* та *математики.*

Формою проведення атестації є підсумкова контрольна робота. Зміст завдань для підсумкових контрольних робіт визначається відповідно до вимог Програм для середньої загальноосвітньої школи (1-4 класи) і містить різні види тестових завдань.

Підсумкова контрольна робота з української мови містить завдання на перевірку рівня мовленнєвих умінь учнів (будувати словосполучення, речення, невеликі зв'язні висловлювання), а також умінь практично застосовувати мовні знання з фонетики, лексики, граматики, орфографії. Річною підсумковою роботою з читання (українська, російська чи інша мова навчання) може бути комбінована робота, яка складається з тексту для самостійного читання та низки письмових завдань для перевірки розуміння прочитаного. Для підсумкової контрольної роботи з математики добираються завдання на перевірку вмінь записувати, порівнювати натуральні числа, виконувати з ними арифметичні дії, знаходити значення числових виразів, розв'язувати рівняння й нерівності, знаходити частини

числа, розв'язувати текстові задачі, виконувати завдання геометричного змісту. Кожна підсумкова контрольна робота проводиться вчителем початкових класів відповідно до календарного планування на другому чи третьому уроці, крім понеділка та п'ятниці. На виконання річної підсумкової роботи відводиться одна академічна година.

У *4* класі загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням мовами національних меншин можуть підлягати атестації також результати навчальної діяльності з мови навчання (мова й читання).

Бали за атестацію з цих предметів виставляються *за результатами річних підсумкових контрольних робіт.*

Зміст завдань для підсумкових контрольних робіт розробляється методичним об'єднанням учителів початкових класів загальноосвітнього навчального закладу відповідно до рекомендацій Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України й затверджується керівником навчального закладу.

Новим видом контролю й оцінювання якості шкільної освіти в Україні є педагогічний моніторинг.

Термін «моніторинг» (англ. *moniïoгin£)* означає постійне спостереження за певним процесом із метою виявлення його відповідності бажаному результату чи попереднім припущенням. Результатом моніторингу є очікування певного стану і прогноз розвитку певних об'єктів, процесів, явищ.

Уперше це поняття використано в ґрунтознавстві, потім в екології (моніторинг навколишнього середовища), а згодом і в інших науках: біології, техніці, соціології, економіці, банківській справі, психології, ; теорії управління, медицині, педагогіці та у сфері освіти загалом.

У шкільній освіті України моніторинг поступово набуває організаційного, фінансового й наукового забезпечення. У науковому значенні це система цілеспрямованого збирання, опрацювання й використання інформації про діяльність освітніх систем або їх окремих елементів, яка забезпечує неперервне відстеження її стану з метою контролю, оцінювання, коригування та прогнозування розвитку (В. Кальней, О. Ляшенко, Т. Лукіна, Л. Гриневич, Ю. Жук, С. Шишов та ін.).

Моніторинг якості загальної середньої освіти є багатофункціональним, що пояснюється складністю об'єкта дослідження й різноманітністю використання його результатів. Учені визначають такі функції моніторингу: *інформаційна, активізуюча, формувальна, корекційна, діагностична, моделювальна, прогностична, управлінська* та ін.

Для міжнародних моніторингових досліджень у галузі освіти характерний системний підхід, їх мета –зібрати матеріал для аналізу й оцінювання основних складових, які характеризують якість шкільної освіти: 1) укладені в освіту ресурси (стан будівель, шкільне обладнання, кіль-

[1] *Лукіна Т. О.* Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні. - К: Вид-во НАДУ, 2004. - С. 75-76.

кість учителів, витрати на одного учня та ін.); 2) організація освітнього процесу (якість змісту, кадрів, середовище навчання вчителів, інспектування тощо); 3) результат освітньої системи (індивідуальні досягнення учнів, стан виховання, соціалізації учнів у школі тощо); 4) прогноз подальшого розвитку освіти[1]. Отже, у системному моніторингу якості загальної середньої освіти об'єктом аналізу є умови й результати навчальної діяльності. Такий підхід потрібно розвивати і в нашій державі.

Залежно від мети моніторингу й рівня управління розрізняють: *шкільний, районний, обласний, національний, міжнародний моніторинг.* За кілька останніх років набуто досвід участі вчителів і учнів початкової ланки в різних видах моніторингу, що здійснювався як складова заходів із виконання постанови Кабінету Міністрів України «Про деякі питання запровадження зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти» (2004).

Важливо, що впродовж останніх років учні 4 класу двічі брали участь у міжнародних дослідженнях TIM55 щодо оцінювання освітніх досягнень молодших (9-річних) школярів із математичної та природничої освіти. Результати, одержані в міжнародних програмах, є надзвичайно важливими для уточнення цілей, змісту й методики вітчизняної початкової освіти. А для вчителів це орієнтир на включення аналогічних завдань для навчання і контролю досягнень своїх учнів.

Крім TIM55 широко проводяться міжнародні дослідження РІЗА –з оцінювання якості функціональної грамотності учнів із математики, природознавства, читання, ІКТ на різних етапах шкільної освіти; РІКЬЗ –з оцінювання якості читання й розуміння текстів 9-річними учнями, до яких поступово залучається й Україна.

Разом з тим процес моніторингу в межах держави, регіонів, окремих навчальних закладів ще не набув системного рівня, об'єкти й процедури оцінювання якості початкової освіти визначаються локально й стосуються, як правило, лише навчальних досягнень школярів, що є недостатнім для оцінювання якості освіти загалом.

Бракує надійної й повної інформації як щодо характеристик окремих складових якості початкової освіти, так і матеріалу щодо цілісного уявлення про її якість у державі, у регіонах, в окремих школах. Це зумовлено різними обставинами: новизною і складністю проблеми; нормативною невизначеністю на державному рівні, що таке якість шкільної освіти і в якому обсязі потрібно її контролювати та вимірювати (крім предметних компетентностей); неготовністю частини вчителів, методистів до проведення контролю.

Моніторинг якості початкової освіти –це обов'язкова самостійна ланка управлінської діяльності. Щоб бути ефективним, він має *стати системою, у якій поєднано всі види контролю й оцінювання, упорядко-*

[1] *Локшина О. І.* Моніторинг якості освіти: світовий досвід // Педагогіка і психологія. - 2003. - № 1. - С. 108-116.

вано об'єкти, процедури й інформацію в часі та просторі, передбачено види, форми, критерії опрацювання даних та їх подальше використання з метою впливу на якість початкової освіти на різних рівнях управління (див. схему 7). У такому разі можна буде відстежувати рівень реалізації цілей початкової освіти, зокрема тих, що визначають особистіший розвиток дітей, їх здоров'я, помітити найважливіші якісні зміни та зробити відповідні кроки для коригування стану, матеріального забезпечення й морального заохочення найкращих педагогів.

Схема 7

Контроль навчальних досягнень молодших школярів

Винятково важливо розвивати готовність учителів до самостійного проведення у своєму класі досліджень якості навчальних досягнень учнів із різних аспектів, залучати дітей до самооцінної діяльності, привчати до складання «освітнього портфоліо», що різними засобами характеризує їхні індивідуальні здобутки. У спеціальній літературі висловлюється думка про те, що більш об'єктивним щодо якості шкільної освіти є **бінарний моніторинг,** коли одночасно вивчаються навчальні досягнення учнів і якість методики вчителя.

Усі види перевірки реалізуються за допомогою *відповідних методів.* їх вибір зумовлений насамперед метою перевірки, особливостями змісту навчального предмета, його обсягом, рівнем узагальнення, віковими можливостями школярів.

Методи перевірки –це способи взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на виявлення та вимірювання змісту й рівня навчальних досягнень кожним учнем і всім класом.

З цією метою в початкових класах застосовуються методи: *усної* перевірки (бесіда, розповідь учня); *письмової перевірки* (самостійні й контрольні роботи, твори, перекази, диктанти, графічні завдання тощо); *практичної* перевірки (дослід, практична робота, спостереження, заповнення таблиць, побудова схем, моделей, перфокарт тощо).

Проведення письмових робіт має незаперечні й загальновизнані переваги: концентрує увагу й мислення учнів на завданні, дає змогу перевірити матеріал, який потрібно засвоїти обов'язково, привчає працювати в межах відведеного часу; результати письмових робіт, як правило, більш об'єктивні. Крім учителя, їх перевіряє учень, удаючись до самоперевірки й самоконтролю. Однак у початкових класах учитель має зважати на рекомендацію, щоб письмових робіт було не більше однієї на день, а протягом тижня –не більше двох[1].

Порівняно новим є використання *тестових завдань,* які є стандартизованим засобом перевірки. Вони дають змогу цілеспрямовано й економно в часі кількісно виявити, що учень знає і вміє.

За **формою** організації навчально-пізнавальної діяльності учнів перевірка може бути: *індивідуальною, груповою, у парах, фронтальною; у 3-4 класах доцільно включати в процес перевірки завдання на вибір.*

Фронтальне опитування може використовуватися з різною метою: як контрольне опитування всіх учнів (наприклад, перевірка й оцінювання читання вірша напам'ять, перевірка техніки читання) і як спосіб швидко одержати вибіркову інформацію про готовність дітей до вивчення нового матеріалу.

Індивідуальне опитування –найбільш поширений спосіб контролю, який має низку переваг: розвиває зв'язне мовлення, уміння зосереджувати увагу на відповіді, триматися перед класом. Учні, які слухають відповіді, можуть їх доповнювати, висловлювати свої судження. Однак цей вид контролю неекономний у часі, за ним важко домогтись активності всього класу.

У 4 класі іноді доцільно застосовувати *комбіноване опитування,* яке поєднує усний і письмовий контроль. Такий спосіб урізноманітнює процедуру перевірки, сприяє об'єктивності одержаних даних.

Оцінювання навчальних досягнень: сутність, види, критерії, рівні.

Оцінювання –це процес визначення рівня навчальних досягнень учня в оволодінні змістом предмета порівняно з вимогами Державного стандарту та програм. Оцінювання є особливою (діагностувальною) складовою контролю, а *оцінка* –його результатом.

Психолог Б. Ананьєв виокремлює дві функції оцінної діяльності вчителя: 1) орієнтувальну, що впливає на розумову роботу, сприяє усвідомленню учнями процесу цієї діяльності та розумінню власних

[1] Методичні рекомендації щодо усного і писемного мовлення молодших школярів: Норми оцінювання знань, умінь і навичок. –К.: Магістр-5, 2000. –С. 7.

знань; 2) стимулговальну, яка впливає на вольову сферу через переживання успіху чи невдачі[1].

Оцінка виражається в обґрунтованих *оцінювальних судженнях* і висновках учителя, які є її якісними (словесними) показниками, або в балах, тобто кількісними показниками. Короткі доступні оцінювальні судження (вербальне оцінювання) мають супроводжувати й виставлення балів, аби діти розуміли в чому рівень їх досягнень і на що потрібно звернути увагу, щоб успішніше працювати.

Для розвитку самооцінної діяльності рекомендується використовувати *портфоліо учнівських досягнень.* У ньому протягом певного часу накопичуються результати виконання дітьми різних завдань, які переконливо ілюструють їхній індивідуальний розвиток. Це сприяє формуванню в учнів умінь аналізувати й порівнювати результати своєї праці, ставити особистісно значущі завдання, що зміцнює інтерес до навчання, виховує волю й старанність.

Об'єктивність і точність оцінок забезпечуються правильно обраними **критеріями оцінювання.** *Критерії* –це набір кількісних і якісних характеристик, які використовують для винесення судження щодо якості виконання завдань. Тому, перш ніж перевіряти завдання контрольних робіт, особливо Державної підсумкової атестації, необхідно визначитися з метою й об'єктами контролю, передбачити, у якій формі будуть оцінюватися його результати. Зауважимо, що виставлення оцінки, як правило, безвідносне до ступеня складності матеріалу, що контролюється. Так, учень може одержати високий бал як за складне, так і за бездоганно виконане елементарне завдання; або вчитель може поставити низьку оцінку за складне завдання, у якому допущено багато помилок.

Як виставляти оцінки в балах? Де **їх фіксувати?**

Облік результатів контролю ведеться вчителем у класних журналах і табелях успішності.

Тематична оцінка виставляється за результатами опитування матеріалу теми або розділу впродовж їх вивчення з урахуванням усіх видів оцінювання (за усні, письмові та практичні роботи). Цей вид оцінки виставляється всім учням у журналі в одну колонку.

Семестрова оцінка визначається з урахуванням результатів усіх видів оцінювання за цей період.

Річна оцінка виставляється на основі семестрових оцінок.

Якщо відповідно до розпорядження керівника навчального закладу чи органів управління освіти різних рівнів молодші школярі виконують семестрову чи річну підсумкову роботу, то оцінка за неї враховується, але вона не є визначальною при виставленні семестрової чи річної оцінки.

[1] *Ананьев Б. Г.* Избраннне психологические произведєния: В 2 т. –М., 1980. - Т. 2. - *С.* 13.

Бал за *державну підсумкову атестацію* виставляється в класному журналі під датою проведення підсумкової роботи.

Аналіз об'єктів контролю в початкових класах із позицій компетентнісного підходу дав змогу визначити таку сукупність **критеріїв оцінювання навчальних досягнень молодших школярів:**

- якість знань (предметних, про способи діяльності): міцність, повнота, глибина, узагальненість, системність, дієвість;
- сформованість предметних умінь і навичок, способів навчальної діяльності (виконання за зразком, за аналогією, у нових ситуаціях);
- володіння досвідом елементарної творчої діяльності (частково-пошуковий і пошуковий рівні);
- володіння досвідом емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу, до інших людей, до самого себе.

На основі зазначених критеріїв ученими визначено **чотири інтегровані рівні навчальних досягнень учнів початкових класів:** початковий, середній, достатній, високий[1], їх загальнодидактичні характеристики наведено в таблиці 10.

Таблиця 10

Інтегровані рівні навчальних досягнень учнів початкових класів

Рівень	Критерії оцінювання
I — початковий	Учень (учениця) засвоїв(ла) знання у формі окремих фактів, елементарних уявлень, які може відтворити; володіє різними видами умінь на рівні копіювання зразка виконання способу діяльності; виконує самостійну роботу під безпосереднім керівництвом учителя, але допомогу не може сприйняти відразу, а потребує детального кількаразового її пояснення
II — середній	Учень (учениця) володіє знаннями у формі понять, відтворює їх зміст, ілюструє прикладами з підручника, може встановлювати засвоєні внутрішньопонятійні зв'язки; відповідь будує в засвоєній послідовності; виконує способи діяльності за зразком у подібній ситуації; самостійно працює зі значною допомогою вчителя
III — достатній	Учень (учениця) володіє поняттями, відтворює їх зміст, ілюструє не тільки відомими, а й новими прикладами, установлює відомі внутрішньопонятійні та міжпонятійні зв'язки; уміє розпізнавати об'єкти, які

[1] Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи Почат. освіта. - 2008. - № 37-38.

Продовження табл. 10

Рівень	Критерії оцінювання
	охоплюються засвоєними поняттями; під час відповіді може відтворити засвоєний зміст в іншій послідовності, не змінюючи логічних зв'язків; володіє вміннями на рівні застосування способу діяльності за аналогією; самостійні роботи виконує з незначною допомогою вчителя; володіє вміннями виконувати окремі етапи розв'язання проблеми й застосовує їх у співробітництві з учителем (частково-пошукова діяльність)
IV — високий	Учень (учениця) володіє системою понять у їх ієрархічній підпорядкованості, у межах, визначених навчальними програмами, установлює як внутрішньопонятійні, так і міжпонятійні зв'язки; уміє розпізнавати об'єкти, які охоплюються засвоєними поняттями різного рівня узагальнення; під час відповіді перебудовує засвоєний зміст у новій логічній послідовності, відповідь аргументує новими прикладами; уміє застосовувати способи діяльності в нових ситуаціях; самостійні роботи виконує під опосередкованим керівництвом; володіє вміннями самостійно вирішувати проблеми за аналогією (пошукова діяльність)

Описаним рівням відповідає 12-бальна шкала оцінок у такому співвідношенні:

Рівень	Бали
I — початковий	1–3
II — середній	4–6
III — достатній	7–9
IV — високий	10–12

МОНмолодьспорту України рекомендовано оцінювати навчальні досягнення учнів 1-2 класів вербальне (оцінними судженнями), а в 3-4 класах – за 12-бальною шкалою. Однак за рішенням педагогічної ради школи оцінювання учнів 2 класу може здійснюватися й за вимогами 12-бальної системи.

Загальнодидактичні критерії є основою для розроблення *методичних критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів із кожного предме-*

та початкової освіти, їх зміст конкретизується з урахуванням цілей і завдань предмета. Спершу вказуються об'єкти контролю й оцінювання, а потім критерії та методика оцінювання кожного об'єкта перевірки.

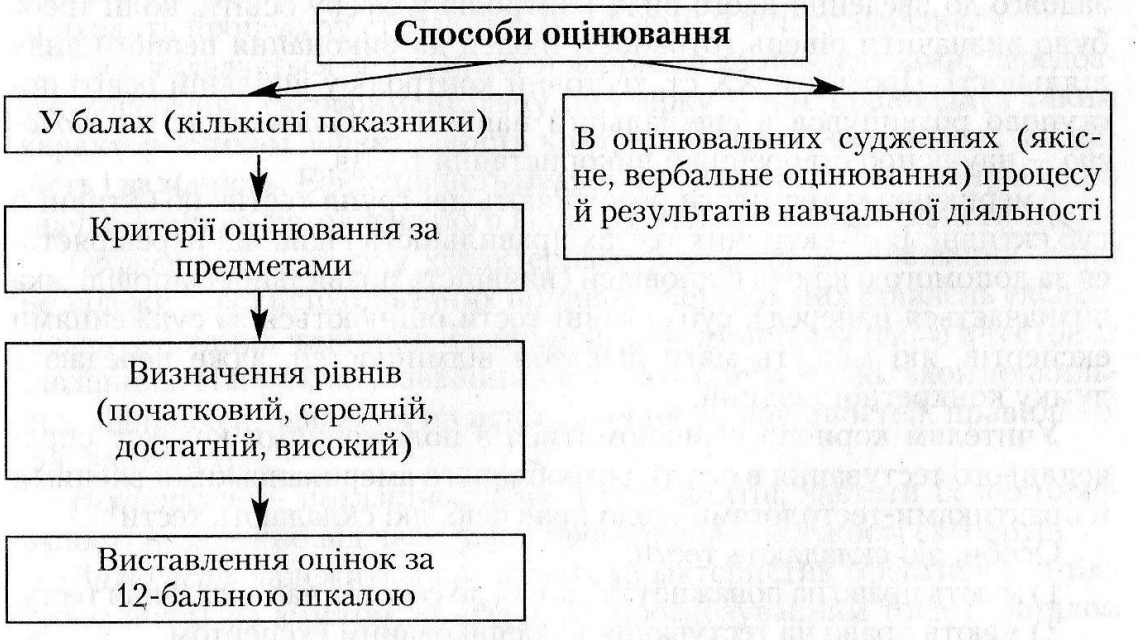
Оцінювання якості учнівських робіт – складний процес навіть для досвідчених учителів, бо з кожного предмета об'єктами контролю є різні навчальні досягнення, які необхідно по-різному перевіряти й оцінювати. Наприклад, на уроках української мови об'єктами перевірки й оцінювання навчальних досягнень визначено:

- мовленнєві вміння з чотирьох видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо);
- знання про мову й мовлення, мовні вміння й навички;
- орфографічні та пунктуаційні вміння й навички;
- графічні навички письма, техніка, швидкість письма, культура оформлення письмових робіт.

Кожен з цих результатів перевіряється й оцінюється на основі сукупності критеріїв і показників (див. схему 8). Щоб не помилятися, молодим учителям необхідно ретельно розібратися з усіма рекомендаціями «Критеріїв оцінювання...», не соромитися звертатися за порадами до досвідчених колег, методистів.

Схема 8

Способи оцінювання навчальних досягнень молодших школярів



Контрольно-оцінювальна діяльність учителя початкових класів є багатофункціональною і критеріально-вимірювальною; у ній взаємодіють якісний і кількісний підходи до вимірювання навчальних результатів. Кількісний підхід може зробити оцінювальні судження більш об'єктивними й справедливими.

Оцінки в балах стають для учнів більш зрозумілими й мотиваційними, якщо супроводжуються коротким, точним коментарем учителя.

Отже, контрольно-оцінювальна діяльність учителя початкових класів Грунтується на використаній широкого кола базових понять: контроль, функції, об'єкти й види контролю; оцінювання, оцінка, види оцінок, критерії, рівні оцінювання, моніторинг навчальних досягнень. Чітке усвідомлення їх, суттєвих ознак, володіння інформацією щодо нормативів застосування, є обов'язковою передумовою успішності контрольно-оціпювальної діяльності вчителя.

4.4. Нові форми контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів: тестові завдання та освітні порт фоліо

У підручниках для учнів і методичній літературі для вчителів дедалі більше уваги приділяється тестовим завданням. Нині тестові завдання використовуються майже в усіх видах перевірки. Чим це зумовлено? Які переваги й недоліки тестових завдань? Як їх складати й перевіряти?

Тестові завдання належать до стандартизованих методик перевірки засвоєння навчального матеріалу, які мають чіткі змістові, структурні й технологічні ознаки. Англійське слово *їе$і* означає «випробування». Система випробувань використовувалась у деяких країнах ще задовго до введення цього виду контролю у сферу освіти, коли треба було визначити рівень готовності людей до виконання певного виду діяльності. Протягом XX ст. тестовий контроль у шкільній освіті поступово розвинувся в спеціальний напрям – *дидактичну тестологію* –науку про створення й використання тестів.

Американські тестологи розрізняють дві групи тестів: об'єктивні й суб'єктивні. В об'єктивних тестах правильність відповіді перевіряється за допомогою ключа відповідей (наявність правильної відповіді, яка визначається наперед); суб'єктивні тести оцінюються за судженнями експертів, які можуть мати діапазон відмінностей, адже передають думку конкретної людини.

Учителям корисно познайомитися з положеннями кодексу справедливого тестування в освіті, розробленого американськими вченими й практиками-тестологами щодо прав осіб, які складають тести[1].

Особи, які складають тести:

1) мають право на поважне ставлення до себе під час складання тесту;
2) мають право на тестування кваліфікованим експертом;
3) повинні бути повідомлені про плату за складання тесту та його графік;
4) мають право на проходження тестування в нормальних умовах;
5) їм повинні повідомити мету тестування;

Aniiiony]. Есіисаііопаї Аззеззтепї о£ Зїисіепік. –II5A: Ргепїіісе-НаII, 2001.-514р.

6) їх повинні поінформувати про те, як будуть використані результати тестування;

7) їх повинні поінформувати про якість інформації, отриманої від тестування (валідність і надійність результатів);

8) мають право на відмову від тестування (якщо це передбачено законодавством);

9) їх повинні поінформувати про наслідки, які можуть випливати з результатів тестування;

10) їм повинні забезпечити конфіденційність процедур;

11) мають право на перегляд та оскарження результатів тестування.

У радянській педагогіці тестом уважали *стандартизовану сукупність завдань* (форму контролю знань, умінь, навичок, пізнавальних та інших здібностей тестованого, що виконується за певний час), які потребують переважно однозначної відповіді.

У сучасній українській педагогіці термін «тест» уживають у вузькому значенні. Це комплекс завдань, розміщених згідно з певними вимогами, які пройшли попередню апробацію і дають можливість визначити за певний час рівень компетенції тестованих. Результати тестування оцінюються за наперед визначеними критеріями.

Основна відмінність від контрольної роботи полягає в тому, що тест передбачає вимірювання, тому може дати точнішу й об'єктивнішу кількісну інформацію. Іншою важливою особливістю є те, що тести проходять процедуру стандартизації форми й змісту завдань.

Тест укладається за певними правилами та процедурами, передбачає попередню експериментальну перевірку й **має відповідати таким характеристикам** ефективності контролю, **як об'єктивність,** надійність і валідність. Ефективність будь-якого педагогічного вимірювання значною мірою зумовлена його відповідністю цим характеристикам.

Об'єктивність тесту характеризує результат вимірювання, який не залежить від психологічних впливів, упереджених ставлень експертів, другорядних чинників. Найбільше передумов для цього в тестових завданнях. Наприклад, завдання *з* вибором однієї або кількох правильних відповідей, завдання на встановлення відповідностей, правильної послідовності.

Надійність –показник сталості результатів, частоти їх повторюваності незалежно від часу, умов проведення й кількості експертів.

Валідність належить до основних характеристик ефективності тесту (за віком, за змістом, критеріями, прогнозуванням тощо). Загалом валідність показує, що саме й наскільки добре оцінює тест. Отже, валідність указує на придатність тесту до використання з певною метою. Тестологи відзначають чинники, які знижують валідність вимірювання: завдання не відповідає цілям тестування, у ньому замало запитань, які охоплюють основне з теми, що перевіряється; завдання неоднозначне сформульовані, інструкції нечіткі або неповні; неправильно враховано час на виконання роботи й под.

У теорії тестології тести класифікуються за різними ознаками: *метою, способом виконання, формою, процедурою перевірки* тощо. Зокрема, використовують назви тестів: діагностичний, нормативне зорієнтований, критеріально зорієнтований, дидактичний, еталонний, інтегральний, міждисциплінарний, навчальний, на швидкість виконання, письмовий, усний, підсумковий, внутрішній, зовнішній тощо[1]. Оскільки теорія педагогічної тестології лише формується, опис і класифікація тестів для шкільної освіти знаходяться на пошуково-дослідницькому рівні.

Тестологи радять при складанні педагогічних тестів використовувати відому в дидактиці *таксономію цілей американського вченого Б. Блума,* який запропонував систематизувати освітні цілі (див. табл. 11). У таксономії (упорядкування, кваліфікація) визначено кілька пізнавальних категорій, які зазвичай вимірюють у педагогічних тестах: *знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінювання.* Якщо ці категорії є метою навчальної діяльності, то тести мають включати їхню оцінку.

Таблиця 11

Класифікація рівнів пізнавальних процесів за Б. Блумом[2]

Пізнавальний рівень (категорія)	Пізнавальний процес (інтелектуальні вміння)	Ключові слова для використання в тестових завданнях
Знання	Упізнавання фактів, термінів, умов, понять, визначень, принципів	Визначте, перерахуйте, ідентифікуйте, назвіть. Хто? Коли? Де? Який?
Розуміння	Пояснення, інтерпретація вивченого навчального матеріалу	Поясніть, передбачте, додайте, виведіть, перетворіть, обчисліть, перекажіть
Застосування	Використання понять або принципів, щоб розв'язати задачу (проблему) у типових і конкретних ситуаціях	Застосуйте, розв'яжіть, покажіть, використайте, змініть, продемонструйте, обчисліть
Аналіз	Деструктурування системи на складові для виявлення відношень та ієрархії, організація зв'язків між ними	Диференціюйте, порівняйте, відрізніть ____ від ____, поєднайте з, чому ____ працює?

[1]Короткий тестологічний словник-довідник. –К.: Грамота, 2008 –С. 122-160.
[2] Там само. - С. 119-120

Продовження табл. 11

Синтез	Створення зі складових (елементів) нового, оригінального	Спроектуйте; сконструюйте; розробіть; сформулюйте; уявіть; створіть; замініть так, щоб...; напишіть твір-мініатюру
Оцінювання	Формулювання судження, яке ґрунтується на заздалегідь визначених критеріях	Спроектуйте; сконструюйте; розробіть; сформулюйте; уявіть; створіть; змініть так, щоб... Що було б краще?

У шкільній практиці *метою використання* тестів може бути:

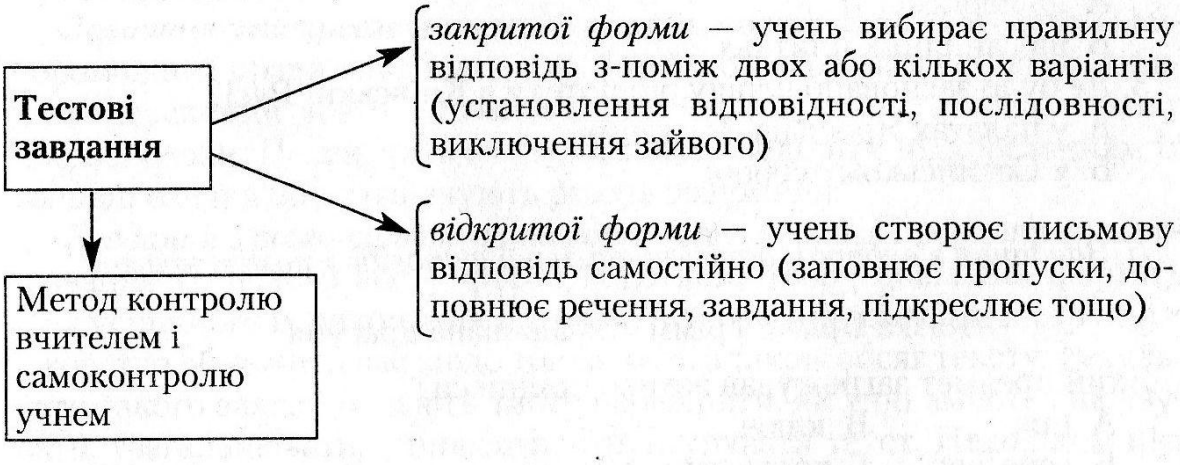
- контроль за розвитком загальнонавчальних умінь;
- визначення навчальних досягнень або їх діагностика;
- виявлення й вимірювання здібностей учнів у різних видах діяльності.

За масштабом охоплення учнів розрізняють тести й тестові завдання для поточного, тематичного та підсумкового контролю. Тестові завдання використовують як метод навчання й метод контролю і самоконтролю.

Залежно від мети опитування, складності змісту, віку учнів використовується різний формат завдань (див. схему 9). У початкових класах діти виконують **закриті й відкриті тестові завдання,** які можна застосовувати в усіх видах контролю.

Схема 9

Види тестових завдань



Кожен новий вид тестових завдань потрібно спочатку проаналізувати з учнями: яка його мета, як він побудований, як треба записати відповідь тощо.

Оскільки використання тестових завдань ще недостатньо висвітлено в дидактичній і методичній літературі, конкретизуємо цей вид роботи. Наведемо зразки варіантів завдань закритого типу для учнів

З класу для перевірки правильного відтворення знань, їх розуміння й застосування в процесі поточного контролю на основі прочитаних творів у підручнику «Читанка» (автор О. Савченко).

У процесі *поточного контролю* на уроках читання доцільно використовувати діагностичні тестові завдання й тести визначення рівнів навчальних досягнень. Перша група завдань сприяє цілеспрямованому й більш-менш точному виявленню труднощів у засвоєнні матеріалу окремими учнями, зазвичай вона містить велику кількість варіантів завдань у межах певного тексту чи його частини на виявлення стану сформованості в учнів конкретних умінь, відтворення фактичного змісту прочитаного. Друга група завдаріь вимірює рівень сформованості читацької компетенції через сукупність завдань, зміст яких сконструйовано відповідно до визначених програмою вимог до навчальних досягнень учнів.

/. *Завдання, з альтернативними відповідями.*

Це модифікація завдань з однією правильною відповіддю, метою яких є перевірка правильності знання фактів, подій, ознак тощо. Вибір відповіді здійснюється з двох варіантів: *так –ні, правильно –неправильно* тощо. Недоліком цих завдань є велика можливість угадування. Номер правильної відповіді учень обводить кружечком.

«Наша мова». За А. Коваль

1. За яким зразком було зроблено слов'янську азбуку?

А грецьким

Б англійським

2. На чому люди почали раніше писати?

А на пергаменті

Б на глиняних плитках

3. Де було засновано першу бібліотеку в Київській Русі?

А у палатах Ярослава Мудрого

Б у Софійському соборі

//. *Завдання з вибором однієї правильної відповіді з-поміж кількох.*

Казка Братів Грімм «Зачарована красуня»

Який предмет загрожував життю принцеси?

А ніж

Б веретено

В ключ

Г колючки

///. *Завдання на встановлення відповідності.*

«Скільки років Діду Морозу». За А. Коваль

Установіть відповідність між назвою країни та іменем Діда-Мороза. Позначте це стрілочками.

Санта Клаус	Франція
Пер Ноель	Італія
Баббо Натале	Америка

IV. Завдання на встановлення правильної послідовності.

Цей варіант завдань, по суті, є аналогом завдань із вибором правильної відповіді, що передбачає складнішу діяльність. Його виконання перевіряє сформованість *розуміння* учнями цілісного змісту тексту. Розумовим «інструментом» надання правильної відповіді є освоєння учнями алгоритмічної послідовності розгортання подій у прочитаному творі.

Казка К. Коллоді «Пригоди Піноккіо»

Прочитайте пункти плану. Установіть правильну послідовність подій казки, поставивши цифри.

* Піноккіо йде до школи
* Загроза життю Піноккіо
* Зустріч із ляльками
* Хлопчик потрапляє до цирку

Варіанти тестових завдань відкритого типу передбачають вільну відповідь учнів, сформульовану словом, словосполученням, одним або кількома реченнями, цифрою, символом тощо. Охарактеризуємо типові варіанти завдань, які перевіряють рівень розуміння й застосування засвоєного матеріалу на прикладі роботи з текстом.

У *завданнях на заповнення в тексті пропуску* має бути тільки один пропуск для однієї відповіді. Риску потрібно ставити на місці ключового слова чи вислову, які найбільшою мірою виявляють рівень розуміння прочитаного.

Завдання з підкресленням слів, речень є модифікацією завдань із вибором однієї правильної відповіді. Для його виконання доцільно добирати невеликий абзац виразного опису події, стану, явища, вчинку дійової особи. Це дає читачеві можливість виділити підкресленням їх головні ознаки, які засвідчують рівень розуміння.

Завдання з розгорнутою відповіддю передбачають побудову висловлювання (стислого або у формі короткого твору довільної форми). Для успішного їх виконання потрібно чітко сформулювати інструкцію і жорстко обмежити час щодо тривалості, а також обсяг тексту. Результати такого завдання дають змогу перевірити, як учні вміють аналізувати, узагальнювати, оцінювати, структурувати текст. Недоліком цієї форми є необхідність підготовки великої кількості різних варіантів текстів, трудомісткість перевірки, скутість деяких учнів, які бояться зробити граматичні помилки.

Завдання з пропуском і доповненням тексту складніші, адже вони виявляють не лише аналітико-узагальнювальні, а й творчі здібності учнів. Можливості їх використання в процесі індивідуальної поточної

перевірки обмежені, оскільки потребують підготовки для кожного учня уривку з одного тексту, а великих текстів у підручниках обмаль. Наведемо приклади тестових завдань відкритого типу.

Оповідання О. Донченка «Лісовою стежкою»

Прочитайте абзац, у якому описано зовнішність дівчинки. Уставте пропущені слова й порівняльні вислови.

Руки в дівчинки були шершаві, як_____, засмаглі, подряпані. Хустинка в неї зсунулась набік, із-під неї вибилася хмарка_____ волосся, білого і легкого, як_____, дмухне вітерець, так воно й розлетиться навколо. І тепер дівчинка стала дивно схожа на _____. У школі її подруги так і кликали завжди: Улянка-_____.

Варіанти формулювань відкритих тестових завдань для **тематичної перевірки** (тема «Усна народна творчість»):

1. Про кого з героїв прочитаних казок можна сказати словами прислів'я: *Чия відвага, того й перемога?* Запишіть відповідь._____

2. Коротко напишіть, що в казці схвалюється, а що засуджується (українська народна казка «Кривенька качечка»).

3. У якій байці кінцівка звучить як прислів'я?_____

4. Поміркуйте й напишіть, чому так говорять: *Прислів'я вчить, як на світі жить.*_____

5. З'єднайте стрілочками «розсипані» прислів'я. Щастя дорожче а руки загребущі.

Очі завидющі,	солов'я не тішить.
Всяка пташка	від багатства.
Золота клітка	свої пісні має.

Отже, тестові завдання мають бути обов'язковим елементом контролювальної діяльності вчителя. При конструюванні завдань необхідно: додержуватися вимог навчальних програм; формулювати запитання коротко, однозначно; поступово збільшувати кількість об'єктів для вибору –від двох до чотирьох.

Особливу увагу вчитель приділяє організації виконання першої роботи у формі тестів. Радимо показати дітям формат завдання, прочитати й розібрати, як потрібно виконувати різні види завдань. Бажано, щоб тестові роботи проводилися за варіантами.

До виконання тестових завдань учнів треба готувати не лише змістовно, а й процедурна. Учні мають знати:

- під час роботи не можна розмовляти, не потрібно шукати допоміжні матеріали;
- пам'ятати про тривалість виконання роботи (добре, щоб у класі був настінний годинник);
- виконувати завдання по порядку, повертатися до важких завдань після завершення всієї роботи;

• чітко записувати відповідь у відведеному для цього місці. *Освітні портфоліо* –це нова форма контролю й оцінювання. Тер-

мін «портфоліо» зарубіжна педагогіка запозичила зі сфери бізнесу[1]. Загалом цим словом позначають спосіб фіксації, накопичення й оці-11 ювання індивідуальних досягнень особистості. У такому ж сенсі він використовується і в сучасній дидактиці. Ця форма контролю доповнює наявні засоби, розширює можливості запровадження особистісно зорієнтованого підходу, оскільки передбачає постійну співпрацю, діалог учителя й учня, обов'язкову опору на самоконтроль і самооцінюнання, активність і творчість дитини.

У створенні портфоліо акцент перевірки зміщується з того, що дитина не знає, на те, чого вона навчилася, що вміє, а це повністю відповідає гуманістичним засадам 12-бальної системи оцінювання.

Найважливішим є накопичення позитивної інформації в різних формах. Цю спрямованість відображають і різні назви цих папок: «портфоліо досягнень», «книжка досягнень», «сходинки зростання», «щоденник досягнень», «моя освіта», «папка моїх досягнень» та ін. Отже, основне призначення портфоліо полягає в тому, щоб *учень показав, на що він здатний.* Запровадження такої форми контролю сприяє розвитку самоконтролю й самооцінювання, рефлексивних умінь.

Важливо, що цей вид роботи активізує співпрацю вчителя з батьками, заохочує їх до участі в навчанні та розвитку дітей, наочно показує саморух психіки.

Як створюється портфоліо?

У початковій школі доцільно використовувати три види портфоліо: 1) *тематичне,* матеріали якого покликані відобразити результати навчання школярів на певних етапах навчання, виконання якоїсь тривалої індивідуальної роботи (наприклад, досягнення з окремого предмета чи теми, участь у проектній діяльності); 2) *підсумкове,* що використовується для накопичення учнем робіт, які характеризують його найкращі результати з різних навчальних предметів наприкінці семестру; 3) «вільне» –зміст і форму обирає учень зі своїх досягнень у позакласній діяльності. Це запобігає однобічності сприймання його здібностей.

Практикам відомі портфоліо, у яких поєднуються різні види представлення результатів учнівської діяльності.

На відміну від традиційних форм демонстрування кращих учнівських робіт (виставки саморобок, малюнків, конкурси літературної

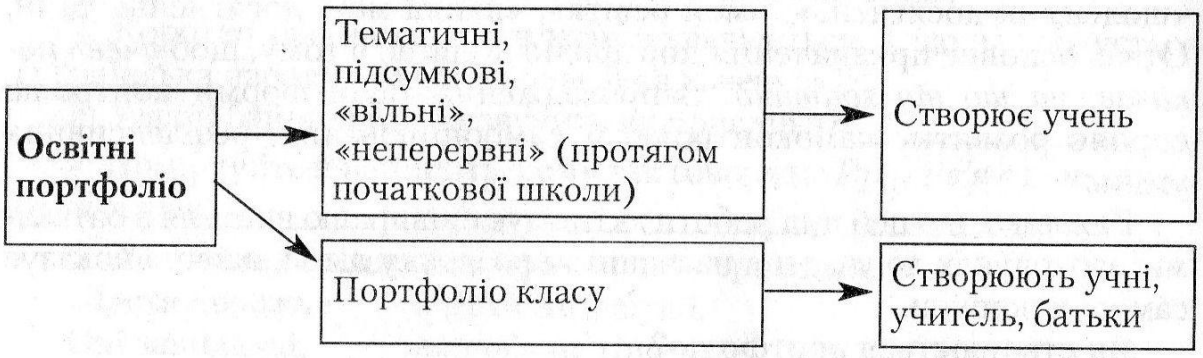
1 Див.: *Федорова Е. Е., Поетова Т. Г., Прутченков А. С.* Портфолио как система альтернативного оценивания в практике зарубежной школьї // Школьнне технологии. - 2005. - № 3. - С. 171-181.

творчості та ін.), портфоліо передбачає тривалу вибіркову роботу *кожного учня на основі самооцінювання.*

Щоб створення папки досягнень було цікавим, мотивувало дітей на успішне навчання, а вчителю давало достатньо інформації про їх розвиток, школярів необхідно вчити складати портфоліо. При цьому потрібно врахувати конкретні умови класу, а саме: 1) готовність дітей: їх вік, уміння і навички письма, читання, малювання, аплікації; 2) наявність у класі технічних засобів навчання; 3) чітко передбачити методику роботи: який вид портфоліо створюватимуть діти, де саме і як часто вони будуть поповнювати його матеріалами, як і що оцінюватиме вчитель, а що –самі діти. Цікаво запропонувати школярам накопичувати матеріали для *неперервного портфоліо для всіх років навчання* в початковій школі –з першого по четвертий класи. Добре, якщо є можливість показати учням, які ще не мають портфоліо, вдалі зразки, зроблені дітьми інших класів.

Схема 10

Види освітніх портфоліо



Неможливо чітко визначити, які саме пункти мають бути в портфоліо кожного учня, бо це залежить від конкретної ситуації (вимог учителя, віку, можливостей, ініціативи учня, підказки батьків). Разом з тим інформативність портфоліо дає вчителю підстави оцінювати окремі розділи як вербальне, так і кількісно –у балах. Зауважимо, що в процесі складання портфоліо не повинно бути тиску з боку вчителя або батьків, щоб діти якомога частіше поповнювали свою папку досягнень.

Молодшим школярам важко самостійно створювати папку СБІОЇХ досягнень, тому вчитель може підказати дітям, що треба відібрати,, як краще його оформити, час від часу приділяти на уроці кілька хвилин для розгляду портфоліо в малих групах або колективно.

Упровадження портфоліо вимагає від учителів додаткових знань і вмінь, а від учнів –організованості, творчості, адекватної самооцінки.

Для молодших школярів портфоліо формується, як правило, у вигляді папки з файлами, у яких накопичується інформація за розділами, рубриками. Структуру папки можна вказати на внутрішньому боці обкладинки. Перелік розділів зазвичай змінюється залежно від виду папки. Для роботи в класі доцільно обрати один вид портфоліо, а «вільне»

портфоліо учень може вести впродовж усіх років навчання, виявляючи в ньому різні здібності. Наприклад, *структура «вільного» портфолю може охоплювати такі розділи: соціально-особистісний розвиток учня, інтелектуально-мовленнєвий розвиток,, фізичний розвиток І здоров я, художньо-естетичний розвиток.* Ці розділи повинні знайти відображення в назвах, які дітям зрозумілі й цікаві Так, у «вільному» портфолю можуть бути файли: сторінка про мене (ім'я, прізвище вік, зріст, вага, домашня адреса, школа, клас); дещо з родинної історії (коротка розповідь про родину, фотографії, малюнки з,а згодою батьків); як я готувався до школи (розповідь про дитячий садок:, роботи з дошкільного перюду); мій перший шкільний день; що я люб/по; що я вмію; чого хочу навчитися мої тривоги; мої мрії (у вигляді есе, малюнків).

У деяких школах у 3-4 класах дііи разом з учителем створюють портфоліо класу, яке потім презентують на батьківських зборах, конкурсах[1]

Отже використання портфоліо я форми контролю й оцінювання учнів виконує кілька функцій: мотиваційну, розвивальну, діагностичну, навчальну. Залучення дітей до складання портфолю є важливим засобом самопізнання й оволодіння вмінням учитися (у тому числі самоконтролю й самооцінювання), адже разом з учителем вони визначають мету роботи, структуру змісту, виявляють вольові якості, щоб заповнювати папку послідовно, охайно, виконують заплановане.*

Вибір виду портфоліо, співпраця з учнями та батьками щодо його наповнення має відбуватися на засаді діалогічної взаємодії, ураховувати вікову й навчальну готовність дітей та перспективи для одержання вчителем достатньої інформації щодо їх навчання й розвитку.

4.5. Дидактичні вимоги до організації контрольно-оцінювальнОЇ діяльності вчителя

Багатопредметність початкового навчання, різноманітність функцій видів, способів контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів визначають об'єктивну складність педагогічної пращ вчителя.

Крім знання нормативних документів і базових понять, про які йшлося в попередніх підрозділах, необхідні орієнтуватися на основні дидактичні вимога щодо ефективності контрольно-оцінювальної діяльності.

До організації контролювальної діяльності вчителя в дидактичних дослідженнях визначено такі **вимоги:** *систематичність, своєчасність, об'єктивність, дієвість, методичні різноманітність.* ЦІ вимоги впроваджуються на засадах гуманної: навчальної взаємодії, коли учень є не тільки об'єктом контролю, а й обов'язково *суб'єктом контрольио-оцінювальноїдіяльності.* Тут суб'єкгніість означає спеціальне створення

1 Див, Система портфолио для новсРЙ начальной школь, / С. _Л Котова, Г. В. Прокопеня // Народнеє образованиіе. - 2010. - № 5.

навчальних ситуацій, залучення дітей до саморегуляції й самоконтролю. Поступово вони мають оволодівати структурою цього вміння і прогнозуванням зони можливих помилок.

Об'єктом контролю й оцінювання в сучасній початковій школі є навчальні досягнення учнів, які виявляються у визначених програмою з кожного предмета *предметних компетентностях.* (Ключові компетентності поки що не мають типового інструментарію для масової перевірки.) Відомо, що контроль і перевірка ефективні, якщо здійснюються **систематично.** Ця вимога стосується також і навчальних досягнень учнів. Проте помиляється той, хто вважає, що чим контроль частіший, тим краще.

Психологами доведено, що сам факт контролю як особливого виду діяльності, котра потребує самостійності учнів та оцінювання їхніх досягнень, порушує «психічну рівновагу» дітей, збуджуючи або пригнічуючи їх. За таких обставин виявити справжній рівень навчальних досягнень досить важко. Індивідуальний підхід у процесі перевірки упереджує психологічне напруження дітей, створює умови для повнішого виявлення їх індивідуальних можливостей і об'єктивного оцінювання вчителем з урахуванням зазначених у програмі загальних вимог. На наш погляд, першорядне значення має не частота, а **своєчасність контролю в межах певного етапу засвоєння окремого уроку чи всієї теми.** Тому радимо перед вивченням теми чітко визначити, що й на якому рівні має бути засвоєне, заздалегідь продумати запитання й завдання тематичної контрольної роботи, які найкраще допоможуть перевірити знання дітей. Якщо тема складна й вивчається тривалий час, доцільно передбачити різні види перевірки, поєднуючи усні й письмові, фронтальні, групові та індивідуальні завдання.

Об'єктивність контролю й оцінювання вчителем полягає в запобіганні суб'єктивним і помилковим оцінним судженням і балам, які не відображають реальних досягнень учнів у навчанні. Об'єктивність контролю залежить від багатьох умов, найсуттєвішими серед яких є: 1) чітке визначення загальних і конкретних цілей оволодіння учнями всіма компонентами змісту навчального предмета; 2) урахування вимог до навчальних досягнень учнів із кожного предмета; 3) обґрунтоване виокремлення об'єктів контролю (перевірки й оцінювання); 4) адекватність мети, змісту, способів перевірки вимогам програм і методик; 5) застосування науково обґрунтованих критеріїв оцінювання навчальних досягнень.

У визначенні змісту контрольних, перевірних робіт, способу їх проведення важливо знаходити такі форми, які дозволяють за короткий час виконати більше завдань, що дають об'єктивну інформацію про підготовку учнів, допомагають дійти до кожного. У цьому полягає дієвість контролю. Для цього потрібно ширше використовувати роздавальні дидактичні матеріали, тестові завдання на заповнення пропусків у тексті, продовження розпочатої роботи, дописування відповідей тощо, тобто різні види індивідуального контролю.

У початкових класах перевірка й контроль навчальних досягнень .Учнів здійснюються в **усній і письмовій формах,** а також шляхом **спостереження.** Учитель повинен уміло використовувати методи усного опитування: бесіду, групові відповіді, розповідь, індивідуальне опитування учнів. В усному опитуванні треба урізноманітнювати діапазон тих засобів, які допомагають швидко одержати відповіді учиш, що посилює навчальну й виховну функції перевірки.

До *засобів індивідуального повідомлення відповіді* зараховують: індивідуальні, парні й групові відповіді, сигнальні картки, планшет, кольорове коло-сигнал, коментоване управління, конструювання відповіді 1.1 схемою-опорою, програмований контроль.

Значно розширює можливості індивідуальної перевірки знань учти раціональне використання розсувної дошки, а також переносних чи стаціонарних дощок, які вчитель може розмістити на бічній чи задній стіні класу. Завдяки цьому можна одночасно залучити до індивідуальної роботи 8-10 учнів, а з іншими дітьми проводити в цей час 111.псктивну роботу.

Досвідчені вчителі практикують у 3-4 класах вибіркове опитування учнів наприкінці вивчення теми за індивідуальними картками із запитаннями або практичними завданнями. Обмірковуючи запитання, написане на картці, учень узагальнює матеріал, учиться зв'язно, послідовно викладати свої думки. Цей прийом готує молодших школярів до роботи в основній школі.

Уважаємо за доцільне намічати в планах уроку кандидатури учнів для опитування. Якщо вчитель завжди покладається тільки на ситуацію па уроці, то під час опитування певна частина класу залишається поза його увагою, оскільки відповідають переважно активні діти. Особливе значення має система опитування на уроках із тих предметі, які викладаються раз чи два на тиждень. У такому разі усне опитування обов'язково доповнюється короткочасними письмовими роботами з тестовими завданнями.

Слухаючи усні відповіді учнів, потрібно тактовно й доступно прищеплювати їм культуру оформлення думки. Зокрема, роз'яснювати дітям на зразках, опорах, яка відповідь уважається правильною, розгорнутою, де приклад, а де –пояснення. З цієї метою рекомендуємо залучати учнів 3-4 класів до **самоаналізу відповідей за певними орієнтирами.** Наприклад: *Чи всі ознаки поняття назвав учень/учениця?* V *якій послідовності? Задоволений він/вона своєю відповіддю?* Визначаючи важливу роль усного опитування, водночас наголошуємо, що використання цієї найбільш давньої й доступної форми контролю потребує від учителя високої зосередженості та розподілу уваги. Оцінка усної відповіді великою мірою залежить від суб'єктивних чинників. Потрібне гостре слухове сприймання, адже відповідь звучить один раз, І ом у можна пропустити щось істотне. Крім того, іноді невміння школяра конструювати речення заважає йому висловитися, передати

наявні знання; у сором'язливих, невпевнених дітей додаткові труднощі виникають через почуття скутості.

Зважаючи на це, усну перевірку потрібно доповнювати **письмовими формами контролю,** які також мають тривалу історію розвитку, свої переваги й вади. З одного боку, письмовий контроль заощаджує час і, якщо завдання складені за варіантами, дає вичерпну й об'єктивну інформацію про засвоєння учнями матеріалу. Однак підготовка й перевірка письмових завдань, особливо тестової форми, потребує чимало часу. У процесі виконання самостійної письмової роботи складно помітити, хто з учнів потребує допомоги, кому варто поставити навідне запитання, у кого недостатньо формується зв'язне мовлення.

У методиці викладання кожного предмета пропонується широкий діапазон видів письмової перевірки навчальних досягнень. Потрібно вміти ним користуватися, зважаючи на мету контролю, можливості учнів, специфіку вивченого матеріалу. Наприклад, тільки диктантів (найпоширеніший вид письмових граматико-орфографічних, аналітико-синтетичних вправ) у початкових класах можна використати понад 10 різновидів –слуховий, зоровий, вільний, творчий, вибірковий, «перевіряю себе», комбінований тощо. Така форма перевірки, як списування, використовується, на жаль, обмежено й одноманітно, хоча існує широкий діапазон варіантів ускладнення цієї вправи. Ураховуючи велику роль зразка й 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 математичний диктант, самостійні фронтальні роботи з використанням індивідуальних завдань, тематичні й підсумкові контрольні.

Ефективною формою письмового контролю є 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 застосувати під час роботи учнів з індивідуальними картками на уроках математики (з кількох цифр підкреслити потрібну, з'єднати лінією певні відрізки, завершити побудову геометричної фігури), природознавства (домалювати схему, ілюстрацію), трудового навчання (прочитати і скласти креслення, саморобку). Для оптимізації контрольно-перевірної діяльності радимо вчителям у межах системи уроків, які відводяться на розділ чи тему, завчасно намітити зміст і форми усної та письмової перевірок, передбачити спосіб урахування результатів.

Що стосується перевірних робіт з контролювальною функцією, то їх учитель може проводити лише тоді, коли знання й уміння, які перевіряються, уже мають бути засвоєні. **Контрольна робота має бути посильною, не перевищувати за обсягом і складністю тих вправ, які учні виконували в процесі вивчення теми.** До вимог щодо оформлен-

ня контрольної роботи не потрібно вносити нічого нового порівняно з тим, що було на звичайних уроках; на всі запитання, пов'язані зі змістом роботи, розміщенням ЇЇ в зошиті, треба відповісти до ЇЇ початку. Бажано, щоб тематичні контрольні роботи були складені за варіантами й 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 необхідно встановити певний порядок збирання виконаних контрольних робіт, заздалегідь подбати про додаткові завдання для учнів, які швидше закінчать роботу.

Варто використовувати різні прийоми виправлення учнівських помилок за допомогою ручки із зеленою пастою. Крім простого перекреслювання можна підкреслювати помилкову літеру, усе слово або приклад, у якому є помилка, зазначати в кінці роботи загальну кількість помилок, давати зразок правильного виконання тощо. Отже, **помилки треба виправляти диференційовано, з навчальною і виховною метою.**

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

З якою метою не проводилася б контрольна чи перевірна робота, учитель робить після неї **всебічний аналіз помилок** задля визначення діапазону прогалин, частоти повторення тих чи інших помилок, причин їх виникнення. На наш погляд, постійне застосування однієї схеми аналізу помилок недоцільне, адже на їх характері істотно позначається не тільки специфіка предмета, а й особливості змісту кожної роботи, рівень індивідуальної підготовки учня. Найкращим є підхід, що поєднує відомості про загальну успішність класу й типові помилки, а потім індивідуальний облік. Наступний крок –групова чи індивідуальна робота з учнями над помилками. Отже, на етапі коригування йдемо від досягнень учня, 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 неуважність, а інший не вміє 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 кожен урок короткочасною перевірною роботою з наступним аналізом помилок.

Зазначимо, що **найефективніша робота над помилками –запобігання,** отже, варто подбати про створення умов, за яких дитина могла б уникнути помилок, бачила в роботі труднощі ще до її виконання. Дуже добре, якщо вчитель не обмежується контролем результату, а навчає дітей *поопераційного контролю, що є основою оволодіння самоконтролем.* Корисні такі види роботи: поелементне коментування процесу роботи, зіставлення виконаного завдання зі зразком, опора на

таблицю, схему, стимулювання учнів, застосування ігрових ситуацій, змагання, взаємоперевірки. Таке поєднання сприяє взаємозв'язку операційного й мотиваційного аспектів самоконтролю. Отже, на окремому уроці і в системі уроків мають застосовуватися різноманітні види й форми контролю та перевірки знань.

Розглянемо дидактичні вимоги до оцінювальної діяльності вчителя.

Педагогічна оцінка розглядається як складова діагностики досягнень, труднощів учіння. На основі співвідношення навчальних досягнень із критеріями і показниками рівнів успішності з'являється можливість не тільки робити висновки про якість педагогічного процесу, а й прогнозувати перспективи розвитку учня, реалізувати щодо нього індивідуальний підхід. Водночас оцінка вчителя є психологічним і дидактичним засобом розвитку в школярів внутрішньої самооцінки як найважливішої передумови самонавчання й саморозвитку. Виставляючи оцінку, учитель опосередковано керує розвитком оцінювальних взаємовідносин у класі, які мають характеризуватися розгорнутою системою співробітництва з учнями.

Молоді педагоги часто не уявляють достатньою мірою складності й відповідальності процесу оцінювання знань учнів. Щоб об'єктивно оцінити учня, потрібно дуже швидко зорієнтуватися, з якої причини він не відповів правильно. А це важко, якщо вчитель не орієнтуватиметься в послідовності операцій, які має виконати дитина, щоб відповісти на певне запитання.

Оцінювання навчальних досягнень учнів уголос має важливе виховне значення. Стиль спілкування, міміка, жести вчителя впливають (позитивно чи негативно) на сприймання дітьми значущості оцінки-бала чи словесного судження.

Про вплив оцінки на навчальну активність і мотивацію учіння школярів ідеться в багатьох працях Г. Костюка, В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі.

Прочитайте й проаналізуйте поради В. Сухомлинського, який застерігав учителів від невмілого, негуманного оцінювання праці учнів. «Не допускайте, щоб єдиною метою перевірки знань було –поставити учневі оцінку. Нехай найчастіше оцінювання знань поєднується з іншими цілями, передусім із новим осмисленням, розвитком, поглибленням знань. Не допускайте крайності – оцінювання кожної відповіді, кожної письмової роботи –це призводить до негативних результатів»[1]. Чому так уважав Василь Олександрович? Певно, тому, що педагогічною аксіомою для нього було твердження, що оцінки мають бути вагомими, а школяр мусить добре знати, за що він їх одержує. Не менш важливим є те, що, викладаючи протягом свого вчительського життя всі предмети, крім креслення, Василь Олександрович ніколи не

[1] *Сухомлинський В. О.* Вибрані твори: В 5 т. –К.: Рад. шк., 1976. –Т. 2. –С. 464.

ставив дітям незадовільних оцінок, якщо учень *не міг* через ті чи інші обставини опанувати знання. «Я завжди прагнув того, щоб учень вірив у свої сили. Якщо учень *хоче знати,* але *не може,* треба йому допомогти зробити хоч би маленький крок уперед, і цей крок стане джерелом емоційного стимулу думки –радості пізнання»[1].

У творах В. Сухомлинського читач знайде чимало роздумів про ставлення вчителя до «важких» дітей, які дуже різняться між собою і водночас схожі тим, що їм важко вчитися, у них слабкі розумові здібності. Оцінюючи працю таких дітей, треба бути особливо вдумливим і терплячим. Василь Олександрович запитує: «Якщо цим дітям оволодіти знаннями важче, ніж іншим, то якими ж критеріями вимірювати їхні знання? У кожного з них є щось своє, особливе, індивідуальне, не схоже на інших важких дітей: своя причина, свої особливості, відхилення від норми, свої шляхи виховання»[2]. Тому якісної зміни в розумовій діяльності важкої дитини неможливо досягти якимись надзвичайними заходами чи засобами впливу на волю дитини. *«Не можна примусити бути розумнішим.* Той, хто намагається діяти на дитину сильними, "вольовими" засобами, робить важкопоправну помилку»[3]. Найважливіше, радить педагог, зміцнювати в дитини віру в свої сили, терпляче працювати з нею і чекати того моменту, коли можна буде позитивно оцінити її працю. «Від успіху до успіху - у цьому й полягає розумове виховання важкої дитини... Оптимізм, життєрадісне світосприймання, почуття впевненості в своїх силах –це, образно кажучи, світлий вогник, який осяває шлях важкій дитині. Погасне цей вогник - і дитина опиниться в мороці, на самоті, її охопить безвихідна туга і безнадія»[4]. Продовжуючи думку В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі образно писав: «Двійки –милиці кульгавої педагогіки».

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

У першому класі не потрібно застосовувати оцінку у вигляді балів, доцільно розвивати інтерес до самого процесу праці, заохочувати щонайменші прагнення дитини до самовдосконалення. Уважаємо помилковим використання матеріальних замінників оцінок - усіляких рибок, зірочок, квітів, паперових прапорців тощо. Це, по суті, використання миттєвого стимулу «добре виконав – щось одержав», яке у свідомості дитини перетворює навчання на гонитву за відмінними оцінками.

[1] *Сухомлинський В. О.* Вибрані твори: У 5 т. - К.: Рад. шк., 1976. - Т. 4. -С. 509
[2] Там само. –С. 466.
[3] Там само. –С. 51.
[4] Там само. - С. 512.

Зрозуміло, чим молодший учень, тим частіше йому потрібне заохочення у вигляді позитивної оцінки. Проте гуманне ставлення до вихованців зовсім не означає надмірного й одноманітного заохочення дітей висловами: «Молодець!», «Чудова робота». Такі вислови мають короткочасний емоційний вплив і не замінять розгорнутих оцінних суджень про те, що добре, а над чим треба ще попрацювати. Крім того, діти швидко звикають, що вчитель хвалить усіх однаково, тому з часом похвала втрачає стимулювальне значення.

Необхідно поступово привчати дітей оцінювати не стільки своє ставлення до роботи («Я дуже старався», «Я довго вчив»), скільки кінцевий результат.

Досить поширеною є практика словесного обґрунтування оцінок слабких і сильних учнів: виставляючи оцінку сильним учням, учителі обмежуються короткими зауваженнями: «Молодець», «Дуже добре», а для слабких дітей коментування нагадує чергову нотацію.

Треба розрізняти критеріальне й відносне оцінювання. У процесі відносного оцінювання дитина порівнюється сама із собою, з власними здобутками: із чого почала й чого досягла. Таке оцінювання більш продуктивне, бо показує сходинки розвитку конкретної дитини. Чи потрібно порівнювати дітей між собою в процесі оцінювання? Здебільшого це негативно впливає на емоційне самопочуття школяра й на відносини між учнями, які стабільно мають слабкі знання, і тими, хто одержує найвищі бали. Якщо вчитель час від часу вдається до порівняння навчальних досягнень дітей, то це повинно не принижувати їхню гідність, а стимулювати до взаємодопомоги та підтримки.

Будь-яка оцінка суб'єктивна, хоча вчителі користуються одними нормативами для визначення рівнів навчальних досягнень. Анкетування вчителів і спостереження на уроках свідчать, що більшість педагогів по-різному (і з великими розбіжностями) використовує можливості різних уроків для оцінювання робіт своїх вихованців. Перевага надається оцінному судженню і балам, майже не практикується само-оцінювання учнів. А це означає, що суб'єктом контрольно-оцінювальної діяльності є тільки вчитель. За такою односуб'єктністю лише він сам перевіряє зроблене, оцінює й висловлює остаточну думку. Поступово учні звільняються від потреби себе контролювати й оцінювати, бо самоконтроль і самооцінювання стають зайвими. *Учень, навіть молодших класів, теж має набувати статус суб'єктності, тобто усвідомлено й зацікавлено брати участь у навчанні.*

У педагогічній практиці недостатньо використовуються *перспективна* й *відтермінована оцінки,* які справляють на дітей позитивний вплив, якщо вчитель чітко й доброзичливо роз'яснює, за яких умов учень може досягти значно вищої оцінки. Особливо важливо повідомляти кожній дитині, як вона рухається сходинками пізнання («на минулому уроці ти не вмів виразно прочитати вірш, а сьогодні в тебе виходить значно краще» і т. ін.).

Певні сюїаднощі в деяких учителів пов'язані з оцінюванням усних відповідей. Помічено, що не кожен учень, який добре засвоїв матеріал, може переконливо показати свої знання. Іноді вчителі схильні занижувати оцінки дітям флегматичним, меланхолікам, а холерикам —- завищувати; часом упевненість відповіді, стереотип сприйняття сильного учня заважає вчителеві правильно його оцінити. Однак не завжди зовнішня активність свідчить про високий рівень знань. Зовні пасивний учень, що не піднімає руки, тихо відповідає, бо боїться помилитися, може також добре знати матеріал. Такого учня треба вчасно похвалити й підбадьорити.

Чи можна оцінити групову роботу учнів і наскільки це буде об'єктивно? Розмірковуючи над цим питанням, учителі запитують: як оцінити роботу в групі, якщо працювали один-два учні, а решта –спостерігали? Або, наприклад, група добре справилась із завданням. Чи ставити всім дітям однакову високу оцінку, якщо серед виконавців є дуже слабкий учень? На наш погляд, традиційний підхід не дає змоги адекватно оцінити результати групової роботи. На початку впровадження цієї форми навчального співробітництва з дітьми потрібно обговорити, від чого залежить успішна робота в групі. Наші спостереження свідчать, що вже в другому класі учні усвідомлюють необхідність дотримання певних правил поведінки: не говорити всім разом, спершу розподілити обов'язки, узгоджувати один з одним свої дії. Після завершення роботи разом з учителем потрібно обговорити в групах: що їм удалося зробити; які виникли труднощі; як вони їх подолали; яку б оцінку собі поставили. Радимо вчителям в *оцінюванні групової роботи поєднати три критерії:* ставлення дітей до роботи, уміння співробітничати та якість навчального результату. Також корисно зіставити оцінки дітей та оцінки вчителя (суб'єктів оцініювання) і пояснити, яка з них точніша.

Анкетування досвідчених учителів, яким було поставлено три запитання (На яких уроках легше оцінити учня? Коли можна поставити точнішу оцінку? Коли діти гостро реагують на оцінку?), показало: більшість педагогів уважає, що на уроках мови та математики учня легше оцінити під час письмових робіт. Стосовно усних відповідей чимало опитуваних уважає, що точнішу оцінку можна поставити на уроках узагальнення і закріплення. Щодо реакції дітей на оцінку маємо різні судження. Гостра реакція спостерігається тоді, коли діти вважають оцінку несправедливою; коли вона для них несподівана; у разі завищеної самооцінки; під час змагання, оцінювання контрольної роботи, взаємооцінки відповідей.

Успіх як початківця, так і досвідченого вчителя значною мірою залежить від того, чи зуміють вони зробити батьків своїми однодумцями й помічникам^, викликати до себе довіру, переконати в необхідності дослухатися до своїх порад. Під час зустрічей із батьками вчитель доброзичливо й конкретно розповідає про досягнення й труднощі в роботі дитини, відзначає позитивне, пропонує спільні дії для поліпшення результатів навчання. Цікаво знайомити батьків на зборах, які

проводяться наприкінці семестру чи навчального року, з освітнім портфоліо, куди впродовж року учні складають свої найкращі зошити, вироби, творчі роботи тощо. Назвати портфоліо (папку) можна по-різному, наприклад: «Від вересня –до червня», «Я –першокласник», «Що я вмію», «Мій подарунок», «Останній рік початкової школи». Учитель тактовно коментує ці матеріали, дає батькам доброзичливі й конкретні поради щодо подальшого розвитку й виховання сина чи доньки. Крім цього, важливо доступно й водночас професійно розповісти й показати, над чим діти працюватимуть наступного року, що треба придбати, які книжки читати протягом літа, над чим бажано замислитись, як запобігти забуванню набутого за рік тощо.

Отже, важливо контролювати й оцінювати не тільки результати, а й процесуальний бік навчальної роботи, при цьому потрібно враховувати рівень пізнавальної самостійності учнів, культуру праці.

Особливо важливо, щоб діти розуміли справедливість оцінки, інакше найкращі наміри вчителя можуть призвести до протилежного результату Треба гуманно й відповідально ставитися до оцінювання, не оцінювати незасвоєне, по-різному формулювати оцінювальні судження. За жодних обставин не можна принижувати людську гідність дітей, навпаки, потрібно всіляко заохочувати їх до рефлексивних суджень, самоконтролю й самооцінювання.

ПРИГАДАЙТЕ, ПОМІРКУЙТЕ...

- Пригадайте, коли в українській школі було запроваджено 12-бальну шкалу оцінювання навчальних досягнень учнів.
- Назвіть нормативні документи, якими має керуватися вчитель, виставляючи учням оцінку в балах.
- Як ви розумієте позитивний принцип оцінювання?
- Які функції контролювальної діяльності вчителя?
- Доповніть перелік видів контролю: поточний, періодичний, державна підсумкова атестація,.... Який із цих видів контролю застосовується тільки наприкінці 4 класу?
- Чим поточне оцінювання відрізняється від підсумкового?
- Чим відкриті тестові завдання відрізняються від закритих? Складіть тестові завдання різного виду.
- Наведіть варіанти оцінювальних суджень на адресу учнів, які дістали різні оцінки.
- У чому особливість контролю й оцінювання першокласників?
- Кого потрібно запитувати на уроці передусім: того, хто дуже хоче відповідати, чи того, хто, за вашим прогнозом, не готувався? Обґрунтуйте можливі варіанти.
- «Двійки –це милиці кульгавої педагогіки», –писав Ш. Амонашвілі. Поміркуйте, у чому полягає педагогічний смисл цього висловлювання.

ТЕМАТИЧНА КАРТА

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Амонашвши Ш. А. Воспитательная й образовательная функция оценки учення школьников. –М.: Педагогика, 1984. –297 с.

Его же. Размьшіление о гуманной педагогике. –М.: ИД Ш. Амона-швили, 1995. - 496 с.

Локшина О. І. Моніторинг якості освіти: світовий досвід // Педагогіка і психологія. - 2003. - № 1. - С. 108-116.

її ж. Контроль та оцінка успішності учнів у школах Західної Європи. –К.: Київ, міськ. пед. ун-т ім. Б. Д. Грінченка, 2002. –62 с.

Лукіна Т. Моніторинг якості освіти. Теорія і практика. –К.: ВД «Шк. світ», 2006. - 128 с.

Короткий тестологічний словник-довідник. –К.: Грамота, 2008. –160с.

Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти // Ііочат. школа. –2011. –№ 8. —

С. 13-17.

Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. –К.: Почат. освіта, 2008. –95 с.

Майоров А. Н. Теория й практика создания тестов для системи образования (Как вибирать, создавать й иснользовать тесты для целей образования). –М., 2000. –352 с.

Мартпиненко С. М. Основи діагностичної діяльності вчителя початкової школи, г–К.: Київ, ун-т ім. Б. Д. Грінченка, 2010. –264 с.

Сухомлинський В. О. Вибрані твори: У 5 т. –К.: Рад. школа, 1976. –Т. 2/-С. 419-530.

Його ж. Обережно: дитина! // В. О. Сухомлинський про важких дітей: Тематич. зб. / У поряд. Т. В. Філімонова; за наук. ред. О. В. Сухо-млинської. – Луганськ, 2008. –264 с.

Федорова Е. Е., Новикова Т. Г., Прутченков А. С. Портфолио как система альтернативного оценивания в практике зарубежной ІпкольІ // Школьние технологам. - 2005. - № 3. - С. 171-181.

Розділ 5
УМІННЯ УЧНІВ УЧИТИСЬ ЯК КЛЮЧОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Немає абстрактного учня... Мистецтво й майстерність навчання і виховання полягає в тому, щоб розкривати сили й можливості кожної дитини, дати їй радість успіху в розумовій праці. А це означає, що в навчанні має бути індивідуалізація –і в змісті розумової праці, і в характері завдань, і в часі.

Василь Сухомлинський

Знання –це скарб, а вміння вчитися – ключ до нього.

Педагогічна мудрість

Ключові слова: *уміння вчитися, компетентнісна освіта, ключова компетентність, вікові та індивідуальні особливості учнів, процеси сприймання, структура уміння вчитися, мотивація учіиня, самостійна діяльність, рефлексія, самоконтроль, самооціпювання.*

5.1. Сутність і структура уміння вчитися

Швидкість соціальних і технологічних змін у навколишньому середовищі, прискорене нагромадження інформаційних ресурсів та засобів навчання зумовлюють переосмислення функцій і результатів шкільної освіти. У школу приходять покоління дітей, які живуть в інформаційному суспільстві, у цифровому середовищі. Щоб скористатися його перевагами, необхідно переосмислити самоцінність знань і самодостатність учителя як джерела інформації.

Як має реагувати на ці зміни школа? З одного боку, вона повинна залишатися базовим етапом освіченості й адаптації молодого покоління, а з іншого –прогностичне відповідати на виклики часу, *готуючи учнів до самостійного учіння.*

Реалізацію цих завдань ефективніше забезпечує не підтримуючий, а *інноваційний тип* навчання, теоретичним підґрунтям якого є особистістю *зорієнтована освіта.* Умовою і результатом інноваційного типу навчання має бути сформованість в учнів *бажання і здатності самостійно вчитися.*

Автори бестселера «Революція в навчанні. Навчити світ вчитися по-новому», американські педагоги Г. Драйден і Дж. Вос, аналізуючи шкільну справу з позицій глобалізації, пишуть: «Справжня революція в навчанні полягає не лише в змісті шкільної системи. Вона полягає в

навчанні того, як учитися, як думати, у вивченні нових методів, які ви можете використати для розв'язання будь-якої задачі, що постає перед вами в будь-якому віці»[1]. Ми поділяємо переконаність учених і водночас розуміємо велику складність реалізації цієї мети на практиці.

Традиційно проблема вміння вчитися у вітчизняній дидактиці зосереджувалася на формуванні в учнів загальнонавчальних умінь і навичок. Наприклад, у 1980-х роках набули поширення різні підходи до визначення змісту й структури цього вміння. Так, у працях Н. Лошкарьової рекомендувалося на всіх уроках (відповідно до специфіки змісту предметів) формувати в учнів три групи вмінь: організація навчальної праці, робота з книжкою та іншими джерелами інформації, культура усного й писемного мовлення. Відомий дидакт І. Лернер поділив загально-навчальні вміння на чотири групи: організаційні (19 умінь); практичні вміння (ЗО); інтелектуальні навчальні вміння (54); психолого-характерологічні (13). Засновник теорії оптимізації навчання Ю. Бабанський, узагальнюючи різні підходи, виокремив три великі групи вмінь: навчальгю-організацій-ні; навчально-інформаційні; навчально-інтелектуальні. В. Паламарчук у книжці «Школа вчить мислити» обґрунтувала систему розвитку в учнів основної та старшої школи уміння думати на матеріалі предметів гуманітарного циклу.

Яскравим прикладом системного підходу до розумового виховання й розвитку в дітей уміння вчитися є методика, створена В. Сухомлинським у Павлиській школі. Ця система передбачала: 1) постановку вчителями перспективних цілей розвитку мислення і творчих здібностей учнів; 2) досягнення тісного взаємозв'язку мовленнєвої, розумової та трудової діяльності молодших школярів; 3) проведення уроків мислення на природі –біля джерел думки; 4) творчі роботи з розвитку мовлення (складання описів, розповідей, казок); 5) стимулювання інтелектуальних та естетичних почуттів дитини («запитання –вузлики знань»). Загальний розвиток і розумове виховання, за переконанням ученого, необхідні людині не тільки для праці, а й для повноти духовного життя. У книжках «Серце віддаю дітям», «Павлиська середня школа» є блискучі приклади використання вчителями розвивального потенціалу матеріалу, уміння індивідуально підійти до розвитку особистості дитини. «Повноцінне навчання, тобто навчання, яке розвиває розумові сили та 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»[2].

У програмах для початкових класів шкіл України з 1986 р. було рекомендовано розроблену нами міжпредметну програму «Формування

[1] *Драйден Г., ВосДж.* Революція в навчанні. Навчити світ вчитися по-новому / Пер. з англ. М. Олійник. –Львів: Літопис, 2005. –С. 122.

[2] *Сухомлинський В. О.* Вибрані твори: У 5 т. –К.: Рад. шк., 1976. –Т. 1. --С. 97.

загальнонавчальних умінь і навичок», яка охоплює чотири великі групи вмінь: організаційні, загальномовленнєві, загальнопізнавальні, контрольно-оцінні. Протягом останніх років ця програма уточнювалась. У навчальних програмах, за якими працює початкова школа з 2012 р., подано оновлений нами склад загальнонавчальних умінь[1].

Незважаючи на деякі відмінності цих класифікацій, можна помітити, що всі вони зосереджені *на процесуальній складовій учіння.* Сучасна ситуація розвитку освіти потребує переосмислення сутності змісту й структури цього вміння як *інструменту особистістю зорієнтованого навчання, самонавчання, саморозвитку в умовах переходу до інформаційного суспільства.*

Узагальнення міжнародного досвіду щодо вживання поняття «ключові компетентності» засвідчує особливий інтерес розробників до функцій навчальних досягнень учнів, а саме: що учень знає, що вміє зробити сам, як співвідносяться його здібності з освітніми цілями та наскільки результати навчання відповідають використаним ресурсам.

Принципово важливим є те, що всі ключові компетентності визначаються дослідниками як багатофункціональні, міжпредметні, вони передбачають інтелектуальний розвиток особистості, спираються на різні пізнавальні процеси.

Ключова компетентність уміння вчитись у розвиненому вигляді *інтегрує психолого-особистісні характеристики учня із змістовою і діяльністю основою учіння.* Володіння цим умінням програмує індивідуальний досвід успішної праці учня, запобігає перевантаженню, сприяє пізнавальній активності, ініціативі, раціональному використанню часу й засобів учіння. Не менш важливо, що людина, яка звикла самостійно вчитися, не губиться в новій пізнавальній і життєвій ситуації, не зупиняється, якщо нема готових рішень, не чекає підказки, а самостійно шукає джерела інформації, шляхи розв'язання. Бо *вміння вчитися змінює стиль мислення і життя особистості.*

Розкриття змісту й обсягу компетентності **«уміння самостійно вчитися»** зумовлене тим, як ми розуміємо сутність процесу навчання, його рушійні сили. У сучасній психології та дидактиці це цілеспрямована взаємопов'язана діяльність учителя й учнів, яка охоплює мотивацію, цілепокладання, планування, підготовку та її здійснення, рефлексію та оцінювання результатів (Г. Костюк, Д. Ельконін, В. Давидов, В. Репкін, І. Лернер, А. Хуторський, С. Максименко та ін.). Психологічною основою такого розуміння, з нашого погляду, є визначення О. Леонтьєвим загальної структури діяльності людини, яка охоплює такі компоненти: 1) потреба, що зумовлює мету діяльності; 2) дії, операції для її розв'язання; 3) пізнавальні процеси, що забезпечують функціонування діяльності (сприймання, мислення, увага, пам'ять та ін.).

Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи / Вступна ст. О. Савченко. –К.: ВД «Освіта», 2011. - 392 с.

Схема 11

Структура ключової компетентності вміння вчитися

Відповідно до цієї структури учень, який вміє вчитися:

- сам визначає мету діяльності або приймає мету, поставлену вчителем;
- виявляє зацікавленість у навчанні, докладає вольових зусиль;
- організовує свою працю для досягнення результату;
- відбирає або знаходить потрібні знання, способи для розв'язання задачі, виконання завдання;
- правильно використовує сенсорні, інтелектуальні або практичні дії, прийоми, операції на репродуктивному й творчому рівнях;
- усвідомлює, аналізує свою діяльність і прагне її вдосконалити;
- володіє вміннями й навичками самоконтролю та самооцінювання.

Такий перелік характеризує розвинене вміння вчитися. Як показують численні психологічні й дидактичні дослідження, *зазначене утворення не набуває достатнього розвитку без цілеспрямованого спеціального формування кожного його складника.* Цей процес передбачає визначення в навчальних програмах і підручниках цілей та завдань формування всіх складових уміння вчитися на різному предметному змісті, точного врахування в методиці вікових та індивідуальних особливостей дітей 6-10-річного віку, відповідної професійної підготовки вчителів.

5.2. Вікова та індивідуальна характеристика молодших школярів як суб'єктів учіння

Здатність дитячого організму до систематичної навчальної діяльності, його можливості адаптації до шкільного середовища зумовлені рівнем дозрівання відповідних функціональних систем.

Визначення, чого і як краще навчати дітей різного віку, має бути фізіологічне, психологічно й дидактичне обґрунтованим. Учитель по-Іишен розуміти, що готовність дитини до окремих видів ігрової, на-Їчальної, мистецької, трудової, спортивної діяльності формується неодночасно й у різних дітей має суттєві відмінності.

Установлено таку послідовність зміни провідних видів діяльності дитини:

- безпосереднє емоційне спілкування дорослих із немовлям;
- предметно-маніпулятивна діяльність у ранньому віці;
- рольова гра дошкільника;
- навчальна діяльність молодшого школяра;
- громадська й комунікативна діяльність підлітка;
- навчально-нрофільна діяльність старшокласника.

Для кожного вікового етапу характерні періоди стабільного й критичного стану (Л. Виготський). У стабільному віці розвиток здійснюється головним чином за рахунок малопомітних змін особистості, які, стрибкоподібне нагромаджуючись, виявляються в новоутвореннях. У відносно короткий проміжок часу відбуваються значні зрушення в розвитку особистості дитини, що є виявом кризи віку. Проте положення про неминучість криз у періоди переходу людини від нижчих до вищих рівнів психічного розвитку, на думку Г. Костюка, є дискусійним[1]. Численні життєві факти свідчать, що кризи, конфлікти в цьому процесі необов'язкові, оскільки вони зумовлені індивідуальним характером життєвих умов і генотипом кожної дитини.

Початкова школа виростає з дошкілля. Цей період психологи й педагоги визначають як унікальний у психічному становленні людини, оскільки саме тоді закладаються фундаментальні основи розвитку, пробуджуються й змінюються передумови та механізми оволодіння різноманітними видами людської діяльності. Коротко пригадаємо, як ці передумови формуються в дошкільнят (А. Богуш, О. Кононко, Н. Гавриш, О. Проскура, 3. Плохій, Т. Поніманська та ін.).

Найважливіша особливість раннього віку (до 3 років) —- надзвичайно швидкий темп розвитку органів сприймання та диференціювання інформації. Активно працює нервова система –утворюються складні умовні рефлекси. Ще одна особливість –інтенсивний розвиток рухових умінь, навичок, мовлення. Трирічна дитина вже розмовляє реченнями, вільно розуміє мову дорослих, якщо її зміст не виходить за межі

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

життєвого досвіду малюка. Цей вік характеризується також великою залежністю психічного й фізичного здоров'я дитини від умов соціального середовища. Тому продуманий і доцільний режим життя малюка –важлива гігієнічна умова повноцінного розвитку його нервової системи.

У дошкільний період (3-6 років) темпи фізичного розвитку сповільнюються; водночас інтенсивно розвиваються вегетативні функції, передусім серцево-судинна система, органи дихання; однак низький рівень розвитку систем, які забезпечують постачання кисню в м'язи, ще недосконала регуляція процесів обміну. Звідси слабка витривалість дитячого організму до значних навантажень. Виразна особливість цього віку –інтенсивний розвиток рухових аналізаторів, що й зумовлює велику потребу в руховій активності, ігровій діяльності. Діти із задоволенням виконують не тільки прості природні рухи (ходіння, біг, підстрибування, лазіння), а й складні. Вони вже вміють і повинні самостійно вдягатися, роздягатися, застібатися тощо. Швидкість і якість виконання цих дій показують рівень моторної зрілості дитини.

Характерна особливість дітей цього віку –активне прагнення до пізнання світу. Особливе значення в цей період має сенсорне виховання, якому сприяють усі види діяльності (ігрова, рухова, зображувальна, музична, трудова, навчальна). Виконуючи різноманітні дії, дитина вчиться розпізнавати, виокремлювати якості предметів, їх призначення, орієнтуватись у просторі, розрізняти розмір, 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 чуття. Сенсорний досвід взаємопов'язаний із мовленнєвим розвитком, бо слово узагальнює, конкретизує, уточнює те, що дитина не в змозі визначити самостійно.

У цьому віці активно розвиваються емоції та почуття, які супроводжують усі види діяльності малюків. Дошкільники яскраво виражають інтелектуальні емоції, які є важливими внутрішніми збудниками їхньої активності й поведінки. Поряд з ігровою діяльністю в старших дошкільників яскраво виявляється прагнення досліджувати своє оточення. Відомі психологи М. Поддьяков, О. Савенков, Л. Тихомирова зазначають, що в дошкільному віці є всі передумови для розвитку в дітей пізнавальної активності й дослідницької поведінки, але для цього треба створювати відповідні умови[1].

У дошкільний період протягом 5-6 років формуються передумови для систематичного шкільного навчання. Про 6-річну дитину напередодні школи можна говорити як про особистість, вона вже може усвідомлювати свою поведінку, порівнювати себе з іншими. У більшості дітей фор-

[1] Див.: Серія: *Савенков А. Й.* Маленький исследователь: развитие творчес-кого мьішления. 5-6 лет; Маленький исследователь: развитие логического мьішления. 5-6 лет; Маленький исследователь: развитие познавательньїх спо-собностей. 5-7 лет. –М.: Академия Холдинг, 2004-2006.

мується мотиваційна готовність до школи, хоча й дещо своєрідна. Ось як пише про це відомий дослідник цього віку Ш. 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 в 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? Учені 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 й розуміють їх). Увага, пам'ять, уява дошкільника переважно мимовільні, однак уже помітні тенденції до виникнення довільної уваги, пам'яті, уяви. Потрібно лише створити спеціальні умови для їх цілеспрямованого розвитку (А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Пироженко).

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

1) фізичний розвиток (зріст, вага, зір, слух, сила, координація і швидкість рухів вимірюються 2-3 рази на рік);

2) психологічні якості (активність, темп реакцій, темперамент, емоційна спрямованість, естетичні вподобання тощо);

3) пізнавальні здібності (спостережливість, увага, пам'ять, мислення, уява);

4) самооцінювання й самоконтроль;

5) пізнавальні інтереси;

6) загальний розвиток, розвиток мовлення;

7) особливості характеру та поведінки (організованість, працелюбність, самостійність, доброта, скромність, правдивість, ставлення до себе, інших людей, природи тощо).

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

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

Отже, перехід від дошкільного до шкільного дитинства готується в процесі провідної діяльності –гри й дошкільних форм навчання (розвиток мовлення, малювання, ліплення, конструювання). Наприкінці дошкільного віку в дитини формуються психічні новоутворення, а саме:

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

У молодшому шкільному віці триває функціональний розвиток нервової та серцево-судинної систем, органів дихання, шлункового тракту тощо. З фізіологічного погляду цей віковий період достатньо спокійний, ріст і розвиток дітей відносно рівномірні. Це ніби затишшя перед бурею –перебудовою діяльності всіх систем організму, яка почнеться в підлітковому віці.

Кістково-сполучний апарат молодших школярів відзначається гнучкістю, адже в їхніх кістках ще багато хрящів. Трохи змінюється м'язова система. Так, уже в першокласників маса м'язів становить майже 28 % маси тіла, її збільшення супроводжується зростанням сили дітей, що підвищує здатність організму до порівняно тривалої діяльності, сприяє вдосконаленню координації рухів і володіння тілом. Проте дрібні м'язи кисті розвиваються в першокласників повільно, що позначається на якості графічних навичок. Тільки в 9-10-річ-ному віці вони навчаються розподіляти навантаження на різні групи м'язів, їхні рухи стають більш скоординованими.

У цьому віці діти дихають частіше, ніж дорослі. Тому велике значення для їхньої нормальної працездатності має перебування на свіжому повітрі, провітрювання класу. Частота серцевих скорочень у молодшого школяра більш стала, ніж у дошкільника, однак різко змінюється під впливом рухів, позитивних і негативних емоцій.

Якось, виступаючи з доповіддю в Інституті спеціальної педагогіки у Варшаві, Я. Корчак продемонстрував у рентгенівському кабінеті серце дитини, яка злякалася нової обстановки. Присутні побачили на екрані, як прискорено забилося маленьке серце. Відомий лікар-педіатр і педагог звернувся до присутніх зі словами: «Дивіться і запам'ятовуйте: коли ви гніваєтесь і коли втомилися, коли діти стають нестерпні й виводять вас із себе, коли ви сердитесь і 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. Збільшується у вазі лобна частина, пов'язана з діяльністю другої сигнальної системи, проте внутрішня структура мозку, його

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

аналітико-синтетична діяльність ще недовершені, хоча й значно досконаліші, ніж у дошкільників.

Процеси гальмування в молодших учнів переважають над процесами збудження, що створює важливі фізіологічні передумови для формування таких вольових якостей, як здатність виконувати вимоги, виявляти самостійність, утримуватися від небажаних учинків, контролювати себе. Нервові процеси в учнів початкових класів стають рухливішими порівняно з дошкільнятами, завдяки чому діти швидко змінюють поведінку відповідно до обставин, легше звикають до незнайомих людей, нових видів діяльності.

Які вікові особливості молодших учнів виявляються в навчальній діяльності? Ґрунтовну характеристику молодших школярів наведено в працях Ш. Амонашвілі, Г. Люблінської, Г. Костюка, О. Скрипченка, Т. Косми, Н. Лейтеса, В. Мухіної, С. Максименка, С. Коробко. Учені 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 сприйманням зовнішніх ознак, понять, явищ. Убирають, ніби губка, знання, проте не завжди усвідомлено. Такі вікові особливості, як беззастережне підкорення авторитетові вчителя, підвищена сприйнятливість, уразливість, багато в чому визначають навчальні досягнення молодших школярів.

Учителі початкових класів відзначають зрослу поінформованість вихованців про навколишнє життя. Багато дітей приходить до школи, уміючи читати, лічити, добре володіючи мовою. Проте часто інтелектуальний розвиток випереджає розвиток мотивації й вольових якостей дитини.

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

У розвитку сучасних дітей спостерігається зростання негативних тенденцій: неврологічні реакції в поведінці, невміння зосередитися на роботі, сплески агресивності щодо ровесників і незнайомих людей. Імовірно, що це значною мірою зумовлено соціально-економічною перебудовою суспільства та сім'ї. Багато сучасних дітей виховується в умовах однодітної сім'ї, у родинах, де немає бабусь, дідусів або батьки так зайняті роботою, що усуваються від виховання дітей. Це ускладнює умови соціалізації дітей, збіднює їхнє внутрішнє життя.

Завдяки навчанню в молодших школярів розвивається теоретичне мислення, вони засвоюють на елементарному рівні наукові поняття, причинні зв'язки, поступово оволодівають такими розумовими операціями, як аналіз, порівняння об'єктів, узагальнення істотних ознак і відкидання неістотних та ін. Крім того, систематичне навчання сприяє розвитку довільності психічних процесів, плануванню, самоконтролю й самооцінюванню власних дій.

Зазначимо деякі індивідуальні риси учнів початкової школи. Молодші школярі по-різному ставляться до знань, нової інформації. У кожному класі є чимало дітей, які довірливо, з готовністю сприймають почуте, убирають 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. Вони хочуть все побачити, дослідити, випробувати.

Є також діти, які відзначаються *гіперактивністю.* Це надміру активні учні, з якими важко налагодити контакт і досягти взаєморозуміння. Навіть одна така дитина в класі часто ставить учителя перед необхідністю перебудувати урок, змінити завдання. Причини гіперактивності дітей різні. Психологи зараховують до зовнішніх її проявів неуважність, імпульсивність, підвищену рухову активність. Основна складність –недостатність механізмів уваги й контролю. У роботі *з* такими дітьми велике значення має знання причин порушень поведінки. Таку дитину необхідно обстежити в лікаря –дитячого психіатра. Учитель разом із психологом і батьками має скласти план щодо корекції гіперактивності[1].

Поради щодо допомоги таким дітям: «не помічати» дрібних пустощів, стримувати дратівливість, за потреби вдаватися до позитивного фізичного контакту (узяти за руку, погладити по голівці, дозволити щось сказати вчителю на вухо, пересісти на інше місце тощо). З такими дітьми краще говорити стримано, упевнено, заохочувально; оберігати від утоми, збудження, бо все це веде до зниження самоконтролю. Принципово важливо, що в гіперактивних дітей мовленнєвий і розумовий розвиток відповідає нормі.

Часом 9-10-річний школяр виявляє риси підліткового віку: виразний пізнавальний інтерес, товариськість, витримку, певну критичність в оцінюванні дорослих, наполегливість у досягненні мети тощо.

Особливе занепокоєння в учителів і батьків 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[2]. Є діти, що страждають на інфантилізм, тобто уповільнене формування емоційно-вольової сфери та особистості загалом. Поведінка таких школярів відрізняється більшою дитинністю, ніж це характерно для їхнього віку. Як правило, вони відстають від ровесників на 1,5-2 роки в темпах фізичного й психічного розвитку, їм властиві пожвавлена міміка, неви-

[1] *Гуріна О.* Робота з гіперактивними дітьми: Тренінг-курс // Психолог. –2006. - № 29. - С. 20-35.

[2] Див.: *Зинченко С. Н.* Почему детям бывает трудно учиться. –К., 1990. –С. 6-11.

Ілляшенко Т. Чому їм важко вчитися? Діагностика і корекція труднощів у навчанні молодших школярів. –К.: Почат. шк., 2003. –128 с.

мушені жести, швидкість рухів, незібраність. Ці діти невтомні в грі, проте швидко втомлюються, виконуючи завдання, що потребують зосередженості, не схильні до розумових навантажень, їхня увага швидко розпорошується, вони важко адаптуються до нових умов тощо.

У деяких дітей труднощі в навчанні пов'язані з недостатнім розвитком рухових умінь. Такі учні зазвичай погано оволодівають навичками письма, малювання, креслення, практичними діями, їм важко обводити контур, вони дуже повільно пишуть, до того ж неохайно. Психологи засвідчують, що ці діти в ранньому й старшому дошкільному віці мали труднощі з руховою координацією: їм було важко довго тримати предмет, вони часто щось розбивали через необережність, довго не могли навчитися застібати ґудзики, складати кубики й пірамідки, ловити м'яч, тобто їм нелегко давалося диференціювання моторики. От чому такі першокласники незграбно тримають олівець, ручку; вони не люблять заняття фізкультурою, працею, малюванням, ліпленням. Часто в дошкільному віці ці діти виявляють кмітливість, добру пам'ять, тому батьки й вихователі впевнені, що з навчанням у них усе буде гаразд. Коли ж у школі виникають ускладнення, учителі й батьки вдаються до примусу –вимагають багаторазового переписування погано виконаної роботи. Але ж причина не в лінощах чи несумлінності, а в органічних вадах – нерозвиненості рухів. Отже, треба скоригувати першопричину певними вправами –потренувати відповідні м'язи.

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

Уважається, що в молодших школярів хороша пам'ять, однак трапляються різні форми її порушення. Наприклад, дитина не може точно відтворити матеріал, який потрібно запам'ятати дослівно, навіть з опорою на наочність. До початку систематичного навчання це не дуже помітно, а в школі з перших тижнів починаються ускладнення. Разом із вихователем групи подовженого дня доцільно скласти програму різних вправ для таких дітей, щоб якомога більше тренувати їхню пам'ять (бажано, щоб до цього залучалися й батьки).

У деяких молодших учнів виникають проблеми з письмом і читанням. ***Дисграфія*** –невміння співвіднести звуки мови з їх графічним зображенням, просторовим розміщенням (дзеркальне письмо), розподілити слова, правильно написати літери. Дуже часто такі діти не вміють розрізняти схожі фонеми [б] – [п] –[т]; звуки [ж] і [щ]. Дитина-дисграфік плутає не тільки дзвінкі й глухі, а навіть голосні та приголосні звуки. Доцільно, щоб із такими дітьми проводив спеціальні

заняття логопед або вихователь у години, відведені для індивідуальних занять. Якщо складнощі при письмі зумовлені недорозвиненістю фонематичного слуху, то такій дитині варто повчитися певний час у спеціальній школі для дітей з вадами мовлення.

Складнощі у формуванні навички читання –*дислексія* –полягають у тому, що учень не може засвоїти, якою літерою позначається звук. Здебільшого таке трапляється з малюками, які пізно почали розмовляти, лише в три роки висловлюватися реченнями, нерідко в них нерозбірлива, нечітка вимова.

Складнощі в навчанні можуть бути зумовлені 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). Вони дуже чутливі до розумових і нервових перевантажень, особливо це стосується дітей, які живуть у кризових сім'ях.

В останні роки з'явилися праці, присвячені навчальним стилям учнів. У формуванні в школярів уміння навчатися треба зважати, що в кожного з них *свій стиль навчання, свій підхід до організації засвоєння і запам'ятовування інформації.* Як учити дітей з різними стилями навчання, описує американський педагог Б. Ливер у книжці «Урок для швидких і повільних» (М.: Просвещение, 1998) та інші вчені.

За способом розумової діяльності психологи розрізняють два основні типи стилів навчання: *синтетичний* та *аналітичний.* Учні із синтетичним стилем навчання схильні інтегрувати, будувати ціле з частин. Діяльність, яка потребує постійного самоконтролю, дається їм нелегко. У кращому випадку вони нудьгують, у гіршому –губляться, їм складно виконувати завдання на вибір варіантів, вивчати щось напам'ять. Ці діти добре виконують задачі практичного змісту, вони люблять екскурсії, тоді як теоретичний матеріал для них важкий.

Учні з аналітичним стилем навчання мають нахил до вербальних видів діяльності, завжди контролюють свої дії. Основний спосіб їхнього мислення – дедукція.

У межах цих стилів розрізняють рефлексивних й імпульсивних учнів. Рефлексивним потрібно вдосталь часу на обдумування, вони не відразу включаються в роботу. Натомість імпульсивні діти відразу, без обдумувань, розпочинають виконувати завдання. Учитель має зважати на це при формуванні пар, малих груп, бо імпульсивні й рефлексивні діти дратують один одного.

Учні відрізняються стилем сприймання інформації. Так, учні аудіального типу краще сприймають інформацію на слух, а учням візуального типу легше засвоювати інформацію з написаного тексту. Діти кінестетичного типу успішніше виконують завдання, пов'язані з досвідом, практичною діяльністю.

З погляду психофізіологічних особливостей молодших школярів існує ще одна поширена проблема *–навчання ліворуких дітей.* Ліворукість –не дефект, це індивідуальна особливість, із якою потрібно рахуватися і батькам, і вчителям. Таких дітей не треба переучувати писати, малювати правою рукою. Вони мають писати так, як їм зручно. Переучування небезпечне, бо в дітей може розвинутися невроз, посилюватиметься психологічний дискомфорт. Навпаки, треба створити в класі такі умови, щоб діти розуміли, що в людей може бути основною як права, так і ліва рука; назвати видатних людей, які були шульгою (М. Безруких, І. Василенко, О. Прищепа).

Навіть цей короткий аналіз свідчить, що молодші учні дуже різняться своїм ставленням до навчання й пізнавальними можливостями. *Отже, щоб навчати всіх учитися, потрібно якомога раніше й повніше враховувати готі особливості в усіх видах навчальної діяльності.* Важливо, щоб із перших днів навчання діти зрозуміли: у школі навчаються багато років, не все виходить одразу, навіть якщо дуже старатися. Можуть бути і помилки, і невдачі, але поступово в усіх дітей все виходитиме краще й краще.

5.3. Розвиток в учнів процесів сприймання

Багато можливостей для формування навчальної діяльності учнів початкова школа втрачає через *недооцінювання сенсорного розвитку молодших школярів.* Уважається, що в дитини, яка приходить до школи, добре розвинені процеси сприймання. Насправді ж у дошкільному віці тільки починається формування цих процесів, а вчителі мають цілеспрямовано розвивати й удосконалювати вміння молодших школярів *бачити, чути, диференціювати звуки, кольори, просторові уявлення.* Доречно згадати слова К. Ушинського: «Здатність дитини зосередити увагу на одному предметі, бачити те, що показують, чути те, що їй говорять, є необхідною передумовою для того, щоб розпочинати методичне навчання».

На важливості цього аспекту розвитку молодших школярів наголошували С. Русова, Т. Лубенець, В. Сухомлинський, Л. Занков, Г. Костюк та ін.

***Сприймання* –це психічний процес відображення предметів і явищ, які безпосередньо впливають на органи чуття.** Складовою сприймання є рухи: очей, які розглядають предмет; рук, які обстежують предмет або взаємодіють із ним; голосового апарату, який відтворює почуте і т. ін. Психологи визначають чотири операції сприймання: *виявлення, розрізнення, ідентифікація, розпізнавання.* Розвинене сприймання характеризує обсяг, осмисленість, узагальненість, цілісність, константність (здатність зберігати відповідність образу відображеного об'єкта), вибірковість.

У навчальній діяльності найактивніше використовуються *зорові, слухові* та *кінестетичні (рухові)* види сприймання молодших школярів: Саме вони є базою для формування навичок читання, письма, розвитку просторових уявлень, музичного, образотворчого розвитку.

Без розвинених процесів сприймання неможливі довільність і повнота пізнавальних процесів, які потрібні в навчальній діяльності.

Розглянемо основні напрями сенсорного розвитку молодших школярів. Аналіз підручників із предметів інваріантної частини навчального плану, проведений І. Барбашовою, виявив великі можливості методичного апарату цих книг для сенсорного розвитку учнів[1]. Проте існують резерви вдосконалення цієї якості молодших школярів. Ми вважаємо доцільним сенсорне збагатити навчальний процес спеціальними вправами, ігровими ситуаціями.

Наші спостереження показують, що вчителям найскладніше розвивати сенсорні вміння з урахуванням індивідуального досвіду дитини. Тому, починаючи з 1 класу, потрібно обов'язково системно використовувати різноманітні завдання для розвитку у всіх дітей умінь *бачити, спостерігати, слухати, відтворювати, вправно діяти обома руками* (див. табл. 12). Адже без точного й усебічного сприймання зовнішніх ознак і властивостей об'єктів (колір, форма, розмір, опір матеріалу, розташування в просторі тощо) мислення молодшого школяра, пізнання внутрішніх властивостей предметів украй обмежене.

Варто нагадати думку В, Сухомлинського про те, що дивитися –ще не означає бачити. «Уміння бачити, уміння помічати те, що, на перший погляд, не відрізняється чимось особливим, –це, образно кажучи, *повітря, на якому тримаються крила думки.* Першоджерело розуму, думки, мислення –у навколишньому світі, у тих явищах, які людина бачить, пізнає, які викликають у неї інтерес»[2].

Таблиця 12

Види вправ, ігрових завдань для сенсорного розвитку школярів

Чутливе вухо	Гостре око	Умілі руки
• ігри на визначення напрямку руху за звуком; • розрізнення найхарактерніших звуків оточення; • тренування точності відтворення різних звуків, слів, фраз; • створення звукового «мережива»; • музикування	• знаходження відомих предметів в умовах, що відволікають увагу; • розпізнавання предметів з-поміж інших за суттєвими ознаками; • тренування зорової пам'яті (відтворення образів предметів, оточення); • вправи «Що змінилося?»;	• різноманітні графічні диктанти; • розфарбування, розмальовування, штриховки, доповнення, з'єднування тощо; • складання композицій з різноманітних природних і готових матеріалів; • ігри на розпізнавання предметів навпомацки;

[1] *Барбашова І. А.* Шкільні підручники як засіб організації фонетичного сенсорного розвитку молодших учнів: 36. наук, праць Бердян. держ. пед. ун-ту // Пед. науки. - 2010. - № 3. - С. 209-216.

[2] *Сухомяинський В. О.* Батьківська педагогіка. –К., 1978. –С. 178.

Продовження табл. 12

	• тренування просторових відчуттів; • вправи на визначення кольорів у складних умовах; • гра «Фотограф» (картина, прямокутна планка з віконечком); • аналіз зразка, його відтворення; • гра «Коректор»; • робота з коректурною таблицею	• виконання ігрових і творчих завдань, які потребують узгодженості дій правої та лівої рук; • упізнавання задуманого через рухи («Що ми бачили, не скажемо; подивіться, ми покажемо»)

Результативність розвитку посилює виконання ігрових завдань і вправ, які потребують одночасної активності не тільки різних процесів сприймання, а й мислення та мовлення учнів.

Надзвичайно важливим є цілеспрямований розвиток уважності учнів. Наведемо опис роботи з *коректурною таблицею.* Вона являє собою набір довільно розміщених букв. Наприклад, діти одержують завдання: підкреслити в таблиці всі літери «к» і закреслити літери «о». Робота триває 2--3 хвилини (залежно від обсягу таблиці). Учитель фіксує початок виконання завдання командою «Починайте!», завершення роботи –командою «Стоп», після чого діти ставлять «галочку». Правильність і продуктивність виконання учнями цього завдання допомагає з'ясувати рівень розвитку в них концентрації уваги.

Зосередженість уваги можна перевіряти (і розвивати) виконанням завдань на зіставлення. Порівнюючи роботу з помилками (або невідповідностями) зі зразком, який є безпомилковим, учень знаходить і виправляє всі помилки.

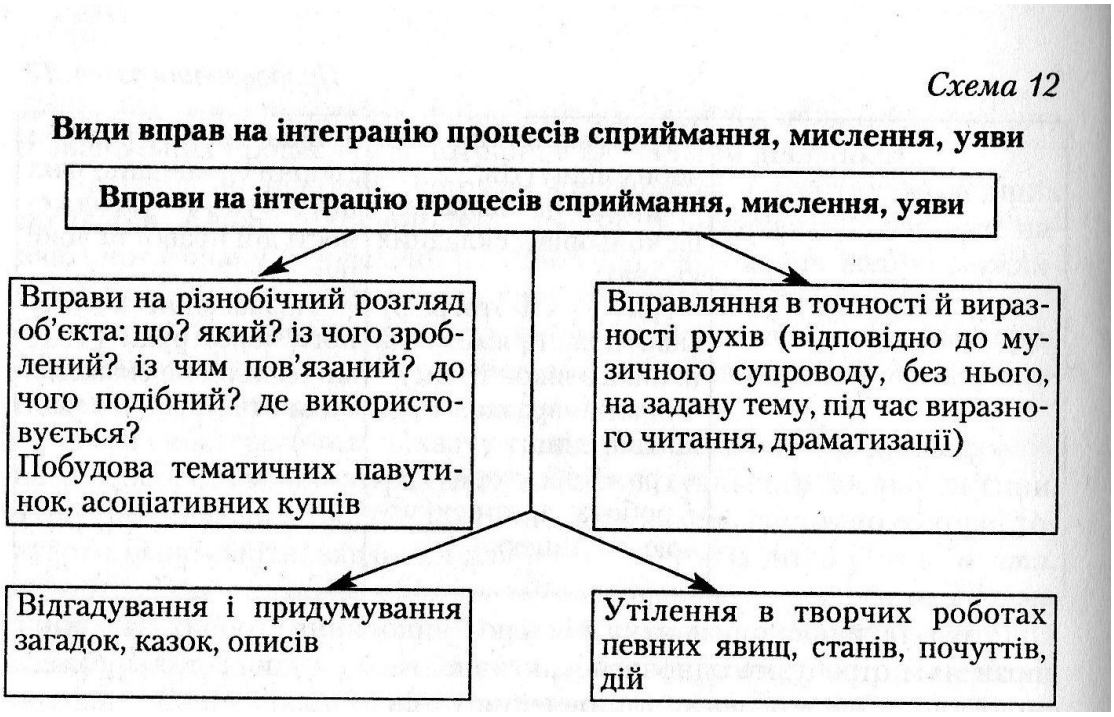
Стійкість уваги можна розвивати за допомогою завдань, які передбачають тривале стеження поглядом за хвилястими, заплутаними лініями від одного об'єкта до іншого, розпізнавання відомого об'єкта в незвичному зображенні тощо (див. схему 12).

Щоб бути уважним, учням потрібно не просто дивитись, а побачити об'єкт, не просто слухати, а почути. Другокласники уже спроможні діяти за правилом *уважного учня:*

- не тільки дивись, а й придивляйся;
- не тільки слухай, а й дослухайся;
- помічай не лише яскраве, велике, рухливе, а й малопомітне, приховане;
- умій спостерігати одне й те саме в різних умовах.

Схема 12

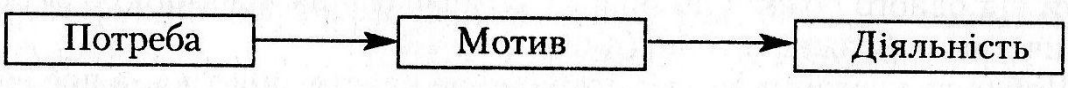
Види вправ на інтеграцію процесів сприймання, мислення, уяви



Отже, нагромадження учнями сенсорного досвіду з різних джерел сприймання пришвидшує розвиток процесів мислення, мовлення, загострює увагу; стають багатшими інтелектуальні почуття, фантазія дітей. Учитель і вихователь повинні використовувати щонайменшу можливість на уроках, перервах, у групі продовженого дня, щоб розвивати сенсорику дітей, зорову й смислову пам'ять, збагачувати пам'ять яскравими образами, враженнями. Усе це цеглинки, з яких у школярів із різними пізнавальними можливостями складається вміння вчитися.

5.4. Мотивація уміння молодших школярів

Роль мотивації в будь-якій діяльності влучно характеризує народна мудрість: «Можна привести коня до води, та не можна примусити його пити». Мотив (від латин. *moVeo* –рухаю) є формою прояву потреби людини. Це – спонукання до діяльності, відповідь на те, заради чого вона відбувається.



Як працює учень, що його цікавить, значною мірою визначають мотиви. Вони спрямовують, організовують пізнання, надають йому особистішого значення. Мотиви, які безпосередньо не пов'язані з діяльністю, але впливають на її успішність, є *зовнішніми.* До них, наприклад, можна зарахувати позитивне ставлення дітей до школи, допитливість, довіру до вчителя, готовність сприйняти його цілі, прагнення бути дорослими, мати шкільні речі. *Внутрішні* мотиви безпосередньо пов'язані із самим процесом учіння та його результатами.

Внутрішня мотивація учіння в молодших школярів нестійка, їх цікавить переважно результат. 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 чинником формування в учнів не лише систем операцій і знань, а й навчальних, пізнавальних інтересів, бажання вчитися, допитливості, любові до книжки, прагнення до самоосвіти»[1].

Мотиви учіння в кожної дитини глибоко особистісні й індивідуальні. Зовнішня поведінка учня, його ставлення до школи, товаришів, оцінювання багатьох подій –це все «вершки» від багатьох корінців, які живлять бажання дитини вчитися, долати труднощі.

Живильними силами для всього дерева учіння є насамперед почуття маленького школяра, те, 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 змінюється, це принципово позначається на всій його навчальній діяльності.

У малюків, які вступають до школи, разючі відмінності в підготовці: хтось почав читати ще в 5 років, для когось книжка –то лише іграшка; один нетерпляче чекає першого вересня, а інший нагадує злякане пташеня, що потрапило в пастку. Як же орієнтуватися в цій різноманітності? Вдумливий учитель використовує безвідмовні інструменти –уміння 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, побачити «зону найближчого розвитку», тобто «проектувати» особистість.

Психологічні дослідження дають змогу виявити як сприятливі, так і несприятливі *передумови формування в молодших школярів позитивних мотивів учіння* (Л. Божович, Н. Менчинська, Н. Морозова, Н. Бі-бік та ін.). Сприятливою передумовою є те, що в більшості дітей 6-9 років переважають позитивне ставлення до школи, повна довіра до вчителя, навіть абсолютизація його як людини, котра все знає і має велику владу; готовність сприймати й наслідувати, гостра потреба в нових враженнях, природна допитливість. Водночас відомо, що інтерес до навчання в дітей цього віку нестійкий, більшість із них не виявляє вольових зусиль до подолання навчальних труднощів. Чимало

[1] *Костюк Г. С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. - К, 1989. -С. 419.

першокласників тривалий час цікавляться тільки зовнішнім боком шкільного життя, їх хвилює новизна статусу школяра. Багато дітей з готовністю наслідують, проте коли треба робити щось самостійно, чекають на підказку вчителя, нервують, тобто працюють охоче на уроці лише тоді, коли впевнені в успіхові.

Оскільки мотиваційна сфера глибоко індивідуальна, у її формуванні потрібно 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 треба 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.**

Зазвичай, 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. На уроці ці діти сумлінні й старанні, проте найчастіше безініціативні. Провідний мотив їхньої навчальної діяльності – опосередкований інтерес: прагнення порадувати батьків, завоювати авторитет у класі, заслужити похвалу вчителя. Отже, засвоєння знань для них –лише засіб досягнення іншої мети, яка виходить, власне, за межі навчальної діяльності.

З перших днів навчання виділяються діти з *інтелектуальною ініціативою* (термін Д. Богоявленської) –з яскраво вираженим бажанням виявити своє ставлення до всього, що відбувається на уроці, помізкувати над складною задачею. Вони уникають підказок, прагнуть працювати самостійно, їм усе треба перевірити, дослідити. Ці діти жвавішають, коли вчитель запитує про щось незвичне; рішення, як правило, приходить їм у голову відразу, і вони ледве стримуються, щоб його не вигукнути. Здебільшого в класі буває 5-6 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 майже весь час вони перебувають у стані розумового напруження: несподівано для всіх оригінальне розв'язують задачі, придумують цікаві загадки, вдало добирають слова, уміють знайти аналогію в житті. Хоча вони помітно відрізняються від попереднього типу зовнішнім ставленням до навчальної діяльності, однак за мотивацією їх можна об'єднати в одну групу. Адже і тим, і другим притаманні інтерес до нового, потреба розібратися в ньому, засвоїти. Такі діти не бояться помилитися, процес роботи цікавить їх більше за оцінки. У «доброго виконавця» і в «інтелектуального лідера» можуть* бути однакові оцінки. Проте це зовсім не означає, що вплив учіння на розвиток особистості кожного з них також однаковий.

Серед молодших школярів є невелика група дітей (приблизно 4-5 у класі), які *майже ніколи не можуть самостійно виконати навчальне*

завдання. Це виявляється на уроці по-різному. Один охоче слухає, жестами й мімікою показує, як «напружено» він думає, щоразу піднімає руку. Наприклад, другокласник Юрко —- приємний, слухняний хлопчик. Якщо багато дітей хоче відповідати, він так само завзято тягне руку. 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, намагаються зробитися непомітними, коли розуміють, що робота їм не під силу. Для них головне, щоб учитель їх не займав, щоб урок якнайшвидше закінчився. Серед них є й пустуни, які вже не бояться показати байдужість до сумлінної роботи, пошук нових знань їх відверто не цікавить, а погані оцінки надовго не засмучують.

Причини різні: незрілість дитини, слабка підготовка, глибока занедбаність. Цих дітей об'єднує *негативне ставлення до навчання,* яке потребує значних розумових зусиль. Вони вчаться, тому що цього вимагають дорослі, і, по суті, просто «присутні» на уроці.

Дослідження психологів (В. Мухіна, О. Проскура, Н. Гавриш, С. Коробко, Н. Зубалій, О. Кононко та ін.) свідчать, що на початку навчального року більшість 6-річних учнів надає перевагу дошкільним видам діяльності; діти з неоднаковим рівнем розвитку й дошкільної підготовки дуже відрізняються ставленням до навчання. Загалом розвиток мотивації проходить кілька етапів: спочатку несвідоме й нестійке, поступово це ставлення (за сприятливих умов) стає довільним і цілеспрямованим.

Працюючи з різними групами дітей, потрібно ставити різні розвивальні й виховні цілі. **Найбільш значущою для ефективності навчальної діяльності є мотивація, зумовлена інтелектуальною ініціативою та пізнавальними інтересами,** її сила –у зосередженості, захопленні роботою, вольових зусиллях дитини, почутті задоволення від цього. Дуже влучно про це писав Я. Корчак: «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, дивуєшся –немовби це не твоя робота.

І стомився, і задоволений, що так добре вийшло... По-моєму, діти часто працюють з натхненням, тільки їм заважають».

В учнів великі резерви для розвитку більш зрілої мотивації, а «присутніх» поступово можна довести до рівня «добрих виконавців».

Завдання вчителя –створити для всіх дітей передумови для виховання позитивних рис характеру, бажання й уміння навчатися, долаючи перешкоди на шляху до його повноцінного використання.

У позитивному ставленні до навчання задіяні дві найважливіші складові навчальної мотивації –«хочу» і «треба». Уміле, гуманне вико-

ристання цих засобів ефективне, але недостатнє, щоб сформувати в усіх молодших школярів стійкі пізнавальні інтереси, потреби, бажання самостійно мислити, зосереджено й цілеспрямовано працювати на уроці.

Розвиткові мотивації учіння потрібні стимулювальне середовище та цілеспрямований вплив через систему педагогічних прийомів. Тому загальні умови педагогічного стимулювання треба поєднувати Із застосуванням різноманітних методичних прийомів, які безпосередньо працюють на мотиваційний компонент уроку.

Чим більше оновлюється початкова школа, тим очевиднішою стає не-перспективність опори тільки на почуття обов'язку або на оцінку (бал) у формуванні мотивації учіння. Це –зовсім не універсальні засоби; надмірне й невміле їх використання спричинює протилежні дії учнів.

Для розширення й спрямування мотиваційних стимулів учіння важливо усвідомити, що є рушійною силою цього процесу. Мотиви, які визначають ставлення дітей до навчання, різні за змістом, тривалістю дії та силою впливу.

Навчання молодших школярів полімотивоване, тобто дитина має різні мотиви, які залежать від ситуації, проте є серед них один визначальний. Ось на нього й треба впливати. Щоб цей вплив був дієвим і різнобічним, потрібно подбати про відповідну організацію навчальної праці учнів на уроці й удома. Важлива роль належить створенню сприятливого для навчання й розвитку освітнього середовища в класі, школі, удома.

Спочатку в молодших учнів (особливо в першокласників) переважає Інтерес до зовнішнього боку навчання, до нової позиції учня, нових форм спілкування. Потім з'являється й закріплюється мотив досягнення результату навчальної праці. 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.

Мотиви учіння молодших школярів:

- бажання порадувати батьків;
- бажання одержувати високі бали;
- прагнення заробити винагороду; бажання заслужити похвалу вчителя;
- страх перед покаранням;

звичка виконувати вимоги дорослих;

- почуття обов'язку;
- пізнавальний інтерес;

честолюбство, прагнення утвердитися в класі.

Для формування повноцінної мотивації учіння молодших школярів необхідно забезпечити комплекс дидактичних умов:

формувати суб'єкт-суб'єктну позицію учня;

збагачувати зміст навчання особистісно зорієнтованим, емоціогенним матеріалом;

• утверджувати гуманне ставлення до всіх учнів, бачити в дитині особистість;

• створювати сприятливе навчально-розвивальне середовище;

• задовольняти потреби в спілкуванні з учителем та однокласниками в процесі навчання;

• збагачувати мислення, мовлення інтелектуальними почуттями;

• формувати допитливість, пізнавальний інтерес;

• формувати прагнення до самопізнання, самооцінювання своїх можливостей;

• стимулювати саморозвиток, самовдосконалення;

• використовувати різні способи педагогічної підтримки, прогнозувати ситуації, коли вона особливо потрібна дітям;

• виховувати активне, відповідальне ставлення до навчальної праці, зміцнювати почуття обов'язку, волю.

Реалізація кожної з цих умов потребує тривалої узгодженої роботи вчителя, вихователя й батьків. Насамперед варто відмовитися від спокуси все пояснювати зовнішнім впливом, сподіватися на швидкі зміни в мотивації учіння. Мотивація 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! Що стосується формування мотивації учіння, то таке спрощення призводить до поспішних висновків: наприклад, не вивчив учень вірша –лінивий; ніяк не запам'ятає правила –не хоче вчитися; не виконує швидко вказівок учителя –просто вперта дитина. Бажання вчителя «розкласти все по поличках» –поділити учнів на гарних і поганих, обмежує його пошуки найточніших і найгуманніших засобів впливу на дитину. Неабияк сприяє цілеспрямованому формуванню допитливості, активності дитини постановка пізнавальних запитань. «Добивайтеся того, щоб ваші учні побачили, відчули незрозуміле –щоб перед ними постало питання, –писав В. Сухомлинський. –Якщо вам удалося цього досягти, маєте половину успіху. Адже запитання збуджують бажання знати»[1].

Для самостійного досягнення результату в навчальній діяльності потрібно зосередити розумові й вольові зусилля. Це відбувається, коли діяльність учня цілеспрямована, коли він усвідомлює й «приймає» мету, а не йде у «фарватері цілі, яку намічає вчитель» (Г. Щукіна).

Найзначнішим і керованим з-поміж пізнавальних мотивів є пізнавальний інтерес, який виникає й зміцнюється в ситуації пошуку нових знань, інтелектуального напруження, самостійної діяльності. Якщо ж перед учнями ставляться готові цілі, а знання тільки повідомляються й закріплюються, активність згортається, інтерес згасає. Для підтримки

[1] *Сухомлинський В. О.* Вибрані твори: У 5 т. –К.: Рад. шк., 1976. –Т. 2. –С. 454.

пізнавальних інтересів надзвичайно важливо стимулювати емоції, інтелектуальні почуття й вольові зусилля, потужним джерелом яких є емоційність навчального змісту, його розвивальний потенціал.

Отже, основне –виховувати й розвивати в дітей бажання вчитися на власних успіхах, а не невдачах, адже успішний учень з оптимізмом береться за виконання нової й складної справи, він не боїться помилитися.

5.5. Формування структурних компонентів уміння вчитися

Процес навчальної діяльності охоплює формування навчально-організаційних, навчально-інформаційних, загальнопізнавальних, контрольно-оцінювальних, рефлексивних і творчих умінь та навичок.

Навчальне-організаційні вміння та навички. Учень:

- приймає і розуміє мету діяльності, визначену вчителем;
- самостійно або за допомогою вчителя визначає мету діяльності та завдання для її досягнення;
- організовує робоче місце;
- розуміє цінність часу та вміє його розподіляти, може працювати в різному темпі;
- уміє планувати послідовність виконання завдання;
- уміє зосереджувати увагу на одному об'єкті навчальної діяльності;
- розподіляє увагу між різними об'єктами;
- змінює алгоритм виконання діяльності;
- співпрацює в навчальній діяльності;
- уміє прогнозувати результат роботи, докладати всіх зусиль для його досягнення;
- уміє працювати в парі, групі, колективі. **Навчально-інформаційні вміння та навички.** Учень:
- правильно актуалізує і відтворює потрібну інформацію;
- складає план виконання завдань;
- уміє швидко й свідомо читати;
- розуміє інформацію (текст, знакову мову);
- уміє працювати з підручником;
- успішно використовує загальномовленнєві вміння та навички.

Загальнопізнавальні вміння. Учень:

- аналізує навчальні об'єкти, розрізняє їх суттєві й несуттєві ознаки;
- порівнює різні навчальні об'єкти, класифікує, запитує про незрозуміле, невідоме тощо;
- уміє спостерігати;
- визначає й пояснює сутність поняття, головні 'ознаки, думку;
- визначає межі дії засвоєних понять, способів;
- установлює й пояснює причинно-наслідкові зв'язки;
- доводить і спростовує судження;
- вилучає зайве;
- групує і класифікує об'єкти за певними ознаками;

• узагальнює, робить висновок із пояснення, тексту тощо;
• користується прийомами осмисленого запам'ятовування (план, опорні слова, зіставлення);
• здійснює проектну діяльність. **Творчі вміння.** Учень:
• виявляє пізнавальну трудність і вміє формулювати її як завдання, задачу;
• установлює зв'язки між новими й засвоєними знаннями;
• формулює пізнавальні запитання, проблему;
• уміє переносити знання й способи діяльності, життєвий досвід у нову ситуацію;
• уміє застосовувати аналогію як засіб засвоєння нового;
• уявляє та прогнозує;
• уміє моделювати, комбінувати, доповнювати, перетворювати;
• знає сутність і вміє користуватися елементарними дослідницькими вміннями;
• уміє знаходити варіанти розв'язання задачі, проблеми;
◦ уміє знаходити кілька правильних відповідей до однієї задачі.

Контрольно-оцінювальні вміння та навички. Учень:
• розуміє цінність контролю й самоконтролю;
• знає різні способи контролю своєї діяльності за планом, зразком, аналогією, відповіддю, схемою, прогнозованим результатом;
• оцінює відповідність та ефективність обраних засобів виконання завдання, роботи;
• самостійно використовує прийоми пооопераційного й підсумкового контролю за перебігом і результатом виконання завдання;
• знає способи виправлення помилок;
• користується оцінювальними судженнями (інтелектуальними, естетичними тощо).

Рефлексивно-корекційні вміння та навички. Учень:
• вдається до самоаналізу й самопізнання себе як суб'єкта учіння;
• прагне усвідомити свої можливості для виконання певної дії;
• виявляє здатність до аналізу й оцінювання способів своєї діяльності («думка над думкою» В. Сухомлинський);
• уміє оцінювати свої досягнення в різних видах діяльності за певними орієнтирами та самостійно;
• позитивно сприймає нові вимоги щодо вдосконалення вміння вчитися (хочу-знаю-можу-працюю самостійно).

Коротко розкриємо **процес формування в молодших школярів компонентів уміння вчитися.**

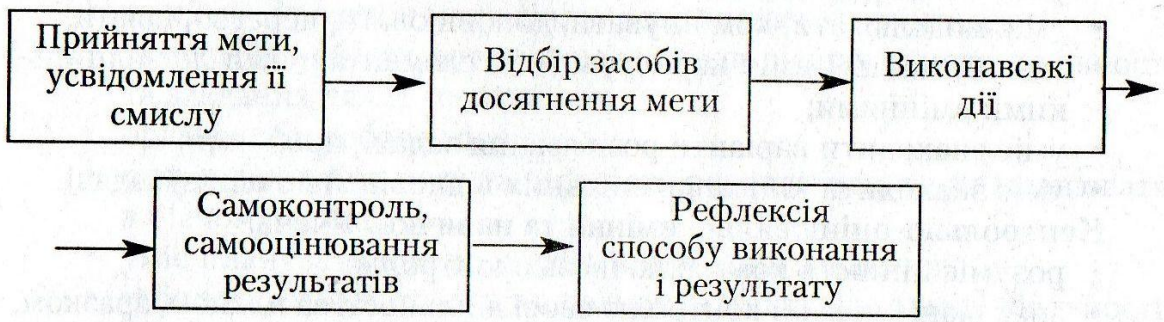
Учень уміє вчитися, якщо він визначає сам або приймає мету, яку ставить учитель, відповідно до неї планує й виконує необхідні дії, контролює й оцінює свої результати. Така розгорнутість характеризує сформовану навчальну діяльність (див. схему 13). У молодшого

школяра вона тільки починає формуватися. Дитина 6-7 років одночасно тяжіє до двох видів діяльності: ігрової та навчальної. Своєрідність цієї ситуації в тому, що нерозвинені пізнавальні можливості дітей цього віку підкріплюються в них ігровими мотивами, потребою в емоційному контакті й підтримці дорослого. Можна сказати: чим більше в дошкільника розвинена сенсорика й ігрова діяльність, тим виразніше в маленького школяра виявляється прагнення утвердити себе в новій соціальній ролі –ролі учня.

Висновок: **навчальна діяльність визріває в надрах ігрової і лише поступово стає провідною.**

Схема 13

Розгорнута структура навчальної діяльності



Щоб успішно подолати всі етапи самостійної навчальної діяльності, стати суб'єктом учіння, молодші школярі в співпраці з учителем мають оволодіти повним діапазоном умінь і навичок діяльнісного компонента ключової компетентності вміння вчитися. Вони формуються протягом усієї початкової школи, мають міжпредметний характер, ґрунтуються на предметних компетентностях. Тому вчитель повинен знаходити час для цієї роботи на різних уроках, ураховуючи навчальні й розвивальні можливості тієї чи іншої теми.

Щоб навчитися самостійно вчитися, молодший школяр має оволодіти базовими вміннями: читати, писати, рахувати, міркувати, спостерігати, користуватися предметними поняттями, застосовувати способи дій. Свого часу В. Сухомлинський визначив *12 найважливіших умінь і навичок, якими учні Павлиської школи мали оволодіти протягом шкільного навчання:*

1. Уміння спостерігати явища навколишнього світу.
2. Уміння думати –зіставляти, порівнювати, протиставляти, знаходити незрозуміле; уміння дивуватися.
3. Уміння висловлювати думку про те, що учень бачить, спостерігає, робить, думає.
4. Уміння вільно, свідомо, виразно читати.
5. Уміння вільно, досить швидко й правильно писати.
6. Уміння виокремлювати логічно закінчені частини в прочитаному, установлювати взаємозв'язок і взаємозалежність між ними.
7. Уміння знаходити книжку з теми, яка цікавить.

8. Уміння знаходити в книжці матеріали з питання, яке цікавить.

9. Уміння робити попередній логічний аналіз тексту в процесі читання.

10. Уміння слухати вчителя й одночасно коротко записувати зміст його розповіді.

11. Уміння читати текст і водночас слухати інструктаж учителя про роботу над текстом, над логічними складовими частинами.

12. Уміння написати твір –розповісти про те, що учень бачить навколо себе, спостерігає і т. ін.[1]

Навчально-організаційні вміння та навички. Деякі вчителі обмежують проблему формування організованості учнів тим, що починають урок так званим оргмоментом –перевіркою готовності класу до роботи, часто роблять зауваження щодо порядку на парті, нерідко обмежуються хоровими декламаціями мотиваційного змісту. Це –спрощений підхід. Чому саме? Організованість у навчанні не можна зводити лише до зовнішніх, емоційних виявів. Вона передбачає системне формування сукупності умінь і навичок, взаємодія яких забезпечує швидке включення молодших школярів у навчання, здатність діяти цілеспрямовано, орієнтуватись у часі, обдумувати заздалегідь послідовність і способи виконання завдання.

Відповідно до цього в молодших учнів потрібно формувати такі вміння: *організовувати своє робоче місце, орієнтуватись у часі й берегти його, планувати свої дії, доводити роботу до завершення.*

Методика формування організованості має бути цілеспрямованою, хоча й різноманітною. Це, зокрема, роз'яснення, бесіда, переконання, зразок, ігрові ситуації, змагання, стимулювання і вправляння дітей у певних діях. Формування організованості у 6-річних першокласників потребує від учителя особливої уваги. Ці діти, як правило, дуже емоційні, їхня поведінка ситуативно зумовлена й значною мірою залежить від актуальних потреб. Особливо це помітно під час сюжетних ігор, роботи з роздавальним матеріалом, виконання конкретних завдань. Дитина прагне відразу поділитися своїми враженнями, привернути 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 й наполегливості доводиться докладати, щоб сформувати в 6-річних учнів уміння правильно розміщувати на парті книжки, зошити й навчальне приладдя, вчасно починати й закінчувати роботу. У дослідженнях Т. Довгої, Я. Кодлюк наводяться рекомендації з цього приводу. Оскільки зовнішня організованість є передумовою внутрішньої, насамперед дітей потрібно привчати *організовувати своє робоче місце.* Для цього необхідно: 1) ознайомити першокласників

[1] *Сухомлинський В. О.* Вибрані твори: У 5 т. –К.: Рад. шк., 1976. –Т. 4. –С. 567.

із будовою парти шляхом обстеження й пояснення призначення кожної частини; 2) навчити добирати навчальне приладдя залежно від теми уроку; 3) довести до рівня навички правильне розміщення кожного предмета на поверхні парти; 4) учити працювати з підручником, зошитом, роздавальним матеріалом, а також біля дошки.

Правильна організація робочого місця усуває побічні подразники, що заважають дитині зосередитися, сприяє раціональному використанню часу уроку, вихованню охайності. Як же відбувається ознайомлення дітей зі шкільною партою? Дітям пояснюють, для чого призначені сидіння, підставка, гачок; чим парта подібна до стола і чим відрізняється від нього; як найзручніше сидіти за партою. Потім на різних уроках учитель показує, які предмети мають постійне місце, а які –ні, як треба розміщувати навчальне приладдя. Щотижня доцільно проводити вправляння на швидкість і якість підготовки до уроку. Помічник учителя проходить між рядами й доповідає: «Ми готові до уроку».

Найскладніше дітям готуватися до уроків малювання, трудового навчання, природознавства (якщо немає окремого кабінету). Тому вчитель допомагає учням заздалегідь добирати і розкладати на партах відповідне обладнання, залучати помічників.

Обов'язок учителя –продумати до дрібниць знайомство дитини з новим підручником. Наприклад, коли першокласники вперше беруть у руки підручник «Математика», учитель разом із 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 потрібно кожній людині, ким би вона не працювала. Коли діти починають працювати з підручником, учитель на кожному уроці приділяє особливу увагу їх орієнтації в книжці.

Наведемо *фрагмент уроку* (наприкінці вересня): «Діти, зараз ми працюватимемо з підручником. Покладіть його перед собою. Знайдіть закладку, перегорніть сторінку вперед. Ми попрацюємо 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 розгляньте перший малюнок угорі...» Якщо на сторінці чимало об'єктів, учитель скеровує погляд дітей за допомогою указки, учить виокремлювати певне зображення, тобто організовує вибірковість сприймання. Після роботи з підручником педагог стежить, щоб усі діти правильно та вчасно поклали підручник із закладкою на його постійне місце –верхній куточок парти.

На уроках читання потрібно наполегливо домагатися, щоб діти: 1) не гортали сторінки, шукаючи потрібний твір, а знаходили його назву в змісті, а потім у книжці за номером сторінки; 2) уміли користуватися підрядковими посиланнями, у яких пояснюються невідомі або маловживані слова з читаного твору; 3) знали, що таке абзац, діалог, римські цифри.

Наприклад, другокласники починають вивчати нову тему «Буду я природи другом». Учитель пропонує їм такі корисні вправи: знайдіть і прочитайте назву теми в змісті книжки; прочитайте, які твори належать до цієї теми; знайдіть назву казки «Калинка». На яких сторінках надрукована ця казка? Знайдіть їх.

Працюючи з підручником, учні повинні знати, що виділений жирним шрифтом текст –визначення –потрібно прочитати декілька разів, тихенько повторюючи вголос, щоб запам'ятати, з'ясувати зміст кожного нового слова, позначення.

Перед вивченням віршів напам'ять корисно порадити дітям спочатку визначити послідовність думок у творі, а потім заучувати вірш стовпчиками, якщо він великий; а якщо невеликий –краще прочитати дві-чі-тричі весь, а потім відтворювати. Психологи стверджують, що за потреби дослівного запам'ятовування раціональніше заучувати текст не відразу, а розподіливши цей процес у часі. Наприклад, якщо вдома треба вивчити великий вірш, його прочитують 4-5 разів після обіду, відтворюють, а потім займаються іншими справами. Увечері знову читають 2-3 рази й повторюють, уранці закріплюють, прочитавши 1-2 рази. Отже, для запам'ятовування важливо, щоб діти добре зрозуміли матеріал, повторювали його усвідомлено й розподіляли заучування в часі. За таких умов матеріал легше запам'ятати, а вивчене зберігається в пам'яті міцніше й довше.

До організаційних умінь належить уміння орієнтуватися в часі, берегти його. Оволодіння цим умінням –одна з головних ознак культури розумової праці. Молодший школяр поступово привчається не відволікатися, включатися в роботу відразу, працювати в потрібному темпі. Оцінюючи якість виконання будь-якого завдання, потрібно закладати у свідомість учнів орієнтир: *добре справитися з роботою означає виконати її правильно у відведений час.* Кожна дитина повинна 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 відчуття часу –складний і тривалий процес, адже час завжди сприймається суб'єктивно. Тому про нього кажуть: пливе, тягнеться, біжить, летить... Час на уроці діти також сприймають по-різному, залежно від інтересу, посильності навантаження, самопочуття.

Доцільно розпочати навчання першокласників із вправ на визначення часу з опорою на життєвий досвід. Корисно пропонувати розглядати час від часу малюнки, на яких зображено дії різної тривалості. Наприклад, воротар ловить м'яч, дівчинка малює, хлопчик спить, чоловік дзвонить у двері, тесля теше дошку. Завдання: назвати дії в порядку збільшення часу, потрібного на їх виконання.

У другому класі (або в другому семестрі першого) дітей бажано наочно ознайомити з тривалістю однієї, трьох, п'яти хвилин за допомогою

звичайних і піскових годинників. Унаочнення часу, спостереження за рухом стрілки й пересипанням піску для багатьох дітей –відкриття, що збагачує їх світосприймання і чуттєвий досвід. Протягом певного часу на різних уроках діти поступово набувають власного досвіду, уявлень про те, що можна виконати за 1-3 хвилини: скільки написати літер, прочитати сторінок, вирізати фігурок, які фізичні вправи виконати, скільки зробити кроків, стрибків. Корисні й «зворотні» вправи: попереднє оцінювання, що можна встигнути за певний час, і перевірка припущення на практиці.

З-поміж навчально-інформаційних умінь провідним є планування учнями навчальної роботи, яке на уроці може бути як самостійною дією, так і засобом досягнення іншої мети. Планування –це розумова дія, що має на меті усвідомлення змісту й послідовності розумових і практичних дій, необхідних для реалізації певної мети.

На уроках у початкових класах виникає чимало ситуацій, коли молодші школярі мають самостійно:

- скласти план прочитаного тексту;
- виконати творчі роботи з розвитку мовлення (опис предметів і явищ, твір за спостереженнями, проведення аналогії);
- спланувати розв'язування задачі;
- скласти за планом характеристику природних об'єктів;
- скласти план спостереження за розвитком рослин, змінами в природі;
- спланувати композицію малюнка;
- спланувати виконання саморобки, моделювання різних об'єктів за зразком і за власним задумом;
- скласти план колективної роботи.

Свідоме планування –цілепокладання –неможливе, *якщо* учень не розуміє *мети* діяльності. Тому педагог спочатку навчає дітей усвідомлювати, що успіх будь-якої роботи значною мірою залежить від того, як ти розумієш її мету, для чого вона потрібна. Це допомагає свідомо вибирати засоби досягнення мети. Треба включати завдання, які б демонстрували, як мета впливає на результат. Наприклад, доцільно простежити цю залежність на різних завданнях: порівняти розв'язування двох задач, у яких числові дані однакові, а запитання сформульовані по-різному. Чому результати різні? Розібрати одне й те саме слово з різними цілями (скажімо, здійснити звукобуквений аналіз, визначити склад слова, частину мови); переконатися, що залежно від мети завдання змінюється результат виконання.

Планувальна функція навчального мовлення активно розвивається в процесі коментування учнями власних дій, коли відбувається випереджувальне визначення словом їх послідовності та аналізу виконання. Тому, перш ніж розпочати роботу, учень має поставити перед собою такі запитання: *Що я зроблю спочатку? Що потім? Чим закінчу? Чи можна передбачити результат роботи?* Цей простий самоаналіз сприяє органі-

зації розумових і практичних зусиль дітей, допомагає прогнозувати складність роботи перед її виконанням.

Діти працюють на уроках з різними текстами. Найпоширенішими видами роботи з текстом є складання плану й переказ прочитаного. Форму й ці вміння, деякі вчителі, на жаль, вимагають, щоб діти складали план ще до того, як навчаться визначати основну думку. Але ж це складне вміння розвивається поступово. У другому класі діти вчаться відповідати па запитання до прочитаного, ділити його на частини, за допомогою запитань самостійно передавати зміст, під керівництвом учителя визначати головне. Третьокласники вже самостійно ділять текст на частини, складають план, стисло й вибірково (уривками) переказують прочитане.

Центральна лапка в складанні плану –уміння визначити основну думку, яка в художніх творах буває прихована. Як же навчити молодших школярів визначати основну думку? Поступово, розкладаючи це вміння на простіші. Спочатку діти мають навчитися ставити два основні запитання до тексту: «Про що тут розповідається?» та «Як про це розповідається?». Бажано також навчити вихованців виокремлювати три опори для розповіді: що було на початку оповідання, що потім, чим воно закінчилося.

Учителі добре знають, як важко дається молодшим школярам стислий переказ прочитаного. Багатьом із них легше відтворити текст дослівно, аніж 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.* Працюючи над текстом, діти виконують аналітичні завдання, наприклад: прочитати й знайти те, що незрозуміле, що вразило, що найбільше сподобалося, про що дізнався вперше, про що знаєш більше, ніж сказано в тексті; подумати, 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 загалом, а усвідомлюючи його елементи, що є передумовою визначення основної думки й складання плану.

Як пояснити дітям, що таке основне, істотне? Без істотного предмет або явище не можуть існувати. Це те, що обов'язкове й невід'ємне. Так, море завжди неосяжне й солоне, берізка –білокора, зима –холодна... Отже, кожний об'єкт (слово, речення, задача, явище) має 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, насамперед треба 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: 1) до плану потрібно вносити тільки основну думку; 2) усі пункти мають послідовно відображати зміст; 3) бути чітко сформульованими.

План повинен стати для учня керівництвом до певної послідовності дій. 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 і алгоритмами на уроках.

Виняткова роль у повноцінній навчальній діяльності належить **загальнопізнавальним умінням** школярів: зосереджено слухати, виокремлювати смислові елементи висловлювання; запитувати й вибірково відтворювати матеріал з елементами логічного опрацювання; зв'язно, послідовно міркувати, доводити, установлювати причинно-наслідкові зв'язки та ін.

Збіднене мовлення не тільки звужує процес мислення дитини, а й практично унеможливлює повноцінну навчальну діяльність. Тому на будь-яких уроках учитель має звертати увагу дітей і на зміст сказаного, і на те, як 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, у якому інтегруються *вміння логічно мислити й уміння зв'язно, послідовно викладати свої міркування.* У діалозі мовлення підтримується співбесідником словом, жестом, поглядом. А монолог, як зазначав Л. Виготський, –це вища й складніша форма мовлення, що розвинулась історично пізніше, ніж діалог.

Міркування *–такий тип тексту, у якому з попереднього судження випливає наступне, отже, воно являє собою низку суджень.* У міркуванні зазвичай виокремлюють такі частини: тезу, тобто думку, яку потрібно 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.

Коло логічних вправ і завдань, які сприяють оволодінню учнями вміннями міркувати, досить широке: завдання й запитання, що привчають установлювати послідовність та взаємозалежність подій, явищ, логічно висловлюватися, доводити судження та ін.[1]

Корисними вправами для розвитку в дітей логічних умінь є складання й відгадування загадок, ребусів, кросвордів. Цій роботі сприяє вправляння в стислому описі добре відомих предметів, яке найдоціль-

[1]Див. рекомендації щодо розвитку логічного мислення молодших школярів у навчальних посібниках: *Митник О. Я.* Логіка (для 2-4 кл.). –К.: Початк. шк., 2003; *Гайштут А. Г.* По ступенькам к развитию виймання, памяти, логи-ки (1-2 кл.). –К.: Початк. шк., 2005; *Гісь О., Яцків О.* В країні міркувань. –Львів: Світ, 2001.

ніше проводити на уроках розвитку мовлення, під час прогулянок, ігор, малювання, виготовлення саморобок на уроках художньої праці тощо. Для логічного мислення корисні завдання, які спонукають дитину визначати послідовність і взаємозалежність подій, явищ, станів. Наприклад, виписати з деформованого тексту речення в тій послідовності, у якій розгортаються події; пронумерувати й переставити пункти запропонованого плану відповідно до змісту й логіки прочитаного; вилучити зайвий пункт; помітити пропуск логічної дії.

Ефективним засобом навчання дітей загальнопізнавальних умінь є **використання алгоритмів і різноманітних зорових опор** (схем, таблиць, символів).

Алгоритми в навчанні *–це чіткий опис прийомів мислення або послідовності розумових операцій, спрямованих на розв'язування однорідних завдань.* Алгоритмічні приписи визначають найдоцільнішу послідовність розумових і практичних дій, привчають дитину міркувати правильно й економно.

Для навчання дітей «діяти за пам'яткою» доцільно виділяти час тоді, коли вперше вводиться новий вид роботи. Спочатку під керівництвом учителя, а потім самостійно, спираючись на алгоритм, учні виконують аналогічні й нові завдання. Загальні алгоритми тривалої дії бажано оформити у вигляді таблиці-пам'ятки (алгоритм застосування правила про ненаголошені голосні, сумнівні приголосні, визначення будови слова, відмінкових закінчень; алгоритми розв'язування задачі; ділення багатоцифрових чисел тощо) або показувати на екрані.

Учитель ознайомлює учнів з алгоритмами поступово, домагаючись, щоб вони стали надбанням власного досвіду кожної дитини. Спочатку пам'ятку застосовують для фронтальної роботи, а згодом її варто запропонувати як інструкцію для самостійного виконання завдань.

Розчленування правила або способу дії на послідовні операції допомагає учням самостійно виконувати завдання. Це організовує розумові й практичні зусилля дітей, привчає їх дотримуватися певної послідовності виконання роботи. Проте для учнів зі слабкою технікою читання завдання з пооопераційне деталізованим інструктажем недоцільні, бо стомлюють дитину раніше, ніж вона почне їх виконувати.

Використання зорових схем-опор для учнів з різним рівнем підготовки має різний зміст. Невпевнена, повільна дитина пришвидшує темп роботи, дивлячись на схему, для недостатньо підготовленої –це підказка, для лінивої – об'єктивна потреба виконати завдання до кінця. Однак схему-опору треба вміти «прочитати». Тому будь-який новий знак, символ, який уводить учитель, має бути усвідомлений учнями. За абстрактним вони повинні бачити конкретну практичну чи розумову дію.

З 2011/12 навчального року в початкових класах, починаючи з другого, діти опановують основи **інформаційно-комунікаційної грамотності,** необхідні для засвоєння й розвитку різних практичних умінь і навичок. Це передбачає поступове освоєння сходинок роботи з ІКТ,

адже інформативна компетентність належить до ключових для всіх ланок освіти. Розроблено корисні методичні рекомендації щодо вивчення інформатики в початковій школі за допомогою робочих зошитів в умовах використання безпечної для здоров'я технічної бази. Метою курсу є оволодіння елементарними навичками особистої орієнтації учнів (пошук, опрацювання, збереження, передавання, використання інформації за допомогою комп'ютера.)[1].

Ядро навчальної діяльності –індивідуальна розумова діяльність учня. Це – той самий процес, до якого багато вчителів спонукає дитину коротким словом: «Думай!» Якби малюк був сміливішим, він запитав би у свого наставника: «А як це зробити?» Справді, наказуючи учневі думати, мало хто з учителів замислюється над тим, наскільки це складно для молодшого школяра. Адже в цей напружений момент той має на очах усього класу швидко й безпомилково виконати різні розумові операції, з-поміж багатьох способів вибрати один. Як полегшити шлях до самостійного мислення? Насамперед його не можна пускати на самоплив, потрібно цілеспрямовано керувати процесом.

Оскільки розумових операцій багато, важливо знати, що їх об'єднує і в чому специфіка кожної з них. Що ж спільне? Складовою всіх видів діяльності О. Леонтьєв називав *дії.* «Людська діяльність не існує інакше, як у формі дій або ланцюга дій»[2]. «Способи реалізації дій я називаю операціями»[3]. Отже, будь-яка розумова дія складається з певних операцій. Основою всіх розумових дій є процеси аналізу й синтезу, тобто розкладання та об'єднання. Виконуючи їх, учень спостерігає, виокремлює ознаки, частини, диференціює, виявляє зв'язки. Формування кожного загальнопізнавального вміння передбачає опору на ці операції.

Спільними є й критерії сформованості пізнавальних умінь. Зокрема, *учень повинен розуміти сутність цього способу дії й уміти самостійно ним користуватися.* Тому випускник початкової школи має знати не тільки, скажімо, що таке порівняння, а і які операції потрібні для його виконання, у якій послідовності їх здійснюють, порівнюючи різні об'єкти.

Дослідження психологів і дидактів свідчать, що формувати в молодших школярів пізнавальні вміння можна різними шляхами.

Хоча не всі вчителі проводять спеціальну роботу із засвоєння учнями сутності конкретного розумового прийому, однак діти певною мірою оволодівають ним *завдяки простому наслідуванню способів*

[1] Див.: Твій помічник у комп'ютерному світі: Навч. посіб. –Донецьк, 2009. - 32 с. *Хуторской А. В., Андрианова Г. А.* Информатика й ИКТ в начальной шко-ле: метод, пособие. - М.: БИНОМ, 2009. - 151 с.

[2] *Леонтьєв А. II.* Избранньїе психологические произведения: В 2 т. –Т. 2. –С. 154.

[3] Там же. - С. 256.

роботи вчителя та однокласників. За цих умов більшість учнів не піднімається до узагальнення пізнавальної суті прийому, розвиток інтелектуальних умінь із віком незначний.

Варто нагадати про висновок психологів про те, що не можна формувати в дитини розумові операції тільки на основі її індивідуального досвіду, бо цей шлях неекономний, крім того, він загрожує виробленням шаблону розумових процесів думання, що заважатиме учневі піднятися до узагальнення власних міркувань.

Привертаємо увагу до продуктивного висновку відомого російського психолога М. Холодної про взаємозв'язок знань і способів їх засвоєння (за висловом ученої, «пізнавально-інтелектуальної компетентності»). Вона пише, що в навчанні основне –не обсяг знань (недостатність знань може стати імпульсом для подальшого пошуку), не їх міцність, не глибина (глибоке занурення заважатиме виникненню нового погляду). Найголовніше те, як організовані індивідуальні заняття та наскільки вони надійні в якості підґрунтя для прийняття ефективних рішень[1]. Цей висновок ученої, зроблений на основі багаторічної роботи з учнівським контингентом, ще раз переконує нас у важливості вміння самостійно вчитися, ядром якого є діяльнісний компонент.

Учителям потрібно спеціально формувати в молодших школярів пізнавальні вміння (дії) через поетапне оволодіння ними. Спочатку дітям пропонують підготовчі вправи, які допомагають їм набути досвіду виконання елементарних операцій: виокремлення ознак, диференціювання істотного й неістотного, розчленування поняття, первинне узагальнення, тобто опанування операціями, без яких неможливе жодне із загальнопізнавальних умінь. Інакше кажучи, це –оволодіння азами мислення.

На етапі підготовчих вправ у всіх класах значну увагу треба приділити вмінню аналізувати слова, речення, задачі, різні об'єкти. Особливо корисним для розвитку таких умінь є опис і порівняння добре відомих дітям предметів (наприклад, яблука, дерева, кота, собаки, будинку).

Учні мають усвідомити, що не тільки предмети, а й кожне слово, речення мають певні ознаки –істотні й неістотні.

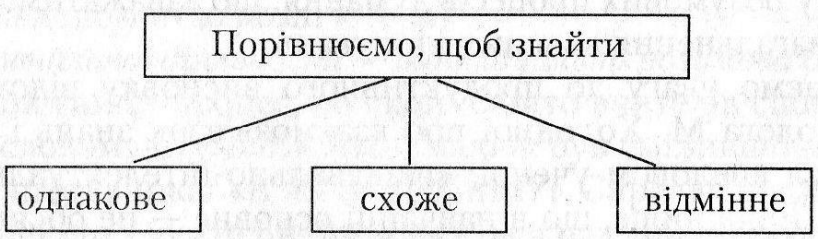
Якщо досвід виконання таких операцій достатній, школярам легше зрозуміти, які дії потрібно виконати, щоб виділити головне, установити причинно-наслідкові зв'язки чи довести твердження. Наприклад, якщо вчитель переконається, що учні вже навчилися порівнювати різні конкретні об'єкти (слова, оповідання, явища, предмети, вчинки, приклади, задачі), їх можна підводити до узагальнення пізнавальної сутності порівняння.

[1] Див. *Холодная М. А.* Психология интеллекта. ПарадоксI исследования. –СПб.: Питер, 2002. - С, 138-249.

Щоб учні усвідомили пізнавальну сутність цього прийому, учитель складає разом з ними схему-опору. Діти час від часу звертаються до цієї схеми, самостійно порівнюючи різні об'єкти (див. схему 14).

Схема 14

Пізнавальна сутність порівняння



З метою оволодіння вмінням порівнювати доцільно через певний час скласти разом з учнями правило порівняння. **Щоб порівняти, треба:**

- уважно розглянути предмети;
- виявити ознаки кожного;
- зіставити відповідні;
- знайти однакові, подібні, відмінні;
- узагальнити результат порівняння.

Актуалізуючи це правило, бажано пропонувати учням розгорнуто порівнювати художні твори, речення, задачі, природні об'єкти.

За аналогічною методикою вчитель може формувати інші загально-пізнавальні вміння. За нашими дослідженнями, доступними й ефективними для молодших учнів виявилися демонстраційні схеми.

Аналізуємо — розкладаємо, щоб визначити: ознаки, частини предмета. Ціле складається з частин

Головні ознаки завжди зберігаються, допомагають розпізнати предмет у будь-яких умовах

Узагальнюємо — об'єднуємо словом чи реченням найважливіші ознаки, предмети, думки

Доводимо Як?
Підтверджуємо
або
заперечуємо думку.
За допомогою *доказів* — наводимо правило, приклад, робимо розрахунок

Причина — відбувається раніше й зумовлює зміни — *наслідки*, які є обов'язковими та необов'язковими.
Одна причина може мати кілька наслідків

Демонстраційні схеми самі по собі не забезпечують якості пізнавальної діяльності учнів, вони –лише опора для переходу від міркування вголос, із підказкою вчителя, до внутрішнього мислення. Тому дуже корисно, щоб діти спостерігали, як думає вчитель, 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 в початкових класах роботою за зразком. «Наслідування, якщо його розглядати в широкому значенні, є основною формою, у якій здійснюється вплив навчання на розвиток»[1]. Способи використання зразка мають поступово ускладнюватися: від прямої вказівки «роби, міркуй, виконуй так само, як я» до використання його для перенесення знань у нову ситуацію, коли відбувається робота над зразком. Чим різноманітніші зразки дій, якими оволодівають учні, тим вільніший і результативніший їхній самостійний пошук, змістовніші навчальні мотиви й інтереси.

Важливо, щоб дитина сама відчувала потребу в осмисленні способу виконання щойно завершеної роботи. Наприклад, учитель каже: «Задача розв'язана правильно. А як же здобули результат? Чи можна його знайти в інший спосіб? Який спосіб кращий?». Якщо учитель має можливість розгорнуто використати пізнавальний прийом, доцільно логічним наголосом виділити вирази: «Отже, зараз ми порівнювали, тобто визначали...», «Узагальнимо зроблене, для цього треба...» Така робота практично закріплює у свідомості дитини зв'язок між назвою прийому пізнання та змістом дій, що визначають його сутність.

Контрольно-оцінювальні вміння й навички. Формування в молодших школярів контрольно-оцінювальних умінь і навичок –запорука ефективності їхнього навчання.

Безпосереднє здійснення самоконтролю відбувається як система взаємооберненого зв'язку між змістом роботи та діями учнів. Будь-який контроль тісно пов'язаний з оцінюванням, оскільки в процесі контролю не тільки визначається ступінь правильності дій і результатів, а й висловлюються оцінювальні судження щодо якості роботи. Тому контрольні й оцінювальні вміння взаємопов'язані, хоча кожне виконує специфічну роль у навчальній діяльності.

Якщо *самоконтроль має випереджувальний характер,* він обов'язково пов'язаний з плануванням наступних дій, прогнозуванням результату.

Контроль за кінцевим результатом поширений у початкових класах і покликаний з'ясувати якість завершеної дії: як саме вивчено вірш, чи правильно вставлено букви, чи ті слова підкреслено, чи правильно розв'язано приклади, чи точно виміряно стрічку тощо. Якщо ж формується таке складне вміння, як розгорнутий спосіб дії, тоді найбільшу

[1] *Выготский Л. С.* Мышление й речь // Собр. соч.: В 6 т. –М., 1982. –Т. 2. - С: 276.

цінність має *пооперaційний контроль,* який сприяє свідомому виконанню завдання на всіх його етапах, своєчасному виправленню помилок. Пооперaційний контроль є основою програмованого навчання й коментованого управління розумовою діяльністю учнів.

Самоконтроль спирається на довільну увагу. В учнів 1-2 класів він здійснюється здебільшого за добре засвоєним зразком, коли діти оволодівають способом дій тією мірою, яка забезпечує самостійність їх виконання. У 3-4 класах важливу роль відіграють опосередковані засоби: опора на схему, алгоритм, володіння спеціальними прийомами самоперевірки (Л. Титаренко).

Психологічні дослідження (О. Проскура, С. Коробко, В. Сусідко) показують, що в 7-річних дітей так само, як і в б-річних, контрольно-оцінювальний компонент перебуває переважно на рівні слів «добре», «погано», «подобається» чи «не подобається». Практичні дії з пошуку й виправлення помилок, аналізу та оцінювання робіт діти здійснюють здебільшого в співробітництві з дорослими. Отже, ці дії потребують спеціального керівництва з боку вчителя.

На жаль, практика показує, що багато вчителів підміняє навчальну роботу із самоконтролю закликами до учнів бути уважними, перевіряти себе. На різних уроках домінує контроль готових результатів, під час самостійної роботи спостерігається гіперопіка дітей, відсутні чіткі орієнтири щодо міри самостійності та визначення якості виконання.

Формування самоконтролю в молодших школярів ускладнює наївна переконаність багатьох дітей у тому, що перевірка –обов'язок учителя й батьків, а їм не потрібно себе перевіряти, адже вони дуже старались і тому не могли помилитися. Отже, процес формування самоконтролю передбачає опору на мотиваційний і процесуальний компоненти учіння, тобто виховання свідомої потреби якісно виконувати й перевіряти будь-яку роботу, навчання спеціальних прийомів самоконтролю.

Для успішного формування в молодших школярів самоконтролю потрібно забезпечити в системі уроків такі умови:

- щоб запобігти можливим помилкам, завдання потрібно ускладнювати в певній послідовності: копіювання, використання зразка в тих самих умовах, у змінених, у нових;
- домагатися від учнів чіткого розуміння мети роботи й об'єкта перевірки;
- передбачати труднощі, які можуть виникнути в процесі виконання самостійної роботи;
- при формуванні складних умінь і навичок одночасно опрацьовувати прийоми й способи їх перевірки;
- у виконанні тренувальних вправ передбачати спеціальні «бар'єри», щоб запобігти зниженню гостроти уваги, утворенню штампа дій.

Основні **методи та прийоми формування самоконтролю:**

• пооперaційне 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, підставляння 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 вправи. Якомога частіше ставити запитання: «Як працюватимеш над вправою? Що робитимеш спочатку, а що потім? Як списуватимеш, перевірятимеш?» У таких умовах дітям легше побачити складнощі в роботі ще до початку її виконання.

Назвемо деякі види завдань на уроках мови, що сприяють розвиткові 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 розвинеш форми довільної уваги. Тому важливу роль у формуванні самоконтролю молодших школярів відіграє постійне тренування гостроти фонематичного слуху й зорової пам'яті. У зв'язку з цим не можна, наприклад, недооцінювати звукобуквений аналіз слів, їх чітке промовляння. Ці прийоми потрібно використовувати в початковій школі якнайширше. Доречно нагадати, що для самоконтролю правильного письма важливо дотримуватися єдиного орфографічного режиму в усіх записах, які робить учень, незалежно від предмета. 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, попередня словникова робота.

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 3-4 класів є тренування уваги методом коректурної проби. Сутність методу полягає в тому, що учень робить певні викреслення або підкреслювання літер, цифр в уривках газетного, журнального тексту. Наприклад, учитель дає таке завдання: «Учні першого варіанта в цьому уривку підкреслюють усі літери "а", другого –всі літери "і". Запишіть збоку, скільки в кожного вийшло літер. Тепер обміняйтеся текстами. Чи збіглися ваші підрахунки?»

Для тренування концентрації й розширення обсягу уваги використовують прийом демонстрування ілюстративного матеріалу протягом кількох секунд, щоб учні охопили його зором і запам'ятали.

Щоб самоконтроль став умінням, дітей потрібно 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 дією чи зворотною, робити «прикидку» відповіді, по-різному звіряти відповіді (готовий результат, таблиця, вибір з-поміж кількох, опора на проміжні відповіді тощо).

Неабияке значення в оволодінні умінням учитися мають *прийоми запам'ятовування.* Запам'ятовування в навчальному процесі буває довільним – коли ставиться спеціальне завдання запам'ятати матеріал, і мимовільним –коли така мета не ставиться. Продуктивність довільного запам'ятовування залежить від рівня розумової активності й самостійності, яку виявляють учні в роботі з матеріалом, який запам'ятовують, від раціональності прийомів запам'ятовування.

У молодших школярів переважає дослівне запам'ятовування й відтворення, якщо їх не вчать розуміти, усвідомлювати матеріал. Дитина, побоюючись, що скаже щось неправильно чи неточно, прагне відтворити текст дослівно. Тому завдання вчителя «прочитати й переказати» діти нерідко сприймають як «вивчити». А це передбачає багаторазове, одноманітне повторення, допоки текст не закріпиться в пам'яті. Що робити в таких випадках? Треба вчити дітей використовувати *смислову пам'ять.* Смислова пам'ять –це здатність до запам'ятовування й відтворення смислу, сутності матеріалу. Чим більше засвоює дитина різноманітних з?Іань, умінь і навичок, тим важливішу роль відіграє саме смислова пам'ять. Якщо матеріал запам'ятовується осмислено, можна запам'ятати в 5-8 разів більше й триваліше, ніж за механічного, неусвідомленого багаторазового повторення. Отже, найпершою умовою успішного запам'ятовування є розуміння того, що потрібно запам'ятати.

Дітей, особливо у 3-4 класах, необхідно навчати деяких прийомів смислового запам'ятовування. Це, передусім, *смислове групування, користування планом, порівняння.* Молодші школярі спочатку ставляться до застосування цих прийомів з недовірою, бо вони видаються їм зайвими. Але пересвідчившись, що це корисно, охоче до них вдаються.

Усвідомленості й дієвості знань, способів навчання сприяє залучення дітей до *рефлексивної діяльності, покликаної заохотити до самоаналізу й самооцінювапня своїх дій, способу мислення, почуттів. Висловлені рефлексивні судження –це внутрішньо проаналізовані думки.* Це складний, різноспрямований процес, але обов'язковим складником кожного прояву є *само....* По-перше, необхідно навчати дітей фіксувати й висловлювати свої думки щодо успіхів і труднощів у навчанні (самоусвідомлення). Наприклад, міркування «розкажи вголос, як ти думав, що тобі вдалося легко, а що – складніше». По-друге, рефлексії сприяють запитання щодо виявлення ставлення учнів до певного об'єкта. Наведемо як приклади відповіді учнів 4 класу однієї зі шкіл

м. Києва на запитання анкети «Моє ставлення до навчання»: «люблю тільки математику», «подобається малювання», «із задоволенням йду па урок», «мені важко зосередитися, коли в класі шумно», «я не можу довго сидіти над уроками». По-третє, самоутвердження шляхом прагнення учня до оцінювання своєї участі у виконанні нового завдання. По-четверте, самооцінювання власних можливостей, здібностей, якостей у процесі досягнення результату. По-п'яте, аналіз змін, які відбулися в процесі власної навчальної діяльності з метою їх саморегуляції.

В Україні в деяких школах успішно пройшов експеримент із формування в учнів *критичного мислення.* Психологи визначають критичне мислення як індивідуальну властивість мислення людини поряд із глибиною, гнучкістю, швидкістю, допитливістю. Це «широкий спектр когнітивних явищ і процесів, які передбачають вміння ставити й вирішувати власні позиції, тобто мислити логічно, самостійно, творчо»[1].

Звернемо увагу на типи завдань, що спонукають до рефлексії: подати інформацію в іншій формі, пояснити зв'язки; застосувати знання в різних ситуаціях; висловити самооцінювальні судження; сформулювати взаємні запитання в групі, у парі; поставити запитання у вигляді діалогу з автором тексту; переформулювати заголовок тексту в питальне речення; перевірити, чи на всі запитання в підручнику є відповіді в тексті, тощо.

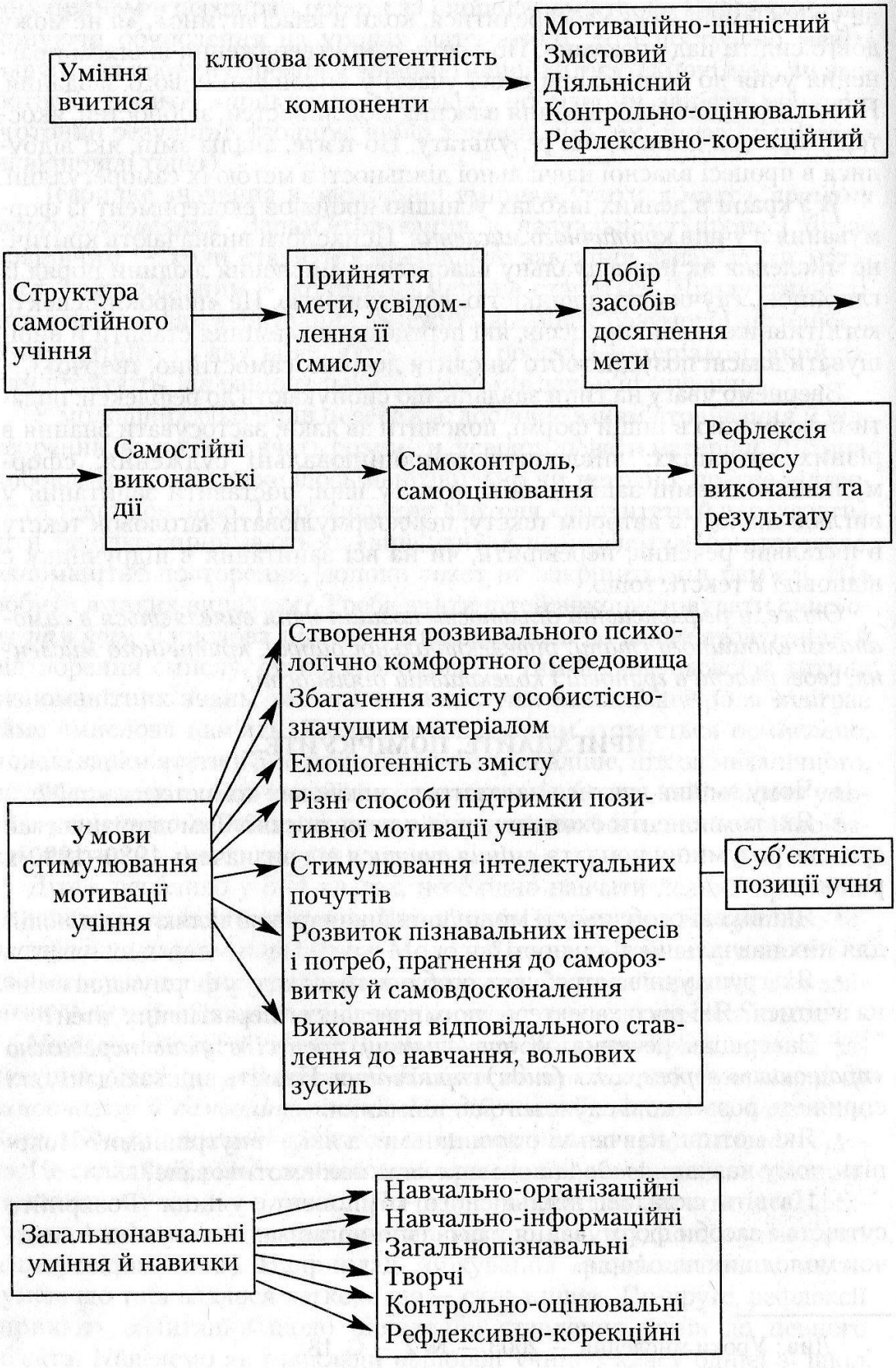
Отже, у рефлексивній діяльності позиція учня виявляється в самоаналізі емоційного стану, інтелектуальної оцінки, критичного мислення, своєї участі в груповій і колективній діяльності.

ПРИГАДАЙТЕ, ПОМІРКУЙТЕ...

- Чому вміння вчитися належить до ключових компетентностей?
- Які компоненти охоплює ця компетентність? Чим відрізняється сучасне розуміння поняття *вміння вчитися* від визначень 1980-1990-х років?
- Які вікові особливості молодших школярів виявляються в новій для них навчальній діяльності?
- Які групи учнів потребують особливого підходу у формуванні вміння вчитися? Які риси характеризують поведінку гіперактивних дітей?
- Завершіть речення: У *навчальному процесі в учнів переважно «працюють» зорове,... і... (види) сприймання.* Назвіть види завдань, які сприяють розвиткові слухового сприймання.
- Які мотиви навчання є зовнішніми, а які –внутрішніми? Поясніть, чому навчання молодшого школяра полівмотивоване?
- Назвіть складові діяльнісного компонента учіння. Розкрийте сутність і засоби формування навчально-організаційних умінь і навичок молодших школярів.

[1] Див.: Уроки мислення. - 2003. - № 2. - С. 18.

ТЕМАТИЧНА КАРТА



СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Амонашвили Ш. А. Как живете, дети? –М.: Гіросвещение, 1986. –176с.

Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів. - К.: Віпол, 1998. - 200 с.

Вахрушев А. А.,ДаниловД. Д., БолотникЛ. В. Общеучебньїе умения младших школьников: плюсьі й минусьі // Народнеє образование. –2010. -№ 5.- С. 177-184.

Гісь О. Планета міркувань. –Львів: Світ, 2006. –119с.

Драйден Г., Бос Дж. Революція в навчанні. Навчити світ вчитися по-новому / Пер. з англ. М. Олійник. –Львів: Літопис, 2005. –542 с.

Дусавицкий А. Г. Развитие личности в учебной деятельности. –М.: Дом педагогики, 1996. –208 с.

Ілляшенко Т. Д. Чому їм важко вчитися? Діагностика і корекція труднощів у навчанні молодших школярів. –К.: Почат. шк., 2003. –128 с.

Коновальчук М. Розвиток творчості молодших школярів. Система літературних завдань. –К.: Шк. світ, 2010. –117 с.

Кочерга О. Психофізіологія шестирічних першокласників і адаптація до школи. –К.: Шк. світ, 2010. –128 с.

Кодлюк Я., Янченко О. Робота з підручником на уроках у початковій школі. - К: Наш час, 2009. - 104 с.

Критичне мислення: як цьому навчати / За ред. О. І. Пометун. –Х., 2007. - 190 с.

Митник О. Я. Як навчити дитину мистецтва мислення. –К.: Почат. шк., 2006. - 104 с.

Йор К. Ф. Групова навчальна діяльність молодших школярів: історія, теорія, технологія. –Миколаїв: Іліон, 2006. –164 с.

Овчинникова Й. В., Кирмач Г. А. Диагностический инструментарий для мониторинга развития ключевьіх компетентностей учащихся. –Луганск: СПД Резников В. С., 2009. - 356 с.

Психологічні чинники розвиваючого навчання в різних освітніх системах / За заг. ред. С. Д. Максименка. –К.: АПН України, 2000. –276с.

Савенков А. Й. Маленький исследователь: как научить младшего школьника приобретать знання. –Ярославль: Академия развития, 2002. - 208 с.

Савченко О. Я. Умій вчитися. –К.: Освіта, 1998. –190 с.

її ж. Розвивай свої здібності. –К.: Освіта, 1998. –157 с.

Сиротюк А. Л. Обучение детей с учетом психофизиологии. –М.: ТЦ «Сфера», 2001. - 128 с.

Сухомлинський В. О. Вибрані твори: У 5 т. –К.: Рад. шк., 1976. –Т. 4. - С. 206-300; 561-576.

Розділ 6

МЕТОДИ, ТЕХНОЛОГІЇ ТА ЗАСОБИ НАВЧАННЯ

Далеко не кожний стане вченим, письменником, артистом, далеко не кожному призначено винайти порох, але майстром у своїй праці повинен стати кожний...

Василь Сухомлинський

Говори мало, слухай багато,
а думай ще більше.

Народна мудрість

Ключові слова: *методи навчання: сутність, функції, класифікація; навчальні технології; інтерактивні технології; самостійна робота; проектна, ігрова діяльність; засоби навчання.*

6.1. Сутність і функції методів навчання

Методи навчання як дидактична категорія характеризуються тривалою історією розвитку. Сучасне розуміння їх сутності та умов застосування значно відрізняється від загальноприйнятого навіть два-три десятиліття тому. 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. *теіНоао5)* означає спосіб пізнання явищ природи й суспільства; це шлях досягнення мети.

Американський педагог К. Керр виокремлює чотири глобальні «революції» в галузі методів навчання залежно від того, який засіб навчання переважає (1972). Перша революція полягає в тому, що замість учителів-батьків навчанням почали займатися, вчителі-професіонали; друга пов'язана із заміною усного слова писемним; третя ввела в навчання друковане слово; четверта, що відбувається нині, передбачає часткову заміну деяких методик комп'ютерними технологіями.

З історії розвитку теорії методів навчання відомо, що найдавнішою формою передачі соціального досвіду дорослих дітям був показ зразка дій, багаторазове їх повторення й відтворення, тобто *репродуктивний метод.* Учителями були батьки, дорослі, з якими жила дитина, і навчання відбувалося зазвичай 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 ме-

тод, яким воно здійснювалося, *–догматичного*. В епоху Відродження гуманістичні ідеали освіти зумовили появу цілей розвитку особистості на основі ЇЇ активності й самодіяльності, виникнення позитивних емоцій від пізнання. Догматичні методи були непридатні для реалізації нових цілей освіти. Тому філософи-гуманісти М. Монтень, Ф. Бекон уважали, 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, Я. Комєнський різко критикував словесно-догматичні методи навчання й 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. Ушинський. Він розрізняв ***загальну й часткову теорію методів.*** Загальна дидактика вивчає загальні основи навчання і принципи застосування методів, спільних для всіх предметів. Часткова дидактика показує зразки застосування загальних методів щодо конкретного змісту. К. Ушинський не тільки обстоював необхідність активності й самостійності дітей у процесі навчання, а й у своїх підручниках практично показав, які методи потрібно використовувати для розвитку мовлення, мислення, спостережливості, пам'яті, самостійності дітей.

Під впливом ідей К. Ушинського та його послідовників у дореволюційній педагогічній теорії з'явилися дослідження про значення самостійної роботи учнів, практичних завдань.

У розвитку теорії методів кроком уперед були спроби дидактів розрізнити в методах зовнішню й внутрішню сторони. На це звернув увагу ще А. Дістервег. А про внутрішню сутність методів відомий російський педагог П. Каптерєв писав, що найістотнішим у формах навчання є вид знань і спосіб, у який знання переходять від учителя до учнів.

Залежно від характеру пізнання П. Каптерєв виокремлював три ***форми методів:***

- *догматичну,* коли знання передається в готовому вигляді й відтворюється без змін;
- *аналітичну,* коли вчитель розкладає знання на елементи й показує роль кожного;
- *генетичну,* коли розкривається процес виникнення знань, їх розвиток і остаточний вигляд.

[1] *Комєнський Я. А.* Велика дидактика // Вибрані педагогічні твори. –К., 1940. - Т. 1. - С. 159.

Окрім того, у генетичній формі методів учений розрізняв *сократичний* метод, коли вчитель розкриває шлях набуття знань, і *евристичний,* коли учні самі відкривають знання під керівництвом учителя.

Бурхливий розвиток шкільництва у 1920-1930-х роках зумовив появу так званих *активних* методів (проекти, дальтон-план, трудовий, дослідницький тощо), які над усе ставили ініціативу й активність самих учнів, зв'язок змісту й методів навчання з життям.

Предметом обговорень були й залишаються нині питання визначення функцій методів навчання, їх класифікації та умов оптимального застосування на різних рівнях освіти.

Номенклатура методів у педагогічній літературі 1960-1970-х років була досить розпорошеною, важко було визначити науково обґрунтовану основу для їх класифікації, яку б визнала більшість учених. Наприкінці 1950-х років у ґрунтовній праці Є. Голанта «Методи навчання в радянській школі» вперше вводився розподіл методів на активні й пасивні залежно від участі учнів у навчальній діяльності. У своїй класифікації вчений називає терміном «пасивний» низький рівень активності учнів, майже відсутню самостійність і творчість.

У 12 підручниках із педагогіки й монографіях із теорії методів навчання, виданих до 1970 р. і проаналізованих І. Лернером, називалися (сукупно) такі методи: розповідь, пояснення, лекція, бесіда, робота з підручником, книгою, ілюстрації, демонстрування, 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]. Певна річ, цей перелік можна продовжити, адже він не охоплює всіх аспектів педагогічного впливу на процес навчання.

У 1980-1990-х роках вийшло кілька ґрунтовних праць із теорії методів навчання (А. Алексюк, Ю. Бабанський, І. Лернер, М. Махму-тов, М. Скаткін). Цій проблемі приділяли увагу і вчені, котрі досліджували шляхи розвитку пізнавальної активності й самостійності учнів, евристичне навчання, теорію уроку (В. Онищук, П. Підкасистий, В. Паламарчук, І. Підласий, Г. Кирилова, О. Савченко та ін.). Проаналізувавши цей матеріал, можна сформулювати визначення *методу як дидактичної категорії, що має багатовимірну сутність. За його допомогою учні під керівництвом учителя ідуть від незнання до знання, від неповного й неточного знання до повнішого й точнішого.* Щоб підкреслити методологічну сутність методів навчання, їх можна визначити як форму руху змісту навчального матеріалу. Наголошуючи на керівній ролі вчителя в навчанні, методи можна визначити як певний спосіб керування пізнавальною діяльністю учнів. Підкреслюючи єдність дій

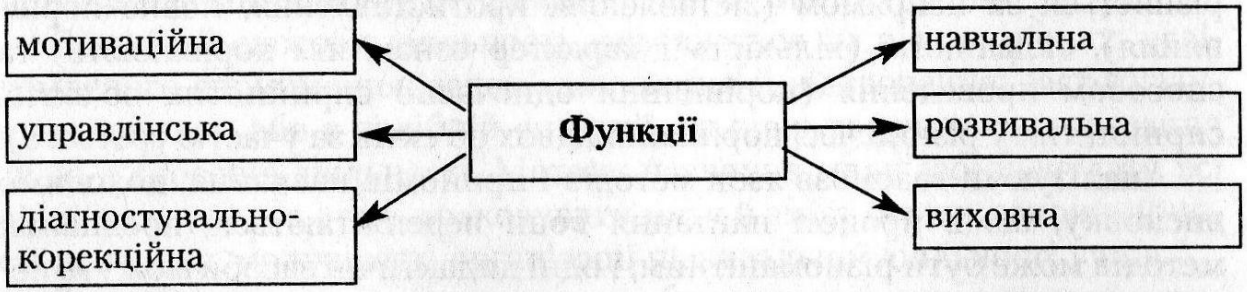
Див.: *Лернер Й. Я.* Дидактические основи методов обучєния. –С. 17-18.

учня й 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]. Слушною є думка А. Алексюка, що на сучасному етапі розвитку дидактики правомірне таке визначення: *методи навчання –це способи впорядкованої взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на виконання навчально-виховних завдань.* Ураховуючи суб'єктність навчального процесу, у вищенаведене визначення ми вносимо деякі зміни. 1 вважаємо доцільним визначати *методи навчання* як способи цілеспрямованої навчальної взаємодії суб'єктів навчального процесу, спрямованої на виконання конкретних навчально-виховних завдань. Це визначення, на нашу думку, цілком достатньо відображає мету навчання та взаємодію суб'єктів шкільного навчання.

Методи навчання є багатофункціональними. Функції методів взаємопов'язані та взаємоопосередковані, але провідною є навчальна.

Схема 15

Функції методів навчання



Метод реалізується через сукупність прийомів, кожний з яких є окремою дією. Одні й ті самі прийоми можуть бути складовими різних методів. *Прийомом навчання називають конкретну дію (або сукупність конкретних дій), які утворюють спосіб досягнення окремої мети, що входить до системи діяльності, спрямованої на досягнення загальної мети.* Метод навчання –це стратегічна категорія навчання, а прийом –його тактичний вияв, елемент методу[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 в такому разі є допоміжною. Наприклад, пояснюючи спосіб дій, учитель може використати як допоміжні прийоми елементи бесіди, дидактичної гри, вправляння.

Взаємозв'язок методів і прийомів навчання в дидактиці рухливий і залежить від функції, яку вони виконують. Тому в педагогічній

[1] Педагогіка / За ред. М. Д. Ярмаченка. - К.: Вища шк., 1986. - С. 163-164.
[2] Див. *Лернер Й. Я.* Дидактические основи методов обучєния. –С. 141.

літературі одні й ті самі поняття нерідко вживаються як у значенні «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 саме по собі не є достатнім джерелом знань.

На нашу думку, якщо учні засвоюють знання в постійному зіставленні й протиставленні і при цьому використовуються й інші методичні засоби (демонстрування наочності, виконання пізнавальних завдань тощо), то за таких умов порівняння є методом навчання. Якщо ж воно є допоміжним засобом (під час бесіди, розповіді, практичних дій, проведення дослідів), то його можна вважати елементом застосування методу, тобто методичним прийомом. У початковій школі порівняння використовується переважно як дидактичний прийом, як засіб керування пізнавальною діяльністю учнів, спрямованою на встановлення в певній послідовності відношень подібності, тотожності й відмінності.

Порівняння як засіб навчання й розвитку молодших школярів розрізняється за напрямом (зіставлення, протиставлення, повне порівняння), складністю (кількість і характер ознак, які порівнюють) та способом проведення (порівняння одночасно сприйнятих об'єктів, сприйнятих у різний час, порівняння двох об'єктів за участю третього).

Аналізуючи взаємозв'язок методів і прийомів навчання, доходимо 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 може бути і методом, і прийомом.

Питання взаємозв'язку методів і прийомів навчання має не лише теоретичне, а й практичне значення, адже вдосконалення прийомів сприяє і вдосконаленню методу в цілому.

Наприкінці XX –на початку XXI ст. помітне місце в дидактичній теорії та практиці належить навчальним технологіям. Це модель організації навчання в такий спосіб, що проектує чітку послідовність навчальних дій учнів, які спрямовують їх до наперед визначеного результату. Для застосування кожної технології використовують певні методи та прийоми, тому можна стверджувати, що технології ґрунтуються на оптимальному виборі й поєднанні методів навчання (див. підрозд. 5.8).

Отже, основною характеристикою методів навчання є способи організації пізнавальної діяльності учнів; метод передбачає послідовну спільну діяльність учителя й учнів, спрямовану на досягнення певної навчальної мети. Прийоми навчання –елементи методу; окремі прийоми в певних навчальних ситуаціях можуть виконувати функцію методу, а також входити до складу різних методів.

6.2. Класифікація методів навчання

Питання класифікації методів навчання має свою історію. Найдавнішим є групування методів за зовнішніми діями вчителя та учнів на заняттях. Зокрема, школярі розповідають, слухають, читають, відповідають, розв'язують задачі, пишуть. Відповідно до цього дидакти описували методи розповіді, бесіди, роботи з книжкою, картиною, розв'язування задач, вправлянь тощо. Кількість таких методів досить велика, адже видів діяльності в навчанні дуже багато.

Відомо кілька підходів до класифікації методів. До 1970-х років поширеними й визнаними класифікаціями були такі:

- *за джерелом знань* –методи словесні, наочні, практичні (Н. Вер-зилін, Є. Голант, Є. Перовський);
- *за основною дидактичною метою* –методи набуття нових знань, формування вмінь і навичок, закріплення, застосування, перевірки (М. Данилов, Б. Єсипов);
- *за ступенем активності учнів* –методи пасивні й активні (Г. Ва-щенко, Н. Верзилін, Є. Голант).

У 1980-х роках активно розвивалася теорія змісту шкільної освіти, методів навчання, розвитку пізнавальної активності учнів.

Знання й способи діяльності засвоюються на різних рівнях: усвідомленого сприймання; запам'ятовування й відтворення; застосування за зразком або в подібній ситуації, на рівні творчого застосування знань і способів діяльності. Методи навчання мали забезпечувати всі рівні засвоєння, а отже, враховувати мету й зміст освіти, закономірності навчання, можливості організації пізнавальної діяльності учнів.

Відповідно до цього дидакти розробляли загальнодидактичні методи навчання, визначали їх класифікацію. За М. Скаткіним та І. Лерне-ром, до цієї групи належать методи: пояснювально-ілюстративний, інструктивно-репродуктивний, проблемного навчання й формування творчих здібностей учнів. Учені зазначали, що ці методи відповідають різним рівням пізнавальної самостійності учнів, охоплюють усі цілі навчання й розвитку, дають змогу побачити навчальний процес цілісно, у системі дій учителя та учнів.

Головна функція *пояснювально-ілюстративного* методу –подання готової інформації вчителем і сприймання та запам'ятовування її учнями. У такий спосіб знання можуть бути засвоєні тільки на рівні усвідомленого сприймання та запам'ятовування.

Інструктивно-репродуктивний метод піднімає здобуті знання на рівень застосування їх за зразком та у варіативних ситуаціях.

Обидва методи –найбільш доцільний та економний спосіб організації набуття учнями «готових» знань і вмінь. Разом з тим їх недостатньо для засвоєння досвіду творчої діяльності. Для цього можуть використовуватися різні проблемні методи. Досвід творчої діяльності піддається освоєнню учнями поелементно, пооперaційне. Цієї мети

досягають завдяки застосуванню евристичної бесіди, готуючи учнів до цілісного розв'язання проблемної задачі, що потребує *дослідницького* методу. Для засвоєння еталонів культури й логіки мислення найкращим є метод *проблемного викладу.*

Отже, відповідно до цілей і змісту навчання обирається той чи інший метод, тому на уроці можна застосовувати різні методи, але у відповідних поєднаннях, залежно від його дидактичної мети та врахування ступеня самостійності учнів.

У дидактичній літературі описано й інші підходи до класифікації методів, коли **одночасно враховуються дві або й три ознаки.** Наприклад, Н. Верзилін класифікував методи за джерелом знань і логікою навчального процесу; А. Алексюк –за джерелом знань і рівнем самостійності учнів у навчанні; В. Ф. Паламарчук і В. І. Паламарчук запропонували враховувати в класифікації методів джерело знань, рівень пізнавальної активності та самостійності учнів, а також логічний шлях навчального пізнання.

Серед відомих класифікацій вирізняється системним підходом класифікація Ю. Бабанського. Учений виокремив три групи методів навчання, беручи до уваги основні компоненти процесу навчання у взаємозв'язку викладання й учіння: 1) організація та здійснення навчальної діяльності; 2) стимулювання й мотивація; 3) контроль і самоконтроль.

Методи *організації та здійснення навчальної діяльності* (див. схему 16) передбачають передавання, сприймання, осмислення, запам'ятовування інформації й практичне її застосування. Тому до цієї групи, за Ю. Бабанським, належать словесні, наочні, практичні методи й методи передавання інформації через різні практичні, трудові та інші дії. Осмислення й логічне опрацювання інформації пов'язані з індуктивними й дедуктивними методами, організацією репродуктивної й проблемно-пошукової діяльності[1].

Схема 16

Методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності

Методи стимулювання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності, виходячи з наявності двох великих груп мотивів, Ю. Бабан-

[1] Див.: Педагогика / Под ред. Ю. К. Бабанского. – М., 1988. - С. 180.

ський поділяє на методи стимулювання й мотивації інтересу до навчання (пізнавальні ігри, дискусії, емоційне переживання тощо) та методи стимулювання й мотивації обов'язку та відповідальності в навчанні (заохочення, осуд тощо).

Методи контролю й самоконтролю в процесі навчання можна поділити на методи усного, писемного, машинного, лабораторно-практичного контролю й самоконтролю.

Відомий український дидакт В. Онищук запропонував класифікувати методи за дидактичною метою та відповідними видами діяльності учнів[1]:

- *комунікативні* –засвоєння «готових» знань шляхом викладу нового матеріалу: через бесіду, роботу з текстом;
- *пізнавальні* –сприймання, осмислення та запам'ятовування нового матеріалу;
- *перетворювальні* –засвоєння й творче застосування умінь і навичок;
- *систематизувальні* –узагальнення й систематизація знань;
- *контролювальні* –виявлення якостей засвоєння знань, умінь, навичок та їх корекція.

На наш погляд, виділення в окремі групи комунікативних і пізнавальних методів дискусійне, адже ці процеси є основою кожного методу навчання.

Наявність різних класифікацій засвідчує, що *методи як дидактична категорія –багатовимірне поняття й можуть розглядатися з різних поглядів.* Розвиток теорії змісту й методів навчання зумовлює пошуки нових підходів до визначення системи методів та їх класифікації за певними ознаками.

У XXI ст. в дидактиці та методиках активно розвиваються нові методи й технології навчання на засадах методології особистісно зорієнтованої освіти. Ця методологія ставить у центр зусиль учителя діяльність дитини, досягнення в навчанні *суб'єкт-суб'єктної взаємодії.* Цей вид організації навчання передбачає, що учень не пасивний об'єкт, яким учитель може маніпулювати, а активний суб'єкт пізнання. Такі моделі навчання називають евристичними (А. Хуторський), інтерактивними.

За допомогою *інтерактивних методів* відбувається цілеспрямоване навчання, кожна дитина стає зацікавленим суб'єктом, здатним до активної взаємодії, діалогу в парі, групі або класі.

Під *мультимедійними засобами* розуміють сукупність приладів і програмних продуктів, які забезпечують сприймання людиною інформації одночасно кількома органами чуття: аудіоінформація (звукова), відеоінформація, анімація (мультиплікація, оживлення образу).

[1] Дидактика современной школьї / За ред. В. О. Онищука. –К., 1987. С. 175-200.

У початковій школі поширюється використання електронних підручників, мультимедійних дошок, комп'ютерів, які, будучи дуже єм-кісними носіями, активізують різні процеси мислення та сприймання навчальної інформації.

Окрему групу становлять методи, які здобули назву *арт-терапія.* До цієї групи належать методи навчання, виховання, розвитку, зцілення людини, дитини засобами мистецтва. Простір арт-терапії досить широкий: використання музики, танцю, імпровізації, піскової терапії, казкотерапії, кольоротерапії тощо. Арт-терапія пов'язана з розкриттям творчих здібностей і сутнісного потенціалу людини, мобілізацією внутрішніх механізмів саморегуляції в процесі вільного самовираження й самопізнання.

У початкових класах набуває поширення проект *«Пгспезнайка».* Його мета –гармонія інтелекту та здоров'я (автор проекту Н. Янов-ська) засобами мовно-музичного мистецтва.

Незалежно від класифікації кожний метод зберігає свої істотні зовнішні ознаки в різних умовах навчання, у різних класах. Спостерігаючи уроки з різних предметів, ви можете відрізнити один метод від іншого за його метою, структурою, усталеними прийомами, впливом на учнів.

Розглянемо істотні ознаки методів, характерних для дидактики й методики початкової школи, з урахуванням їх зовнішніх і внутрішніх проявів.

6.3. Методи усного викладу навчального матеріалу

До групи пояснювально-ілюстративних методів навчання належать насамперед ті, які доцільно характеризувати на основі зовнішніх форм їх прояву: словесні, наочні та практичні.

Словесні методи включають усний виклад навчального матеріалу самим учителем (розповідь, опис, виклад, пояснення, інструкція, лекція) і діалогічну форму (різні форми бесіди).

У дидактиці визначено такі ***функції методів усного викладу.***

- 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;
- систематизація набутих знань;
- інструктування учнів щодо їхньої діяльності[1].

[1] Див.: Функції і структура методів навчання / За ред. В. О. Онищука –К 1979. - С. 40.

Широкі функції методів усного викладу знань зумовлюють їх місце в навчальному процесі. Вони можуть застосовуватися *на всіх етапах навчання:* під час підготовки до вивчення нового матеріалу, у процесі його пояснення, засвоєння, застосування та узагальнення. Словесні методи як супровідні використовуються в усіх інших методах.

Методи зазначеної групи спрямовані як на формування й 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 й почасти застосування. Доцільно передбачити в процесі усного викладу та відразу після нього запитання, які допомагали б виявити, як діти сприйняли й первинко засвоїли навчальний матеріал. Реакція та відповіді учнів можуть бути підставою для повторення навчальної інформації, але вже з допоміжними засобами (прикладами, схемами, унаочненням, зразком міркування тощо).

Щоб поліпшити сприймання слухової інформації, доцільно використовувати різні способи фіксування 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 активізуюче значення має відповідна установка на зміст і важливість повідомлення, ритміко-інтонаційна виразність мовлення вчителя (умотивовані паузи, зміна темпу для різних за значущістю речень, емоційне забарвлення голосу).

Для тренування гостроти сприймання слухової інформації психологи радять такі прийоми: під час слухання учням пропонується оп-леском чи іншою дією фіксувати кількість уживань певного слова або виразу, які заздалегідь записані на дошці. Для тренування слухової пам'яті у 3-4 класах корисним є диктант-гра «Будь точним». Його методика: учитель один раз читає ланцюжок із 4-5 слів, потім робить паузу, під час якої діти записують те, що запам'ятали. Кількість слів поступово збільшується 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 нові, яскраві 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 –це чітка, виразна, образна характеристика 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. Цей вид розповіді широко використовують на уроках читання (розповіді про письменників, обставини написання творів, особисті враження, спогади тощо), мистецтва (ознайомлення з життям художників, розповіді про картини), ознайомлення з навколишнім, музики.

У початковій школі зміст розповіді має бути ретельно продуманим, щоб докладне пояснення, подробиці, незрозумілі слова не відвертали увагу дітей від сутності засвоюваного, а емоції не пригнічували розумових процесів. Ще К. 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 основні вимоги до цього методу: цікавий зміст, чітка й послідовна форма викладу, яка сприяла б усвідомленню та запам'ятовуванню матеріалу.

Усі види розповідей, які використовуються з навчальною метою, повинні мати чітку структуру: початок, розвиток подій, кульмінаційну та заключну частини.

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 2-3 хвилин, інколи до 5 хвилин. Якщо вона триваліша, її потрібно поєднувати з іншими методами та прийомами: включення наочності, елементів бесіди, запис опорних слів на дошці тощо.

Гарно побудована розповідь учителя –взірець послідовного, логічного, цікавого мовлення для учнів.

Інколи в початкових класах (зокрема, на уроках читання, музики, мистецтва, етики, природознавства) доцільно використати ***розповідь-доповнення,*** яка розширює, поглиблює відомості, що їх учні отримали з підручника або іншого джерела, сприяє виникненню бажання більше знати, розвиткові естетичних і патріотичних почуттів.

[1] *Ушинський К. Д.* Рідне слово: Книжка для тих, хто навчає // Вибрані твори: У 2 т, - Т. 2, - С. 290.

Розповідь-пояснення використовується тоді, 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 потрібно чітко запам'ятати. Пояснення може включати елементи бесіди, опору на схеми, ілюстрації, зорові образи. Цей метод навчає школярів стежити за думкою вчителя, вибирати й запам'ятовувати найістотніше.

Уміти пояснювати –найважливіша функція діяльності вчителя, адже від цього значною мірою залежить розуміння, а отже, і якість засвоєння учнями складних понять, способів дій.

Пояснення –послідовний, логічний, чіткий, зрозумілий дітям виклад способів дій, складних питань, що поєднується зі спостереженнями учнів за демонструванням, дослідом. Пояснення найчастіше застосовують, ознайомлюючи учнів із правилами, способами дій на уроках математики, мови, художньої праці, фізичної культури, технологій, природознавства. Цей метод нерідко поєднується з *інструкцією* щодо способів виконання певних навчальних завдань. Скажімо, як виконувати вправу, як заучувати вірш, як організувати робоче місце. Інструкції для молодших учнів мають бути чіткими, містити не більше 4-5 завдань, формулюватися невеликими, доступними за змістом реченнями. Наприклад, перед самостійним виконанням вправи з граматики у 3 класі учні одержують інструкцію: 1) прочитати завдання й визначити, як розпочати його виконання; 2) подумати, на яке правило вправа; 3) повторити правило; 4) виконати вправу та звірити з правилом; 5) перевірити за словником слова, сумнівні щодо правопису.

Активності дітей під час пояснення нового матеріалу сприяє зворотний зв'язок з учителем. Наприклад, на уроці математики, де першокласники вчаться об'єднувати предмети в групи, учитель пропонує учням допомагати йому словами «так» і «ні», коли він обводить лінією різні фігури на дошці, або закінчити розпочате ним речення, показуючи своїм виглядом, що вагається у виборі варіанта відповіді, а діти мають йому «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.

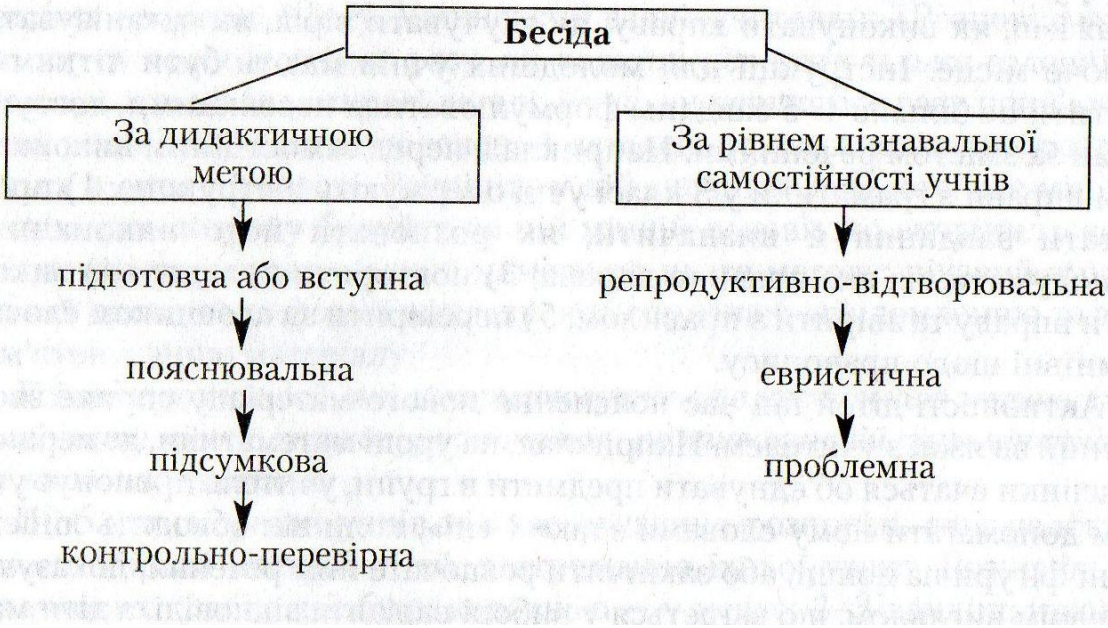
Широко застосовуються в початковому навчанні на всіх уроках різні види інструкцій як самостійний або допоміжний метод. Залежно від змісту навчального матеріалу й мети завдання інструкції можуть містити різну кількість дій. їх мета –чітко й доступно визначити послідовність роботи учнів, розповісти, що за чим і як виконувати. Наприклад, на уроках навчання грамоти в 1 класі вчитель неодноразово дає інструкцію –пояснення дітям як сидіти під час письма, як тримати ручку, де краще розмістити навчальне приладдя. На уроках малювання, трудового навчання вчителі вдаються до інструкції, пояснюючи

дітям, як зробити той чи інший виріб, намалювати об'єкт, змішати фарби, створити з паперу орнамент, маску.

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 (див. схему 17). Бесіда має великі можливості для керування пізнавальною діяльністю школярів, активної участі кожного в аналізі явищ, фактів, їх порівнянні й зіставленні, у формулюванні висновків, узагальнень. Значною є виховна роль бесіди: вона 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 виконання будь-якого дидактичного завдання.

Схема 17

Види бесід



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 за допомогою запитань він розчленовується на ряд відносно самостійних елементів, що полегшує шлях пошуку відповіді або набуття нових знань. Запитання мають бути короткими, точними, логічно послідовними, активізувати процес мислення. Важливо, щоб запитань було небагато, однак достатньо для досягнення мети бесіди. Рекомендується адресувати запитання всьому класові, після чого зробити невеличку паузу для обдумування і вже потім викликати учня для відповіді.

Правильність відповідей учнів, їх цікавість до навчання значною мірою залежать від повноцінності запитань учителя. Тож *запитання*

вчителя мають відповідати таким вимогам:, логічна послідовність і чіткість; просте й коротке формулювання, щоб усі учні правильно його зрозуміли; кожне запитання має пов'язуватися з попередніми та темою бесіди в цілому; змістовність запитання, його точність, однозначність за змістом і формою.

Наприклад, на уроці читання в 3 класі, щоб перевірити розуміння учнями оповідання А. Коваль «Наша мова», учителю доцільно побудувати бесіду так: Як виникла слов'янська азбука? Як ви зрозуміли зміст виділених речень? Про які невидимі шляхи йдеться в тексті? Яку пораду дає читачам авторка? Чи зрозуміли ви, який жанр цього твору?

Продумуючи систему запитань, потрібно пам'ятати про їхні функції: деякі запитання спрямовані на встановлення фактів –актуалізацію відомих і сприймання нових, організацію всебічного сприймання; інші –на формування понять, виявлення нових зв'язків між фактами, явищами, процесами; інші –на застосування знань, активізацію мислення, контроль та оцінювання 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 їх розширення чи поглиблення (Чому дорівнює добуток 20 х 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 прибрати дужки, не порушуючи порядку дій: 80 –(60 : 5)?).

Бесіда, порівняно з іншими словесними методами, дає більші можливості *для застосування 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 і перевіркою раніше вивченого.

Підготовча бесіда проводиться з метою актуалізувати знання дітей, що є опорними для роботи над новим матеріалом. Готуючись до проведення бесіди, потрібно чітко визначити її мету, поняття, способи дій, 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 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». З урахуванням цих завдань учитель намічає запитання для бесіди: Які зміни відбуваються в природі напровесні? Як світить удень сонце? Як змінилися земля, повітря? З чого видно, що день стає довшим? Які твори про весну ви читали?

Пояснювальна бесіда має на меті організацію засвоєння нового навчального матеріалу через діалог учителя з учнями.

Бесіда, у 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 спрямовувати їх до формулювання певних висновків, понять тощо. Дедуктивний шлях застосовують, коли правило, висновок формулює учитель, а учні добирають до них приклади.

Під час пояснювальної бесіди можуть використовуватися елементи пояснення, застосовуватися наочність, ігрові ситуації. Дуже ефективне використання такої бесіди з 6-річними першокласниками.

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 оцінювальних суджень про роботу всього класу 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. При цьому результативною є така бесіда, у якій запитання й завдання не тільки напружують пам'ять, а й пробуджують інтерес, змушують установлювати причинно-наслідкові зв'язки, визначати істотні ознаки предмета, доводити правильність висловленої думки. Поєднання різних типів запитань покажемо *на прикладі контрольно-перевірної бесіді* за темою «Річка» (3 клас).

–Діти, як утворюються річки? Подивіться на записані на дошці слова: *болото, гирло, береги, струмок, озеро, виток, лука, русло.* Які з них означають частини річки? Назвіть найістотніші ознаки річки. Чому в рівнинних річок течія повільна, а в гірських швидка? Як тече вода у вашій річці? Чому треба дбати про чистоту річкової води?

За рівнем пізнавальної активності учнів найбільші переваги мають • ***евристична*** **й** ***проблемна бесіди,*** роль яких незамінна для розвитку творчих здібностей. Під час такої бесіди діти проходять під керівництвом учителя весь шлях пошуку нового знання аж до його відкриття: створення проблемної ситуації, усвідомлення проблеми у вигляді проблемних запитань і, нарешті, їх поетапне вирішення. За умов попередньої підготовки діти різного рівня розвитку можуть брати активну участь в евристичній бесіді, що позитивно впливає не тільки на якість знань, а й на оволодіння пошуковими вміннями.

Отже, методи усного викладу навчального матеріалу в початковій школі дуже різноманітні, їх застосовують у вигляді різних видів розповідей (опис, художня розповідь, інструкція, доповнення, розповідь-пояснення), бесід (підготовча, пояснювальна, підсумкова, контрольно-

перевірна) тощо. Цю групу методів об'єднує те, що провідним засобом їх реалізації є мовлення вчителя, а додатковими –різні види ілюстрацій, схем, пояснень. Ось чому ці методи усного викладу в дидактиці об'єднують ще назвою «пояснювально-ілюстративні».

6.4. Наочні методи навчання

Сприймання і розуміння молодшими школярами навчального матеріалу відбувається глибше, доступніше, емоційніше, якщо в процесі навчання вчитель доцільно використовує наочний матеріал. Це зумовлено передусім віковими особливостями дітей, які прагнуть до конкретного, образного, яскравого. На винятковій ролі унаочнення в навчанні наголошували видатні педагоги-гуманісти Я. А. Коменський, К. Ушинський, В. Сухомлинський, Л. Занков та ін. У «золотому правилі» дидактики Я. А. Коменський писав, що навчання треба розпочинати не зі словесних тлумачень про речі, а з реальних спостережень за ними, бо це перехід від конкретного до абстрактного. Наочність не лише сприяє доступності навчання, а й робить його більш емоційним і яскравим для дітей. З народної педагогіки відоме прислів'я – «Краще раз побачити, ніж десять разів почути». У наш час різні види унаочнення інформації стають усе більш важливим і невід'ємним засобом якості її засвоєння як для дітей, так і для дорослих.

Зауважимо, що в повсякденному житті активно застосовується *знакова мова,* коли один знак, символ передає значний обсяг інформації, зрозумілої багатьом людям. Зорове сприймання, зорова пам'ять активізують асоціативне та образне мислення, мовлення, надзвичайно ущільнюють інформацію, дають опору для мислення й мовлення.

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;
- опору 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. ,

У початкових класах застосовується **природна, малюнкова, об'ємна, звукова і символічно-графічна наочність як на паперових, так і на**

електронних носіях. Кожний вид має свої плюси і мінуси, і це слід враховувати, визначаючи їх роль на уроці.

До наочних засобів належить також інформація, яку учні сприймають за допомогою технічних засобів навчання: кінофільмів, діафільмів, звукозапису, телепередач. Ці види наочності називаються **аудіовізуальними,** оскільки інформацію вони передають через звук і зображення. Особливу увагу привертає використання **комп'ютерів і мультимедійних дощок.** Ці технічні засоби комплексно поєднують різні види сприймання, динамікою і яскравістю зображень викликають інтерес дітей.

Навчальні програми з предметів, як правило, містять рекомендований перелік наочних засобів і 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 узагалі неможливе. Щоб запобігти звуженню або розширенню поняття, 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 підібрати 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 ознаки спостережуваного. І чим менша дитина, тим більше значення мають конкретність та особистісна значущість установки вчителя на сприймання. Не можна залишати поза увагою і вплив середовища на якість сприймання. Наголосити на цьому спонукає поширене серед класоводів прагнення всіляко прикрашати класну кімнату, роздавальний матеріал (квіточки, замальовки, аплікації). Але ж це відволікає увагу учнів! Навчальна сутність картки, таблиці має чітко проглядатися. Водночас на схемах-опорах добре використовувати смислорозрізнювальні властивості кольорів, умовні позначення для виділення основного, 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 можуть бути різноманітними, в арсеналі багатьох учителів поряд із відомими є також свої опори з різних предметів.

Досвід учителів-новаторів 1980-х років: Ш. Амонашвілі, В. Шаталова, С. Лисенкової, Г. Демченко, Є. Ільїна, С. Логачевської –підтвердив ефективність поєднання слова вчителя з наочністю у вигляді схеми-опори або малюнків. Про це свого часу писав В. Сухомлинський.

Розкриваючи методику використання класної дошки, він наголошував: «Образотворчу наочність я розглядаю не тільки як засіб конкретизації уявлень і понять, а і як засіб виходу зі світу уявлень у світ абстрактної думки»[1]. Василь Олександрович умів швидко створювати таку супровідну наочність, викликаючи в дітей захоплення. Особливого значення педагог надавав застосуванню наочності в роботі зі слабовстигаючими учнями. Сучасні дослідники простежують наступність ідей Сухомлинського в реалізації принципу наочності в діяльності педагогів-новаторів[2].

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 спонукають їх придивлятися чи прислухатися до нових об'єктів, виокремлювати їх характерні ознаки, об'єднувати в одне ціле, позначати побачене, почуте відповідними 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 –удосконалення перцепційного аналізу й синтезу об'єктів, виокремлення й об'єднання в одне ціле малопомітних їх ознак та властивостей, підвищення точності словесного опису цих об'єктів, формування установки на спостереження[3].

Вибір наочності для конкретного уроку зумовлюється не тільки його навчальною метою, а й іншими чинниками. Зокрема, специфікою освітнього простору школи й мікросередовища класу та 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 й 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 —

[1] *Сухомлинський В. О.* Вибрані твори: У 5 т. –К: Рад. шк., 1976. –Т. 2. –С. 506.

[2] *Бакалюк В.* Ідея опори в дидактиці В. О. Сухомлинського // Директор школи, ліцею, гімназії. –2007. –№ 2. –С. 46-50.

3 Див.: *Костюк Г. С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості . - С, 428-429.

все це абстракції, узагальнення, немає живих образів, мозок стомлюється...»[1].

Вчасно використана виразна наочність –це змістове й емоційне підживлення процесів сприймання, мислення, пам'яті молодших учнів.

Отже, у початкових класах наочні методи навчання дуже різноманітні (природні, малюнкові, об'ємні, звукові, символічно-графічні). Вони використовуються на різних етапах навчального процесу як на паперових, так і на електронних носіях, їх роль –забезпечити всебічне, реальне або образне сприймання об'єктів, дати опору для розвитку сенсорики, мислення, спостережливості й уяви молодших школярів.

6.5. Практичні методи навчання

Для успішного навчання словесного сприймання й споглядання наочності недостатньо. Видатний китайський філософ Конфуцій ще понад 2400 років тому помітив таку залежність:

Те, що я чую, я забуваю.
Те, що я бачу, я пам'ятаю.
Те, що я роблю, я розумію.

Крізь віки ця мудрість дійшла до нас, підтверджуючи незамінну роль практичної діяльності людини в пізнанні світу.

Особливого значення в навчанні молодших школярів, які за своєю природою прагнуть діяти, набувають практичні методи (див. схему 18). Більше того, у формуванні різноманітних умінь і навичок вони є основним засобом. Жоден урок мови, читання, математики, малювання, музики, фізичного виховання, трудового навчання, основ здоров'я не може бути цікавим, ефективним без застосування цих методів.

Схема 18

Практичні методи використовуються у взаємодії слова вчителя з різними видами унаочнення. Основним видом практичних методів у початковій школі є **навчальні вправи й завдання, функція яких —**

[1] *Сухомлинський В. О.* Серце віддаю дітям // Вибрані твори: У 5 т –К • Рад. шк., 1976. - Т. 3. - С. 34.

багаторазове повторення навчальних дій з метою формування та вдосконалення в молодших школярів 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 *частотність* і *чіткість виконання.* Однак просте відтворення дій, які формують певне вміння чи навичку, не завжди ефективне й цікаве для молодших учнів.

Дидактичні вимоги до організації виконання учнями вправ передбачають:

- мотивацію учнів;
- доведення до свідомості дітей мети виконання певних дій;
- урахування рівня самостійності учнів;
- передбачення часу уроку на їх виконання;
- аналіз якості роботи учнів, виявлення причин помилок;
- пошук можливостей удосконалення вмінь і навичок з урахуванням індивідуальних досягнень школярів;
- залучення учнів до самоконтролю й удосконалення дій. Формування вмінь у процесі вправляння 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* (зразок, пам'ятка виконання аналогічних дій); після цього *виконують вправи без підтримки, зберігаючи в пам'яті спосіб виконання;* нарешті, *виконують вправи на застосування засвоюваного способу дії в нових умовах.*

У системі уроків, метою яких є формування певних умінь, способів дій, треба добирати різні види вправ так, щоб відповідати дидактичним критеріям оптимізації: **цілеспрямованість, системність і міра.** Учитель 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 й 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, пооперaційне коментування, контроль кінцевих результатів тощо).

У початковій школі продовжується цілеспрямований розвиток процесів **слухового, рухового і зорового сприймання** молодших школярів.

Через різноманітне вправляння розвиваються рухові вміння і навички учнів. Щоб праця давала дітям задоволення, їхні руки мають бути вправними, натренованими у швидкому, точному, координованому виконанні багатьох рухів, потрібних у різних навчальних діях. Наприклад, на уроках фізичного виховання чи математики діти із

заплющеними очима виконують ігрові вправи на визначення напрямку руху за певним звуком. Де б'ють м'яч: зліва, справа, спереду чи позаду? Куди пішов 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, виокремлювати в слові певні звуки, аналізувати їх, знаходити ті, які частіше чуємо, і ті, що відображають певний стан, процеси, –спеціальне завдання уроків мови. Разом з тим і 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 довільна увага, зосередженість, орієнтація в просторі. Бажано, 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 попередньо розглянутим зразком;
- складання індивідуально або в групі композицій із різноманітних природних та інших матеріалів;
- ігри з «Чарівним мішечком», мета яких –розпізнавання відомих предметів навпомацки;
- ігри-змагання на швидкість зав'язування і розв'язування вузлів на товстих різноколірних шнурах;
- виконання ігрових завдань, що потребують дій правої та лівої рук, погоджених дій для роботи в парі;
- ігрові форми фізкультурних хвилинок на уроках: упізнавання задуманого через рухи;
- гра «Безпомилкова дія» –вправляння в точності, виразності рухів (із 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.

Важливе значення в методиці початкового навчання надається оволодінню учнями *дослідницькими та практичними вміннями, потрібними для вивчення природи.* Згідно з програмою, завершуючи початкове навчання, учні 4 класу 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 завдань –схематичне малювання й креслення. Особливо корисною є ця робота під час формування понять: «план, масштаб, карта, низовина, височина, пагорб»; «джерело, струмок, річка»; «озеро, болото»; «Земля-планета»; «доба, рік». Скажімо, вивчається тема «Рівнини, яри», мета якої – сформувати в дітей 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, пагорба.

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.

На уроках природознавства цікавою і життєво важливою є різноманітна робота практичного характеру –із рулеткою, термометром, терезами, флюгером, виготовлення макетів тощо.

Учні 2-3 класів можуть за описом у підручнику виконувати нескладні досліди. Наприклад, самостійно проводити досліди на виявлення властивостей повітря, снігу й льоду, води при нагріванні та охолодженні; умов, необхідних для життя рослин. Перш ніж проводити дослід, учитель *у* короткій вступній бесіді підводить учнів до усвідомлення проблеми, яку належить розв'язати. Школярі отримують установку спочатку прочитати опис досліду в підручнику, а потім, крок за кроком, проробити все самостійно. Учитель записує на дошці запитання, на які учням треба буде відповісти після завершення самостійних спостережень.

Спостереження, виконання дослідів у 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 і навичок (В. Тименко).

Отже, практичні методи –важливий і незамінний засіб формування в молодших учнів різноманітних умінь, навичок, практичних дій. Вони реалізуються переважно через систему навчальних, дослідницьких і тренувальних завдань, які застосовуються в процесі закріплення, повторення, а також на предметних уроках і екскурсіях під час виконання практичних робіт.

6.6. Самостійна робота учнів

Самостійність учнів у навчанні –найважливіша передумова повноцінного оволодіння знаннями, уміннями й навичками. Часто і правильно застосовувана самостійна робота розвиває довільну увагу дітей, виробляє в них здатність міркувати, запобігає формалізму в засвоєнні знань і взагалі формує самостійність як рису характеру. Це зумовлює обов'язковість та різноманітність самостійних робіт.

На кожному уроці можуть бути самостійні роботи різного дидактичного призначення: підготовчі, навчальні, перевірні. Щоб актуалізувати опорні знання учнів, їхні вміння та навички, потрібні для сприймання нового матеріалу, майже на кожному уроці вчитель пропонує дітям *підготовчі* самостійні вправи. Це можуть бути усні або письмові завдання на повторення, зіставлення певних фактів, правил, способів дій, попереднє читання та спостереження, розгляд картин та ілюстрацій, складання описів, замальовок якихось об'єктів, знаходження даних тощо.

Навчальні самостійні роботи –це завдання, які пропонуються дітям для самостійного засвоєння нового матеріалу. Основна функція *перевірних* самостійних робіт –контролювальна, хоча їм також властиві елементи навчання.

Самостійна робота на уроці –органічна частина навчального процесу. Тому методика її проведення визначається специфічними особливостями кожного предмета, змістом теми, рівнем підготовленості учнів. Щоб самостійна робота на уроці була ефективною, потрібно створити дидактичні умови її організації. Плануючи самостійну роботу, учитель має:

- визначити її місце в структурі уроку;
- знати вимоги до учнів на даному рівні оволодіння матеріалом;
- передбачити труднощі, які можуть виникнути під час роботи в різних групах дітей;
- правильно визначити зміст і обсяг завдань та, відповідно до цього, тривалість самостійної роботи;
- дібрати потрібний дидактичний матеріал, ураховуючи рівні готовності дітей;
- передбачити раціональний спосіб перевірки роботи. Розглянемо можливості забезпечення цих умов.

Самостійну роботу залежно від її мети можна проводити на різних етапах уроку. Однак найчастіше вчителі використовують цей вид роботи для закріплення та повторення і дуже рідко –для засвоєння нового матеріалу, хоча він вивчається майже на кожному уроці. Щоб розвивати пізнавальні здібності дитини, час від часу слід пропонувати для самостійного ознайомлення й новий матеріал.

Форму самостійних завдань бажано урізноманітнювати, щоб працювали **різні види сприймання й пам'яті учнів: зорова, слухова, моторна.** Не варто перевантажувати якийсь один вид сприймання. Ця вимога стосується не тільки організації самостійної роботи, а й усього процесу навчання.

Результативність самостійної роботи залежить і від того, як учитель зуміє поєднати способи виконання завдань: усні з письмовими, фронтальні з індивідуальними.

Ефективність самостійної роботи значною мірою залежить від способу постановки завдання (ідеться про розроблення навчальних завдань, їх формулювання, вказівки щодо послідовності опрацювання матеріалу). Інструкція має бути чіткою, зрозумілою, включати небагато пунктів. Якщо вказівки мають загальний характер (алгоритм розв'язування задачі, схема морфологічного або фонетичного розбору тощо), краще оформити їх як пам'ятку (у вигляді настінної таблиці), що є опорою для міркувань дітей.

Найчастіше молодшим школярам потрібне керівництво вчителя, коли вони опановують новий вид роботи. У цьому разі корисно залучати дітей до міркування вголос, використовуючи опорні слова в індивідуальних картках чи на дошці.

Плануючи завдання для самостійної роботи, учитель ураховує можливості кожного нового виду роботи та його відповідність меті уроку. Так, коли самостійно виконуються тренувальні вправи, доцільно використати підручник, робочі зошити з друкованою основою чи картки з диференційованими завданнями; коли ж ідеться про підготовку до сприймання нового матеріалу з читання, у пригоді стануть розповідь-бесіда, залучення наочності, записані на дошці вправи тощо.

Неправильне визначення часу, потрібного для проведення самостійної роботи, може спричинити перебудову наміченого вчителем

плану уроку. **Тривалість самостійної роботи зумовлюється багатьма чинниками,** один із найважливіших –складність та обсяг завдання. Воно може бути невеликим, якщо учні тільки-но почали засвоювати матеріал, і, отже, техніка виконання вправ у них опрацьована ще недостатньо. У такому разі на самостійну роботу треба відводити більше часу, ніж на етапі повторення матеріалу. Для підтримання уваги, розширення її обсягу молодшим школярам бажано пропонувати такі самостійні завдання, виконання яких потребує поєднання розумових дій із практичними. Наприклад, не тільки прочитати оповідання, а й знайти певну частину тексту; не тільки пригадати правило, а й записати в зошит власні приклади тощо.

Для виконання самостійних вправ, що передбачають формування комплексних умінь, доцільно пропонувати інструкції, які вказують на характер і послідовність розумових і практичних дій. Вони мають бути гранично чіткими й лаконічними. Наприклад, інструкція для самостійного розрізнення іменників. *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 із новими правилами, поняттями важливо, щоб відбувалося *одночасне засвоєння і способів користування цими правилами.* Тому на етапі первинного закріплення доцільно дати дітям зразок міркування для виконання самостійних вправ.

Пробні вправи, які виконуються на етапі первинного закріплення, потребують «теоретичного випередження», що дає учневі змогу до початку роботи над завданням іще раз повторити правила, якими він має користуватися.

Зміст і методика організації самостійної роботи визначаються її метою. Тому види самостійних завдань надзвичайно різноманітні й водночас вони відображають специфіку формування умінь і навичок саме з конкретного предмета. Назвемо типові ***види самостійних завдань.***

На уроках читання самостійна робота над текстом проводиться з метою: 1) формувати в учнів повноцінні вміння й навички читання; 2) навчати розуміти зміст твору й засоби створення художнього образу.

Залежно від мети зміст завдань буде різним. У першому випадку це – тренувальні вправи на вдосконалення навичок свідомого, правильного, виразного й швидкого читання; у другому –завдання на усвідомлення змісту художніх образів, виявлення почуттів, ставлення тощо. Але в обох випадках перед учителем постає завдання –організувати самостійне перечитування тексту з урахуванням його жанрової специфіки. Якщо під час читання науково-пізнавальної статті основна мета учнів –зрозуміти та засвоїти всі істотні ознаки, зв'язки між

подіями, явищами, то при читанні художніх творів найголовніше –яскраве й конкретне сприйняття художніх образів, бо через них найповніше передається багатство змісту твору.

Безперечно, усі компоненти навички читання взаємопов'язані, тому в процесі багаторазового перечитування тексту створюються умови для їх одночасного формування. Разом з тим різні види самостійних завдань сприяють удосконаленню певних якостей читання.

Найпоширеніші самостійні завдання –на відтворення прочитаного, вибіркове читання, аналіз образних засобів, розгляд ілюстрацій підручника. І чим ширший у вчителя діапазон знань про види завдань у процесі самостійного читання, тим більше в нього можливостей для справді різноманітної й водночас цілеспрямованої роботи учнів.

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, виокремлення головного, доведення, узагальнення; 5) знаходження взаємозв'язку між причиною і наслідком; 6) виявлення авторської позиції; 7) різного роду планування й перекази; 8) установлення 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 із наведених видів завдань, зрозуміло, має чимало варіантів формулювань і може бути використаний для роботи над текстами різних жанрів. Треба лише правильно врахувати рівень підготовленості дітей, особливості жанру твору.

Самостійна робота *на уроках мови* в початкових класах –це здебільшого різноманітні тренувальні й творчі завдання: орфографічні, з розвитку мовлення на основі опрацювання різних текстів. У поєднанні з іншими методами й прийомами навчання (пояснення висловлювань, евристична бесіда, творчі роботи) вони займають значну частину навчального часу й цілком чи принаймні частково пов'язані з орфографією та розвитком мовлення. Дуже важливо, щоб учитель добре усвідомлював функції кожного типу вправ, їх місце в системі уроків.

Для організації самостійної роботи вчитель використовує насамперед можливості підручника. Матеріали з робочих зошитів доцільні для індивідуалізації завдань під час підготовки до вивчення нової теми, коли вчитель актуалізує попередні знання учнів або планує перевірити засвоєння матеріалу, для творчих робіт. Не втрачають значення диференційовані завдання на картках, у яких треба щось підкреслити, вставити, дописати тощо. Це допомагає раціонально використати час уроку, уникнути зайвої механічної роботи учнів. Особливо корисні картки із завданнями, у яких показано послідовність розумових і практичних дій. До таких завдань здебільшого залучають учнів 3-4 класів.

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, учитель має бути впевнений, що попередні знання, на яких тією чи іншою мірою ґрунтується вивчення нового, добре засвоєні дітьми. Так само уважно треба поставитися до способу подачі завдання. Інструкція до нього має бути лаконічною, але достатньою і точною, її зміст повинен відображати послідовність міркувань, практичних дій, що приводять до засвоєння нового поняття, обчислювального прийому тощо. Самостійна робота з метою первинного закріплення має тривати не більше 4-5 хвилин, щоб учитель міг одразу 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. Як і на інших уроках, учитель планує самостійну роботу на різних етапах навчального процесу. Залежно від рівня обізнаності школярів із матеріалом змінюється й ступінь їх самостійності під час виконання завдань.

Щоб працювати самостійно, учень повинен уміти: організовувати свою роботу, здійснювати її відповідними засобами, перевіряти якість зробленого. За цим коротким визначенням стоїть величезна кількість умінь і навичок –організаційних, загальномовленнєвих, загальнопізнавальних, контрольно-оцінних, що їх має набути школяр. Про їх формування у молодших школярів ішлося в розд. 5.

Уміння й навички, які сприяють формуванню повноцінної навчальної діяльності молодших школярів, мають міжпредметне використання. Щоб учні опанували їх, потрібна тривала копітка праця вчителя, вдумливе врахування ним можливостей кожної навчальної теми. Наприклад, 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?).

До розгорнутої форми планування діти прийдуть поступово, нагромаджуючи елементарний досвід її виконання на різних уроках. Проте очевидно, що без цього складного й необхідного вміння 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 учнями зошитів з усіх предметів.** Привчені до певної послідовності в оформленні роботи, учні не ставлять зайвих запитань, не відволікають увагу всього класу. Можливо, молодому вчителю це здається дрібницями. Але досвід показує, що впорядкованість цієї частини роботи суттєво впливає на ЇЇ ефективність.

Не можна виховувати самостійність у навчанні, не підтримуючи в учневі віри у 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 застосовувати в змінених умовах.

Щоб учні виконали самостійні завдання правильно, треба давати їм чіткі настанови щодо послідовності роботи, прагнучи зробити це надбанням досвіду кожної дитини. Спочатку пам'ятка використовується під час фронтальних завдань. Згодом ЇЇ варто запропонувати як інструкцію до самостійного розв'язування індивідуального завдання.

Алгоритм у навчанні являє собою чіткий опис прийомів мислення або послідовності розумових операцій, спрямованих на розв'язання багатьох однотипних завдань. Алгоритмічні приписи визначають найдоцільнішу послідовність розумових і практичних дій і цим самим привчають дитину міркувати правильно й економне.

Для навчання дітей «діяти за правилом» краще виділяти час, коли новий вид роботи вводиться вперше. А щоб це не набуло формального характеру, основним методом має бути не пояснення вчителя, а *при-учування* 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 паперової таблиці або демонструвати на екрані комп'ютера (наприклад, алгоритм застосування правила про ненаголошені голосні, сумнівні приголосні, визначення будови слова, відмінкових закінчень; алгоритми розв'язування задачі; ділення багатоцифрових чисел тощо).

Розвиток самостійності органічно включає формування в учнів умінь і навичок самоперевірки й самоконтролю. Ці якості розвиваються поступово, їх формують систематично, у певному комплексі на всіх уроках. Так, самоконтроль у навчальній діяльності не можна розглядати як навичку, вироблену багаторазовими повтореннями. 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; самооцінювання.

Отже, самостійна робота в початкових класах –обов'язковий компонент процесу навчання; вона може використовуватися на всіх етапах уроку. Роль, зміст, тривалість, способи керування самостійною роботою визначаються метою вивчення певного матеріалу, його предметною специфікою та рівнем підготовки школярів.

6.7. Навчальні технології

У сучасному педагогічному мовленні вживаються різні терміни, які стосуються технологізації навчально-виховного процесу: «технологія навчання», «навчальна технологія», «освітня технологія», «педагогічна технологія», «інноваційна технологія», «технологія учіння», «технологія викладання». Це можна пояснити тим, що технологічний підхід в організації навчання є складним і ще недостатньо дослідженим, а потреба в удосконаленні його методичного забезпечення велика, тому чимало дослідників звертається до цієї проблеми.

Визначимося спершу із сутністю вихідної категорії.

Технологія (від грец. *Iеснпе* –мистецтво, майстерність; *Іо&оз* –наука, закон) у буквальному розумінні це наука про майстерність. Спочатку зазначений термін вживали щодо виробництва, пізніше його зміст розширився й почав використовуватися в соціальних і гуманітарних науках. Вищеназвані терміни засвідчують, що дослідники в технологічному підході визначають різні ознаки залежно від сфери вживання тієї чи іншої технології й широти охоплення процесу навчання (Г. Се-левко, С. Сисоєва, Т. Назарова, II. Сікорський, В. Монахов, В. Бес-палько, О. Пєхота та ін.). Що стосується професійної підготовки вчителів, то, на наш погляд, обґрунтованим є вживання терміна «педагогічна технологія», а в умовах шкільної освіти –терміна «навчальна технологія».

Навчальна технологія –це упорядкована сукупність дій і операцій, послідовність яких забезпечує цілісну систему управління навчальною діяльністю учнів з метою набуття ними чітко визначеного навчального результату.

В українській педагогіці цей термін поширився з 1990-х років, хоча у світовій педагогіці він відомий давно. Ще Я. А. Коменський писав про пошук досконалого методу, за яким усе навчання піде вперед не менш чітко, ніж іде годинник з правильно врівноваженими вагами. Такий метод великий дидакт порівнював з автоматом, на який приємно й радісно дивитися, бо він працює, як гарно налаштований інструмент.

Протягом XX ст. було чимало спроб технологізувати навчальний процес. Радянська педагогіка, оцінюючи зарубіжні системи з класових

позицій, вдавалася до аналізу педагогічних технологій зазвичай лише критично.

Коротко розглянемо основні віхи цього періоду, які стосуються розвитку технологічного підходу.

У 1920-1930-х роках поширювався погляд на школу як на заклад, що має «створити» нових людей, які здійснюватимуть індустріалізацію країни й перевиховуватимуть несвідомих громадян. Початком запровадження технологічного підходу в радянській школі вчені вважають 1940-1950-і роки[1], коли там почали з'являтися різноманітні технічні засоби. У наступний період (1960-1970-і роки) запровадження технологічного підходу позначено виникненням і поширенням програмованого навчання (Н. Тализіна). Зокрема, із середини 1960-х років учені окреслюють *два напрями в розвитку навчальних технологій:* використання технічних засобів навчання і технологічний підхід до організації навчального процесу в цілому. Саме останній напрям став основою для розроблення навчальних технологій. Перші спроби технологізувати навчальний процес були зроблені в дослідженнях із програмованого навчання, істотними ознаками якого є чітка постановка навчальної мети й 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 становило основу для повного відтворення певного відрізку процесу навчання (Н. Тализіна, Ю. Машбиць та ін.).

У 1970-1980-х роках під впливом ідей системного підходу до організації навчального процесу та визначення умов його оптимізації поступово відбувся перехід до розуміння **навчальної технології як засобу ефективного управління розв'язуванням дидактичних проблем (Ю.** Бабанський, В. Монахов, В. Беспалько та ін.). Через навчальні технології теорія дидактики «виходить» на практику.

У сучасному розумінні поняття «навчальна технологія» учені ви-окремлюють кілька суттєвих ознак[2]. Зокрема, процедура технологічного підходу до організації навчання передбачає: 1) чітку постановку вчителем цілей, їх уточнення з орієнтацією на досягнення результатів; 2) підготовку навчальних матеріалів та організацію навчання відповідно до наперед визначених цілей; 3) оцінювання поточних результатів, корекцію навчання, спрямовану на досягнення поставлених цілей; 4) підсумкову оцінку результатів (див. схему 19).

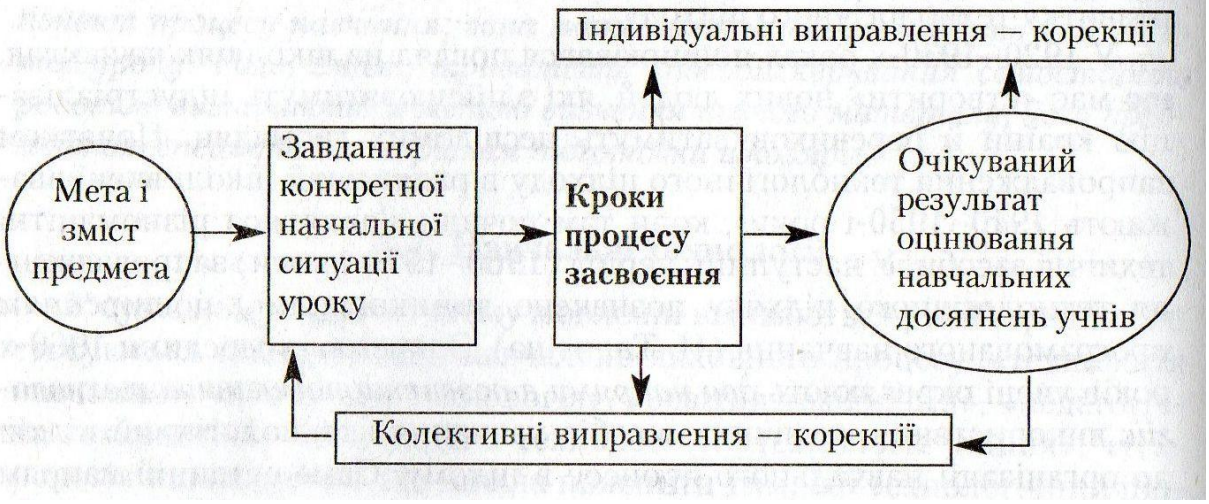
[1] *Кларип М.В.* Ишговационнме модели обучения в зарубежннх педагоги-ческих поисках. –М., 1994. –С. 19-21.

[2] Див.: Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О. М. Пєхота, А. 3. Любар-ська та ін.; За заг. ред. О. М. Пєхоти. - К.: А.С.К., 2002. - С. 11.

Педагогічні технології: теорія та практика / За ред. М. В. Гриньової. –Полтава: АСМІ, 2006. - 230 с.

Схема 19

Технологічне конструювання навчального процесу



Вихідним у розробленні й застосуванні навчальних технологій є правильне визначення та чітке формулювання цілей навчання. Загальні, розпливчасті цілі не сприяють вибору саме тих методичних засобів, які гарантують досягнення певного результату. Тому **найперша умова використання навчальної технології –цілеспрямування –конкретизація навчальної мети.** Чого саме має досягти учень: засвоїти правило, запам'ятати визначення, застосувати правило за зразком, застосувати його в нових умовах тощо. Залежно від мети опрацювання матеріалу визначається й очікуваний результат навчання. Надійним орієнтиром у конкретизації навчального результату є вимоги навчальної програми до навчальних досягнень учнів. *Структура цих вимог відповідає елементам предметних компетентностей: знання, розуміння, застосування, виявлення ставлення.*

Шлях від мети навчання до результату –це певним способом організована (за кроками) взаємодія вчителя й учнів. За технологічного підходу не може бути методу спроб і помилок або пошукової діяльності. Усі дії вчителя мають цілеспрямовано вести учнів до заздалегідь визначеної мети. Тому навчальна технологія, крім цілей навчання, включає опис умов і процедур, за допомогою яких можна досягти саме такого результату. *Істотною ознакою технології є досить детальний опис кожного кроку на шляху досягнення результату та обов'язковість відтворення способу дії.*

Як пов'язані між собою методика й технологія? Технологія навчання повинна мати чіткі процесуальні характеристики, тобто настільки зрозуміло, недвозначно описувати, що і як потрібно робити, щоб *кожний учитель, застосувавши її, гарантовано досягав результату.* У цьому відмінність технологічного підходу від методичних рекомендацій. Методика передбачає різноманітність способів досягнення мети, які допускають внесення змін і не гарантують очікуваного результату.

Навчальна технологія також може змінюватися, однак лише на етапі корекції досягнутого. Скажімо, проконтролювавши й оцінивши проміжний етап навчального процесу, учитель вносить виправлення, зміни в подальшу діяльність. Тому **в технологічній організації навчання обов'язковим е оперативний зворотний зв'язок із досягненнями учнів.**

З огляду на сказане, виникає питання щодо можливості творчості вчителя в застосуванні навчальних технологій. Оскільки вони зосереджені на відтворювальних ситуаціях навчання, уважаємо, що педагогічна творчість може знайти місце на етапах конструювання технології відповідно до поставлених цілей і корекцій дій учителя та учнів.

Ми поділяємо думку про те, що «власне технологізації підлягає не дитина, а умови її розвитку, діяльність, спрямована на створення певних виховних ситуацій. На рівні проектування педагогічна технологія може бути масовою й універсальною, на рівні реалізації (а саме тут ми маємо справу з живою людиною, з учнем) –тільки авторською»[1].

Нерідко вчителі недооцінюють важливість створення всіх умов для повного застосування навчальної технології, вихоплюючи декілька елементів, які здаються їм найцікавішими. Наприклад, учителю сподобалося використовувати ігрові технологічні прийоми «Мікрофон», «Рольова гра», а на відпрацювання технології досягнення повного засвоєння учнями матеріалу вже не вистачає часу. У такому разі не можна вважати, що застосовується цілісна технологія навчання, а отже, немає підстав сподіватися на повноту досягнення очікуваного результату.

Вплив навчальної технології на якість результатів діяльності учнів залежить від того, у який спосіб вони досягаються. У зв'язку з цим у технології розробляються найбільш раціональні (а в ідеалі оптимальні) способи навчальної діяльності. Технологічний підхід доцільно застосовувати для формування в молодших школярів умінь і навичок (обчислення, читацьких умінь і навичок, складних орфографічних умінь і навичок, трудових, образотворчих, музичних, процесуальної складової предметних ключових компетентностей).

При організації пошукової діяльності точне відтворення навчальних процедур недоцільне або й узагалі неможливе. Тому технологічний підхід має бути *гнучким.* Яскравими прикладами гнучких технологій є технології: змістового узагальнення (Д. Ельконін, В. Давидов), поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, В. Паламарчук, О. Савченко), опорних схем (В. Шаталов), технологія випереджувального навчання (С. Лисенкова), диференційованого навчання (С. Лога-чевська), технології інтерактивного навчання, ІКТ та ін.

Факторович А. А. Сущность педагогической технологии // Педагогика. –2008. - № 2. - С. 26.

У дослідженнях, проведених Л. Коваль[1], учителям пропонується *сукупність ефективних загальнонавчшіьних технологій,* які мають між-предметний характер, а саме:

- організація навчальної взаємодії вчителя й учнів на основі діалогу та полілогу, де вони виступають суб'єктами навчання. Ця технологія включає прийоми мотиваційної підтримки учнів;
- формування загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів, спрямоване на оволодіння вміннями самоорганізації, способами пізнавальної діяльності, самоконтролю й самооціню-вання своєї діяльності з метою оволодіти ключовою компетентністю –умінням учитися;
- організація диференційованого навчання відповідно до рівня актуальної готовності й зони найближчого розвитку молодших школярів;
- організація навчальної проектної діяльності, орієнтована на самостійну пошуково-творчу працю учнів (індивідуальну, групову) з метою різнобічного пізнання об'єкта, оволодіння проектними та дослідницькими уміннями, набуття досвіду співпраці й роботи з різними джерелами інформації;
- організація ігрової діяльності, що має мотиваційну, пізнавальну й виховну значущість і ґрунтується на залученні молодших школярів до її різних видів у процесі засвоєння навчального змісту різних предметів;
- комплексне застосування навчальних технологій з метою організації повного засвоєння учнями навчального матеріалу, що передбачає використання вчителем кількох навчальних технологій для цілеспрямованого опрацювання з учнями тих завдань, які зумовлені вимогами Державного стандарту й відповідних навчальних програм. (Окремі навчальні технології ми конкретизу-ємо в наступних розділах.)

Майбутні вчителі оволодівають навчальними технологіями в процесі засвоєння знань із курсів «Загальні основи педагогіки» і «Дидактика», із методик різних предметів, коли дидактичні знання й методичні вміння набувають взаємозв'язку. Найбільші можливості щодо цього має педагогічна практика, де відбувається проектування й проведення уроків із застосуванням різних технологій, тоді знання стають основою професійних умінь.

З метою ефективного застосування кожної навчальної технології доцільним є такий алгоритм дій учителя:

- аналіз навчальної ситуації й визначення її мети в контексті завдань предмета (теми уроку);

Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова. –Донецьк: Юго-Восток, 2009. –С. 69-99.

• чітке визначення змісту й структури очікуваного результату засвоєння навчального матеріалу;

• прогнозування кроків навчальної діяльності учнів для досягнення очікуваної мети;

• передбачення способів зворотного зв'язку з учнями під час застосування технології та способів корекції досягнень;

• передбачення процедури оцінювання навчальних досягнень учнів;

• рефлексія вчителя щодо визначення ефективності обраної технології.

Отже, технологічний підхід передбачає проектування та здійснення системи дій учителя та учнів, спрямованих на досягнення чітко визначеної мети шляхом послідовного та неухильного виконання конкретних навчальних дій в умовах оперативного зворотного зв'язку. Умовами ефективності навчальних технологій є їх цілеспрямованість, керованість і вимірюваність результату, відтворюваність.

6.8. Інтерактивні методи та прийоми навчання

Особливість інтерактивного навчання полягає в тому, що за його методикою *кожен учень має стати активним суб'єктом навчання.* До цього прагнуть учителі, використовуючи вже визнані й випробувані впродовж десятиліть у вітчизняній школі методи, такі як групова робота, проблемне навчання, уроки мислення, дидактичні ігри, драматизації тощо. Інтерактивне навчання не заперечує важливої ролі цих методів, бо здійснюється також активними методами (це антипод пасивної позиції учня, який сприймає і відтворює готову інформацію). Це, по суті, різновид активних методів. У чому ж тоді новизна інтерактивних методів? Може, ідеться лише про появу в дидактиці нового терміна? Ні, у цієї групи методів є певні особливості в технології застосування, що й зумовило їх виокремлення. Обґрунтуємо це.

Розвиток сучасної української школи відбувається на засадах осо-бистісно зорієнтованого навчання. Зазначена методологія передбачає чітку орієнтацію на *потреби навчання та розвитку кожної дитини, урахування її потреб, можливостей найближчого розвитку.* Це відбувається в умовах переходу від авторитарного до особистісно зорієнтованого спілкування, освоєння варіативної побудови уроків. Водночас критерієм якісного навчання стає обов'язкове засвоєння учнями вимог державного стандарту до навчальних досягнень, що потребує спеціальної уваги вчителя до організації взаємодії з учнями й між собою, що поступово виходить на рівень їх *взаємонавчання, взаємоконтролю та взаємопідтримки.* Такий підхід створює передумови для постійного *зворотного зв'язку* між суб'єктами навчання, що сприяє їх активності, закріпленню інформації, виправленню помилок.

Порівняємо суттєві ознаки пасивного й інтерактивного навчання, щоб привернути увагу до їх сильних і слабких рис (табл. І3)[1].

Таблиця 13

Порівняльна характеристика **пасивного** й інтерактивного **навчання**

Критерій порівняння	Пасивне навчання	Інтерактивне навчання
Обсяг інформації	За короткий проміжок часу можна «пройти» великий обсяг матеріалу	Невеликий обсяг інформації потребує значного часу
Глибина вивчення змісту	Здебільшого зорієнтоване на рівень знання і розуміння	Учні засвоюють матеріал на всіх рівнях пізнання (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінювання)
Відсоток засвоєння	Як правило, невисокий	Як правило, високий
Контроль за процесом навчання	Викладач добре контролює обсяг і глибину вивчення, час і перебіг навчання. Результати роботи передбачувані	Викладач має менший контроль над обсягом і глибиною вивчення, тривалістю й перебігом навчання. Результати роботи тих, хто навчається, менш передбачувані
Роль особистості педагога	Особисті якості педагога залишаються в тіні, він виступає як «джерело» знань	Педагог сильніше розкривається перед учнями, стає лідером і організатором
Роль учнів	Пасивна; учні не приймають важливих рішень щодо процесу навчання	Активна; учні приймають важливі рішення щодо процесу навчання
Джерело мотивації учіння	Зовнішнє (оцінки, педагог, батьки, суспільство)	Внутрішнє (інтерес самого учня)

Отже, ***інтерактивні методи*** *–це методи, метою яких є організація такого співнавчання та взаємопавчання (колективного, групового, парного), що спонукає всіх дітей до взаємодії, взаємо- й самоконтролю, рефлексії думок і поведінки.*

[1] Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / Авт.-уклада-чі О. Пометун, Л. Пироженко. - К.: Л.П.И., 2002. - С. 12.

У початкових класах набула поширення така сукупність інтерактивних методів і прийомів: ігрові методи, проектна діяльність, навчання в малих групах (парах і трійках) змінного складу, групова робота (кооперативна форма навчання), «мозковий штурм», «акваріум», «мікрофон», «незакінчене речення», «асоціативний кущ», «тематична павутинка» та ін. У їх реалізації є різні варіанти, що визначаються метою використання, специфікою предмета, віком дітей.

Значний розвивальний ефект у початковій ланці дає застосування на уроці **групових форм навчальної роботи,** коли діти виконують якесь завдання в парі або по троє-чегверо. Це виховує вміння співпрацювати в колективі, організовуватися на співпрацю. Діти на уроці в процесі виконання групових завдань прагнуть спілкуватися, тож треба не гальмувати цю природну схильність, а використати її для взаємного навчання. Тим більше, що в дитячому садку малюки дуже часто працювали в малих групах. Спостерігаючи за учнями під час виконання групових завдань, учитель відкриє для себе чимало нового в їхній поведінці, здібностях до навчання. Коли учні змагаються за найвищі оцінки, вони, по суті, працюють один проти одного, адже особистий успіх протиставляється невдачам інших. В умовах індивідуальної роботи діти прагнуть досягти своїх власних цілей, тому успіхи й невдачі однокласників їх не хвилюють. У груповій роботі є *позитивна взаємозалежність, бо наявна спільна мета й один результат,* тобто діти навчаються разом.

Щоб цей процес був успішним, треба дотримуватися таких дидактичних умов:

- *учні* мають бути мотивовані на взаємне навчання: 1) приймати мету роботи; 2) слухати й розуміти один одного; 3) бути відповідальними; 4) розуміти свою роль у групі;
- *учитель:* 1) «створює» взаємозалежність членів групи (одна мета, досягти якої можна лише спільними зусиллями, єдиний навчальний ресурс, одне заохочення); 2) комплектує групи з учнів, які мають різні навчальні можливості, із хлопчиків і дівчаток; 3) передбачає зміну ролей для учнів, щоб у груповій роботі на різних уроках діти могли виконувати різні ролі; 4) визначає місце й тривалість групової роботи на уроці.

Групову роботу можна застосовувати на уроці два-три рази, залежно від його мети й змісту. У такому разі вчитель каже: «Зараз групи розсипаємо», «Тепер групи збираємо».

Кількість дітей у групі залежить від їхньої готовності до виконання роботи. У 1-2 класах це, як правило, робота вдвох, інколи втрьох, у 3-4 класах успішно співпрацюють «трійки», «четвірки», іноді можна об'єднувати п'ять учнів. Добре, коли групова робота проводиться у змінному складі, тоді діти швидше набувають досвіду співпраці й відповідальності. У початкових класах можна організувати групи для короткої дискусії з питань, на які існують різні відповіді. Наприклад, на уроках читання (уроки-роздуми), природознавства (проблемне питання).

Робота в групах здійснюється в чітко визначений час, має обов'язково закінчуватися чітким висновком (результатом), який один з її учасників презентує як *спільний, узгоджений результат.*

Якщо дозволяє площа класу, для групової роботи доцільно змінювати розташування класних меблів, створюючи спеціальні зони (кола), щоб діти сиділи поруч і бачили обличчя всіх учасників. У таких групах має *бути лідер* (керівник), який повідомляє завдання, пропонує по черзі висловлюватися, підбиває підсумок роботи; *секретар,* який виконує певні записи; *посередник,* що стежить за тривалістю роботи; *доповідач,* який має чітко сказати про одержаний результат. Відповідь має включати слова: «Ми вважаємо, що...», «Це ми зробили так...», «Ми пропонуємо...», «Ми отримали такий результат...», «Робота нам сподобалася тим, що...» Учитель не усувається від роботи груп, а обходить їх, заохочує, у разі потреби надає допомогу.

Після оголошення результатів роботи в групах, якщо цього вимагає подальше узгодження одержаного матеріалу, може бути організована міжгрупова взаємодія «Діалог –полілог» (учням можна не повідомляти цієї назви). Упродовж цієї частини міжгрупового спілкування доцільно, щоб учитель щось занотовував на дошці як опору для подальшого висновку учнів.

Наведемо приклади парних і групових завдань із різних уроків. У 1 класі на уроках навчання грамоти вчитель дає на парту один конверт. У ньому кілька літер, з яких можна скласти три слова; треба в парі розібрати, що це за слова. Великі можливості для групової роботи є на уроках малювання й трудового навчання, де 3-4 учні можуть виконувати спільне завдання на одну тему, яке потім можна об'єднати на одному великому аркуші, дошці, в альбомі тощо. На уроках математики школярі можуть у групі складати приклади з набору чисел або за певним прийомом класифікувати геометричні фігури, складати задачі на певну тему для усних обчислень за виразами тощо. На уроках читання дітям у групі цікаво підготувати інсценізацію уривка тексту, сформулювати свої запитання до тексту, придумати його продовження, підібрати прислів'я для узагальнення теми тощо.

У процесі оцінювання результатів групової роботи поряд із навчальними досягненнями учнів учителю потрібно оцінювати й соціальні досягнення (уміння співпрацювати, допомогу слабшим учням, внесок у спільну справу). Важливо, щоб діти спочатку висловили своє ставлення до одержаного результату, поміркували, що їм треба врахувати надалі. Привернемо увагу до інших засобів інтерактивного навчання. ***«Мозковий штурм»*** –форма роботи, що спонукає всіх дітей вільно висловити будь-яку пропозицію щодо вирішення певної проблеми. її треба записати на дошці, вона має бути сформульована коротко й зрозуміло дітям. Усі висловлені під час обговорення ідеї мають братися до уваги, а потім аналізуватися. Треба вчити дітей толерантно ви-слуховувати один одного, спільно приходити до узгодженого рішення.

«Акваріум» –це робота дітей у групі, яка розміщена окремо, найкраще в центрі класу. Вона наче ізольована в «акваріумі» й зосереджено обговорює своє завдання, а потім «випливає на поверхню» і повідомляє своє рішення. Після неї ці місця займає інша група. У такій групі має бути *лідер,* який повідомляє завдання, стежить за часом; *секретар,* що робить відповідні записи, результати коротко повідомляє *доповідач.*

«Мікрофон» –це різновид загальногрупового (або колективного) обговорення питання (проблеми, задачі), коли кожен учасник висловлює свою думку, тримаючи в руках уявний «мікрофон». Ним може бути будь-який предмет, який віддалено нагадує мікрофон (олівець, красива паличка тощо). Цей уявний «мікрофон» передається по черзі кожному учасникові групи. Вимога до учнів: говорити коротко, чітко, по суті, не обов'язково повними реченнями (прийом «Незакінчені речення»), не перебивати один одного, не повторювати сказане.

За нашими спостереженнями, застосування в початкових класах таких інтерактивних методів, як «Дебати», «Суди», «Дерево рішень» та інших є недоцільним через великі витрати часу на уроці, значну підготовчу роботу й недостатній рівень пізнавальних можливостей дітей молодшого шкільного віку.

У процесі застосування групової роботи важливо створювати ситуації успіху для всіх груп, продумувати стратегії для заохочення дітей (без балів). Це можуть бути усні вислови («Мені подобається, як ти про це сказав...», «Ми радіємо, що вам вдалося так цікаво це зробити...», «Я пишаюся своїм учнем», «Дякую, що ти спробував розв'язати складніше завдання...», «Саме це я хотіла почути...» тощо), заохочувальний погляд, дотик, вчасна допомога і т. ін.

Отже, інтерактивні методи не є самоціллю дидактичних інновацій. Вони мають органічно вплітатися в канву уроку, поєднуючись зі словом учителя, практичними методами, творчими завданнями, їх основна функція —• навчити кожну дитину активно та вільно мислити на уроці, набувати індивідуального досвіду толерантної співпраці.

6.9. Проектна діяльність як метод навчання й розвитку

Наприкінці XX ст. набув поширення новий тип організації навчання учнів –проектування, що передбачає продуктивну взаємодію в процесі розв'язання значущих для них навчально-пізнавальних задач. Інструментом проектування є ***метод проектів,*** який ґрунтується на взаємозв'язку навчальної, прогностичної, дослідницької та комунікативної складових.

За основу технології проектного навчання взято прагматичні ідеї американського філософа й педагога *Джона Дьюг (1859-I952),* згідно з якими істина визначалась як корисність і ефективність праці, що є цікавою для учнів, а метою навчання вважалося формування особистості, яка вміє пристосовуватися до умов вільного підприємництва.

Тому вчений надавав виняткового значення практичній самостійній роботі учнів, пробудженню допитливості, імпровізації, уяви. У роботі В. Х. Кілпатріка «Проектний метод навчання» (1921) було детально висвітлено, що програму навчання вчитель повинен розробляти разом з дітьми, ураховуючи потреби середовища (це наче низка дослідів, корисних справ).

У 1920-1930-х роках метод проектів почав активно застосовуватися в радянській школі. Він навіть (до 1931 р.) уважався єдино правильним, а навчальні програми називалися комплексно-проектними[1]. Однак така універсалізація значною мірою зумовила в подальшому його заборону.

Наприкінці XIX –на початку XX ст. ці ідеї активно розвивалися і в українській школі. Так, Г. Ващенко, А. Макаренко, С. Русова пов'язували метод проектів із розширенням можливостей для розвитку активності й самостійності дитячої особистості, підготовкою її до життя та праці.

Упровадження терміна «метод проектів» має таку історію. Уважа-ється, що вперше вжив слово «проект» у педагогічному сенсі в 1908 р. Д. Снезден. У 1911 р. американське Бюро виховання узаконило термін «метод проектів», а в 1919 р. Центральне шкільне відомство надрукувало особливий листок «Проектний метод у справі освіти», визнавши його методом навчання[2].

Під впливом ідей особистісно зорієнтованого навчання, створення інноваційних технологій метод проектів наприкінці XX ст. став знову актуальним як у шкільній, так і в педагогічній освіті. Розглянемо застосування методу проектів, спираючись на результати досліджень, проведених у XXI ст.

Що розуміється під словом проект? Які цілі має проектна технологія в сучасній школі?

Тлумачення терміна «проект» засвідчує його багатозначність, вихід за межі освітньої діяльності. Це: 1) сукупність документів, необхідних для зведення споруд, виготовлення машин, приладів тощо; 2) попередній текст якогось документа, що виноситься на обговорення, затвердження; начерк (щось незакінчене, намічене лише в загальних рисах); 3) план дій, задум, намір[3]. До потреб шкільного проекту найближче за змістом останнє тлумачення.

Щодо шкільної освіти доцільно користуватися терміном «навчальний проект». Він має конкретну мету й спрямованість на конкретний результат, який можна показати публічно.

[1] Див.: *Вендровская Р. Б.* Очерки советской дидактики. –М., 1982.

[2] *Єрмаков І. Г.* Проектна діяльність // Енциклопедія освіти АПН України; гол. ред. В. Г. Кремень. - К: Юрінком Інтер, 2008. - С. 717.

[3] Тлумачний словник української мови: У 4 т. –К.: Аконіт, 1998. –Т. 3. –С. 779.

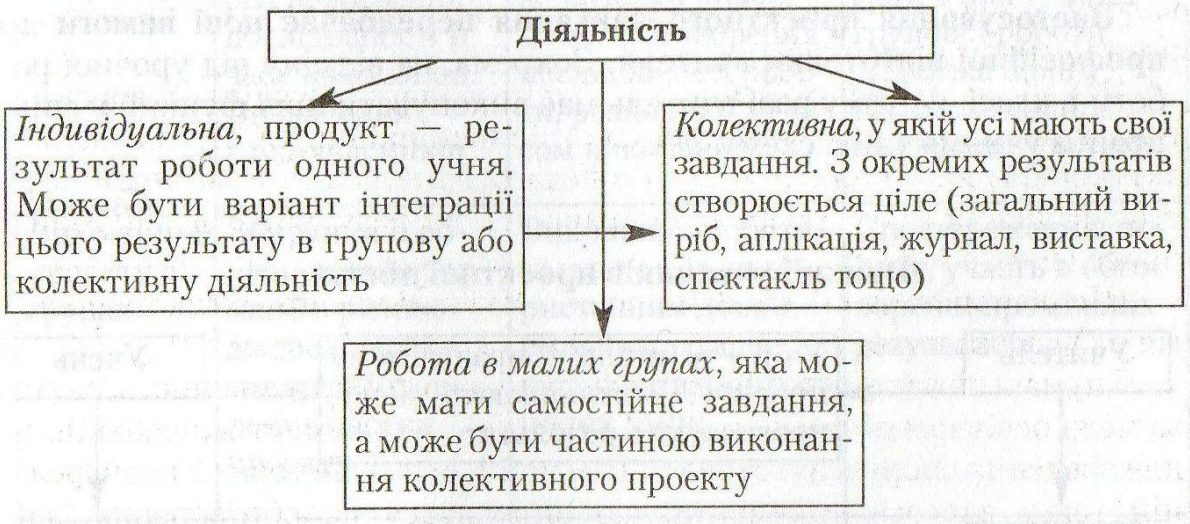
Суть проектного навчання —- у функціонуванні системи дидактичних засобів (мети, змісту, методів тощо), якими здійснюється послідовне моделювання процесу розв'язування проблемних задач і ситуацій, що вимагають пошуків, досліджень, співпраці.

Українська дидактика в останні роки збагатилася напрацюваннями з організації проектної діяльності учнів (І. Єрмаков, Г. Сазоненко, О. Онопрієнко, В. Тименко, А. Цимбалару та ін.)[1], що сприяє впровадженню методу проектів у практику початкової школи. Так, його всебічно розглянуто в роботі О. Онопрієнко «Метод проектів як засіб розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів» (2009). Авторка визначає метод проектів як інтегровану модель, що містить у собі такі види діяльності учнів: пізнавальну, комунікативну, ігрову, художню, дослідницьку, пошукову, громадсько-корисну. Структура проектної діяльності визначається трьома компонентами: орієнтувально-мотиваційним, операційно-виконавським і рефлексивно-оцінювальним.

Навчальні проекти, які виконують молодші учні, можуть бути моно- й міжпредметними за різної участі дітей (див. схему 20).

Схема 20

Участь дітей у навчальному проекті



Проектну діяльність школярів можна розглядати як елементарну модель професійної діяльності, її цілі багатоаспектні, тому що *проектна діяльність є багатокомпонентною і міжпредметною,* адже вона сприяє:

- формуванню в учнів умінь співпрацювати (партнерське спілкування);
- формуванню організаційних умінь і навичок (особливо визначення мети й розподіл часу);

[1] Інформаційно-методичне забезпечення проектно-технологічної діяльності вчителя /Л. М. Забродська, О. В. Онопрієнко, А. Д. Цимбалару, Л. Л. Хо-ружа. - Х.: Основа, 2007. - 204 с.;

Проект у початковій школі. Тематика та розробки занять. –К.: Шк. світ, 2008. - 127 с.

• формуванню умінь працювати з різними видами інформації (збирання, аналіз, систематизація, узагальнення, збереження і спосіб використання);

• оволодінню уміннями оцінювати свої можливості, усвідомлювати свої інтереси, робити мотивований вибір;

• розвиткові пізнавальних потреб, інтересів, дослідницькій поведінці;

• збагаченню новими знаннями, інформацією, новими цінностями.

Залежно від мети проектної діяльності, готовності школярів, складу класу, теми комбінуються різні навчально-пізнавальні й дослідницькі дії, змінюється кількість учасників.

Дидактичні вимоги до використання проектної технології:

1) наявність особистісно значущої проблеми, задачі, яка передбачає пошукову діяльність, інтеграцію знань;

2) практичне значення передбачуваних результатів;

3) різні рівні самостійної діяльності учнів на уроці та в позауроч-ний час (індивідуальна, парна, групова, колективна);

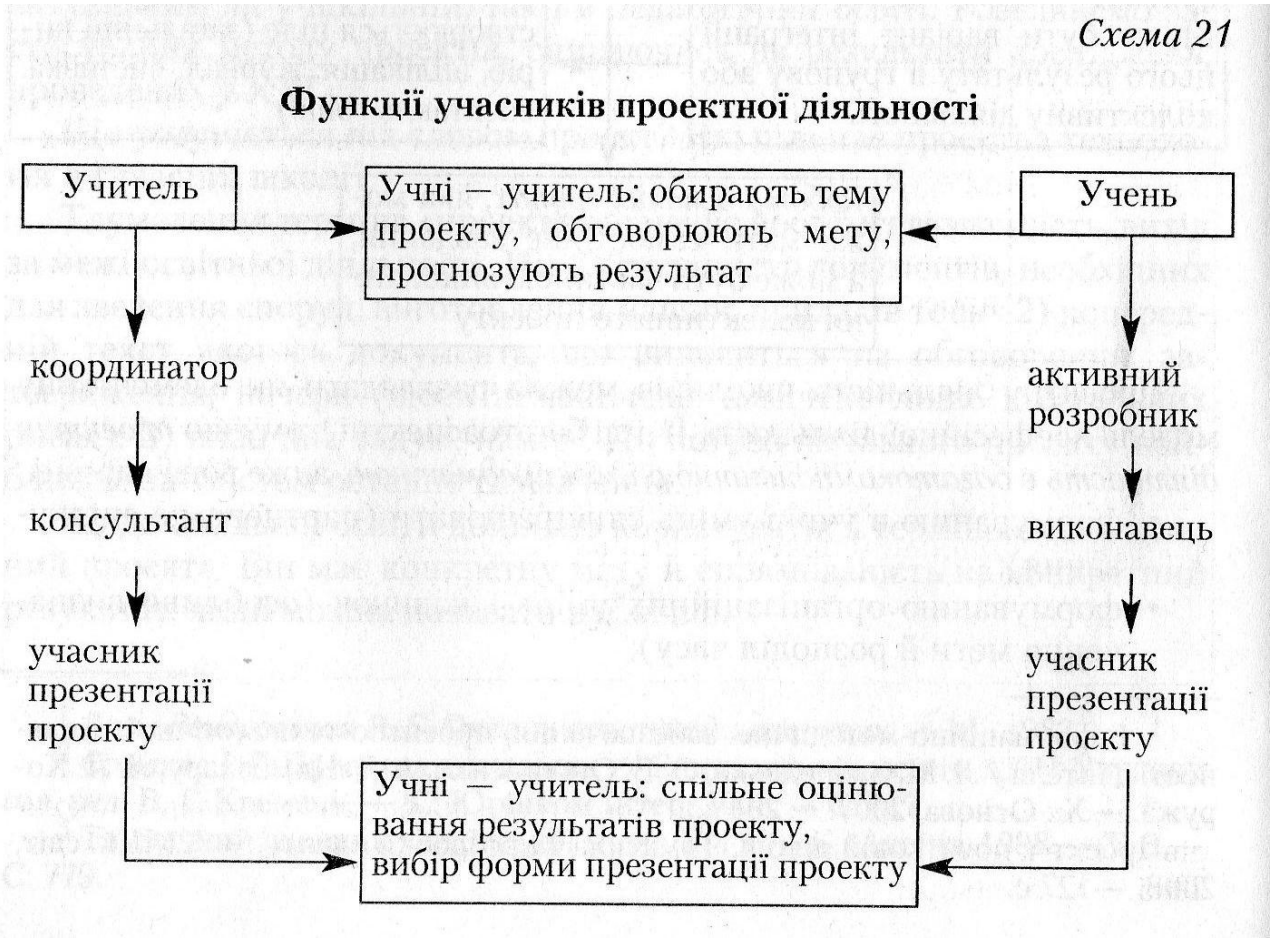
4) чітке планування проектної діяльності: мета, етапи, зміст, результат, час виконання, розподіл ролей учасників;

5) комплексне використання методів дослідження, які передбачають використання різних джерел інформації та різних форм співпраці учнів.

Застосування проектного навчання передбачає нові вимоги до професійної підготовки вчителя. Зокрема, на відміну від урочної роботи в класі, у цьому разі вчитель має виконувати інші функції у співпраці з учнями (див. схему 21).

Схема 21

Функції учасників проектної діяльності



Проектна діяльність набуває ознак технології, якщо здійснюється як послідовний і повний цикл дій, у якому чітко визначено етапи роботи, роль кожного учасника, очікуваний результат. У таблиці 14 наведено приклад технології управління колективним проектом молодших школярів[1].

Технологія управління колективним проектом

Етап	Зміст	Діяльність учнів	Діяльність учителя
Вибір теми проекту	Визначення теми і мети проекту	Сприймання, аналіз інформації. Виявлення свого ставлення до теми проекту; сприйняття теми і мети	Мотивація учнів. Пояснення мети. Спостереження за реагуванням дітей
Планування роботи	Аналіз проблеми. Визначення джерел інформації, послідовності й часу виконання. Визначення груп-учасників	Визначення завдань для груп, добір додаткової інформації. Обговорення послідовності роботи, розподіл її за часом виконання	Визначення часу виконання, допомога в плануванні групової роботи. Підказка щодо оформлення проміжних результатів
Виконання проекту в групах	Збирання й оброблення інформації з різних джерел. Практичне виготовлення частин проекту	Виконання роботи за планом із використанням дослід-ницьких, графічних, фантазійних та інших умінь	Спостереження, поради, участь в обговоренні проміжних результатів
Координація результатів гру-пової роботи	Визначення способу об'єднання результатів групової роботи в спільний проект	Взаємне обговорення результатів групової роботи, їх зміни відповідно до загального задуму. Підготовка цілісного проекту	Участь в обговоренні. Підказка щодо поліпшення роботи

[1] *Онопріенко О. В.* Управління проектною діяльністю молодших школярів // Навчання і виховання учнів 4 класу: Метод, посібн. –К. : Почат. пік., 2005. - С. 53-64.

Продовження табл. 14

Оцінювання досягнутого результату	Аналіз виконаного проекту. Зіставлення результату з метою задуму проекту. Визначення форми презентації	Участь у колективному обговоренні проекту та його результатів. Висловлення самооцінки участі в проектній роботі	Організація обговорення, орієнтири для аналізу, стимулювання висловлювань дітей
Захист-презентація проекту	Підготовка до презентації (колективного захисту) проекту	Участь у захисті проекту на уроці або в позаурочний час (залежно від теми)	Організація захисту. Запрошення батьків або учнів іншого класу. Заохочення та відзначення учасників

Форми презентації можуть бути різноманітними: виставки, саморобки дітей, складання збірника задач, альбом краєзнавчого матеріалу, дослідження про народні свята, історичні події, видатних людей тощо.

За результатами досліджень та успішного педагогічного досвіду наведемо приклади тем, які можуть бути ефективними в початкових класах у процесі вивчення різних предметів.

Мови й читання: Як писали наші предки? Чому люди розмовляють різними мовами? Складання збірника прислів'їв і приказок рідною мовою. Герої книг і мультфільмів. Звідки до нас прийшла книга? Лікарня для книжок. Класний журнал казок, з яким працюють три покоління: діти, батьки, бабусі й дідусі. «Я хочу сказати своє слово», «Візьму перо і спробую», «У кожного є співуча пір'їнка».

Математика: Математичні загадки. Математика в казках. Математика на кухні. Математика на городі. Веселий задачник. Як люди навчилися вимірювати землю? Як люди навчилися вимірювати час? Без математики немає ремонту. Як планувати покупки? Геометричні тіла в нашому будинку. Геометричні тіла в архітектурі, у пам'ятниках. Що можна виміряти за допомогою рук і ніг?

Основи здоров'я: Вороги-невидимки. Як діяти в небезпечній ситуації? Коли вогонь –друг, а коли –ворог? Коли вода –джерело життя, а коли –загроза? Що таке «вітаміни»? «Жива аптека». Цукор –друг чи ворог? Складання пам'ятки «Як зберегти зір». Складання збірки вправ для фізкультхвилинки. Як правильно збиратися в похід? «Лісова аптека». Як не захворіти ігроманією?

Тем проектів може бути дуже багато. Це залежить від місця знаходження школи, кількості дітей у групах і класі, можливостей школи, навколишнього середовища для збирання інформації. Відповідно до теми це може бути інформаційний, ігровий, прикладний, творчий або інший проект.

В організації проектної діяльності вчителю необхідно враховувати такі рекомендації: кожен учень має усвідомити важливість своєї активності й відповідальної участі в справі. Для цього доцільно разом обговорити й скласти таку *пам'ятку для учасника проекту:*

- Чому ця тема для мене цікава?
- Для чого я працюватиму над проектом?
- Що я сам можу зробити? Коли?
- Що мені потрібно для роботи?
- Якого результату я очікую?
- Як би я хотів показати наш результат?

У пам'ятці доступно відображено ланцюжок алгоритму проекту: мотивація учнів, мета, завдання, способи виконання, засоби, результат,

очікування успіху.

В *оцінюванні результатів проектної діяльності* немає єдиної методики. Оцінювання (критерії, форма, спосіб, охоплення) залежить від теми, тривалості, зв'язку з програмовим матеріалом, складності роботи, яскравості, переконливості презентації.

Важливо, щоб уже на початку роботи над проектом учитель разом із дітьми визначили, за якими критеріями (вимогами) буде оцінюватися проект. Коли дітям зрозуміло, як визначатиметься якість роботи, це сприяє цілеспрямованості й відповідальності учасників. Тому в процесі роботи та під час оцінювання завершеного продукту учні мають висловлювати свої судження, умотивовано звертаючись до відомих їм орієнтирів. Що ми одержали? Де це можна застосувати? Чого я навчився? Що було цікавим? Що, на мою думку, можна було зробити по-іншому?

Завершуючи опис цієї технології, наведемо приклад ефективної проектної діяльності учнів із досвіду роботи вчителів Миколаївської ЗОНІ № 40, які тривалий час успішно її впроваджують[1]. Так, учні 4 класу під керівництвом учителя В. Лапуренко здійснили цікавий змістовний проект на тему «Поетична квітка України».

Тип проекту: дослідницько-пошуковий, монопредметний, середньої тривалості, кооперативно-груповий.

Об'єкт досліджень: життя і творчість Лесі Українки.

Методи дослідження: спостереження, бесіди, інтерв'ю, опитування, пошук і аналіз інформації в бібліотеці та в Інтернеті.

Форми подання результатів: виставка малюнків, репортаж, колаж, альбом, інсценізація, комп'ютерна презентація.

Критерії оцінювання роботи над проектом: завершеність, послідовність, інформативність, доказовість, наочність, уміння працювати в команді, уміння презентувати проект.

[1] *Лапуренко В. Л.* Формування навчальної мотивації молодших школярів шляхом використання проектної технології. - Миколаїв: Наук.-метод. центр, 2010.- 124с.

Ключове питання: поетична квітка України –хто вона?

Тематичне питання: поглиблення, розширення знань про життя і творчість Лесі Українки.

Змістові питання: життєвий шлях Лесі Українки. Родове дерево родини Лариси Петрівни Косач. Улюблені квіти Лесі, вірші поетеси про квіти. Створення виставки ілюстрацій до ранніх творів Лесі Українки.

Інсценізація вірша «Мамо, іде вже зима...»

Навчальні цілі та очікувані результати:

- навчати учнів здійснювати проектну діяльність, формувати дослідницькі вміння на основі дослідження життя й творчості Лесі Українки;
- поглиблювати, розширювати знання про життя і творчість поетеси, збагачувати читацький досвід;
- розвивати мовлення, мислення, естетичні почуття;
- учити виступати перед аудиторією;
- використовувати різні мультимедійні засоби;
- ілюструвати дослідження і його результати.

Зазначимо *основний зміст діяльності.* Для здійснення проекту було створено 5 груп: біографи, актори, дослідники, флористи, декламатори; розподілено обов'язки; сплановано час. Кожна група мала цікаві завдання. Зокрема, для групи біографів –віртуальне відвідати музей Лесі Українки, знайти в Інтернеті маловідомі сторінки з біографії поетеси й дізнатися, що вплинуло на розвиток її таланту. Формою подання результату роботи цієї групи була книжка-розгортка про життя Лесі Українки.

В інших групах діти виготовили аплікації квітів, про які писала у віршах поетеса, намалювали родове дерево родини Лариси Петрівни Косач та ілюстрації до поезій поетеси, підготували декламації цих віршів.

Захист проекту (презентація отриманих результатів) відбувся на спеціальному уроці «Поетична квітка України».

Оцінювання загального результату проекту; висновки, побажання для подальших пошуків.

Робота над проектами, як зазначає педагог, сприяла розвиткові мотивації учіння, оволодінню учнями дослідницькими вміннями.

Отже, проектна діяльність у початковій школі є важливим і ефективним засобом розвитку суб'єктності учіння, залучення молодших школярів до пошукової, дослідницької діяльності, розвитку їхніх пізнавальних інтересів. Ефективність цієї діяльності визначається якістю тематики й технології управління, яка має спрямувати учасників проекту па цілеспрямоване, поетапне дослідження за наперед визначеними критеріями оцінювання результату.

6.10. Ігрова діяльність як метод навчання й розвитку

У давнину дитячі ігри виникли як стихійне наслідування дій дорослих. В ігрових вправах і змаганнях молодь готувалася до праці, полювання, війни, засвоювала норми поведінки, тобто гра виконувала важливі соціальні функції. З розвитком людства, нагромадженням знань, засобів матеріальної та духовної культури, прискоренням темпів життя гра поступово втрачала свою навчальну функцію. Як 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 для гри не залишалося місця.

Майбутні педагоги навчалися переважно за схемою: у дитячому садку діти граються, у школі –навчаються, щоб підготуватися до життя, а після школи – працюють. Різке розмежування видів діяльності за місцем перебування людини ніби узаконило у свідомості педагогів однобічність розуміння потреб поведінкової та пізнавальної сфер школяра.

Сучасна психологія визнає, що *гра охоплює всі періоди життя людини та є важливою формою її жтптєдіяльності, а не віковою ознакою.* Людина не розлучається з грою все життя, змінюються лише її мотиви, форми проведення, ступінь вияву почуттів та емоцій. Розробленням теорії дитячих ігор, з'ясуванням ролі, структури й значення гри для виховання й навчання дітей займалися психологи Ж. Піаже, Л. Виготський, О. Ле-онтьєв, Д. Ельконін, Л. Артемова, О. Савенков та ін. Важливого значення грі як методу навчання і виховання надавали педагоги С. Русова, А. Макаренко, П. Блонський, В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі та ін. Так, А. Макаренко вважав дитячі рольові ігри такими ж важливими для розвитку дитини, як для дорослого –праця. Водночас він зазначав, що тільки та гра є педагогічне цінною, у якій дитина активно діє, мислить, будує, комбінує, моделює людські взаємини. За цих умов вона може виконувати 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 учнів майбутньою діяльністю, урізноманітнити навчання ситуацією несподіванки або вільного вибору, додати яскравих позитивних емоцій, педагог повинен сам стати учасником гри. *Навчання в грі стає активним, суб'єкт-суб'єктним, часто полісу б'єктним, бо ще одним суб'єктом може бути іграшка або середовище.*

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.

Потреба включення ігрової діяльності в навчально-виховний процес початкової школи постала як педагогічна задача в 1970-х роках

унаслідок відкриття при школах підготовчих класів, у яких мали навчатися діти 6-річного віку. У цей час уже набув поширення досвід В. Сухомлинського щодо навчання 6-річних дітей –«Школа радості», «Школа під голубим небом»; зацікавив учителів і досвід Ш. Амона-швілі («Здравствуйте, дети!», «Как живете, дети?»).

В Україні у 1980-х роках були проведені спеціальні дослідження щодо організації ігрової діяльності дітей, які засвідчили, що застосування гри в навчанні першокласників є конче необхідним. Воно сприяє гуманізації педагогічної взаємодії, збагачує її змістовними позитивними емоціями, знімає протидію сильних важелів розвитку особистості –«хочу» і «треба», викликає і зміцнює пізнавальний інтерес (Н. Бібік, Н. Кудикіна, Н. Підгорна, І. Школьна та ін.).

Щоб керувати ігровою діяльністю, виявити сповна її навчальний і розвивальний потенціал, треба знати її структуру й враховувати індивідуальні та вікові особливості дітей.

Структура розгорнутої ігрової діяльності включає компоненти:

- спонукальний –актуалізація потреб, інтересів, прагнень, які визначають бажання дитини брати участь у грі;
- орієнтувальний –вибір засобів і способів ігрової діяльності;
- залучення дітей до спільного створення атрибутів гри;
- виконавський –дії, операції, які дають можливість реалізувати ігрову мету;
- контрольно-оцінювальний –корекція і стимулювання активності ігрової діяльності.

У дитячих іграх вільна ігрова діяльність є переважно самоціллю. У дидактичних іграх, створених педагогікою (у тому числі й народною), ігрова діяльність спеціально планується й пристосовується до навчальних цілей.

Дидактичні ігри –це різновид ігор за правилами. У світовій педагогіці набули визнання системи дидактичних ігор, які вперше розробили для дошкільного виховання Ф. Фребель і М. Монтессорі, а для початкового навчання –Ж.-О. Декролі.

У сучасній початковій школі використовуються два види ігор: ігри за правилами та творчі ігри[1].

Ігри за правилами	Творчі ігри
дидактичні пізнавальні рухливі спортивні народні інтелектуальні комп'ютерні	сюжетно-рольові ігри-драматизації театралізовані ігри з елементами праці фантазування конструювання

[1] *Кудикіна Н. В.* Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі. –К.: Київ, міськ. пед. ун-т ім. Б. Д. Грінченка, 2003. –С. 111-119.

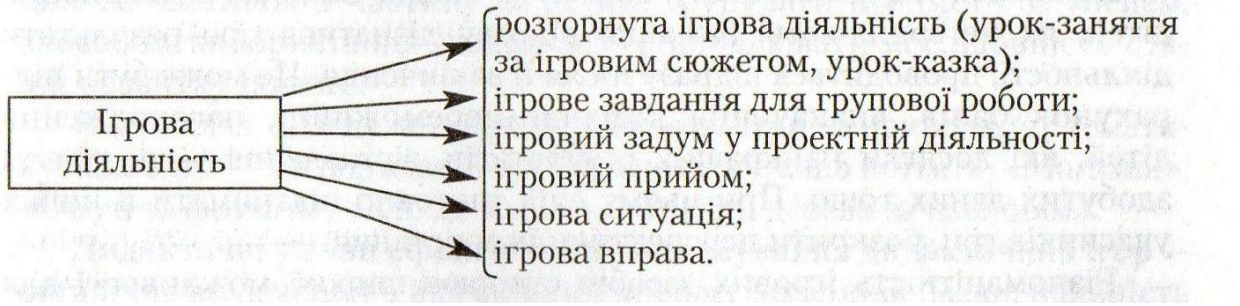
Ці ігри в початковій школі можуть використовуватися як у поза-урочній, так і в урочній навчальній діяльності.

Ігри, які використовують на уроках у початковій школі, виконують різні функції: активізують інтерес та увагу дітей, розвивають пізнавальні здібності, кмітливість, уяву, закріплюють знання, уміння і навички, тренують сенсорні здібності тощо. Правильно побудовані цікаві ігри збагачують процес мислення позитивними почуттями, розвивають саморегуляцію, тренують 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 складніше завдання», тобто зароджується інтерес до розумової праці.

У навчальному процесі ігрова діяльність, залежно від мети, має розгорнуте або епізодичне застосування (див. схему 22).

Схема 22

Форми ігрової діяльності



Дидактичні ігри можуть: 1) бути тільки у словесній формі; 2) поєднувати слово й практичні дії; 3) поєднувати слово й наочність; 4) поєднувати слово й реальні предмети; 5) відбуватися з використанням технічних засобів, зокрема комп'ютера.

Структурні складові дидактичної гри –дидактичне завдання, ігровий задум, ігровий початок, правила гри, ігрові дії, підбиття підсумків.

Дидактичне завдання гри визначається відповідно до вимог програми з урахуванням вікових особливостей дітей. Наприклад, формування в дітей математичних уявлень, логічного мислення; розвиток мовлення; формування уявлень про природу, навколишнє середовище; розвиток навичок оцінювання й самооцінювання, ініціативи, кмітливості, здатності виявляти вольові зусилля для досягнення поставленої мети, довільної 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 у вигляді повідомлення, коли вчитель називає гру та спрямовує увагу дітей на наявний дидактичний матеріал, об'єкти дійсності, або інтригуючим, цікавим, захопливим, таємничим.

Правила дидактичної гри діти сприймають як умови, що підтримують ігровий задум; їх невиконання робить гру нецікавою. Без заздалегідь визначених правил ігрові дії розгортаються стихійно, і дидактичні завдання можуть лишитися невиконаними. Тому правила гри задаються педагогом до її початку й 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, природної сировини (шишок, плодів, насіння, листків) тощо.

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

Підбиття підсумків гри у 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 досягли найкращих результатів, зіставлення мети гри та здобутих даних тощо. При цьому слід тактовно підтримати й інших учасників гри, розкрити перспективи їх зростання.

Різноманітність ігрових засобів створює широкі можливості для того, щоб учитель міг вибрати саме таку гру, яка найбільше відповідає меті уроку. Проте, як показали дослідження психологів і педагогів, якщо гра використовується епізодично, вона не забезпечує стійкого позитивного ставлення молодших учнів до навчального процесу.

Дидактичні ігри слід включати в 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. Паші дослідження дали можливість виокремити *оптимальні способи використання ігрової діяльності в системі уроків:*

- весь урок будується як сюжетно-рольова гра (наприклад, деякі уроки навчання грамоти, що мають :Іа меті ознайомити першокласників із новими звуком і літерою; уроки-мандрівки; уроки-казки; уроки ознайомлення з навколишнім, розвитку мовлення);
- під час уроку гра використовується як 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 учнями громіздких правил. Перевагу слід надавати тим іграм, які передбачають участь у них більшості учнів, швидку відповідь, зосередження довільної уваги. Наприклад, на уроках математики це ігри: «Хто швидше?», «Магазин», «Мовчанка», «Колові приклади», «Відгадай задумане число», «Що потім?», «Геометрична мозаїка», «Де моє місце?», «Домалюй фігуру», «Закінчи приклад», «Луна»,

«Світлофор».

Величезні можливості дає застосування ігор під час екскурсій на природі. Розкрити перед дітьми різноманітність і красу навколишньої дійсності, привернути увагу до малопомітних, але істотних ознак рослинного й тваринного світу значно легше, якщо залучити учнів до активного емоційного сприймання.

Саме цьому сприяють сюжетні ігри та ігри-вправи з природною сировиною, їх мета –навчити дітей: знаходити потрібний предмет за допомогою аналізаторів (дотику, смаку, запаху), оперуючи істотними ознаками; описувати предмети та знаходити їх за описом; знаходити ціле за частиною і частину за цілим; групувати предмети за місцем, способом використання людиною; установлювати послідовність стадій розвитку рослин.

Наприклад, діти дуже добре сприймають ігри на природничу тематику: «Загадай –ми відгадаємо», «Що спочатку, а що потім?», «Магазин», «Овочі та фрукти», «Хто де живе?», «Знайди дерево за насінням».

Дидактичні умови ефективності застосування дидактичних ігор – органічне включення в навчальний процес; захопливі 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 або казкового героя використовують надто часто *з* навчальною метою, виникає небезпека втрати інтересу дітей до неї, бо зникає новизна. У цьому разі, лишаючи незмінними ігрові дії, у 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 мають бути лаконічними, зрозумілими, пробуджувати інтерес. Чим молодші учні, тим доцільніше не тільки пояснювати, як грати, а й показувати, як це робити. (Зрозуміло, що участь класовода залежить від змісту гри). Наприклад, гру «Відгадай», мета якої –розвиток зв'язного мовлення, уміння точно й коротко описати предмет, доцільно почати з пояснення-зразка, щоб діти зрозуміли, як розповідати про істотні ознаки предмета.

Деякі вчителі вважають, що дидактичні ігри найдоцільніше проводити наприкінці уроку, оскільки в цей час діти вже стомлені. Однак

це не завжди правильно, нерідко саме ігрова ситуація може бути найкращим початком уроку. В ігровій формі можна ефективно ознайомити дітей з новим способом дії, пожвавити процес тренувальних вправ. Наприклад, діти із задоволенням звертаються до Знайка, «розмовляють» з Чомусиком, навчаються в «Лісовій школі» або діють разом із казковим героєм, виконуючи тренувальні вправи. В іграх-вправах молодші школярі знаходять виходи з числових лабіринтів, розв'язують ребуси, складають загадки, римують слова. Усе це не тільки пожвавлює навчальний процес, а й запобігає втомі.

В останні роки набувають поширення ***комп 'ютерні ігри.*** Як правило, вони передбачають індивідуальну або парну гру. На жаль, чимало цих ігор мають примітивні сюжети, включають дії з елементами відвертого або прихованого насилля: наздогнати, застрелити, знищити літак, автомобіль тощо.

Ігрова культура тісно пов'язана з інформаційною. Захоплюючись комп'ютерними іграми, діти можуть відійти від реального життя, обмежити інтелектуальні зусилля. Окрім ризиків для виховання, надмірне захоплення комп'ютером небезпечне для здоров'я дітей. Тривале сидіння за ним на достатньо близькій відстані від екрана втомлює більше, ніж читання книжок чи перегляд телепередач, адже формування зорового аналізатора в молодших школярів ще не завершене.

Дослідженнями лікарів-гігієністів і психологів було визначено безпечну тривалість неперервних занять за комп'ютером. Для дітей 5-6 років рекомендовано на день 10-15 хв, у віці 7-12 років –20 хв. Уважно треба поставитися й до організації робочого місця за комп'ютером. Світло на екран має падати зліва, відстань очей від екрана –50 см, заняття має проходити в добре освітленій кімнаті. Вдумливо, відповідально слід відбирати зміст комп'ютерних ігор для навчання молодших учнів; оптимальним є залучення гуманних, розви-вальних ігор, які створюють цікаві, динамічні ігрові ситуації з чітко визначеною навчальною і виховною метою, економлять час, підсилюють засвоєння головного.

Отже, ігрова діяльність у навчальному процесі багатофункціональна, її провідними функціями е мотиваційна та розвивальна. У *керуванні нею слід враховувати структуру ігор і рівень підготовки дітей. Різні форми ігрової діяльності поєднуються та здійснюються в активній взаємодії учасників гри, найчастіше з використанням ігрового реквізиту.*

6.11. Методи формування в молодших школярів досвіду пошукової діяльності

Готуючись до уроку, учитель вирішує принципове питання: як краще організувати засвоєння нового матеріалу –через репродуктивну чи пошукову й творчу діяльність учнів. Дослідження шляхів розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів показало, що в почат-

ковій школі ефективніше використовувати спеціальні форми організації пошукової діяльності, яка є основою розвитку пізнавальної самостійності та творчих здібностей.

Способи організації пошукової діяльності молодших учнів:

- система пізнавальних завдань за прийомами розумової діяльності;
- евристична бесіда;
- метод аналогії;
- самостійне ознайомлення з новим матеріалом з опорою на допоміжні засоби та без них;
- проектний метод;
- дослідницький метод.

Критеріями добору навчального матеріалу, який доцільно засвоювати в процесі пошукової діяльності молодших школярів, є:

- мотивація дітей до пізнавальної самостійності й творчості;
- зв'язок нового матеріалу з раніше засвоєним;
- можливість логічного членування навчального матеріалу на чіткі кроки та елементарні завдання;
- емоційна й особистісна значущість творчого завдання;
- наявність суперечності між відомими й новими знаннями;
- процесуальна готовність школярів до участі в самостійній і творчій діяльності.

Кожна з форм організації пошукової діяльності має свої функції в набутті дітьми досвіду творчої діяльності. Зокрема, через систему пізнавальних завдань за прийомами розумової діяльності вдосконалюються вміння учнів аналізувати, диференціювати ознаки, виокремлювати головне, узагальнювати, класифікувати, доводити. Це –той виконавчий інструмент, без якого не здійснити жодної творчої роботи.

Евристична бесіда. Евристичну бесіду (від грец. *пеигізЬо* –знаходити) інколи називають сократівською. Це пов'язано з іменем грецького філософа Сократа, який так вів бесіди зі своїми учнями, що вони самостійно відкривали істину. 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 недостатньо підготовлених молодших школярів, які вчаться аналогічно міркувати за зразками (Н. Каневська).

Реалізація розвивальних функцій евристичної 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 випадку піти відомим шляхом (тоді проблему розв'язують сильніші учні, на

основі перенесення) чи треба разом шукати нові способи різними шляхами (через *порівняння, аналогію, «мозковий штурм»).*

Зіставимо основні етапи роботи вчителя й учнів під час евристичної бесіди (табл. 15).

Таблиця 15

Основні етапи евристичної бесіди

Діяльність учителя	Діяльність учнів
Створення умов для виникнення проблемної ситуації	Усвідомлення неможливості застосувати відомий спосіб для розв'язання проблемної ситуації
Спонукання 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 тощо	Висунення припущень. Їх перевірка (порівняння, аналіз і диференціювання ознак, зіставлення власних спостережень з новим завданням), «мозковий штурм»
Корекція висновку	Формулювання висновку. Рефлексія способу міркування

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 в пошуковій діяльності, тим ширші кроки пошуку; чим точніші запитання вчителя, тим стрункіша структура бесіди. Структура бесіди –не 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 полягає 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. Вірогідність здобутих на основі аналогії знань залежить від певних умов, а саме: 1) якомога більша кількість спільних для обох предметів ознак; 2) спільні ознаки мають бути істотні й охоплювати різні сторони порівнюваних об'єктів; 3) ознака чи спосіб дії, що передбачається в іншо-

го об'єкта, належить до такого самого типу, як інші ознаки, спільні для обох предметів. У психології та педагогіці аналогія розглядається як найважливіший засіб розвитку мислення і творчих здібностей дітей (Д. Богоявленський, М. Шардаков, М. Рождественський, П. Ерднієв, С. 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. Проте 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 є продуктивним 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 із 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 вправляння з асоціативної аналогії. Наприклад, такі

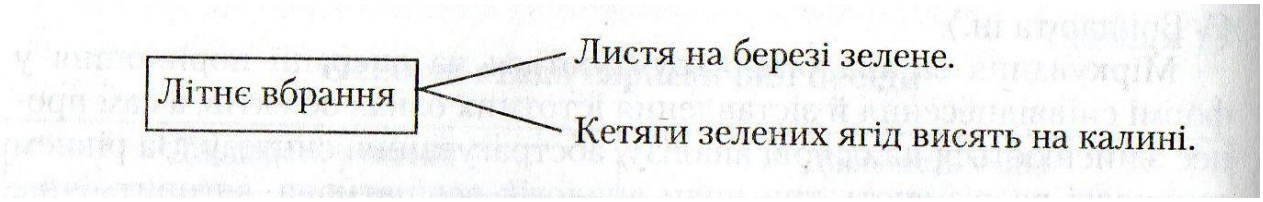
завдання:

- 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 людині руки. 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 в 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 в такій самій послідовності скласти речення про зимову пору.

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 здогади, припущення про спосіб вирішення проблеми. Цей вид аналогії потребує високого ступеня абстрактного мислення учнів, їхньої творчої здогадки.

Завдання на евристичну аналогію доцільні на різних уроках: математики, природознавства, української та інших мов, читання, музики.

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 досліду. Чому?

Самостійне ознайомлення учнів **із новим матеріалом.** Розвивальні функції цього методу пошукової діяльності виявляються в тому, що він передбачає самоорганізацію та виконання учнями у взаємозв'язку багатьох навчальних дій, спрямованих на один результат. Самостійно ознайомлюючись із новим матеріалом за підручником або іншим джерелом, школяр фактично виконує кілька супідрядних завдань: визначає мету, вичленовує невідоме, зосереджує увагу на головному, установлює послідовність дій, контролює їх.

Що має бути орієнтиром для вчителя у визначенні матеріалу для самостійної пошукової роботи? Це: 1) свідоме володіння увагою учнів, 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 й читання.

Визначаючи матеріал для самостійної пошукової роботи, учитель повинен бути впевненим, що діти добре засвоїли попередній матеріал, на якому тією чи іншою мірою ґрунтується вивчення нового. Також дуже уважно треба поставитися до роз'яснення завдання. Інструкція має бути лаконічною, але точною й повною, відображати послідовний хід міркувань, практичних дій, які треба виконати. Скажімо, у процесі самостійного опанування третьокласниками прийому розв'язування прикладів із повним поясненням показати на екрані чи дошці таку інструкцію:

1. Запиши зменшуване.
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'язування тут найзручніший.
6. Розв'яжи приклад і зроби перевірку.

Для самостійного ознайомлення з новим матеріалом учням 3-4 класів цілком доступні й нові види задач. У методичній літературі наголошується, 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 й характеру допомоги дітям під час розв'язування задачі класовод зазвичай 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 із 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 із новим природничим матеріалом їм здебільшого пропонують текст із підручника описового характеру. Перед читанням учитель повідомляє мету роботи, називає статтю, яку слід опрацювати, обов'язково повідомляє 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. Не завжди варто (особливо в 3 класі) пропонувати для самостійного опрацювання весь текст. Якщо самостійна робота розрахована на 5-7 хв, можна обмежитися й логічно завершеною частиною. Нерідко статті в підручнику побудовані так, що спочатку подаються фактичні відомості, а узагальнення їх завершують. Залежно від рівня підготовки дітей до самостійного читання з певною настановою, учителю слід запропонувати для опрацювання лише ту частину статті,

яку діти зможуть зрозуміти без допомоги, а решту матеріалу залишити для читання й усвідомлення під своїм керівництвом. Перед самостійною роботою, звичайно, потрібно пояснити незрозумілі слова.

Важливо, щоб у процесі виконання самостійної роботи вчитель пропонував дітям пізнавально-проблемні завдання: сортування навчального матеріалу за певними критеріями; порівняння у формі зіставлення й протиставлення як засіб відкриття нових властивостей, ознак предметів, що вивчаються; підготовка висновків за аналогією; класифікація; виокремлення головного; установлення причинно-наслідкових зв'язків; доведення істинності суджень.

Дослідницький метод. Виняткові можливості для формування досвіду творчої діяльності учнів має дослідницький метод (О. Герд, І. Лернер, Т. Кудрявцев, А. 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.

Проте дослідження показують, що виконання учнями 3-4 класів елементарних дослідницьких завдань –не тільки можливе, а й ефективне для їхнього розвитку. Установлено, що протягом навчання в початковій школі учні за умов відповідної процесуальної та мотиваційної підготовки спроможні брати участь у різноманітних видах навчально-дослідницьких завдань (Т. Байбара, О. Савенков). Наприклад, формування нових понять на основі тривалих спостережень із наступним установленням причинно-наслідкових зв'язків, засвоєння властивостей об'єктів через експериментальне «відкриття» під час дослідів. Керуючись поставленою метою, діти на деяких етапах самостійно планують хід роботи, добирають матеріал для спостережень, дослідів, висловлюють припущення, фіксують результати дослідів, роблять замальовки, висновки, доводять. Інакше кажучи, **при використанні дослідницького методу працює весь діапазон пошукових умінь дитини.**

Щоб зацікавити школярів дослідженнями, треба спочатку привчити їх до вдумливого нагромадження й осмислення спостережень, проведення короткочасних експериментів з відомими об'єктами, які відкривають нові властивості. Корисно також залучати весь клас до групових дослідницьких завдань, розрахованих на 2-3 тижні (а може, і на місяць), які здійснюють як частину проекту.

Отже, формування досвіду пошукової та творчої діяльності учнів в атмосфері захоплення цікавою справою не лише має розвивальне значення, а й об'єднує процеси навчання, виховання й розвитку, стимулює пізнавальні інтереси та потреби. Упродовж початкового навчання вчителі мають залучати молодших школярів до систематичного виконання пізнавальних завдань за допомогою прийомів розумової діяльності та самостійних завдань різної складності, проведення елементарних досліджень, участі в евристичних бесідах і проектній діяльності.

6.12. Засоби навчання й навчальне обладнання

У навчальному процесі мають використовуватися засоби навчання, різноманітні за функціями, змістом і способами сприймання учнями. Це зумовлено віковими особливостями молодших школярів, багатопредметністю початкової школи, а також логікою процесу пізнання, яке здійснюється через різні види сприймання, мислення й

мовлення.

Останнім часом цей напрям дидактики дуже активно розвивається, в основному завдяки розробленню й упровадженню засобів навчання нового покоління, їх основною відмінністю від попередніх технічних засобів навчання (проекційних і відтворення звуку) є програмно-анаратна реалізація, тобто, крім пристроїв відтворення звуку і зображення, для керування ними використовуються й програмні засоби. Принциповою відмінністю засобів навчання нового покоління є *цифровий спосіб зберігання даних,* що забезпечує їх високу компактність і простоту відтворення.

У таблиці 16 наведено класифікацію засобів навчання.

Таблиця 16

Засоби навчання за способом подання інформації

Назва	Види
Друковані матеріали	Таблиці, опорні схеми, картки для індивідуальної роботи, шаблони, карти стінні, атласи, плакати, альбоми, ілюстрації картин
Натуральні об'єкти	Гербарії, колекції, натуральні предмети
Моделі	Площинні, об'ємні
Муляжі, макети	Зображення природних об'єктів, процесів
Технічні засоби навчання (ТЗН)	Статичні проекції; динамічні проекції (анімаційні зображення, відеофрагменти, динамічні керовані моделі); відтворення звуку (звуковий супровід відео- й анімаційних зображень, динамічних керованих моделей)

Окрему групу становлять набори інструментів і спеціального обладнання для уроків трудового навчання, художньої праці, образотворчого мистецтва, фізичного виховання, музики.

Орієнтиром щодо комплектування початкових класів навчальними засобами й обладнанням є **Базовий перелік засобів навчання та обладнання для початкових класів,** затверджений Міністерством освіти

і науки в 2006 р. Згідно з цим документом, органи управління освітою і дирекція школи мають укомплектувати кабінети початкового навчання відповідними засобами. На жаль, далеко не всі школи нині мають можливість придбати ці засоби, до того ж значна їх частина випускається обмеженим накладом.

Засоби навчання в структурі базового переліку поділено на великі групи: друковані, відео- й аудіоматеріали, об'єкти натуральні, прилади та пристосування, інструменти, програмно-апаратне обладнання. Кількість засобів визначається залежно від їх функції, тому в рекомендаціях ідеться про норму для одного класу, групи дітей і на одного учня (табл. 17).

Таблиця 17

Розподіл навчальних засобів за предметами інваріантної частини Базового навчального плану

Види засобів навчання й обладнання	Використання на уроках (приклади)
Мови (українська, російська та мови національних меншин) і читання	
Друковані таблиці	Український алфавіт, алфавіти мов національних меншин, зразки каліграфічного письма, словникові слова з ілюстраціями, набори сюжетних малюнків; таблиці для формування якостей читання
Таблиці з опорними схемами	Речення (види простих речень, головні й другорядні члени речення); слово; текст, його будова; частина мови і т. ін.
Картки для індивідуальної роботи	Шаблони для формування графічних навичок із письма, каса літер і складів
Картини, альбоми	Портрети письменників, ілюстрації картин
Моделі: • площинні • навчальні комп'ютерні програми	Алфавіт на магнітах, магнітний набір графічних позначень і т. ін. Наприклад, «Збагачуємо мову», «Будуємо речення», «Будуємо текст», «Перевіряємо написання слів»
Екранно-звукові: • відеофільми • аудіозаписи	Як до нас книга прийшла, Українські народні казки, Казки народів світу, Етичні норми спілкування (для учнів 1-4 кл.) Навчаємось української мови. Фонохрестоматії (казки, вірші, оповідання, народні дитячі ігри тощо) для шкіл з різними мовами навчання. Музичні твори для уроків читання

Продовження табл. 17

Математика	
Друковані таблиці	Зразки каліграфічного письма цифр і знаків; властивості предметів; нумерація натуральних чисел; арифметичні дії з натуральними числами; порядок виконання арифметичних дій; геометричні фігури та їх властивості; геометричні тіла; величини та одиниці вимірювання
Моделі: • об'ємні • площинні	Циферблат годинниковий, геометричні тіла, види геометричних фігур; цифри та лічильний матеріал на магнітах
Інструменти: • контрольно-вимірювальні	Метр навчальний з кольоровою шкалою; косинець класний (45° і 30-60°), циркуль, лінійка, рулетка і т. ін.
Прилади та пристосування	Магнітний прилад «Частки і дроби»; ваги демонстраційні, термометр демонстраційний
Екранно-звукові: • відеофільми	Властивості предметів (форма, розмір, розміщення, колір); порівняння величин; геометричні фігури та їх властивості
Природознавство	
Друковані карти стінні	Фізична карта світу. Фізична карта України. Карта природних зон тощо.
Карти атласів	Атлас зоряного неба. Наша Батьківщина. Контурні карти
Таблиці	Планети і тіла Сонячної системи; річний рух Землі навколо Сонця; тварини –мешканці ґрунту; гриби: їстівні та отруйні; органи тіла людини і т. ін.
Об'єкти натуральні: • гербарії • колекції	Основні групи рослин (зразки) і т. ін. Корисні копалини України; ґрунти; насіння та плоди
Моделі	Глобус фізичний. Глобус політичний
Прилади та пристосування	Опадометр, термометр зовнішній, флюгер, гномон, компас, лупа ручна, мікроскоп, штатив лабораторний тощо.
Муляжі	Овочі, фрукти, гриби, коренеплоди і т. ін.
Матеріали	Розчин йоду (5 %), кухонна сіль, сухий спирт тощо.

Продовження табл. 17

Інструменти	Снігомірна лінійка, рулетка, сачок і т. ін.
Приладдя	Пінцет, пробірка хімічна, склянка, мензурка, лійка, скельця і т. ін.
Екранно-звукові: • відеофільми • аудіозаїшси	Заповідники України; природа та праця людей у різних умовах; охорона природи тощо. Слухаємо, як звучить ліс; шум моря і т. ін.
Фізична культура	
Обладнання спеціалізоване	Спортивний інвентар, гімнастичне обладнання та устаткування, обладнання ігрове, оснащення лижне, обладнання суддівсько-інформаційне
Друковані таблиці	Види гімнастики, атлетики; стилі плавання; формування постави; комплекс ранкової зарядки
Екранно-звукові: • відеофільми • аудіозаписи	Рухливі ігри, забави, естафети, техніка плавання і т. ін.; фізкультурні кадри на уроках (1-4 кл.); ритмічні музичні твори для уроків
Основи здоров'я	
Таблиці	Здоровий спосіб життя; безпека на дорозі; безпека в побуті; права дитини і т. ін.
Прилади та пристосування	Аптечка, ваги, ростомір, силомір, вогнегасник
Моделі	Дорожні знаки, жезл міліціонера, рятувальний жилет
Відеофільми	Корисні та шкідливі звички; безпека щоденного життя; надання першої допомоги при опіках, укусах, переломах, кровотечах
Трудове навчання, технічна й художня праця	
Об'єкти натуральні: • колекції	Види паперу, породи деревини, волокна природного походження, види синтетичних матеріалів тощо.
Моделі	Овочі, фрукти, телефон, комп'ютер
Макети	Планетарій, ландшафти тощо
Приладдя	Папка-конструктор для роботи з папером і картоном (для індивідуальної роботи або роботи в парах), набір для технічної творчості «Зроби сам», папки для художньої праці з різних матеріалів тощо

Продовження табл. 17

Обладнання загального призначення	Інструменти, пристрої, універсальний верстат «Умілі руки»
Друковані: • таблиці • альбоми	Правила безпеки праці (1-4 кл.); різні види аплікацій; види іграшок; елементи креслення і т. ін. За напрямами людської діяльності; художні образи людей, технічні та архітектурні форми; види дизайну тощо.
Відеозаписи	За видами праці, робота з прикладним матеріалом; ознайомлення з виробництвами і т. ін.
Образотворче мистецтво	
Моделі друковані: • таблиці • альбоми	Таблиці-схеми послідовного виконання завдання; зразки різних видів мистецтва і т. ін. Репродукції картин художників; малюнки зразків розписів, зразки виробів народних майстрів
Приладдя та матеріали	Пензлі, фарби, палітра, мольберт, підставки для натури, дошка для ліплення і т. ін.
Відеофільми	Декоративне мистецтво
Навчальні комп'ютерні програми	Образотворче мистецтво (1-4 кл.)
Музичне мистецтво	
Друковані: • таблиці • альбоми	Художні ілюстрації за темами програми; музична грамота; портрети вітчизняних і зарубіжних композиторів та ін. Ілюстрації видів мистецтва
Прилади та пристосування	Дошка з нотним станом (магнітна), камертон, метроном, музичний інструмент для вчителя, дитячі музичні інструменти
Аудіо- й відеозаписи	Фонохрестоматія з музики; відеохрестоматія за темами програми
Навчальні комп'ютерні програми	Музичне мистецтво; мистецтво (1-4 кл.)

Згідно із сучасними вимогами до навчального обладнання у класах-кабінетах початкового навчання має бути обладнання загального призначення: *комп'ютер для вчителя, мультимедійний проектор, інтерактивна й крейдова дошки, набірне полотно, телевізор, магнітофон, відеомагнітофон.* На жаль, це обладнання в повному обсязі мають

лише окремі класи, однак сподіваємося на подальші позитивні зміни в цьому напрямі.

Зважаючи на новизну застосування в початкових класах засобів навчання нового покоління, прокоментуємо їх педагогічні можливості й технічні характеристики. Ці засоби ще називають ***мультимедійними,*** що зумовлено їх особливими можливостями передачі інформації. Мультимедійні системи (комплекс апаратних і програмних засобів) дають можливість використовувати через комп'ютер такі види інформації: текст, зображення, анімаційні картинки, аудіокоментарі, цифрове відео. «Технології, які дозволяють за допомогою комп'ютера інтегрувати, обробляти й водночас відтворювати різноманітні типи сигналів, різні середовища, засоби та способи обміну інформацією, називають мультимедійними. Вони забезпечують можливість збереження величезних масивів інформації, інтерактивного доступу до їх елементів і відтворення на екрані персонального комп'ютера відеосюжетів зі звуковим супроводом»[1]. Це дозволяє користувачеві створювати інтегроване інформаційне середовище, ущільнювати зміст навчального матеріалу й заощаджувати час на його вивчення.

Учителям корисно знати основні техніко-педагогічні характеристики цих навчальних засобів, які впливають на якість їх використання в навчальному процесі[2]. Наприклад, якість зображення на екрані залежить від таких основних показників, як яскравість, контрастність, чіткість і достатній розмір.

Загальною назвою засобу, на якому відтворюється зображення, є *екран.* Розрізняють екрани, які відбивають світло, і ті, що його випромінюють. У мультимедійній системі за основною складовою, що визначає її цінність як засобу навчання, закріпилась назва *інтерактивна дошка,* яка незалежно від технічної реалізації є сенсорним екраном. Спостереження за зображенням, яке на нього виводиться, доступне для великої групи осіб. Цим інтерактивна дошка відрізняється від попереднього покоління сенсорних (або тактильних) екранів.

Для управління системою «комп'ютер + проектор» застосовують або звичайні пристрої введення комп'ютера (клавіатура, мишка, джойстик), або засоби управління (зокрема, віртуальні), що входять до складу інтерактивної дошки.

Щодо навчально-виховного процесу термін «інтерактивний засіб» вказує на те, що навчання відбувається адаптивної темп і форма ознайомлення з новим матеріалом, форми контролю, тривалість роботи вчитель пристосовує до вікових і пізнавальних особливостей засвоєння учнями конкретного матеріалу.

[1] Енциклопедія освіти / АПН України; гол. ред. В. Г. Кремень. –К: Юр-інком Інтер, 2008. - С. 532.

[2] Див.: Робота з мультимедійною дошкою / Упоряд. В. Латиський. –К.: Шк. світ, 2008. - С. 17-75.

Сенсорна дошка працює водночас як монітор і як пристрій введення даних: управляти комп'ютером можна, торкаючись поверхні дошки. Сенсорний екран дошки дає можливість учителю оперативно працювати із зображенням, уносити виправлення й доповнення. Відповідно до санітарно-гігієнічних норм, в умовах класу екран має розміщуватися на відстані не менше ніж 3 м від найближчого до нього робочого місця учня. У шкільній практиці застосовують різні моделі сенсорних дошок. Відмінності між ними полягають у різних розмірах робочої частини екрана, технології створення сенсорного поля, способі управління режимами, наявності додаткових можливостей, які надаються вчителю та учням[1].

Як краще обладнати класну кімнату для учнів початкових класів? Приміщення класу та його вмеблювання має бути не тільки естетичним, а й максимально зручним 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 положення хребта, рук, плечей, ліктів, грудної клітки щодо поверхні парти) і підтримувати високу працездатність.

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. Добре, щоб на поверхні парти було позначення кута або похилої лінії, аби діти могли самі перевірити, чи правильно лежить зошит. У деяких школах учнівські робочі місця комплектують 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. Ці парти зручні та привабливі для дітей, завдяки таким меблям можна швидко створити *робочі зони для виконання групових робіт.*

У класі-комплекті з малою кількістю учнів бажано мати також *круглі або овальні столи для проведення однотемних уроків і групових робіт.* Деякі вчителі для стимулювання навчальної діяльності учнів на двох партах малюють олійними фарбами усміхнене маленьке сонечко. За цими партами сидять кращі учні тижня, яких визначають колективно, а також іменинники.

Стіл учителя найчастіше розміщують біля вікна, щоб він міг тримати в полі зору учнів, які сидять за партами, а також тих, хто працює біля дошки. **Робоче місце вчителя має бути взірцем для школярів у вихованні культури праці.** Добре, щоб усі матеріали, які потрібні для роботи, були зручно й охайно розміщені на столі (розклад занять, програми, критерії та норми оцінювання, підручники, список творів для позакласного читання тощо). На додатковому робочому столику

[1] Див.: Робота з мультимедійною дошкою... –С. 32-57.

можна розміщати громіздке обладнання до конкретного уроку, яке вчитель хоче продемонструвати. Наприклад, для уроку «Основи здоров'я» це можуть бути прилади (ростомір, силомір), моделі (дорожні знаки, жезл міліціонера, рятувальний жилет); для уроку музики –камертон, метроном, дитячі музичні інструменти.

Передня стіна класу завжди перед очима учнів, тому надзвичайно важливо раціонально обладнати й ефективно використовувати *класну дошку.* Для початкових класів найоптимальнішою є тристулкова дошка з регулюванням висоти, частина якої розлініяна для вироблення в дітей графічних навичок із мови й математики (для 1 класу –у клітинку й у дві лінії з похилими, для інших –в одну лінію). Зазвичай дошка закріплюється на висоті 80-90 см від підлоги.

Деякі вчителі розділяють рухомими рейками одне крило дошки на три секції, що мають змінні назви: «Слухай уважно, працюй старанно», «Пиши охайно», «Говори вдумливо, виразно». Залежно від змісту уроку на кожній рейці можна змінювати ілюстративний матеріал. Бажано, щоб одна стулка мала магнітну основу, а сама дошка вгорі –стаціонарні затискувачі для рухомого демонстрування наочності.

На передній стіні класу, ліворуч або праворуч від дошки, на спеціальних стендах вивішують *допоміжні матеріали.* Це можуть бути: друковані таблиці, алфавіт, зразки каліграфічного письма, опорні схеми з правопису, побудови текстів, лічильний матеріал із магнітним кріпленням, назви компонентів дій, зразки виконання певних дій, таблиці типу «Сиди правильно», «Пиши правильно» тощо. З іншого боку може бути місце для змінної наочності: «Говори правильно», «Міркуй так», «Кишеня Чомучки» і т. ін. Доцільно, щоб стенди були без зайвих прикрас, розміщені на доступній дітям висоті, легко читалися й *обов'язково змінювалися,* щоб не було стереотипу сприймання.

На передній стіні також має бути *годинник* із чітким циферблатом, доцільні в класі й пісочні годинники на 1, 3, 5 хв. Це допомагає дітям орієнтуватися в часі, виробляти швидкий темп роботи.

Майже в усіх початкових класах є телевізор і відеомагнітофон. їх використання допомагає вчителю активізувати всі види сприймання учнів. Крім зорових і слухових вражень, за допомогою цих засобів можна урізноманітнювати фізкультурні хвилинки на уроках, більш емоційними й виразними зробити жестову декламацію, інсценізацію творів або мовленнєвих ситуацій.

Доцільно мати й одну-дві переносні дошки, які легко розвертати в той чи інший бік. Це дає змогу краще організувати індивідуальну, парну чи групову роботу: тут можна записати завдання, відповіді, вивісити таблиці, схем"и, 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 (ідеться про роботу в комплекті).

Задню стіну класної кімнати можна використовувати по-різному. Частину площі відвести під різні шафи й полички, розмістивши їх так, щоб утворювалися секції, у яких можна було б розкладати роботи учнів, підручники, книги з позакласного читання тощо. На вільній частині стіни бажано повісити *довгу дошку,* використання якої значно розширює можливості вчителя для керівництва індивідуальною та груповою роботою учнів на уроці, хід якої контролюється зором під час фронтальної роботи з класом.

Наголосимо на відповідальності дирекції школи і вчителів, які створюють *матеріальну базу для 6-річних учнів.* Готуючись до їх прийому, треба заздалегідь подбати про відповідне обладнання. Потрібно зважати й на таку істотну обставину, як виділення для 6-річних учнів зон для відпочинку й ігор. Зазвичай у школах-комплексах (НІЖ) діти 6-річного віку мають спальні. Поставивши стаціонарні двоповерхові або розсувні дитячі ліжка, можна раціонально використати невелику площу.

Столики й парти, призначені для 7-річних учнів, не відповідають фізичним даним дітей 6 років, зріст яких у середньому на 8 см нижчий, а весь опорно-руховий апарат перебуває в стані найактивнішого розвитку. Отож парти й столики, як це не важко, треба «підігнати», з урахуванням конкретного складу учнів класу.

Увага 6-річних дітей нестійка, вони прагнуть діяти практично, а можливості активного слухового сприймання малят обмежені (3-4 хв 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, не потрібно 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 дітьми картки для індивідуальної роботи, де зорові образи поєднуються зі 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 в наклеєні кишеньки, отож одну й ту саму картку можна використати кілька разів. Побачивши знайомий малюнок, але з іншим завданням, учні переконуються в можливості різнобічного сприймання та аналізу об'єктів, явищ навколишнього світу.

Цікавою є ідея унаочнення завдань із «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 зі стимулювальними й підбадьорливими написами: «Бажаю успіху», «Вітаю», «Будь-ласка», «Ласкаво прошу» тощо.

Для опрацювання складного матеріалу корисні узагальнювальні таблиці – схеми-опори, зроблені у вигляді дерев або павутинок, які демонструють взаємозв'язки і взаємозалежності найважливіших понять на уроках математики, природознавства, мови тощо.

Ефективним є застосування на уроках математики *математичної панелі* – універсального пристрою з багатьма функціями, який розробила відомий учитель-новатор С. Логачевська[1]. Його розміщують біля дошки. Угорі ліворуч на панелі –нумераційна таблиця, рахівниця; у кишеньках другого ряду –картки з правилами («Збільши в ...», «Зменши в ...», «Зменши на...», «Усього», «Решта» і под.), з термінами дій, геометричними фігурами; у третьому ряду цифрова каса, знаки арифметичних дій, назви компонентів, скорочені записи умов задач («було», «продали», «залишилося» тощо); у кишеньках четвертого й 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 1 класу.

Щоб досягти належного матеріального забезпечення навчального процесу, учитель повинен переймати все цінне, що є в роботі колег зі свого педагогічного колективу. Для цього добре організувати в школі *методичну естафету.* Завуч разом із головою методичного об'єднання учителів школи пропонують кожному класоводу відібрати матеріали з методичного й наочного забезпечення в класі, який уже завершив свою роботу. Це можуть бути зошити учнів, відомості про техніку читання й темп письма учнів, гарний демонстраційний матеріал, тексти контрольних і перевірних робіт, перелік статей, методичних рекомендацій, які допомагали вчителеві в роботі, тощо. Коли матеріал відібрано, можна провести методичну естафету, запросивши на цей захід не тільки вчителів початкових класів, а й колег –учителів-предметників, які працюватимуть у 4-5 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 вчити-муть цей клас в основній школі, що є вартим для наслідування. Таке спілкування –це водночас і обмін досвідом, і своєрідне змагання між

[1] Див.: *Логачевська С. П.* Дійти до кожного учня. –К., 1991. –С. 6-11.

учителями, яке спонукає до творчості, допомагає заздалегідь підготуватися до нового навчального року. Це чудова методична школа для молодого вчителя.

У навчальному процесі, як відомо, усе взаємопов'язане. Тому на працездатність учня на уроці, ставлення до навчання впливає його активність під час перерви. Якщо день у день перерви йдуть самопливом, а роль учителя в кращому разі зводиться до ролі наглядача, то очевидною є втрата величезних можливостей для розвитку й виховання дітей.

Радимо молодим учителям із допомогою батьків, спонсорів зробити все можливе для створення розвивальних зон. Зокрема, у коридорі потрібно облаштувати дві-три стінки, гімнастичні пристрої для тренування м'язів і розвитку координації; для розумової гімнастики бажано влаштувати на підлозі розлініяний фарбою шаховий куточок; уздовж однієї стіни повісити шпалерну стрічку, прикріпивши до неї кілька кольорових олівців, із цікавими запитаннями, кросвордами. Чудовим стимулом для розвитку допитливості й інтересу учнів до навколишнього середовища є змінні експозиції: «Люби і знай свій рідний край», «Цікавий світ навколо тебе», «Чи знаєш ти?». Стимулом навчальних успіхів є також змінні експозиції учнівських виробів (наприклад, «Поділимося радістю», «Ось як ми вміємо!»).

Навчальні засоби й обладнання доцільно зберігати в спеціальних шафах-секціях за темами. Дуже зручно для користування, щоб увесь матеріал був пронумерований і включений до переліку, який приклеюють із внутрішнього боку дверцят шафи або заносять у комп'ютер.

Отже, у сучасній початковій школі потрібно використовувати різноманітні навчальні засоби й обладнання, що є обов'язковою умовою повноцінного засвоєння навчального матеріалу й різнобічного розвитку молодших учнів. Обладнуючи клас, учитель має враховувати такі основні вимоги: відповідність навчальній програмі, максимальна надійність застосування; простота й безпечність в експлуатації; можливість багаторазового використання; естетично привабливий дизайн; можливість зміни розташування; гнучкість поєднання різних засобів унаочнення для досягнення цілей навчання, можливість одночасного використання різних форм сприймання.

ПРИГАДАЙТЕ, ПОМІРКУЙТЕ...

• Знайдіть у тексті та порівняйте різні визначення сутності методу навчання. Чим вони відрізняються? Запам'ятайте одне з них.

• У чому полягають мотиваційна й розвивальна функції методів навчання? Розкриваючи їх зміст, використовуйте у своїх міркуваннях приклади з педагогічної практики.

• Які види класифікації методів навчання існують у сучасній дидактиці? Чим вони відрізняються?

• Розкрийте зв'язок між змістом навчання й вибором методів його засвоєння. Доведіть своє судження на прикладі конкретного предмета.

• Які навчальні технології застосовують у початковій школі?

• Проаналізуйте схему 19. Яким чином сплановано послідовність дій? Між якими ланками є зворотний зв'язок? Чому перший і останній етапи вміщено в однакові фігури?

• За якими суттєвими ознаками виокремлюють групу інтерактивних методів? Охарактеризуйте метод групової роботи.

• Чим схожі й чим відрізняються методика та навчальні технології?

• У чому полягають дидактичні функції гри? Які види ігор вам відомі? Назвіть кілька сюжетно-рольових ігор.

• Чому проектна діяльність інтегрує різні методи?

• Як ви вважаєте, ускладнює чи полегшує шлях до педагогічної майстерності вчителя те, що в дидактиці стає дедалі більше методів навчання?

• Як у сучасних методиках реалізується здоров'язбережувальна функція навчання?

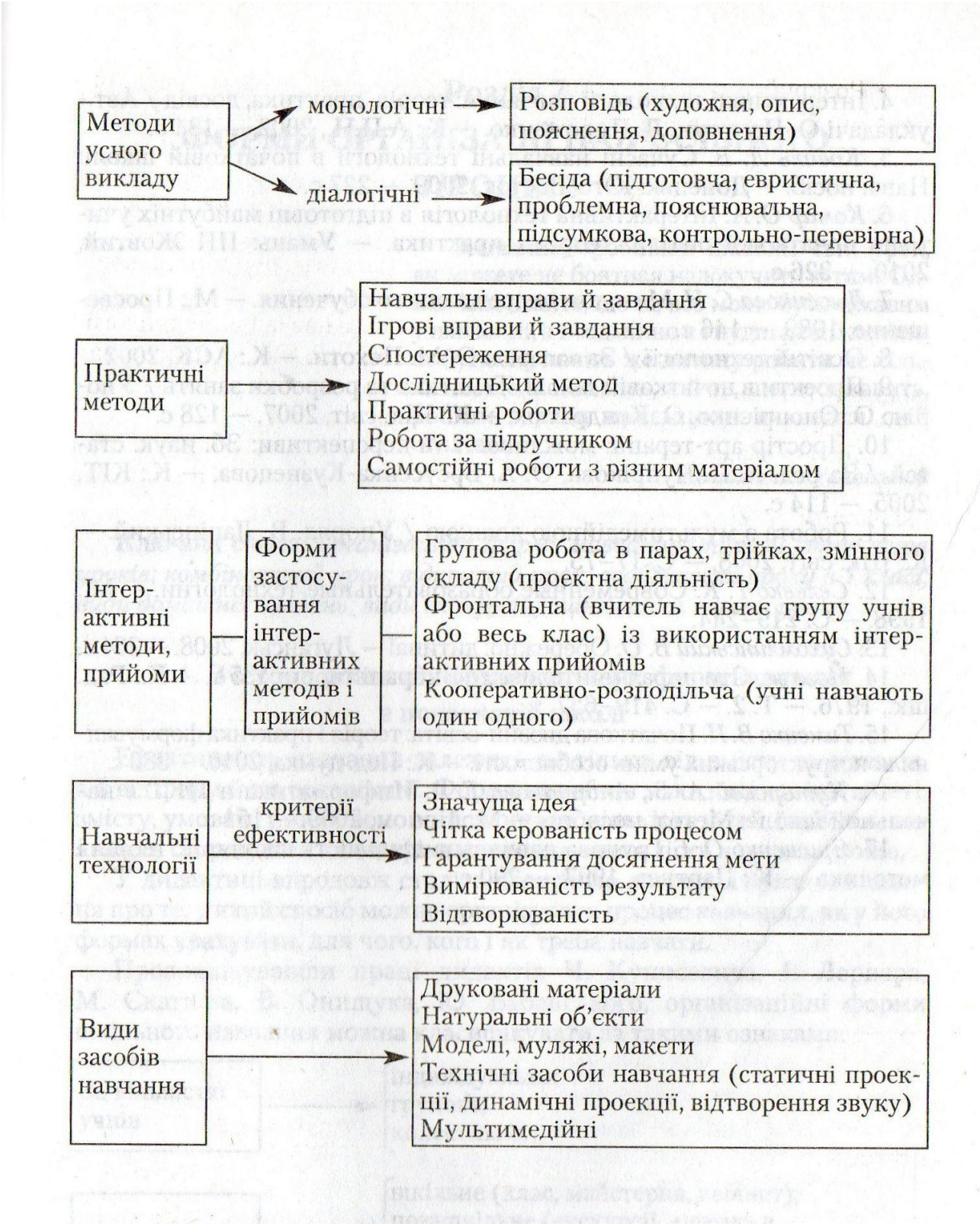
ТЕМАТИЧНА КАРТА

Методи навчання → Способи цілеспрямованої навчальної взаємодії суб'єктів навчання, спрямованої на вирішення конкретних завдань навчального процесу

Метод має → Зовнішню і внутрішню сторони ← реалізується → Через сукупність прийомів і дій

Основні класифікації методів навчання

За джерелами одержання інформації:	*За рівнем пізнавальної активності й самостійності учнів:*	*За структурою навчальної діяльності:*
• словесні • практичні • наочні	• пояснювально-ілюстративні • інструктивно-репродуктивні • проблемного навчання • формування творчих здібностей • інтерактивні	• методи мотивації до навчання • методи організації навчального пізнання • методи контролю й оцінювання • методи рефлексії



СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Бабанский Ю. К.* МетодыI обучения в современной школе. –М.: Просвещение, 1985.

2. *Бондар В. І.* Дидактика. - К.: Либідь, 2005. - С. 78-96.

3. її величність гра: теорія і методика ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної і початкової освіти / За ред. Г. Тарасенко. –Вінниця, 2009. - 322 с.

4. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / Авт.-укладачі О. Пометун, Л. Пироженко. –К.: А.П.Н., 2002. –134 с.

5. *Коваль Л. В.* Сучасні навчальні технології в початковій школі: Навч. посіб. –Донецьк: Юго-Восток, 2009. –227 с.

6. *Комар О. А.* Інтерактивна технологія в підготовці майбутніх учителів початкової школи: теорія і практика. –Умань: ГІГІ Жовтий, 2010.-326с.

7. *Лисенкова С. Н.* Методом опережающего обучения. –М.: Просве-щение, 1989. - 146 с.

8. Освітні технології / За заг. ред. О. М. Пєхоти. - К.: АСК, 2002.

9. Проекти в початковій школі. Тематика та розробки занять / Упо-ряд. О. Онопрієнко, О. Кондратюк. –К.: Пік. світ, 2007. –128 с.

10. Простір арт-терапії: можливості та перспективи: 36. наук, статей / За ред. А. П. Чупрікова, О. А. Бреусенка-Кузнецова. –К.: КІТ, 2005.-114с.

11. Робота з мультимедійною дошкою / У поряд. В. Латиський. –К.: Шк. світ, 2008. - С. 17-75.

12. *Селевко Г. К.* Современньїе образовательньїе технологии. –М., 1998.-С. 219-244.

13. *СухомлинськийВ. О.* Обережно: дитина! –Луганськ, 2008. –264 с.

14. *Його ж.* Сто порад учителеві // Вибрані твори: У 5 т. –К.: Рад. шк., 1976. - Т. 2. - С. 419-657.

15. *Тименко В. П.* Початкова дизайн-освіта: теорія і практика формування конструкторських умінь особистості. –К.: Пед. думка, 2010. –380 с.

16. *Хупюрской А. В., Андрианова Г. А.* Информатика й ИКТ в на-чальной Інколе: Метод, пособие. –М.: Бином, 2009. –151 с.

17. *Ярошенко О. Г.* Групова навчальна діяльність школярів: теорія і методика. - К.: Партнер, 1997. - 290 с.

Розділ 7
ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Звичайно, зробивши цікавим свій урок, ви можете не боятися надокучити дітям. Однак 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

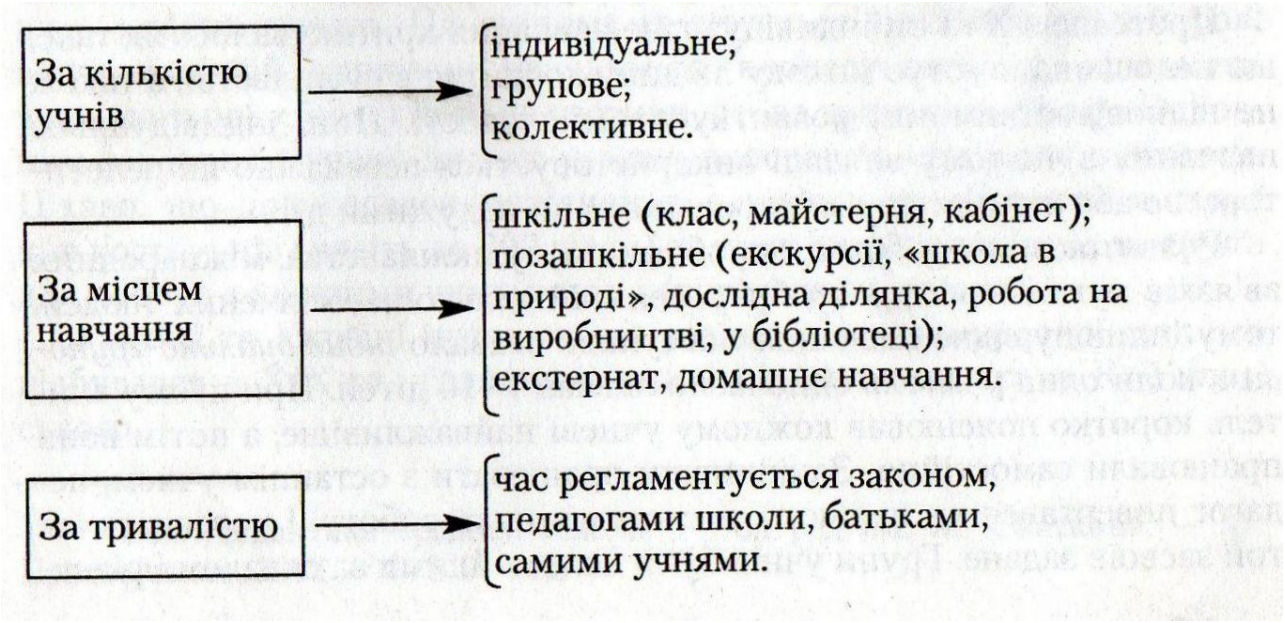
Ключові слова: *організаційні форми навчання; типи й структура уроків; комбінований урок; відкритий урок; особливості уроку в 1 класі; види домашніх завдань; види екскурсій; оцінювання якості уроку.*

7.1. З історії розвитку організаційних форм навчання в початковій школі

Ефективність навчання залежить не тільки від змісту та методів, а й від форм його організації. Форми навчання мають відповідати меті, змісту, умовам, у яких воно здійснюється: кількість дітей, їхній вік, наявність обладнання, специфіка предмета, тривалість навчання тощо.

У дидактиці впродовж століть поступово нагромаджувалося знання про те, у який спосіб можна організувати процес навчання, як у його формах урахувати, для чого, кого і як треба навчати.

Проаналізувавши праці дидактів Ч. Куписевича, І. Лернера, М. Скаткіна, В. Онищука, Ю. Бабанського, організаційні форми шкільного навчання можна класифікувати за такими ознаками:



Організаційні форми навчання передбачають певну взаємодію вчителя й учнів, яка регулюється заздалегідь визначеними цілями, режимом та умовами роботи.

До ***організаційних форм навчання в початкових класах*** належать: урок, навчальна екскурсія, проектна діяльність, дослідні роботи, консультації, домашні завдання, гурткові заняття, самопідготовка в групі продовженого дня.

З історичного погляду *індивідуальне навчання є* найдавнішим. Уже в первісному суспільстві старші люди через показ і пояснення в повсякденному спілкуванні передавали молодшим знання про навколишній світ, правила про певні способи поведінки. Індивідуальною формою навчання людство користувалося протягом 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» у сучасній школі може виконувати підручник, довідкова література, касета, платівка, комп'ютер.

Індивідуальне навчання має декілька істотних переваг: воно більш цілеспрямоване, бо дає змогу узгодити зміст і темп діяльності з можливостями дітей, що стимулює їхній розвиток, допомагає заощаджувати час, швидко контролювати результати. Разом з тим індивідуальне навчання має певні недоліки: воно дуже неекономне з погляду потреб суспільства, бо надто повільно відбувається передавання знань і досвіду новим поколінням. Діти не мають можливості співробітничати, взаємодіяти в умовах змагальності, що затримує соціалізацію особистості.

(Відомо чимало прикладів індивідуального навчання багатьох видатних людей, яке здійснювалося в сім'ях домашніми вчителями або батьками. Наприклад, видатна поетеса Леся Українка не вчилася в жодній школі. Здобувши початкову освіту від своєї матері, відомої письменниці Олени Пчілки, вона, навчаючись самотужки, стала однією з найосвіченіших людей свого часу.)

Проте ще в XVI ст. індивідуальне навчання критикувалось як таке, що недосконало готує молоду людину до життя в суспільстві, а також не відповідає вимогам розвитку промисловості. Нині індивідуальне навчання в чистому вигляді використовується переважно як репетиторство або як заняття з обдарованими чи недужими 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. 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 непостійними за складом і різни-

ми за підготовкою. Збереглися писемні свідчення, що в одній групі могли навчатися підліток і дорослий. 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. Тож поступово закладалися основи групової форми –класно-урочної системи навчання[1].

Першооснови класно-урочної системи навчання, як підсумок багаторічної практики, були визначені спочатку Джоном Силом у 1374 р. 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 10 класів, кожний з яких мав свою програму і його вів окремий викладач, що стало прообразом створення в майбутньому середніх шкіл. Основним змістом навчання було вивчення учнями латинської мови й ораторського мистецтва.

Поступовий розпад феодального суспільства, розвиток торгівлі, промисловості зумовили інтенсивний розвиток форм освіти. Наступним етапом стала *класно-урочна система,* яку теоретично обґрунтував великий чеський педагог ***Ян Амос Коменський*** (1592-1670). Глибоко узагальнивши досвід тогочасної школи Чехії, Польщі, Угорщини та інших країн, Коменський узяв до уваги і досвід братських шкіл, які виникли в Україні та Білорусії в XV ст. з ініціативи релігійних громад (одну з перших таких шкіл було організовано у Львові в 1586 р.).

Я. А. Коменський вимагав освіти як для багатих, так і для бідних. Основними закладами він уважав елементарну 6-річну школу, де діти навчалися рідною мовою, і 6-річну середню школу, де навчались учні з підвищеними здібностями.

Коменський обґрунтував необхідність об'єднувати постійні групи учнів одного віку в класи. Класи навчалися регулярно на уроках, що мали визначене місце й 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 дидакт уважав 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.

У Росії та Україні інтенсивний розвиток класно-урочної системи відбувався в XIX ст., головним чином під впливом праць К. Ушинського.

[1] Див.: Дидактика средней ніколи / Под ред. М. М. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. - С. 217-218.

Різновидом групового навчання в межах класно-урочної системи стала в цей час *белл-ланкастерська система взаємного навчання,* яка має давню історію. Вона виникла внаслідок необхідності масового навчання грамоти в умовах інтенсивного розвитку промисловості й дістала назву за прізвищами своїх засновників-англійців –пастора-педагога А. Е. Белла та вчителя Дж. Ланкастера. Белл працював в Індії в 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 використав свою методику та описав її в книжці. З 1804 р. в Англії почали відкриватися школи, які працювали за цією системою.

Дж. Ланкастер, незалежно від А. Е. Белла, розвинув ідею взаємного навчання у власній педагогічній діяльності й узагальнив свій досвід у книжці «Британська система навчання» (1810). Система Ланкастера відрізнялася детальним регламентуванням занять, жорсткою 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 й 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 в таких школах швидше, аніж у звичайних, оволодівали уміннями й навичками. Проте їхніх знань було недостатньо для подальшого навчання. Низький рівень такого 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 різними за здібностями учнями, писали в першій половині XX ст. німецький філософ і психолог *Вільям* ***Штерн*** (1871-1938) та 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 в м. 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.

Зважаючи на це, Й. Зіккінгер запровадив чотири види класів: 1) основні – для дітей із середніми здібностями; 2) для малоздібних, які «звичайно не закінчують школи»; 3) допоміжні –для розумове відсталих; 4) класи іноземних мов, або «перехідні», для найбільш здібних дітей, які можуть продовжувати навчання в середніх навчальних за-

кладах. Учнів розподіляли по класах за результатами психометричних обстежень і характеристиками вчителів. Тривалість навчання в цих класах була різною: в основних –8 років; у класах, які підтримують розвиток, і допоміжних –4 роки; у перехідних –6 років.

Така система навчання дістала назву *мангеймської.* Вона мала багато прихильників не тільки в Європі, а й у США. Нині ця система критикується, тому що Й. Зіккінгер будував її на помилковому уявленні про вирішальне значення впливу біопсихічних чинників на результати навчання і розвиток учнів[1].

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[2].

Відомою спробою організувати індивідуальне навчання був так званий *дальтон-план* –лабораторний план організації занять. Автор цієї методики – американський педагог ***Елен Паркхерст*** (1887-1973), яка працювала в м. Долтоні (штат Массачусетс). Навчаючись 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 кожен учень укладав з учителем контракт про самостійне опрацювання певних завдань у визначений час. Навчальні програми містили вказівки для школярів, які допомагали їм розібратися в матеріалі. Учні працювали в окремих предметних кабінетах-лабораторіях. Робота учнів ретельно обліковувалася в спеціальних картках.

У 1920-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 ці роки 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 навчання запроваджувалась у школах примусово, 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 зазначалися в постанові ЦК ВКП(б) «Про навчальні програми і режим у початковій і середній школі», де було вказано, що

[1] Див.: *Куписевич Ч.* ОсновьІ общєй дидактики. –М., 1986. –С. 248-250.

[2] Див.: *Вендровская Р. Б.* Очерки историй советской дидактики. –М., 1982. - С. 27-28.

основною формою навчальної роботи в школі має бути урок із певною групою дітей і точним розкладом. Відтоді класно-урочна система стала, по суті, монопольною в усіх типах шкіл. Історія розвитку уроку яскраво відображає всі зміни, які відбувалися в дидактиці й методиках щодо цілей, принципів і методів навчання.

Отже, урок постійно зазнавав змін у своїй побудові внаслідок зміни вимог до якості освіти, що їх висували в різні часи перед школою влада, суспільство та педагогічна наука. Це зумовлено тим, що урок е не лише організаційною формою, а й відрізком, клітинкою обмеженого в часі навчального процесу. Характер навчального процесу залежить від цілей, що мають розв'язуватися на уроці, змісту й методів навчання. Тому поширеними є вислови «сучасний урок», «вимоги до сучасного уроку». У наступних параграфах ви познайомитеся з основними дидактичними характеристиками цього поняття.

7.2. Поняття «сучасний урок». Класифікація уроків

Якщо в цілях і змісті шкільної освіти відбуваються суттєві зміни, вони обов'язково впливають на дидактичні й методичні аспекти організації уроку, оцінювання його ефективності. Це зумовлено тим, що під час уроку вчитель застосовує (більш або менш розгорнуто) всі основні категорії дидактики: мету навчання, зміст, форми, методи, технології, контроль, оцінювання тощо.

У проведенні уроку в практичній площині відображаються методологічні установки, цінності, нові методики, ставлення вчителя до дитини. У цьому розумінні в різні періоди розвитку шкільної освіти існували свої характеристики сучасного уроку. Так, у 1980-1990-х роках проблема вдосконалення уроку набула особливої гостроти: у шкільній освіті поширювався досвід педагогів-новаторів, у теорії та практиці все більшого значення надавали ідеям розвивального навчання, педагогіці співробітництва. Це засвідчує аналіз низки праць із даної проблеми[1],

[1] Див.: *Скаткін Ц., Лернер Й.* Современньш урок // Народ, образование. –1985.-№1.-С. 102-111;

Махмутов М. Й. Современньш урок. –М., 1985;

ОнищукВ. А. Урок в современной школе. –М., 1986;

Щукина Г. Й. О проблемах современного урока // Советская педагогика, 1987.-№1;

Божович Е. Д., Якиманская Й. М. Психолого-педагогические требования к современному уроку // Там же. –№ 9.

Кириллова Г. Д. Теория й практика урока в условиях развивающего обуче-ния. - М, 1980;

Чередов Й. М. ФормьІ учебной работьі в средней школе. –М., 1988;

Дьяченко В. К. Организационная структура учебного процесса й ее разви-тие. - М., 1989;

Форми навчання у школі / За ред. Ю. І. Мальованого. –К: Освіта, 1992; *Савченко О. Я.* Сучасний урок у початковій школі. –К.: Магістр, 1997 та ін.

чимало положень яких не втратили актуальності й донині. Зокрема, залишається у вжитку характеристика поняття «урок», запропонована відомими дидактами ХХ ст. М. Скаткіним та І. Лернером: ***«Урок** –це обмежена в часі організаційна одиниця навчального процесу, функції якої полягають у досягненні завершеної, але часткової мети навчання.*

Урок підпорядковується всім закономірностям процесу навчання, незалежно від форми навчання... У ньому, як у цілісному відрізку процесу навчання, взаємодіють усі його компоненти –цілі, дидактичні задачі, зміст, методи, матеріальне оснащення та ін.»[1].

У цьому тлумаченні вказано важливі для розвитку теорії та практики сучасного уроку ознаки: *взаємодія всіх компонентів і цілісність процесу навчання.* Разом з тим зауважимо, що в шкільній дидактиці ХХІ ст. поняття «навчальна взаємодія» збагачено особистісним компонентом.

Для сучасної дидактики характерний перехід від об'єкт-суб'єктної парадигми освіти до переважання *суб'єкт-суб'єктної.* Тому на сучасному уроці навчальна взаємодія (викладання-учіння) має бути *ди-тиноцентрованою,* забезпечувати розвиток кожної дитячої особистості, уносити свою лепту в соціальну й освітню підготовку дітей шляхом формування предметних і ключових компетентностей. У цьому контексті урок стає вагомішим, ніж просто частина навчального процесу чи його організаційна форма. ***Урок** –це середовище суб'єкт-суб'єктної та полісуб'єктної взаємодії,* в основі якої –співпраця, співтворчість учителя з учнями; набуття ними не лише пізнавального, а й соціального досвіду; урахування впливу предметного й інформаційного середовищ.

Дослідження проблеми сучасного уроку з дидактичного та методичного поглядів доводять, що домінування суб'єктності учня є основною характеристикою якості уроку. Коротко розглянемо, за яких умов вона досягається.

1. *Пріоритетність мотиваційного забезпечення навчального процесу на уроці.* Зазначимо, що йдеться не лише про мотивацію як окремий етап, який зазвичай учителі вказують у плані як початок уроку. Важливо, щоб мотивація учіння була впродовж усього уроку. Дбаючи про мотивацію учня на уроці, творчі вчителі орієнтуються не на молодшого школяра взагалі, а на конкретні групи й окремих дітей класу. Звідси висновок: на уроці має діяти широкий і водночас цілеспрямований діапазон стимулів, щоб була можливість підтримувати й зміцнювати навчальні мотиви різних груп і кожної дитини, бо вони є глибоко особистісною індивідуальною сферою.

2. *Урізноманітнення джерел інформації і засобів навчання щодо підготовки й проведення уроку.* Ця можливість забезпечується: виданням до одного предмета й одного підручника методичних посібників,

[1] Дидактика средней школн / Под ред. М. М. Скаткина. –М.: Просвеще-ние, 1982. - С. 226.

створених різними авторами і в різних регіонах, що дає змогу здійснювати їх порівняльний аналіз, а також виданням різних робочих зошитів і зошитів для контролю знань; доступом учителів до електронних видань; появою в початкових класах сучасних технічних засобів навчання; поширенням публікацій про альтернативні педагогічні системи, відкритість зарубіжного досвіду.

Цей масив інформації дозволяє зробити уроки більш динамічними, цікавими, як щодо змісту, так і використання окремих методик, інноваційних для української школи. Скажімо, для врахування в навчанні стилів мислення і сприймання дітей (аудіювальний, візуальний, кінестетичний), застосування здоров'язбережувальних технологій, проектування освітнього середовища. Разом з тим широкий доступ до інформації не завжди супроводжується вдумливим фільтруванням опублікованого, побаченого під кутом зору потреб свого класу. Прагнення осучаснити уроки за допомогою додаткової інформації часом зумовлює їх перевантаження, а дрібність етапів –недооцінку обов'язкового виконання вимог програми, обмаль часу на індивідуальну роботу та етап застосування в процесі засвоєння. Учителю необхідно зважувати доцільність доповнення існуючих навчальних матеріалів новими, щоб не перевантажувати дітей зайвою інформацією, а батьків –витратами на придбання засобів навчання. Треба використовувати не просто нове, а необхідне.

3. *Технологічність навчання як інструмент суб'єктності й полг-суб'єктності сучасного уроку.* Це зумовлено вимога.ми компетентнісно зорієнтованої освіти, що зобов'язує вчителя досягати в системі уроків запланованих вимог до навчальних досягнень кожного учня. Позитивним є розроблення в теорії та опанування на практиці загально-навчальних технологій, навчального співробітництва, засвоєння матеріалу, диференційованого навчання, формування загальнонавчальних умінь і навичок, проектного навчання, ігрової діяльності. Окрім того, помітними є методичні напрацювання щодо технологій формування предметних компетентностей за освітніми лініями освітніх галузей. У цих технологіях від початку й до завершення навчання учень має бути його активним суб'єктом.

4. *Збагачення дгяльнісного компонента уроку різними видами навчальної взаємодії,* а саме: групова робота, включення інтерактивних методів і прийомів, розгортання діалогів і полілогів, виконання творчих і прогнозуйальних завдань –створює реальні передумови для мотивації та активної пізнавальної позиції кожної дитини.

5. *Застосування інтегрованих уроків є досить продуктивним явищем.* Це дійсно сприяє розвитку в учнів цілісного й водночас різнобічного сприймання і засвоєння тих понять, явищ, об'єктів, які в реальному світі взаємопов'язані. На практиці найбільш поширеними є уроки з міжпредметною інтеграцією, а також ті, що проводяться за інтегрованими програмами («Громадянознавство», «Довкілля», «Мистецтво», «Художня праця» та ін.).

6. *Акцентування в контрольно-оцінювальній складовій уроку на особистій відповідальності учня за якість своєї роботи.* Учителю не потрібно самому все контролювати, перевіряти й оцінювати. Частину повноважень щодо контролю необхідно передати учням. Поступово, у міру навченості, вони оволодівають прийомами самоконтролю, самоперевірки, самооцінювання результатів своєї діяльності на різному предметному змісті, орієнтуючись на певні опори (зразок, схема, алгоритм тощо). Якщо ці вміння поєднуються з *потребою самоконтролю,* –це прямий стимул до оволодіння *різними видами рефлексії,* без якої суб'єктності учіння не буде. Не менш важливо, що така "суб'єктність у навчальній діяльності стимулює відповідальну поведінку дитини поза класом.

7. *Сприятливе психодидактичне, гігієнічне середовище уроку.* Цей аспект організації уроку є надзвичайно важливим критерієм реальної турботи вчителя про емоційне та психічне самопочуття дітей під час занять. Якщо учень – суб'єкт учіння, це виключає маніпулювання його свідомістю, тиск із метою за будь-яку ціну досягти запланованого результату, виключає скорочення часу відпочинку на перервах, неетичні звертання до дітей тощо. Натомість створення сприятливих психогігієнічних умов навчання, вчасна педагогічна підтримка запобігають перевантаженню дитини, виховують у неї почуття людської гідності, віру у свої сили, бажання досягти успіху.

Якою мірою сучасні тенденції в побудові уроку позначаються на проблемі ***класифікації уроків!*** Саме цей аспект тісно пов'язує дидактику з методикою, теорію з практикою, впливає на вдосконалення структури проведення уроків.

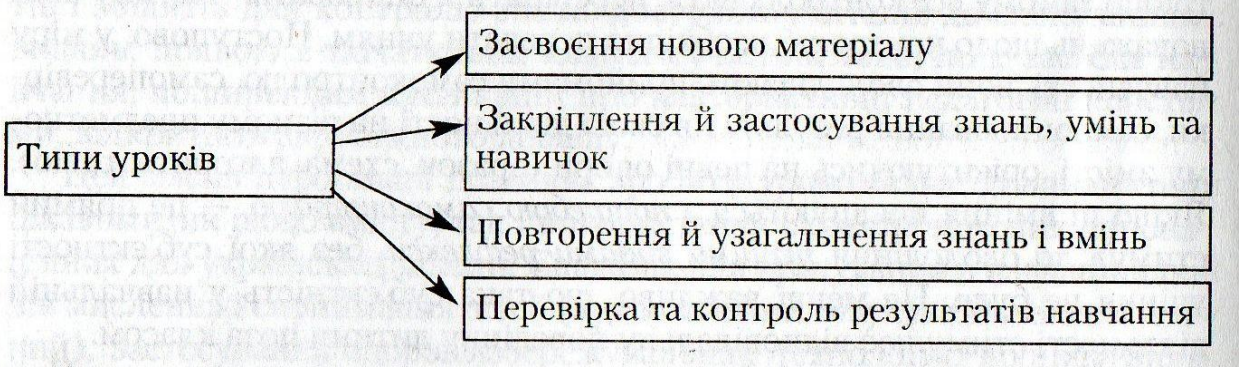
Класифікація уроків за типами досить різноманітна. Це зумовлено тим, за якими ознаками вчені її здійснюють. Нині відомі класифікації уроків Б. Єсипова, М. Данилова, І. Казанцева, І. Огороднікова, В. Око-ня, Ю. Бабанського, І. Лернера, М. Махмутова, В. Онищука, В. Дячен-ка та ін. Зверталися до класифікації уроків відомі методисти в галузі початкового навчання А. Пишкало, М. Богданович, М. Моро, Л. Кочи-на, Н. Скрипченко, Т. Рамзаєва, М. Львов, Г. Коваль, М. Вашуленко, Т. Байбара. У методичних посібниках тлумачення сутності поняття «урок» та їх класифікація здійснювалися на основі чинних на цей час підручників із педагогіки, дидактики.

Усебічно проаналізовані відомі класифікації уроків у колективній праці за редакцією Ю. Мальованого[1]. На думку авторів, універсальна класифікація уроків у сучасній школі неможлива, тож із погляду дидактики найбільш узагальненим підходом є визначення типів уроків за основною дидактичною метою. Автори наводять усталені визначення різних типів і підтипів уроків у зіставленні з їх основною дидактичною метою (див. схему 23).

[1] Форми навчання у школі / За ред. Ю. І. Мальованого. –К.: Освіта, 1992. - С. 24-30.

Схема 23

Базові типи уроків за пріоритетною дидактичною метою



Перелічені типи уроків у чистому вигляді в початкових класах трапляються рідко, здебільшого переважає поєднання різних цілей навчання. Отже, маємо справу з уроком мішаного типу або, як його називають дидакти, *комбінованим,* на якому розв'язуються декілька дидактичних цілей, застосовуються різні способи організації навчання.

Помітною тенденцією в початковій школі є урізноманітнення змісту, наочних засобів, варіантів структури уроків, що зумовлює появу нових назв цієї організаційної форми. Так, залежно від провідного способу організації навчальної діяльності учнів, проводяться уроки з назвами: *урок-казка, урок-конкурс, урок-драматизація, урок-гра, урок-подороож (мандрівка), урок-презентація портфоліо (учнів і класу), урок-презентація проекту, урок-дослідження (розв'язування проблемної задачі), урок розвитку творчих здібностей* тощо.

Украплення таких уроків у канву звичної для учнів урочної діяльності посилює мотивацію учіння, активізує різні форми сприймання й мислення, співробітництво вчителя з учнями та учнів між собою, їх проведення –гарна нагода краще розкрити, виявити особисті якості як учителю, так і учням. Важливою передумовою успіху цих уроків є спільна попередня підготовка до нього, під час якої можна вмотивова-, но запропонувати цікаві й посильні групові чи індивідуальні завдання, навіть залучити батьків або дітей з дошкільного закладу. Для цих уроків учитель спершу визначає мету у взаємозв'язку навчальних, виховних і розвивальних завдань, передбачає відповідні форми та методи роботи, демонстраційний матеріал, технічні засоби. Якщо проаналізувати структуру навчальної діяльності учнів на таких уроках, то вона відображає відому психологічну й дидактичну сутність процесу пізнання: учні *сприймають, аналізують, усвідомлюють, застосовують.* Нові назви таких уроків лише відображають нові форми навчальної взаємодії, а дидактична сутність уроку полягає або в засвоєнні нового, або в розширенні, збагаченні, узагальненні й застосуванні відомого.

Зазначені уроки мають гнучку структуру, у якій, окрім загальних вимог, ураховуються: 1) провідний метод і особливості змісту предмета; 2) обсяг і оригінальність додаткової інформації; 3) можливості використання відповідного обладнання (наприклад, план-карта уроку на

сенсорній дошці, музичний супровід, ілюстрації, казкові персонажі, творчі роботи учнів); 4) місце цього уроку в системі уроків; 5) прогнозування способів оцінювання результатів досягнень учнів. За провідним способом організації навчальної діяльності учнів для таких уроків характерним є поєднання окремих із них. Наприклад, ігровий метод зазвичай є складовим елементом уроку-казки, уроку-мандрівки, уро-ку-інсценізації, уроку-конкурсу.

Спостерігаючи й аналізуючи уроки, знайомлячись із їх описом[1], доцільно звернути увагу на те, наскільки вони цілісні, як підготовлені учні, як вони реагують на новизну, оригінальність, складність матеріалу, як закінчується урок. А основне, –що засвоїли на цьому уроці діти з різною підготовкою. Принагідно наголосимо, що такі визначення типу уроку, як «особистісно зорієнтований» і «компетентнісний», на які ми натрапляємо в пресі, на наш погляд, є неправомірними. Це зумовлено тим, що в сучасній школі урок лише тоді буде ефективним, коли він *сприймається кожною дитиною,* адже вчитель початкової школи навчає, виховує та розвиває не абстрактного «середнього учня». Тому особистісно зорієнтоване навчання –це методологічні засади сучасної дитиноцентрованої освіти, а не окремий тип уроку.

Що стосується назви «компетентнісний урок», то вчителі вже достатньо поінформовані про те, що оновлення змісту й методики шкільної, а отже, і початкової освіти здійснюється на засадах ***компетентнісного підходу.*** Цей підхід –найважливіший засіб реалізації особистісно зорієнтованого навчання, адже компетентності й компетенції мають бути *особистісним надбанням кожного учня.* Компетентнісний підхід зобов'язує забезпечувати в плануванні й проведенні як окремого уроку, так і їх системи, цілеспрямованість у формуванні предметних компетентностей згідно з державними вимогами до навчальних досягнень учнів за кожною змістовою лінією певного предмета із застосуванням різноманітних методів і технологій. Тому правильно вважати компетентнісний підхід теоретичною й методичною основою проведення сучасного уроку з усіх предметів, що орієнтує вчителя на результативно-діяльнісну освіту.

Доцільно виокремити як підтип уроки, на побудову яких передусім впливає особливість складу контингенту учнів.

[1] Див.: *Сухонос С.* Урок-подорож за темою «Я хочу сказати своє слово» // Почат. шк. - 2005. -№1;

Зарічна В. Урок-презентація з української мови // Там само. –2010. –№ 9;

Балицька Р. Урок-телепередача «Нема без кореня рослини, а нас, людей, –без Батьківщини» // Там само. –№ 12;

Митник О. Проектний урок у 2 класі // Там само. –2011. –№ 1;

Хворостіна Н. Урок-казка з математики у 1 класі // Там само. –№ 2;

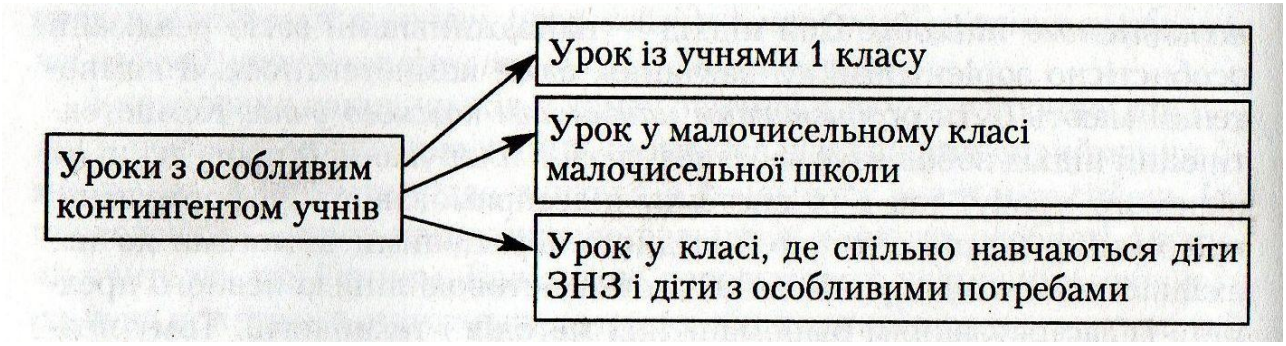
Сушко Т. Казка на кожному уроці // Там само;

Митник О. Особливості побудови уроку як цілісного творчого процесу (із застосуванням методу синектики) // Там само. –№ 4 та ін.

Насамперед це стосується проведення уроків із *учнями 6-ргчного віку,* які мають значні відмінності в готовності до навчання й більше тяжіють до ігрової діяльності. Крім того, у 1 класі зменшено тривалість уроку до 35 хв, діє безбальне оцінювання, діти не одержують домашніх завдань.

До цього підтипу уроків потрібно зарахувати також ті, що проводяться в *малочисельній школі* (раніше цей тип школи називався мало-комплектною), у *малочисельному класі, де навчається не більше 5 учнів.* У цих же школах ще залишилися класи-комплекти, де об'єднано для навчання дітей різного віку, які є учнями різних класів (наприклад, одночасно навчаються учні 2 і 3 класів).

В останні роки в Україні запроваджується в початкових класах *інклюзивне (інтегроване) навчання* –залучення до навчання у звичайних класах загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ) дітей, які мають вади у фізичному, мовленнєвому чи пізнавальному розвитку. Цю категорію дітей називають *учні з особливими потребами.* Навчання таких учнів у звичайних школах в Україні тільки розпочинається. Зарубіжний і вітчизняний досвід показує значну специфіку змісту й методики проведення таких уроків. Зокрема, передбачається участь безпосередньо на уроці помічника вчителя, який здійснює різні форми педагогічної підтримки таких дітей з метою розвитку психічних функцій, здатних узяти на себе корекційно-компенсаторне навантаження[1].



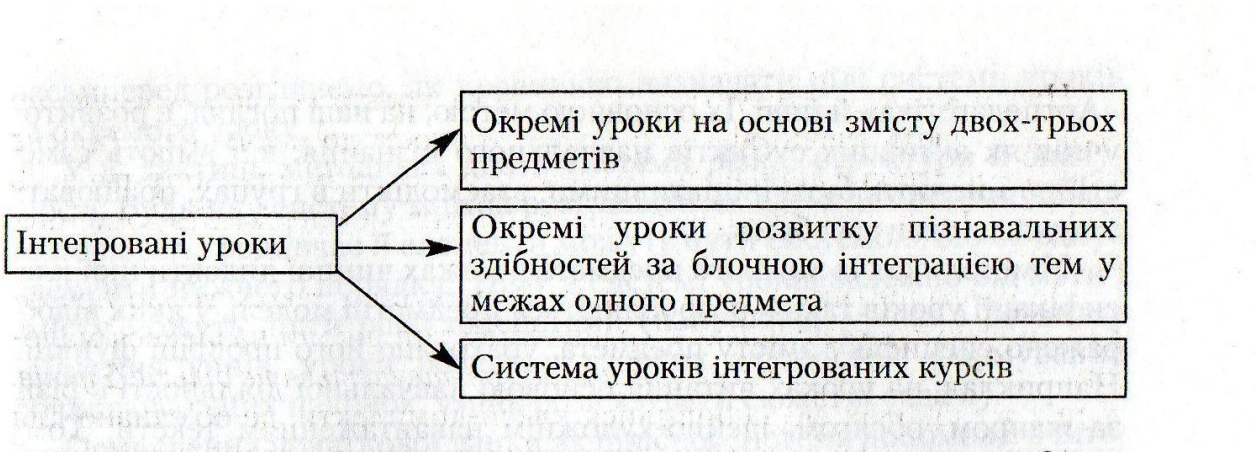
У проведенні таких уроків учитель будь-яку досконалу методику, технологію розглядає в контексті можливостей дітей свого класу, надаючи перевагу груповим та індивідуальним завданням, широко використовує розвивальні можливості шкільного середовища.

Наступний підтип –інтегровані уроки. Для цього в системі початкової освіти склалися об'єктивні передумови: 1) один учитель веде декілька предметів; 2) за віковими особливостями пізнавального розвитку молодші школярі тяжіють до цілісного сприймання світу;

3) у змісті навчальних програм закладено передумови для міжпред-метних зв'язків (як у межах однієї освітньої галузі, так і між галузями);

4) формування ключових компетентностей ґрунтується на інтеграції змістового й процесуального компонентів навчальної діяльності.

[1] *Бондар В. І.* Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен // Рідна шк. - 2011. - № 3. - С. 10-15.



В освітньому просторі початкової школи діють ***авторські педагогічні системи,*** які впливають на зміст і методику проведення уроків. До поширених належить *система розвивального навчання,* ядром якої є технологія формування навчальної діяльності. Ця система в Україні почала впроваджуватися з 1980-х років, її засновники –відомі російські психологи Д. Ельконін, В. Давидов, активні послідовники яких із Центру психології і методики розвивального навчання (м. Харків) упродовж багатьох років готують українських учителів до роботи за цією системою.

У контексті проблеми сучасного уроку привертаємо увагу до визначень поняття «урок» ученими Харківського центру. «У розвивальному навчанні термін "урок" набуває принципово іншого значення. Це не відрізок часу певної тривалості, а фрагмент навчальної діяльності з формування конкретної навчальної дії. Такий урок може тривати і 2 год, і 10 хв. Як наслідок, у розвивальному навчанні протягом 40 хв зазвичай реалізуються уроки кількох типів, наприклад уроки контролю й оцінювання часто проходять у межах одного часового відрізка, бо дії, які тут формуються, тісно взаємопов'язані»[1].

Автори пропонують учителям орієнтири діяльності для методики організації навчання в кожному класі, окремо наголошуючи, що «задача вчителя початкової школи полягає в тому, щоб сформувати клас як колективний суб'єкт діяльності, учбову спільноту, що бажає і вміє вчитися разом, у межах якої, як відомо, відбувається становлення індивідуальних суб'єктів»[2]. Саме тому запропонована розробниками технологія розвивального уроку ґрунтується на способах управління процесом розвитку колективного суб'єкта навчальної діяльності, основою якої є співробітництво учнів і вчителя за певною структурою з поступовим ускладненням дій.

Зрозуміло, що урок за цією системою має значні відмінності як щодо відбору змісту, так і щодо структури.

У XXI ст. в початковій освіті в окремих школах апробовуються авторські системи «Крок за кроком», «Критичне мислення», «Росток»,

[1] Урок в развивающем обучеиии / А. К. Дусавицкий, Е. М. Кондратюк, Й. Н. Толмачева, 3. Й. Шилкунова. - М.: Вита-Пресс, 2008. - С. 11. Там же. -- С. 12.

«Артпедагогіка» й інші, їх основною метою, на наш погляд, є розвиток учнів як активних суб'єктів навчального пізнання, що вміють самостійно мислити, бути ініціативними, взаємодіяти в групах, працювати з навчальними засобами.

У методиках із кожного предмета в межах чинної дидактичної класифікації уроків також розробляються предметні моделі, у яких відображено специфіку змісту предмета, ураховано його провідні функції. Наприклад, на уроках читання основою навчальної діяльності є різні за жанром, обсягом, ідейно-художнім навантаженням тексти. Тому вчитель, перш ніж планувати урок, ретельно аналізує, що являє собою новий твір як текст, яким є його навчальний, розвивальний і виховний потенціал. Кожного разу вчитель продумує структуру уроку, враховуючи змістові й художні особливості творів, передбачає способи організації активної читацької діяльності.

Дотримання в структурі уроку послідовності етапів опрацювання творів дає змогу гнучко визначати його наповнення, передбачати різні види читацької та мовленнєвої діяльності. У контексті врахування предметної специфіки уроків читання природною є варіативність їх побудови: уроки вивчення творів одного жанру; уроки-сходинки до монографічного вивчення творчості письменника; уроки-роздуми; уроки-діалоги; уроки розвитку літературних творчих здібностей учнів; уроки-інсценізації; уроки з ігровим сюжетом[1].

Отже, потреби динамічного часу, розширення джерел інформації, відкритість зарубіжного досвіду стимулюють активний рух у теорії та практиці вдосконалення уроку. Для сучасної початкової школи характерним є співіснування в педагогічному досвіді основних дидактичних типів і варіантів різних уроків, що засвідчує розвиток, значні резерви для вдосконалення, осучаснення цієї давно відомої організаційної форми навчання.

7. 3. Алгоритм підготовки вчителя до проведення уроку

Хоча існує чималий перелік типів і варіантів уроків, у їх підготовці та проведенні є визнані дидактикою і кращим педагогічним досвідом етапи. Це зумовлено тим, що на уроці завжди відбувається цілеспрямована взаємодія вчителя та учнів з метою досягнення конкретного результату, яка передбачає певну послідовність. Тому з перших днів роботи в школі молодому вчителеві важливо привчити себе до послідовного розмірковування над тим, як краще підготуватися до уроків, щоб вони досягали своєї мети й водночас були цікавими для учнів. Зважаючи на це, рекомендуємо таку послідовність роботи.

*Крок перший –**визначення цілей уроків у їх системі.*** Система уроків – основна структурна одиниця навчального процесу. Тому

[1] Див.: *Савченко О. Я.* Методика читання у початкових класах. Панорама уроків читання. –К.: Освіта, 2007.

насамперед розглянемо, як правильно визначати цілі системи уроків та окремого уроку.

У дидактиці, методиках діють системи різної структури й значущості. Будь-яку систему можна розглядати як елемент системи вищого порядку, і водночас її елементи можуть бути системою, що об'єднує елементи нижчого порядку. Тому в системі уроків залежно від мети і змісту можуть діяти різні підсистеми (наприклад, уроки з розвитку мовлення учнів, уроки розвитку творчих здібностей, формування обчислювальних навичок, умінь розв'язувати сюжетні задачі).

Осмислення початкової ланки як цілісної системи допоможе вчителеві чіткіше виявити те нове, що з'являється в кожному класі початкової школи й на межі з основною школою, а отже, більш зрозумілими стануть не тільки близькі, а й віддалені перспективи навчання. У цьому разі чіткіше можна усвідомити й *дидактичні ознаки системи уроків:* 1) цілеспрямованість на виконання вимог до навчальних досягнень учнів із даної теми; 2) наступність між уроками; 3) відповідність структури й змісту уроку логіці процесу засвоєння даного матеріалу; 4) неперервність впливу на знання, уміння й навички, що формуються; 5) упорядкованість використання в межах системи уроків вправ різної мети (їх частотність), технічних засобів навчання, засобів мотиваційного й розвивального стимулювання учнів.

Із цих позицій необхідно аналізувати цілі та зміст вивчення кожної нової теми. Така попередня робота дає вчителеві змоіу виявити, на якому рівні учні мають засвоїти матеріал: уявлення чи формування поняття, способу дії, розпізнавання чи самостійного застосування, а може, і точного відтворення, тобто певної навички.

Перш ніж розглядати можливі формулювання цілей навчання, виховання й розвитку учнів у системі уроків, розглянемо загальні орієнтири щодо їх визначення.

Орієнтиром у визначенні *навчальних цілей системи уроків* є державні вимоги до навчальних досягнень учнів, які загально окреслено в державному стандарті, а більш конкретно зазначено в навчальних програмах за темами кожного предмета. Вимоги вказано в типових формулюваннях: *учень знає* (уявлення, поняття, факти), *розуміє..., уміє застосовувати..., виявляє ставлення..., оцінює...* . Ці вимоги в процесі перевірки й оцінювання диференціюють за рівнем досягнень учнів: низький, середній, достатній, високий.

Аналіз спостережуваних уроків та анкетування молодих учителів переконують, що визначення навчальних, виховних і розвивальних цілей становить істотні труднощі. Дійсно, щоб правильно визначити цілі уроку, треба не тільки досконало володіти змістом матеріалу, а й побачити «надзавдання» – як найкраще його використати для розвитку особистості учнів саме цього класу. У педагогічній літературі зазначається, що **розвиток, навчання, виховання учнів на уроці здійснюються через зміст і методи навчання, вплив особистості вчителя,**

особистісні й колективні взаємини школярів, опору на їхній досвід і середовище навчання.

Учитель початкових класів –насамперед вихователь. Проте це не означає, що до кожного уроку потрібно ставити виховну мету чи перетворювати його на виховний захід. У початкових класах обов'язково визначати мету кожного уроку читання, трудового навчання, образотворчого мистецтва, природознавства, громадянської освіти, основ здоров'я, музики, фізичного виховання. Що стосується уроків мови, математики й природознавства, питання про доцільність поурочного формулювання виховної мети вчитель розв'язує, усебічно зважуючи можливості матеріалу, ураховуючи зміст засвоюваних понять, специфіку середовища, у якому живуть діти, конкретну навчальну ситуацію. Адже нерідко несподівані запитання, реакція дітей, якісь події, зміст речення, задача, учинок учня потребують негайних 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, потрібно не тільки подбати про виховну, емоційну насиченість матеріалу, а й передбачити, як його сприймуть діти. Зауважимо, що в цьому віці їм важко усвідомити зміст багатьох суспільно-політичних понять і моральних ідей, цінностей, що пояснюється абстрактністю цих знань, недостатнім життєвим досвідом учнів.

У визначенні виховної мети конкретного уроку вчитель, з одного боку, керується загальними вимогами до виховання й розвитку молодших школярів відповідно до тих змін, які нині відбуваються, а з другого –бере до уваги можливості змісту матеріалу й навчальної мети конкретного уроку, орієнтується на наступність і перспективність у вихованні, ураховує вплив середовища життя дітей.

У початкових класах формуються тільки елементи світогляду. Проте ці роки, як величезне родюче поле, на якому ми, дорослі, висіваємо зерна чеснот громадянина. «Дитячі роки, –писав В. Сухомлин-ський, –той вік, який ми вважаємо віком безтурботної радості, гри, казки, –це джерела життєвого ідеалу. Від того, що відкрилося дитині в навколипіньому світі в роки дитинства, що викликало її подив і захопило, що обурило і примусило плакати - не від образи, а від переживання за долі інших людей –від цього залежить, яким громадянином буде наш вихованець»[1].

Які громадянські якості найважливіше пробудити й розвинути в молодших школярів? Любов до рідного краю –села, міста, країни, працелюбність, відповідальність, шанобливе ставлення до старших, уміння жити в колективі, бути добрим, турботливим, оберігати все живе...

[1] *Сухотинський В. О.* Серце віддаю дітям // Вибрані твори: У 5 т. –К.: Рад. шк., 1977. 4-Т. 3. « С. 220.

Оцінюючи виховні можливості навчального матеріалу в морально-етичному та громадянському вихованні дітей, потрібно дотримуватися міри, щоб дитина не засвоювала формально слова про високі моральні якості. Не слід забувати, що цілеспрямоване виховання школярів триває багато років. Тому треба ставити *конкретні виховні завдання* і намагатися розв'язати їх саме на цьому уроці. Зокрема, не записують до окремого уроку мету в завершеному вигляді, скажімо, «виховати» чи «сформувати». Правильнішими, реальнішими є такі формулювання: *пробуджувати почуття..., зміцнювати бажання..., викликати бажання наслідувати..., виховувати вдячність..., закріплювати прагнення..., заохочувати до праці..., розвивати позитивне ставлення до навчання...* тощо. Зміни в якостях особистості дитини відбуваються дуже поступово. Формуючи й розвиваючи їх, необхідно багато разів повертатися до однієї й тієї самої мети.

Можна сформулювати виховну мету до всієї теми, а в разі потреби доповнити ЇЇ на окремих уроках. Такі можливості мають, зокрема, уроки читання, трудового навчання, музики, основ здоров'я.

Розвивальні цілі уроків також мають визначатися відповідно до можливостей дітей і конкретного навчального матеріалу. Обов'язковим орієнтиром у формуванні вчителем розвивальних цілей є зміст ключових компетентностей. Ці компетентності мають міжпредмет-ний характер, а тому потребують системного тривалого формування та розвитку впродовж усієї початкової школи. Отже, їх треба включати в тканину уроків через низку конкретних цілей. Крім цього, багато-аспектним є досягнення цілей творчого розвитку дітей у різних видах

діяльності.

У системі розвивальних цілей треба передбачати конкретні завдання. Наприклад, *із метою формування ключової компетентності вміння вчитися* в початкових класах потрібно формувати на уроках такі інтелектуальні вміння: аналізувати навчальний матеріал, порівнювати, установлювати головне, визначати причинно-наслідкові зв'язки, узагальнювати, доводити, діяти за аналогією.

Розвитку самостійності молодших школярів у навчанні сприяє реалізація такої послідовності цілей: формування вмінь працювати за зразком і вказівками вчителя, схемами, таблицями, за підручником; навчання працювати з коментуванням своїх дій уголос; формування вмінь самостійно застосовувати правило; формування пізнавальної самостійності, тобто такої, яка передбачає самостійне ознайомлення учнів із новим матеріалом або перенесення в нову ситуацію.

Щоб навчити дітей самостійно вчитися, педагоги прагнуть розвивати спостережливість, уважність, виробляти навички планування своїх дій, самостійного контролю проміжних і кінцевих результатів. Доцільно час від часу визначати на деяких уроках як розвивальну мету формування в учнів *уміння запам'ятовувати, організовувати своє робоче місце, орієнтуватися в часі та берегти його.*

Безумовно, 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 мета –не самоціль, а засіб взаємозв'язку навчання й 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, переосмислення в новій 'ситуації раніше відомого, доцільнішою буде інша мета *–розвивати пізнавальну самостійність, уміння переносити засвоєне в нову ситуацію.*

Формування вмінь працювати в парі, малій групі, висловлювати оцінювальні й рефлексивні судження потрібно реалізовувати поступово на різних уроках, починаючи *з* 1 класу. Наприклад, уже в до-букварний період діти порівнюють предмети за зовнішніми ознаками (розміром, формою, кольором), у 2-4 класах зіставляють абстрактні та внутрішні якості (учинки героїв, твори, умови та розв'язування задач).

Зміст навчального матеріалу дає вчителеві змогу цілеспрямовано, з поступовим ускладненням завдань учити молодших школярів логічного мислення на будь-якому матеріалі. Наприклад, *уміння доводити, визначати основне* можна вказувати як спеціальну мету на уроках, де формуються нові поняття, а також на узагальнювальних. Під час узагальнення виокремлюються головні, істотні (несупереч-ливі) 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 всіх уроках, а особливо природознавства, читання, математики, трудового навчання, основ здоров'я.

Визначення цілей уроків залежить від змісту предмета, місця уроку в системі об'єктів тематичного контролю. Наведемо приклад взаємопов'язаного визначення навчальної, виховної та розвивальної мети в системі уроків, скориставшись першим розділом підручника О. Савченко «Читанка» для 4 класу (див. табл. 18).

На уроках читання вчитель враховує насамперед змістову спрямованість теми, розвивальні й виховні можливості тексту, що опрацьовується. Разом з тим, орієнтуючись на перспективу теми, наступність у розвитку дітей, доцільно час від часу пропонувати завдання, які виходять за межі одного уроку й працюють на зміст усього розділу.

Загальна мета *розділу «Рости книголюбом»* (6 год) –розкривати дітям світ сучасних книжок. Ідея: скільки в людей потреб –стільки є різних книжок. А різні книжки читають по-різному.

Таблиця 18

Орієнтовне тематичне планування уроків читання

№ уроку	Тема уроку, матеріал у підручнику	Мета уроку	Домашнє завдання
1	До школи, до книжки, до сонця! Здрастуй, нова «Читанко»! Введення в новий розділ «Рости книголюбом!» Вступ до розділу. Вірш М. Сингаївського «До школи»	Створити емоційно-ггіднесений настрій від зустрічі з новим підручником, викликати в дітей інтерес до його читання; розвивати образне й аналітичне мислення; удосконалювати уміння виразно читати	Ознайомитися зі структурою підзучника. Вивчити напам'ять вірш М. Сингаївського «До школи»
2	Чому так багато книжок потрібно людям? Хто створює книжку? З чого складається книжка? З чого складається «Читанка»? Які книжки ви читаєте? Обладнання: музичний запис виконання Державного гімну України. Перший форзац «Як до тебе прийшла книжка?»	Виховувати патріотичні почуття; розширити знання дітей про види книжок; розкрити складний шлях створення книжки; збагачувати мовлення книгознавчими термінами; розвивати вміння орієнтуватися в структурі книжки; розвивати дослідницькі вміння	Вивчити Державний гімн України. Підготувати розповідь про всі складові частини підручника; знати, чим вони відрізняються
	Як читають книжки? Чому різні книжки читають по-різному? Як читати «Читанку»? Оповідання «Розумні і вірні друзі» за К. Паустовським	Заохочувати дітей до самостійного читання; збагачувати мовлення літературознавчими термінами; удосконалювати навичку читання науково-художніх текстів	Самостійно прочитати оповідання «Розумні і вірні друзі» за К. Паустовським; підготуватися на наступному уроці розповісти про поради автора
4	Як знайти потрібну книжку? Завітай до бібліотеки. «Суперечка двох книг» В. Сухомлинського. Робота за картиною В. Хабарова «Портрет дівчинки». Обладнання: зразок	Виховувати захоплення читанням; розвивати бібліографічні вміння; збагачувати мовлення дітей; удосконалювати вміння аналізувати текст, виокремлювати нову інформацію, ставити	Прочитати тексти з метою засвоєння значення «бібліотечних» слів; підготувати анотацію на одну з прочитаних книжок

Продовження табл. 18

	алфавітного каталогу і тематичного покажчика в бібліотеці; дитячі книжки з яскравими обкладинками й цікавими анотаціями	запитання до тексту. Удосконалювати вміння складати розповідь за картиною, виокремлювати засоби створення художнього образу	
5	Як створити свою бібліотечку? «Цікаво знати!», «Твоя бібліотечка» за О. Єфімовим	Виховувати бажання збирати й берегти книжки; удосконалювати навичку правильного, свідомого читання; учити виокремлювати головне, обговорювати прочитане, збагачувати знання про духовні надбання українського народу	На вибір учнів: 1) прочитати текст «Твоя бібліотечка» і скласти правила догляду за домашньою бібліотекою; 2) скласти розповідь «Чим цікава моя домашня бібліотечка»
6	Дружба з книжкою — це свято. «Про книжку» Н. Умерова, «Пісенька юних читачів» С. Михалкова, «Золота хвилина» М. Чепурної. Блок «Пригадайте, поміркуйте»	Виховувати бажання читати, шанобливо ставитися до книжки; удосконалювати вміння виразно читати; розвивати образне мовлення й мислення, здатність до тематичного узагальнення	На вибір учнів: 1) підготувати виразне читання одного з віршів; 2) підготувати розповідь про книжки, якими захоплюєшся

Як бачимо, зважаючи на особливості цього предмета, у навчальних цілях домінує робота над текстом і розвиток навички читання.

На уроках природознавства переважатиме аналіз і синтез істотних ознак явищ, що вивчаються, опора на спостереження, установлення причинно-наслідкових зв'язків, бо це відображає специфіку природознавчого знання.

З інших позицій визначаються вчителем цілі уроків освітньої галузі «Технології», їх основна функція –формування предметних умінь і навичок, основ трудової культури; розвиток умінь планувати, організовувати й контролювати свою роботу; формувати способи трудових дій.

Отже, у визначенні цілей уроків відображається специфіка змісту предмета і конкретної теми уроку.

Правильно визначити цілі уроку –це лише *перший крок* до успіху. Найважливіше та найскладніше –підпорядкувати досягненню ме-

ти і завдань зміст, структуру уроку, обрані методи і прийоми, забезпечити пізнавальну активність кожного учня.

*Крок другий –**визначення змісту уроку, аналіз можливостей підручника (та інших джерел) для реалізації мети й завдань уроку відповідно до готовності дітей засвоювати навчальний матеріал.*** У підручниках з мови та математики вчитель звертає увагу на послідовність і кількість завдань, які заплановано на урок; розраховує час на їх виконання різними групами дітей; робить висновок, які завдання доцільно виконати вдома, які засоби підтримки треба приготувати, які резервні завдання взяти і т. ін.

Щоб правильно розподілити навантаження учнів, учитель має чітко усвідомити не тільки роль певної теми уроку, а й внесок окремого уроку в навчальні досягнення учнів у процесі її вивчення. Це допоможе також уникнути одноманітності структури уроків і методичних засобів, наочності. Необхідно також звернути увагу на міжпредметні зв'язки.

Перш ніж залучати додатковий матеріал на урок, потрібно проаналізувати навантаження на учнів, послідовність і кількість вправ і завдань, які є в підручнику для цього уроку, обсяг домашніх завдань. Такий аналіз змісту й вимог до його засвоєння підкаже вчителеві, який метод і яку наочність доцільніше застосовувати: евристичну бесіду чи зв'язне пояснення, читання тексту учнями або комбіноване читання вчитель –учні, самостійне розв'язування задачі за підручником чи за робочим зошитом у процесі колективної роботи.

Спостереження показують, що нерідко вчителі перевантажують зміст уроків додатковим матеріалом виховного характеру, застосуванням окремих інтерактивних методів (наприклад, «Акваріум», «Мозкова атака»), не приділяючи належної уваги провідним видам роботи, етапам розуміння й застосування.

*Крок третій –**вибір та поєднання методів і прийомів навчання.*** Аналізуючи програми, учителю необхідно усвідомити залежність змісту й методики кожного предмета від мети його вивчення та специфіки предмета. Скажімо, основна мета вивчення рідної мови в початкових класах –розвиток мовлення учнів, а отже, вивчення всіх аспектів мови ґрунтується передусім на принципах розвитку її усної та писемної форм, навчальний матеріал із лексики й орфографії добирається відповідно до його значущості для вдосконалення мовленнєвих умінь і навичок. Тому пріоритетним є застосування практичних і словесних

методів.

Оскільки у виборі методів навчання визначальним є зміст, то в програмах із кожного предмета виокремлено провідні види діяльності саме для цієї дисципліни. Наприклад, на уроках читання домінує робота над текстом твору у взаємозв'язку з аналізом його образних засобів; на уроках мови –різноманітні види аналізу та вправ на зв'язному тексті; на уроках природознавства – спостереження й дослідницька робота.

Після дидактико-методичного аналізу змісту можна дійти висновку щодо оптимального вибору методів. Який матеріал краще опрацювати із застосуванням методів проблемного навчання, а який –шляхом пояснення вчителя; які знання краще засвоюються учнями через безпосереднє слухання та спостереження, а які –завдяки роботі за підручником, у процесі самостійного читання учнів; коли необхідною є наочність, а коли –ігрова ситуація, групова робота тощо.

Проілюструємо ці положення на прикладі підготовки вчителем **організації процесу засвоєння учнями нового матеріалу.**

Насамперед треба здійснити *понятєвий аналіз навчального матеріалу.* Це допоможе виявити, що саме буде на уроці об'єктом засвоєння –нові знання або ж ознаки та властивості, які розширюють і поглиблюють уже сформовані знання; окреме вміння чи навичка або ж комплексний спосіб дії. Усвідомлення цього націлює вчителя на порівняльне оцінювання можливостей відомих методів і прийомів навчання, і, як наслідок, на застосування найбільш доцільних.

Наприклад, учитель має сформувати 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, тому 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 багато тепла) і способами його видобування (у шахтах, кар'єрах) та використання (паливо, вироблення різних предметів). У цьому разі найдоцільніше поєднати методи усного викладу (розповіді, бесіди, пояснення) з практичними (проведення дослідів) і наочними (розглядання колекцій, ілюстрацій, таблиць або демонстрування окремих слайдів, 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 сформувати в другокласників поняття «птахи», дітям треба розглянути зображення різних видів птахів за планом (розмір, частини тіла, чим укрите тіло, забарвлення пір'я), порівняти їх між собою. Це дає змогу виокремити їх істотну ознаку – наявність пір'я –та зробити висновок, що птахи –це тварини, тіло яких укрите пір'ям.

Кожне поняття має зміст і обсяг. Зміст становлять істотні ознаки, які його характеризують, обсяг –кількість цих ознак. У процесі навчання зміст поняття поглиблюється, тобто поступово засвоюються нові ознаки, властивості, установлюються різноманітні зв'язки, а отже, обсяг поняття розширюється. Наприклад, поняття «птахи» розширюється і поглиблюється після встановлення учнями залежності поведінки птахів від зміни середовища їх перебування. 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 узимку й навесні (теми «Птахи взимку», «Птахи навесні»).

Урахування вчителем поступового нарощування обсягу та змісту понять дає можливість умотивовано урізноманітнювати вибір методів і прийомів навчання. У формуванні вмінь, способів дій, навичок провідними є практичні методи (вправи, дидактичні ігри, досліди) у поєднанні з поясненням, узагальненням. Важлива умова їх ефективності –достатній вибір засобів організації самостійної роботи (зошити з друкованою основою, диференційовані картки, малюнки, схеми тощо).

Отже, у визначенні змісту уроку, у виборі методів і прийомів навчання потрібно враховувати не тільки специфіку навчального матеріалу, а й дидактичні функції різних методів. Це допоможе так продумати їх послідовність і поєднання, щоб економне і з найбільшою користю для навчання й розвитку учнів досягти основної мети й завдань уроку. Саме з цих позицій оцінюємо переваги репродуктивних, частково-пошукових, проблемних та інтерактивних методів. Тому слід взяти до уваги, що немає універсальних методів, ефективних для будь-яких ситуацій уроку.

Сучасна дидактика орієнтує вчителів не на універсалізацію тих чи інших методів або технологій, а на розуміння їх сильних і слабких сторін, пошуки оптимального поєднання переваг кожного з них. Інакше кажучи, найкращим методом є той, який найбільшою мірою відповідає меті уроку, підготовленості вчителя і класу, сприяє ощадливому використанню часу, не втомлюючи дітей.

*Крок четвертий –**вибір форм організації навчальної діяльності.*** Крім знання плюсів і мінусів різних методів, важливо орієнтуватися в методичних можливостях *фронтальних та індивідуальних форм навчання молодших школярів.* У початкових класах на уроках традиційно домінують фронтальні види роботи: вони передбачають використання різноманітних методів і прийомів навчання, постановку активізуючих запитань, сприяють формуванню колективу класу. Водночас у фронтальних видах роботи зазвичай недостатньо враховується рівень розвитку, пізнавальні інтереси й можливості окремих учнів, тут переважає однобічний спосіб комунікації, обмежені можливості дітей у наданні взаємодопомоги, здійсненні взаємоперевірки.

Уважається, що індивідуальна робота не має цих недоліків, бо передбачає вищий рівень самостійності учнів, дає можливість точніше враховувати їхній розвиток, задавати властивий їм темп у навчанні, активно формує пізнавальні потреби. Однак індивідуальна робота тільки в тому разі даватиме належну віддачу, якщо вчитель володіє діагностичними вміннями, використовує індивідуальні завдання в певній системі, запобігає розвитку егоїзму й зарозумілості окремих дітей.

Під час використання різних видів *групової роботи* в молодших школярів формуються вміння співробітничати, створюються умови для демократичного міжособистісного спілкування, взаємного навчання, формування моральних мотивів учіння, раціонального використання робочого часу, надаються можливості для багатоваріантних підходів до розв'язування однієї задачі. Якщо ж групову роботу організовано недосконало, то порушується ритм уроку, деякі діти не працюють на повну силу, чекають результатів як спостерігачі, не вміють підкорятися загальним вимогам.

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 школярів, особливо організаційних, рефлексивних і самоконтролю.

*Крок п'ятий –**взаємозв'язок структурних компонентів уроку та його відносна завершеність.*** Відомо, що для засвоєння навчального матеріалу на уроці (або на кількох уроках) учень повинен здійснити *повний цикл пізнавальних дій:* сприйняти, осмислити, певною мірою запам'ятати якісь факти чи спосіб дії, самостійно їх застосувати. Кожний етап цього процесу виконує свою функцію, тому потребує специфічних методів і прийомів навчання. Найбільш різноманітна та варіативна частина - процес розуміння й застосування. Дуже часто учень не здатен застосувати знання на рівні вміння саме тому, що воно сприйняте, але не осмислене й хоча б первинне не закріплене в пам'яті. *Крок шостий –**передбачення способів зворотного зв'язку, контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів.*** У розділі «Контрольно-оцінювальна діяльність учителя» ішлося про те, що вагоме значення має не частота, а своєчасність контролю в межах уроку й усієї теми. Тому перед вивченням теми в цілому та конкретного уроку потрібно чітко визначити, що буде об'єктом поточного, а що –тематичного контролю, що перевіряти усно (наприклад, під час бесіди із залученням «мікрофона»), а що письмово шляхом вибіркового застосування тестових завдань. Головне –дійти до кожної дитини, але не з метою виставлення оцінок, а для орієнтації у її навчальних досягненнях, надання своєчасної підтримки.

*Крок сьомий –**складання плану уроку, у якому необхідно чітко передбачити всі етапи уроку, основний фактичний матеріал, оцінювання, домашнє завдання.*** (Структуру уроків детальніше розглянемо в наступному підрозділі.)

Отже, щоб добре підготуватися до уроку, потрібно визначити зміст і відповідне методичне забезпечення; залежно від мети виокремити для кожного етапу основне завдання, пам'ятаючи, що багатопредметність змісту початкової освіти, чіткі вимоги до навчальних досягнень учнів об'єктивно вимагають різних методів і технологій навчання та різного рівня засвоєння конкретгюго матеріалу. Зважаючи

на це, потрібно збагачувати власне методичне портфоліо способами організації провідних видів діяльності учнів на уроці, забезпечувати оперативний зворотний зв'язок, впливати на мотивацію учіння, бачити наступність і перспективність у засвоєнні основних понять кожної теми.

7.4. Структура комбінованого уроку: базова й варіативні моделі

На уроках комбінованого типу провідним є вивчення нового матеріалу. Це зумовлено декількома причинами.

По-перше, особливістю предметного змісту. Якщо порівняти кількість годин, які за програмою виділяються на той чи інший предмет, із календарно-тематичним плануванням уроків, наведеним у методичних рекомендаціях, то побачимо, що кількісні показники майже збігаються. Наприклад, у 4 класі за програмою на уроки читання відводиться 124 години на рік. Із них на 108 уроках відбувається ознайомлення учнів із новим матеріалом[1]. Аналогічна ситуація характеризує уроки з рідної мови, математики.

По-друге, у початкових класах є кілька предметів, на вивчення яких відведено одну годину на тиждень. Це уроки з основ здоров'я, громадянської освіти, технологій (трудового навчання), образотворчого мистецтва, музики, інформатики. Для їх проведення також характерний комбінований тип уроку з переважанням нового матеріалу.

По-третє, обов'язковим компонентом вимог до навчальних досягнень учнів, які є структурними аналогами предметних компетент-ностей, у програмах визначено розуміння й застосування знань, умінь і навичок. Тому на більшості уроків етап ознайомлення з новим матеріалом плавно продовжується на наступному етапі застосування з різною мірою самостійності учнів.

Універсальної, жорсткої структури комбінованого уроку, що задовольняла б усі цілі організації навчання, бути не може. Однак зрозуміло, що ефективний урок не будується стихійно, хоча досвідчений учитель нерідко імпровізує, змінює план, якщо цього потребують обставини.

Типовий комбінований урок будується переважно за такою моделлю: 1) організація класу до роботи; 2) перевірка домашнього завдання; 3) підготовка до засвоєння нового матеріалу; 4) пояснення, усвідомлення; 5) первинне закріплення; 6) частково-самостійні вправи; 7) різні види перевірки й оцінювання; 8) підведення підсумків.

Чи завжди доцільна така побудова уроку? В одних випадках вона буде оптимальною, а в інших дотримання послідовності всіх етапів

[1] Див.: Навчання і виховання учнів. 4 клас. - К.: Початк. шк., 2005. –С. 219-242.

недоречне, оскільки не завжди враховує особливості мети та змісту конкретного уроку. Скажімо, на уроках розвитку мовлення, основ здоров'я, малювання, музики, фізкультури навчальна діяльність нерідко розгортається так, що набуття нового органічно продовжує, поглиблює раніше засвоєне, коли один етап уроку відокремлюється від наступного не етапами пізнання, а зміною видів діяльності.

Інша обставина полягає в тому, що метою багатьох уроків у початковій школі є формування вмінь і навичок учнів. Тож значною є кількість уроків, мета яких *–засвоєння, закріплення, удосконалення способів дій.* На таких уроках, зрозуміло, зі структури випадає етап пояснення нового матеріалу, а центральне місце відводиться вправам із різною мірою самостійності учнів і зворотного зв'язку. Обов'язковим є етап застосування.

Інколи новий матеріал не пов'язаний з попереднім або ж уперше вивчається складне питання, на яке потрібно багато часу, тоді навряд чи доцільно проводити перевірку домашнього завдання. Урок варто розпочати з роботи над новим матеріалом. Так, В. Сухомлин-ський радив учителям: «Не бійтеся відводити на кожному уроці якнайбільше часу на засвоєння нового! Це окупиться зі сторицею. Чим ефективніша праця під час осмислювання знань, тим менше часу потрібно учневі на виконання домашнього завдання, тим менше часу витрачатиметься на перевірку домашнього завдання на наступному уроці, тим більше часу залишиться на засвоєння нового матеріалу. Зрозумійте суть цієї залежності»[1]. Особливого значення вчений надавав умінню учнів застосовувати засвоєне: «...Для багатьох учителів поняття "знати" означає вміти відповідати на поставлені запитання. Такий погляд штовхає вчителя на однобоку оцінку розумової праці й здібностей учнів. Треба насамперед змінити погляд на суть понять "знання", "знати". *Знати –це значить уміти застосовувати знання»*[11].

Вищезазначена структура типового комбінованого уроку непридатна для випадків, коли вчитель будує 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 з істотними ознаками частин мови (іменника, прикметника, дієслова) шляхом зіставлення, а на наступних уроках на основі теоретичного випередження формуються відповідні вміння й навички їх розрізнення. Зрозуміло, що в структурі таких уроків послідовність етапів комбінованого уроку порушуватиметься.

[1] *Сухомлинський В. О.* Вибрані твори: У 5 т. –К • Рад пік 1977 –Т 2 –С. 462-463.
[2] Там само. –С. 452.

Якщо всі уроки підганяти під одну схему комбінованого, то форма суперечитиме змісту навчання та рівню готовності учнів. Тому питання структури уроків щоразу потребує ретельного обміркову-нання таких умов: *мета уроку; зміст предмета й вік учнів; кількість годин на тему; провідні методи й засоби; місце уроку в системі уроків на цю тему; вимоги до навчальних досягнень учнів, визначені програмою.*

Докладність плану уроку залежить від досвіду вчителя, наявності обладнання, ступеня складності матеріалу, кількості учнів у класі та їх готовності до навчання (табл. 19).

Таблиця 19

Провідна діяльність учителя

Під час підготовки до уроку	У процесі проведення уроку
• розумові дії (обмірковування мети, різних завдань і варіантів проведення уроку, рефлексія); • прогнозувальні дії (передбачення труднощів, які можуть виникнути в різних груп дітей); • попередній розподіл часу; • мнемонічні дії (пригадування та аналіз досвіду проведення попередніх уроків); • моделювальні дії (створення плану уроку)	• організаційні й комунікативні уміння; • швидкість і точність реагування на перебіг навчальних ситуацій; • вільне володіння діапазоном методичних засобів, що дає змогу в разі потреби коригувати зміст і методику уроку; • запобігання втомлюваності дітей; • підтримування працездатності гуманними засобами; • рефлексивність мислення й поведінки під час уроку

Якщо вчитель 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 відповідально, а й систематично та творчо. 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, а «надзавдання» –мотивація дітей до самостійного вдумливого читання. Тому основою варіювання є глибоке проникнення в текст і методична різноманітність, залучення дітей до діалогу, групової, творчої роботи. Полегшує вчителю цей процес завчасно підготовлений перелік методів і прийомів роботи над текстами різних жанрів, способів розвитку усіх якостей читання, способів пояснення незрозумілих слів і висловів, видів логічних і стилістичних вправ, перелік завдань на

вироблення швидкості читання, цікаві відомості про письменника, той край, що згадується в тексті, тощо.

Свої особливості в системі уроків мають **повторення й узагальнення.** У початкових класах виправдали себе такі види повторення:

- *випереджувальне* –етап уроку, що має на меті підготовку учнів до нової теми;
- *супровідне* –етап уроку, пов'язаний з вивченням нового матеріалу;
- *узагальнювальне* –за темами, розділами в кінці семестру, на початку чи наприкінці навчального року як окремий урок.

Ефективність повторення на уроці визначають такі умови: 1) активність мислення учнів у процесі відтворення знань, умінь, навичок; 2) варіативність вправ; 3) постійний зв'язок теоретичних знань з їх застосуванням у різних ситуаціях; 4) різноманітність форм навчання (робота фронтальна, групова, парна, індивідуальна тощо); 5) поєднання словесного відтворення з роботою за схемами, узагальнювальними таблицями, картками тощо.

Уроки узагальнювального повторення поглиблюють і впорядковують раніше набуті знання, способи дій, надають широкі можливості для застосування розвивальних і творчих завдань. На цих уроках можна застосувати і прийоми експрес-перевірки знань учнів за допомогою тестових завдань, графічних форм повідомлення відповідей, доповнення й конструювання, класифікації та групування. Тут доцільно пропонувати дітям нові за змістом і способом виконання вправи. Наприклад, такі, що допомагають побачити відоме явище, предмет з різних боків, комплексно застосувати раніше засвоєні знання з інших тем (скажімо, підготуватися розповісти все, що відомо про число, слово, вираз, рослину тощо, виконати творчу роботу в парі або групі). Ці завдання доцільні на уроках розвитку мовлення, розвитку творчих здібностей, читання, технології.

Структура типових уроків узагальнення, як правило, передбачає відтворення основного теоретичного матеріалу з теми, вправи на закріплення її кінцевих результатів, самостійну роботу учнів за підручниками, робочими зошитами, картками, перевірку їхніх знань, складання таблиць тощо.

В останні роки спостерігаємо значний інтерес до проведення *узагальнювальних уроків з елементами гри.* Наприклад: «Що, де, коли?», «Поле чудес», «Змагання веселих і винахідливих математиків». Ці форми допомагають залучити учнів до попередньої підготовчої роботи, яка має важливе стимулювальне й навчальне значення. Проведення таких уроків створює атмосферу змагання, учить співробітництва, розширює кругозір дітей.

Серйозна умова успішного навчання на уроці - розподіл часу. З того, як учитель його використав, видно стрижень уроку, питому вагу кожного виду роботи. Вихідним у розподілі часу є *правильне визначення тривалості основного етапу уроку.*

Щоб реалізувати попередні задуми з максимальним ефектом, учитель повинен не тільки добре знати методику, а й уміти передбачати труднощі, що можуть виникнути в окремих учнів, швидко орієнтуватись у несподіваній ситуації, утримувати увагу класу. Деякі вчителі помилково вважають, що головне –правильно скласти план, визначити структуру, а перебіг часу підкаже сам урок, бо все передбачити неможливо. За такого підходу неминуче марнування часу або його нераціональне використання. На уроці вчитель зазвичай не помічає й не усвідомлює цих утрат. Однак хронометраж багатьох уроків доводить, що іноді за урок «набігає» до 5 хв, які фактично «випадають». Причини можуть бути різні, зокрема, неорганізований початок уроку, багатослівні пояснення до наступної роботи, відсутність або невміле використання індивідуальних і резервних завдань, нераціональні способи перевірки, погана організація робочого місця вчителя й учнів.

Чимало важить і поведінка на уроці самого вчителя. З першої хвилини уроку він повинен бути діловим і зібраним: ніяких зауважень і розмов, що не стосуються теми, гортання журналу, пошуків таблиць, карток. Інакше діти зрозуміють: вимога вчителя берегти час –це лише розмови.

Спостереження переконують, що як багатослівні, так і надто лаконічні пояснення вчителя не забезпечують ритмічної, зосередженої роботи учнів. Усні вказівки вчителя мають охоплювати не більше двох-трьох дій, промовляти їх треба чітко, виразно, короткими розповідними або спонукальними реченнями. Спокійно, виокремлюючи голосом ключові слова, учитель пояснює завдання, кілька секунд витримує паузу, щоб діти осмислили, знайшли потрібний матеріал, а потім надає їм можливість цілком самостійно виконувати роботу.

Обов'язкова умова ефективного уроку *–гігієна режиму навчальної праці школярів.* Від того, як чергуються види діяльності, яка тривалість етапів уроку та окремих завдань, залежать активність сприймання, увага й працездатність учнів. Гігієнічна норма не є оптимальною для всіх дітей вікової групи, тому на уроці потрібно враховувати індивідуальні особливості учнів.

На практиці спостерігаємо різноманітні, часом суперечливі підходи до розв'язання цієї проблеми. Зокрема, деякі вчителі прагнуть, щоб упродовж уроку всі діти працювали з максимальною віддачею сил і напруженням уваги. Такий підхід не можна вважати правильним. Психологічні дослідження показують, що надто ущільнені уроки, однакове навантаження призводять до надмірного збудження, перевтоми учнів.

Варто прислухатися до думки В. 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 (слухай уважно), різким переходом від одного виду роботи до іншого, перспективою перевірки знань відразу після пояснення. На перший погляд усі ці прийоми створюють видимість активної розумової праці: як у калейдоскопі, змінюються види роботи, діти, зосередивши увагу, слухають кожне слово вчителя, у класі напружена тиша. Але ж якою ціною це досягається? Після таких "ефективних" уроків дитина повертається додому стомленою. Вона легко роздратовується і збуджується»[1].

Антипедагогічно весь урок проводити на «високих нотах», вимагаючи однакової уваги учнів 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.

Щоб додержуватися запланованого ритму навчальної праці, потрібно систематично, від уроку до уроку, *формувати в учнів уміння вчитися,* а саме: зосереджено слухати, швидко читати, писати, відразу переключатися на нову роботу, добре орієнтуватися в підручнику, додержуватися єдиних вимог оформлення письмових робіт; приступати до самостійних завдань, продумавши послідовність їх виконання (з чого почну, що зроблю потім, чим закінчу); свідомо прагнути до самоконтролю, знати й застосовувати способи перевірки задачі, прийоми обчислень, певні орфограми тощо. Чим свідоміше й ґрунтовніше виховує вчитель у дітей ці якості, тим продуктивніша учнівська праця, тим кращі результати.

Вагомий критерій ефективності уроку в початкових класах –такий результат навчання, коли діти безпосередньо на уроці зрозуміють і засвоять новий матеріал. Цього не можна досягти, якщо вчитель прагне, аби учні засвоїли все, що вивчалося на занятті. На уроці мають бути точна установка, фіксація уваги на самому факті початку вивчення нової теми, диференційований підхід до різних її частин. Так, одна досвідчена вчителька розповідає, що, готуючись до уроку, вона, крім усього іншого, обдумує, що треба «подати» учням «крупним планом», що з наголосом, що зовсім не виокремлювати, а що прокоментувати, аби не вийшло неправильних асоціацій та уявлень. Вона передбачає хід свого уроку, його можливі перспективи, наслідки й навіть реакції дітей.

Визначивши, які знання і дії треба сформувати на уроці, учитель 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, часто на етапі

[1] *СухомлинськийВ. О.* Вибрані твори: У 5 т. –К.: Рад. шк., 1976. –Т. 3. –С. 119.

первинного засвоєння нового матеріалу вправи потребують від учнів лише констатації відомого або є перевірними. Основна ж роль має належати навчальним вправам, у яких передбачалося б поступове нарощування складності, звернення до теоретичних обґрунтувань, навчання дітей розмірковувати. Не варто прагнути на одному уроці до великої різноманітності вправ, натомість бажано виявляти почуття міри й педагогічної передбачливості, адже надмірне урізноманітнення може завадити цілісності й ґрунтовності уроку.

Зростання ролі теорії в 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 засвоєння матеріалу, учитель водночас повинен подбати про використання смислових і наочних прийомів запам'ятовування. Для цього корисно застосовувати різні види ілюстративної наочності (складання схем, таблиць), привчати дітей до формулювання й відтворення висновків за опорними словами та цілком самостійно.

Неодмінний елемент кожного уроку –перевірка знань, умінь і навичок. (Про дидактичні вимоги до цього процесу йшлося в підрозділі 4.5). Вивчення досвіду показує, що вчителі часто вдаються до одноманітних способів перевірки. Уже з 1 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 використовувана фронтальна бесіда, хоч і має певні переваги, проте не завжди дає достатнє уявлення про рівень знань учнів.

Насамперед учитель повинен з'ясувати, *що саме буде перевіряти і в який спосіб.* До визначення форм і змісту перевірки потрібно підходити вдумливо, ураховуючи багато чинників: зміст матеріалу, обладнання, підготовленість учнів, їхні індивідуальні особливості. Учителя має цікавити не тільки кінцевий результат, а й те, як школяр дійшов до нього. Важливим засобом швидкої та відносно об'єктивної форми перевірки є виконання учнями тестових завдань, які можуть перевірятися на цьому ж уроці.

Своєрідна форма перевірки якості засвоєного –підведення підсумків уроку. Тут можна зіставити досягнуте наприкінці заняття з цілями, визначеними в плані. Буде непродуктивне, якщо вчитель сам підсумовує урок двома-трьома стандартними фразами про те, «що ми вивчали, хто і як працював на уроці». Доцільно відвести на це принаймні 2-3 хв, щоб залучити дітей до *рефлексивного аналізу,* а саме:

- виявлення учнями свого емоційного ставлення до уроку через вибір символів («сонечко», «кольорові фішки») і рефлексивні судження (чому подобається чи не подобається, цікаво –нецікаво тощо);
- інтелектуальний самоаналіз уголос внутрішнього плану дій, внутрішнього способу міркування; виділення свого пізнавального результату;

• самооцінювання результатів своєї праці та своєї позиції як учасника колективної роботи, оцінка роботи групи та своєї ролі;

• прогнозувальні судження, що надалі хотів би змінити (у своїй, колективній, груповій роботі).

Різні способи рефлексії повинні дати продуктивний результат: підсумовування має бути чітким, розвивальним, привчати дітей до самооцінювання та переконувати, що кожен урок –важливий крок у їхньому особистому пізнанні певної теми, у самоусвідомленні свого ставлення до навчання.

Доцільною є підготовка вчителя до системи уроків у межах розділу, теми. Вона дає змогу сконцентрувати відповідні технічні й наочні засоби навчання, рівномірно використовуючи їх під час вивчення теми, застосувати різні види диференційованих завдань, інтерактивних методів і прийомів.

Отже, не тільки наукові дослідження, а й саме життя показують, що в підготовці до уроків, навіть у межах одного типу, неприпустимий штамп. Ніяка структура уроку, навіть вдало апробована, не може бути придатною для уроків усієї теми. Разом з тим треба знати базову модель комбінованого уроку, щоб свідомо його змінювати.

В організації уроку необхідний творчий пошук учителя. Водночас зазначимо, що новації –не самоціль. Вони мають бути дидактична виправданими й створювати кращі умови, порівняно з іншими методами, для достатнього засвоєння навчального матеріалу.

7.5. Дидактичні особливості уроків у 1 класі

У навчально-виховному процесі з учнями 1 класу потрібно продовжити лінію дошкільного розвитку й підготувати їх до систематичного навчання в наступних класах. Саме тому на всіх уроках велика увага приділяється загальнопізнавальному, мовленнєвому, вольовому, фізичному розвиткові дітей, формуванню нового типу провідної діяльності –умінню вчитися. Разом з тим клас, де навчаються діти 6-7 років, –не підготовчий, а перший у системі 4-річної початкової школи. Саме тут розпочинається формування в дитини статусу молодшого школяра.

Дидактичні особливості уроку в 1 класі виявляються в ***меті, способах організації навчальної діяльності та в структурі.*** Вони зумовлені: 1) необхідністю широкого використання ігрових форм навчання; 2) зменшенням тривалості уроку, який скорочено до 35 хв; 3) обов'язковим проведенням на уроці динамічних пауз; 4) відсутністю домашніх завдань; 5) оцінюванням результатів навчальної праці, тобто навчальних досягнень дітей, тільки вербальне; 6) значними відмінностями в підготовці дітей до школи.

Розглянемо, як впливають ці умови на побудову уроку. Фактично процес навчання на уроці відбувається в межах ЗО 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 жорсткі вимоги щодо раціонального використання часу й прискорює перехід від одного етапу до іншого. Отже, урок із першокласниками є динамічним, його ефективність значною мірою залежить від уміння вчителя контактувати з малюками.

На думку Т. Пушкарьової, директора-дослідника однієї з київських шкіл, «найважливіші професійні вміння вчителя, який працює з учнями 6-7-річного віку, пов'язані з тим, як він організує взаємодію з учнями, між дітьми, як спілкується з ними, якого стилю діяльності дотримується. Результатом взаємодії стають визначені стосунки, які залежать від взаємин між учасниками. Гуманні стосунки виявляються тоді, коли взаємодія відбувається в умовах відкритості, щирості, коли не обмежується жодна свобода»[1].

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 уроках і в групі продовженого дня рекомендується заохочувати вольові зусилля, учити дітей працювати разом, виховувати витриманість і почуття відповідальності. Використовуючи виховний і розвивальний потенціал змісту навчання, доцільно визначати й реалізовувати такі цілі: виховання інтересу до рідної місцевості; дбайливого ставлення до природи; шанобливого ставлення до народних традицій і державних свят; розуміння краси в природі, предметах побуту, праці, людських взаєминах; формування загальнонавчальних умінь і навичок тощо.

Першокласників швидко втомлює одноманітність, однак швидкий темп і багато наочності на уроці також не сприяють умінню вчитися.

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 для уроку має бути «під рукою»; 4) запитання до класу ставити однозначно, конкретно, не провокувати дітей на перепитування, негативні емоції, вигуки; 5) довести до мінімуму зауваження учням, що стосуються порушень дисципліни (особливо недоцільні вони під час пояснення матеріалу, читання, розгляду картин); 6) уникати багатослівних інструкцій щодо наступної роботи; 7) ретельно продумувати методику проведення дидактичних ігор, щоб не було потреби уточнювати правила й пояснювати використання реквізиту під час гри.

Процес *засвоєння нового матеріалу* першокласниками на різних уроках відбувається з урахуванням такої послідовності:

[1] Дидактичні особливості організації особистістю орієнтованого уроку в 1 класі / За ред. Т. Е. Пушкарьової. –К.: Сім кольорів, 2008. –С. 5.

• сприймання навчального матеріалу (ознак, властивостей предметів, явищ тощо);

• спостереження, аналіз і виокремлення з допомогою вчителя істотних, повторюваних ознак, їх усвідомлення через різноманітні завдання й вправи;

• первинне елементарне узагальнення, яке може бути у формі уявлення, поняття, зразка висловлювання, міркування;

• практична діяльність;

• контроль, корекція (які можуть мати поточний і підсумковий характер).

Логіка організації навчального пізнання є основою для виокремлення *основних етапів уроку:*

• організація класу до навчання, мотивація учнів до роботи;

• актуалізація відомого та підготовка до засвоєння нового;

• ознайомлення з новим матеріалом (включення фізкультхвилин-ки);

• усвідомлення, первинне закріплення (включення фізкультхви-линки);

• розгорнутий підсумок уроку (учитель –учні). Розглянемо детальніше ці етапи.

Ураховуючи спостереження багатьох уроків із різних предметів, можна порадити в перші місяці навчання розпочинати кожний урок мотиваційним зверненням до дітей, яке налаштовує їх на увагу до слів учителя. Наприклад: «Станьте всі рівненько. Поправте свій одяг. Чи в усіх є все потрібне для уроку математики? Перевірте. Так, тепер всі готові до навчання. Тихенько сядьте». На цьому етапі доцільні цікаві римовані звернення («жваво продзвенів дзвінок – починаємо урок» та ін.). До речі, не потрібно затягувати цей момент, домагаючись від малюків повної тиші.

Оскільки в 1 класі не рекомендовано давати дітям домашні завдання, уважаємо за доцільне виділити на етап актуалізації 3-4 хв, щоб коротко повторити попередній матеріал і провести цілеспрямовану підготовку до вивчення нового. Чим більше уроків із 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 в кінець теми. З цією метою бажано пропонувати дітям завдання з опорою на наочність (наприклад, роботу з моделями слів, таблицями складів, схемами складу числа, серією малюнків). Повторення вивченого з орієнтацією на тематичний результат навчання потрібне тому, що відсутність домашніх завдань і бального оцінювання може послабити увагу вчителя до міцності засвоєного.

Засвоєння учнями нового матеріалу –центральний етап уроку. Зазвичай він триває 18-20 хв. Цей етап характеризується різноманітністю завдань на зорове, слухове, тактильне сприймання. Наголошуємо, що деякі вчителі переоцінюють можливості вербальних методів у на-

вчанні 6-річних дітей. Оскільки такі діти тяжіють до практичної діяльності, тому при нагоді пояснення вчителя бажано поєднувати з наочністю і вправлянням учнів. Якщо вчитель кілька разів іншими словами пояснює ту саму думку, учні швидко втрачають інтерес до його слів: їм хочеться діяти. Отже, *важливо вчасно переходити від слів до практичних дій,* уводити на етапі ознайомлення з новим матеріалом короткочасні (2-3 хв) самостійні роботи практичного характеру з наданням дітям можливості звертатися до зразка, наочності.

На етапі засвоєння нового матеріалу 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», «Порівняйте свої малюнки з тими, які ви бачите. Що не так? Подивіться уважно ще раз. Що вам хотілося б змінити?»

Місце гри у структурі уроку та 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 вилучення «зайвого»; ігри-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, учителеві досить поставити на столик вирізаний з фанери чи пінопласту екран телевізора «Малюк» і натиснути намальовану клавішу, як учень, наче юний диктор, виглядаючи з «екрана», починає читати текст, намагаючись зробити це якнайкраще, бо «глядачі» вирішуватимуть, чи подібний він до справжнього диктора.

У початковій школі, особливо в 1-2 класах, є широкі можливості для проведення ігор-занять та ігор-вправ. Так, для розвитку усного мовлення й логічного мислення учнів доцільно проводити такі ігри: «З якого дерева листя?», «Знайди 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, у назвах яких є літери, склади, що 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 скласти маленькі оповідай- / ня за малюнками (або опорними словами), що лежать у конвертах.

На уроці математики учитель може поставити на стіл іграшкові терези, покласти кілька яблук, олівців, цукерок і запропонувати пограти «у 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, уміло 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 –4-5 іграшок із виразними ознаками. Першокласники уважно їх розглядають. Потім учитель накриває іграшки і пропонує учням вибрати одну з них: «Діти, зараз ми дізнаємося, кому що сподобалось. Я бачу, усім 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 ігри, які потребують активної участі всього класу. Наприклад, в ігри-заняття, де передбачаються пересування, рухи за певними правилами.

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

Наведемо стислий опис уроку, проведеного вчителем С. Соломен-ник (м. Київ), де вдало реалізовано типові етапи уроку навчання грамоти[1]. Аналізуючи урок, зверніть увагу, як учитель визначає триєдину мету уроку, якими засобами мотивує навчальну діяльність, якою є частотність слів зі звуком [х], чи досягнуто мети уроку, чи беруть учні участь у його обговоренні.

Тема. Звук [х]. Позначення його літерою *«х»* (ха).

Мета. Ознайомити учнів з літерою *«х»* (ха), її алфавітною назвою, звуковим значенням; учити правильно артикулювати звук; виробляти навички читання складів, слів із літерою *«х»;* розвивати мислення, мовлення, виховувати доброзичливе ставлення до оточуючих.

Обладнання. Буквар: таблички зі словами, сигналами; малюнки фокусника; ножиці; магнітофон, фонозаписи. Вірші Ганни Чубач, Анатолія Костецького.

[1] Дидактичні особливості організації особистісно орієнтованого уроку в 1 класі / За ред. Т. Е. Пушкарьової. –К: Сім кольорів, 2008. –С. 31-34.

1. Організація класу.

Ми любимо яскраве сонечко, воно посміхається нам. Посміхнемося й ми йому та один одному. Хай це додасть нам гарного настрою.

Учитель. Я всміхаюсь сонечку.

Учні. Здрастуй, золоте!

Учитель. Я всміхаюсь квіточці!

Учні. Хай вона росте.

Учитель. Я всміхаюсь дощику!

Учні. Лийся, мов з відра.

Учитель. Друзям усміхаюся! Учні. Зичу їм добра!

Учитель. От і добре. Починаємо урок.

2. Мотивація навчальної діяльності.

(Стукіт у двері. Заходять два учні в масках Хрюші і Хом'ячка). Хом'ячок Хомка і Хрюша промовляють разом: «Добрий день! У добрий час! Раді, діти, бачить вас!»

Хом'ячок. Хрюша хрестики малює. Ну й художник!

Х р ю ш а. Це не хрестик, ти жартуєш. Я вивчаю букву *«х»І*

Учитель. Так, діти. Звук ця буква позначає [х]. А слів, які розпочинаються цим звуком, багато. Які ви знаєте?

3. Ознайомлення з метою уроку.

4. Вивчення нового матеріалу.

• Виділення звука [х] зі слів віршика-загадки Г. Чубач про поросятко.

–Про кого тут ідеться? Який звук ви чули найчастіше?

• Артикуляція звука [х]. Віднесення його до приголосних.

–Вимовте звук [х]. Визначте: він приголосний чи голосний?

• Хрюша не розуміє, чому цей звук приголосний. (Прийом «мозкового штурму» з метою наведення доказів, що цей звук приголосний).

• Звуко-буквений аналіз слів. Хрюша і Хомка роздають дітям арку-ші-усмішки, де є «решітка» для звуко-буквеного аналізу. Діти, які вже читають, беруть у «тваринок» загадки, зачитують їх. До загадок знаходять відгадки (хрін, горіх, ховрах), які записують у «решітки».

• Ознайомлення з літерою «л» (на початку, усередині, у кінці слова).

5. Весела фізкультхвилинка.

Під музику Хомка та Хрюша показують рухи. Діти їх відтворюють.

6. Продовження опрацювання нового матеріалу.

• Гра «Діалог». Хрюша та Хомка по черзі задають дітям запитання, а вони розпитують казкових героїв про слова з різним лексичним значенням, які мають букву «л> (імена, їжа, тварини).

• Відгадування ребуса.

• Хрюша дає дітям завдання: ножиці весело сміялися «Ха-ха-ха»! Розійшлися і стали схожі з літерою *Х.*

Ножиці пожартували й відрізали частинки слів. Давайте їх відгадаємо. Хто швидше?

ХО* Х**ЛЯ Х**Б Х**А

7. Фізкультхвилинка під музичний супровід.

8. Робота за Букварем.

• Читання слів ланцюжком. Лексична робота.

• Вибіркове читання:

1-й ряд –вибирає слова, де сховалося «ха». 2-й ряд –вибирає слова, де живе веселе «хі». 3-й ряд –вибирає слова з «хо».

• Робота з ілюстрацією. Хвилинка фантазії. Уявіть, що Хомка запросив вас до себе в гості. Що б ви там побачили? Про що б поговорили?

9. Закріплення та застосування вивченого матеріалу.

• Рефлексія. Учні висловлюють свої думки, оцінки щодо сьогоднішнього уроку.

• Гості Хомка та Хрюша дякують дітям за роботу, а вони –розкривають звірятам секрет гарного настрою.

Усміхнися всім навколо:
небу, сонцю, квітам, людям.
І тоді обов'язково
день тобі веселим буде (А. Костецький).

Наведемо ще один приклад –***проведення підсумкового уроку повторення й узагальнення вивченого за рік,*** на якому, на наш погляд, досягнуто органічного поєднання ігрової та навчальної форм діяльності, навчання й розвитку першокласників.

Готуючись до підсумкового уроку з математики, учитель (Я. Король, м. Тернопіль) поставив завдання: зробити урок цікавим, щоб він запам'ятався дітям, щоб вони могли зустрітися на ньому з друзями-ляльками, з якими «працювали» протягом року, і переконатись, як багато дізналися за рік. На уроці було використано різне обладнання: віночок із зелених гілочок; на дошці за ширмою виставлено звірят, з якими першокласники зустрічалися впродовж року. У папках і кошиках діти принесли лісові подарунки й завдання, лічильний матеріал, запис 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 зустрічалися на уроках, сплели нам зелений віночок. (Прикріплює збоку дошки віночок).

–Подобається вам цей віночок? Чим можна його прикрасити?

Учні. Квітами, стрічками.

Учитель. Так. Щоб зробити це, треба виконати завдання, які підготували для вас учні «лісової школи». Ось вони тут (показує на закриту ширмою частину дошки), чекають зустрічі.

2. Повторення й узагальнення вивченого в процесі ігрових ситуацій.

Учитель. Хто найперший прокидається вранці? Мабуть, наш голосистий Півник.

(Учитель відсовує ширму, звідти «вилітає» Півник, у 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'їнках).

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 ширма і з'являється Лисичка з кошиком завдань. Діти лічать двійками в межах 20, потім відтворюють пропущені числа, розв'язують задачу у віршованій формі. (Два півники на току, дві гусочки у садку, дві качечки на воді, дві курочки в лободі. Скільки всіх?)

(Із-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 «розпускається» дедалі більше квіток. Діти милуються віночком; узагальнюють, які види завдань вони виконали.

3. Прощання з підручником «Математика».

Діти переглядають підручник, гортають сторінки, дякують книжці, що допомагала їм учитися математики.

Учитель дістає з «чарівної скриньки» новий підручник для 2 класу, показує його. Цю книжку першокласники, так само, як інші нові підручники, кладуть до «скарбнички знань», яку розкриють у вересні наступного навчального року.

Спостереження за реакцією дітей, їх відповіді переконують, що ігровий сюжет уроку допоміг учителеві зробити навчання емоційним, запропонувати такі види завдань, у яких учні виконували різноманітні розумові дії, виявляли кмітливість.

Для підвищення результативності уроку з першокласниками *важливо вчасно чергувати завдання, що потребують різних видів сприймання.* Зокрема, слухову роботу доцільно змінювати практичними діями з різними рухами. Бажано урізноманітнити й форми завдань. Так, діти можуть працювати індивідуально й разом з учителем (наприклад, аналізують звуковий склад слова, пишуть літери, розбирають схему речення).

На кожному уроці треба обов'язково приділяти час на виконання самостійних завдань, переважно практичного характеру, їх обсяг і тривалість визначають з урахуванням того, що короткочасна робота неефективна, оскільки малюки не відразу починають працювати (перекладають зошит, змінюють позу, заглядають до сусіда, чекають від учителя особистого звернення). У 1 класі здебільшого доцільна самостійна робота тривалістю 4-5 хв з опорою на різні форми сприймання й пам'яті. Наприклад, для самостійних завдань на уроках математики, якщо розумові й практичні дії взаємопов'язані: «Полічи кружечки й розфарбуй їх», «Знайди та підкресли», «Об'єднай лінією», «Склади з фішок приклад і підготуйся відповісти...», «Намалюй стільки, скільки...»

Ось 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 ряду 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 із 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 й 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 й креслення в 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 1 класі добрий результат дає *виконання самостійних завдань у парі.* Приклади завдань: на парту дається один конверт із кількома літерами, з яких можна складати 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 й 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 –після 20 хв. Однак це лише один із можливих підходів. Треба контролювати втрату інтересу, працездатність дітей, ураховувати 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 (трудового навчання, ознайомлення з навколишнім, музики й ритміки) сам процес навчання передбачає достатню рухливість.

Звернемо увагу й на коефіцієнт корисності *фгзкультхвилинок.* 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 потрібно давати відпочинок очам, практикувати імпровізацію рухів під музику, пропонувати дітям відтворити типові рухи звірят.

Завершує структуру уроку *етап підведення 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 для виокремлення того, що треба запам'ятати.

Деякі вчителі наприкінці уроку влаштовують виставку робіт дітей, у якій учні беруть участь за бажанням. Першокласники обмінюються зошитами, учитель коментує деякі роботи, заохочує до праці. Ефектив-. но вже в 1 класі залучати дітей до складання папки своїх досягнень.

Домашніх завдань у 1 класі немає. Але дітям цікаві, корисні та посильні усні й практичні завдання (тільки не письмові), які мають за-гальнорозвивальне значення або дають можливість застосувати щойно вивчене. Наприклад, полічити, скільки в садку яблунь і груш, скільки вікон і дверей у квартирі, за скільки кроків можна перейти кімнату; спостерігати, які квіточки найперші зацвітуть на городі; дізнатися, скільки років кожному члену сім'ї; розказати вдома, які нові слова навчилися читати; подивитися, чи є у квартирі предмети певної форми; знайти казочку про ялинку.

Отже, у методиці уроку для 6-ргчних учнів мають відображатися загальні вимоги до організації навчання в початкових класах і специфічні етапи, прийоми, 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 з різною мірою педагогічної підтримки.

7. 6. Дидактичні особливості інтегрованих уроків

Один із напрямів методичного оновлення уроків у початкових класах – проведення їх на основі інтеграції навчального матеріалу з декількох предметів, об'єднаних навколо однієї теми. Цей підхід сприяє інформаційному збагаченню сприймання, мислення та почуттів учнів завдяки залученню цікавого взаємопов'язаного матеріалу, що дає змоіу всебічно пізнати якесь явище, поняття, досягти цілісності знань.

Інтеграція (від латин. *тіе§гаііо* –відновлення, поновлення) шкільного змісту може бути повною або частковою. Деякі методисти схильні вважати, що інтеграція –зовсім не нове явище у вітчизняній початковій школі, адже ще К. Ушинському шляхом інтеграції письма й читання вдалося створити синтетичний метод навчання грамоти.

Інтеграцію було взято за основу комплексних програм, які складались у 1920-х роках. Однак вони, на жаль, виявилися непродуктивними для навчання й розвитку учнів, бо, побудовані на основі широкої міжпредметної інтеграції, не давали учням систематичних, ґрунтовних знань і вмінь[1].

Блискучим прикладом проведення інтегрованих уроків був досвід В. Сухомлинського, його «уроки мислення в природі», які він проводив у Павлиській середній школі для 6-річних учнів. Це, на наш погляд, –інтеграція основних видів пізнавальної діяльності (спостереження, мислення, мовлення) з метою навчання, виховання й розвитку дітей 6—7 років. У наш час ідея інтеграції змісту та форм навчання приваблює багатьох учених і вчителів-практиків (Н. Бібік, В. Ільчен-ко, С. Якименко та ін.).

Цікаво, що характерною рисою початкової школи багатьох закордонних країн стало навчання за інтегрованими курсами. Так, читання, письмо, усне мовлення об'єднують у мистецтво мовлення; відомості з історії, географії, громадянської освіти –у суспільствознавство; відомості з фізики, хімії, біології, астрономії –у природознавство. Методичне проведення інтегрованих уроків потребує дуже високого професіоналізму й ерудиції вчителів[2].

У початкових класах проводяться інтегровані уроки за програмами з таких предметів: природознавство, мистецтво, громадянознавство («Я у світі»), довкілля, основи здоров'я, художня праця, музика і рух

[1] Див.: *Светловская Н. Н.* Об интеграции как методическом явлений й ее возможностях в начальном обучении // Нач. шк. –1990. –№ 5. –С. 57-58.

[2] Див.: *Калягин Ю. М., Алексеенко О. Л.* Интеграция школьного обучения // Там же. - № 9. - С. 28-29.

та ін. Крім того, у деяких школах у варіативному компоненті введено інтегровані уроки логіки, розвитку творчих здібностей, християнської етики, художньої культури, краєзнавства.

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 в 3 класі з теми «Прийди, весно, з радістю!» учитель у бесіді активізує ознаки картин природи в середині чи наприкінці весни. У цьому разі маємо справу з міжпредмет-ними зв'язками з уроками природознавства. Якщо ж учитель проводить урок на тему «Художній образ весни», на якому зінтегрова-но зміст із різних предметів (наприклад, крім читання ще малювання, музики), то учні включаються в різні види сприймання, мислення, мовлення, щоб у їхній свідомості та уяві виник літературно-художній образ весни. Такий урок уважаємо інтегрованим. Особливість його в тому, що тут поєднуються блоки знань із різних предметів, підпорядковані одній темі. Тому дуже важливо чітко визначити основну мету інтегрованого уроку, те, як він сприятиме цілісності навчання, формуванню знань на якісно новому рівні. Уважаємо, 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.

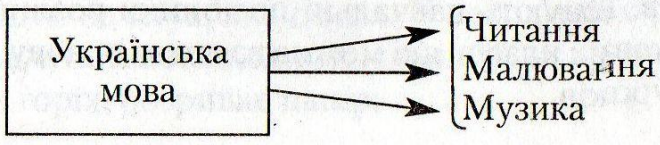
Аналіз чинних програм для 4-річної школи й вивчення творчого досвіду розкривають широкі можливості для інтеграції навчального матеріалу з багатьох предметів (див. схему 24).

Схема 24

Основні зв'язки між предметами

1 клас

2 клас



Як бачимо, можливості для інтеграції навчального змісту, а згодом і проведення інтегрованих уроків, досить широкі. Що ж до їх кількості, то тут однозначної відповіді бути не може. Все залежить від уміння вчителя синтезувати матеріали, які об'єктивно пов'язані між собою, і провести інтегрований урок без перевантаження дітей враженнями, щоб він підпорядковувався основній меті, а не був мозаїкою окремих картин. Тому бажано заздалегідь, хоча б на півріччя, проаналізувати календарне планування, порівняти матеріал різних предметів, визначити теми, близькі за змістом або метою вивчення. Адже до проведення інтегрованих уроків готуватися треба не лише вчителеві, а й учням.

Наведемо приклади побудови інтегрованих уроків.

1. ***Інтегровані уроки з варіативного курсу «Розвивай свої здібності»-*** –це уроки-тренінги, на яких діти вправляються в розвитку мисленнєвих умінь, у діалозі, фантазуванні, драматизації. До таких уроків дітей треба готувати поступово, включаючи в окремі уроки (найчастіше на початку) вправи для тренування уваги, мислення, уяви, координації рухів. Існують навчальні посібники розвивального змісту для учнів початкових класів, які можна взяти за основу для проведення інтегрованих уроків.

Ось фрагмент одного з інтегрованих уроків у 2 класі, де різні види діяльності (читання, розвиток мовлення, музика) були об'єднані навколо теми «Таємниці віршування». Діти принесли на урок книжки з віршами, які їм сподобалися. Уривки з вибраних творів учні читали в такій послідовності, яка відповідала символічним позначенням змісту, зображеним на дошці. А саме: послухаємо вірш, який викликає усмішку, замилування красою, роздуми, співчуття... З усмішкою слухали діти вірш Романа Сефа «На світі все на все є схожим...» А потім намагалися його доповнити, називаючи, на що схожі гори, їжак, хмари тощо. Цей вид діяльності логічно продовжився у грі «Знайди порівняння». Учитель вивішує на дошці декілька малюнків. Наприклад, малюнок паркетної підлоги.

Учитель. Діти, на що це схоже?

У ч рі і. На ялинку, на слід автомобільних шин, на мозаїку, на знаки більше-менше.

Учитель. Той, хто вміє помічати подібне навіть між далекими речами, уміє й у віршах знайти незвичайні порівняння, дібрати цікаві рими. Прочитайте з тих віршів, що ви дібрали, такі порівняння й 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.

2. Розглянемо інтегрований урок з учнями 3 класу за ігровим сюжетом «Юні розвідники», проведений учителем Л. Дашевською. Його *мета* –розвиток сенсорних умінь та уяви учнів.

Діти сидять півколом, щоб бачити один одного.

Мотивація діяльності.

–Діти, –каже вчитель, –уявіть собі, що має зніматися кінофільм про юних розвідників. Режисер шукає виконавців ролей хлопчика й дівчинки. Багато дітей бажає 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 в 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.

• Тренуємо нечутність рухів:

у парах помінятися місцями з товаришем, який сидить навпроти; тихо встати, узяти стілець і без звуку перенести його на те місце, де сидить товариш, і сісти на нове місце (беруть участь по черзі всі діти).

• Розвиваємо слух і пам'ять:

протягом 10 секунд діти слухають із заплющеними очима навколишні звуки, а потім називають у певному порядку, що почули;

відгадати на слух, яка це дія. У всіх дітей очі заплющені, а вчитель виконує в чіткій послідовності певні дії, наприклад, розгортає цукерку, розбиває горіх, розриває папір;

відгадати, чий голос. Той, хто має відгадувати, відвертається від класу. На дошці записано три слова, учитель показує жестом, хто їх промовить, а 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 трьох різних монет, 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, гортають зошит і под.

Такі вправи спочатку виконує одна команда, а друга –спостерігає, оцінює, потім вони міняються місцями.

Вправи в ігровій формі з елементами змагання діти виконують охоче, з великою віддачею, уболіваючи за спільний результат.

Отже, змістовні й цілеспрямовані інтегровані уроки вносять у звичну систему уроків привабливу для учнів новизну, розширюють межі предметного викладання, а найголовніше –інтеграція змісту й організаційних форм допомагає дітям сприймати важливі поняття, явища цілісно й водночас різнобічна.

7.7. Особливості підготовки та проведення відкритого уроку

Ця форма навчання й самовдосконалення вчителів у процесі вивчення педагогічного досвіду має свої плюси й мінуси. Вдалий відкритий урок захоплює присутніх майстерністю того, хто його проводить, спонукає до пошуків, творчості. Це –не просто методично правильно проведене заняття, а своєрідний методичний взірець, коли справджується повною мірою прислів'я «Краще раз побачити, аніж сто разів почути». Водночас кожен 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 підготовленою виставою, де немає неправильних відповідей учнів, один вид діяльності швидко змінює інший, використовується феєрверк наочності, ігор тощо. Тому вчителі уникають проводити відкриті уроки, коли треба пояснювати складний новий матеріал, а отже, можуть виникати непередбачені ситуації. Відкритий урок легше підготувати, коли відбувається закріплення, узагальнення матеріалу і є можливість урізноманітнити систему вправ, застосувати картки, таблиці, показати різні види роботи. Такий «декоративний» урок залишає почуття невдово-

лення, адже присутні вчителі знають, який непростий шлях веде до високих результатів.

Позитивно оцінюючи значення цієї форми методичної роботи, радимо молодому вчителеві ставитися до відкритих уроків як до школи педагогічної майстерності, у якій корисно спостерігати й аналізувати процес навчання від задуму до досягнутих результатів. З першого року самостійної роботи бажано відвідувати й аналізувати якомога більше уроків своїх колег. Це дає змогу проникнути в творчу лабораторію вчителя, побачити труднощі, які він долає, відчути на уроці атмосферу пошуку, імпровізації, гнучкості педагогічного мислення.

Методоб'єднання школи, плануючи на рік певну кількість відкритих уроків, здебільшого враховує такі обставини: 1) проблему, над якою працює початкова ланка; 2) результати роботи початкових класів за минулий рік; 3) індивідуальні особливості роботи вчителів; 4) ініціативу вчителів щодо проведення відкритих уроків.

Найкращий варіант, коли вчитель сам обирає тему відкритого уроку й охоче погоджується показати колегам свої методичні знахідки. Адже в кожного творчого педагога має бути потреба перевірити свою роботу оцінкою колег, побачити свій клас їхніми очима.

Як правило, протягом року кожний досвідчений учитель проводить відкритий урок. Якщо школа велика, то планують систему відкритих уроків з певної наскрізної проблеми, або педагоги на свій вибір показують уроки, на яких демонструють застосування конкретних методичних прийомів (скажімо, інтерактивні методи, групова робота, прийоми драматизації прочитаного, способи перевірки домашніх завдань).

Корисно проводити відкриті *уроки-панорами,* на яких розкривається система методичних прийомів, що сприяють формуванню й вдосконаленню навичок читання, грамотного письма, обчислень. Практика засвідчує, що уроки-панорами доцільно проводити, коли вивчаються основні теми програми, зазвичай на узагальнювальному етапі.

Щоб відкритий урок був ефективнішим, рекомендуємо передбачити таку послідовність роботи.

1. *Підготовка вчителя до відкритого уроку.* Розрізняють два аспекти – чітке визначення мети уроку з точки зору навчання учнів і мети відвідування колег. Перед проведенням уроку вчитель може поінформувати присутніх про: а) задум відкритого уроку; б) реальні навчальні можливості учнів 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. Спостереження й подальший аналіз уроку можна полегшити його записом з одночасним методичним коментарем. У методичному коментарі бажано відмітити свої враження від педагогічного

спілкування вчителя з дітьми й відповідей учнів, оцінити їх уміння використовувати ті чи інші прийоми, зафіксувати доцільність вибору форми роботи, тривалість етапів тощо.

Запис уроку доцільно здійснювати за попередньо визначеною формою (орієнтовний фрагмент уроку):

Дата_____

Кількість учнів у класі_____

3 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.

Обладнання_____

Хід уроку	Тривалість	Методичний коментар
Мотивація діяльності, підготовка до ознайомлення з новим матеріалом. Учитель. Сьогодні, діти, ознайомимося з новим видом задач. 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 легкі, знайомі задачі. Ваше завдання: 1) уважно прослухати кожну задачу; 2) доповнити умову запитанням; 3) записати коротко; 4) розв'язати і сказати відповідь	3 хв	Клас підготовлений до роботи. На кожній парті — підручник, зошит, олівці двох кольорів, робочий зошит. Діти зацікавлено слухають учителя. На екрані дошки записані завдання

3. *Аналіз уроку в процесі загальної дискусії.* Після уроку доцільно спочатку вислухати міркування вчителя, який його проводив, щодо реалізації власних задумів (чого вдалося досягти, що виявилося непередбаченим, що потребувало додаткових пояснень тощо); які особливості складу учнів класу.

Відомі два підходи до аналізу уроку –**поелементний і системний.** *Поелементний аналіз* передбачає поділ уроку на окремі складові за різними напрямами та оцінювання їх якості відповідно до мети та вимог методики предмета, а *системний* –це розгляд уроку як певної педагогічної цілісності, у якій розв'язуються психолого-дидактичні й методичні завдання. Оптимальним є поєднання обох підходів.

Мало користі буде, коли замість ґрунтовного аналізу присутні обмежаться висновком: «Урок дуже гарний» або навпаки –«Хіба це відкритий урок?», «Нічого нового ми не побачили». Як схвалення, так і зауваження мають бути доброзичливими, умотивованими, розгорнутими, повчальними для присутніх, корисними для подальшої роботи вчителя.

Відкритий урок доцільно проаналізувати за такими напрямами.

1. *Готовність класу до роботи. Стан навчального середовища класу.*

2. Визначення в плані уроку теми й мети (їх правильність, відповідність програмі, взаємозв'язок між цілями). Скажімо, зазначаємо, що на спостережуваному уроці цілі були поставлені правильно, чітко та взаємопов'язано; учні мотивовані до роботи, беруть участь у визначенні мети уроку, висловлюють свої очікування.

3. *Відповідність фактичного змісту уроку та обладнання його цілям* (обсяг матеріалу, його характер, доцільність залучення саме таких вправ, використання підручника й обладнання). Наприклад, зазначаємо, що зміст був зумовлений його метою, не було нічого зайвого, на уроці засвоєння нового матеріалу центральним було пояснення й усвідомлення учнями способу розв'язування нового виду задач. Отже, урок був цілеспрямований, без зовнішньої розважальності. Він захопив дітей логікою, чіткою організацією праці, нічого не відволікало їх від головного. Виховання й розвиток відбувалися тут не шляхом залучення додаткового матеріалу, а здійснювалися природно через зміст і організацію самої навчальної діяльності.

4. *Організація навчальної діяльності школярів на уроці* (стиль навчальної взаємодії; доцільність вибору методів і прийомів роботи з погляду їх придатності для реалізації завдань уроку, відповідності характеру матеріалу, сприйняття учнями класу; умотивованість поєднання колективної, групової, індивідуальної роботи; засоби стимулювання активної роботи дітей, забезпечення розуміння матеріалу; способи організації самостійності застосування засвоєного; як здійснює вчитель контроль та оцінювання; наскільки вдалим є коментар оцінок; як заохочує вчитель дітей з різним рівнем досягнень). Під час спостереження варто звернути увагу на темп роботи дітей, рівень сформованості їхніх комунікативних умінь, уміння вчитися.

5. *Гігієна навчальної праці на уроці* (психодидактичне середовище, розподіл часу, чергування різних видів діяльності як за змістом, так і за формою сприймання; засоби керування увагою, запобігання втомі учнів).

6. *Загальна оцінка структури уроку, якісна характеристика його окремих етапів* (відповідність обраної структури уроку його меті, кількість етапів, обґрунтованість їх послідовності, логічний зв'язок між ними; відображення у структурі особливостей предмета, характеру виучуваного матеріалу, готовності дітей тощо).

7. *Мотиваційний мікроклімат уроку* (загальна атмосфера спілкування, якість мовлення вчителя, стимулювання дітей до співробітництва, спостережливість, уміння підтримати дитячу думку, засоби заохочення).

8. *Загальна оцінка результативності уроку.*

Найголовніший показник ефективності уроку в початкових класах –такий результат, коли учні безпосередньо на уроці розібралися в матеріалі й у цілому засвоїли його. Не менш важливим є емоційний і фізичний комфорт дітей на уроці, їх здатність до індивідуальної самостійної роботи.

Аналізуючи відкритий урок, потрібно оцінити, які можливості було надано присутнім для ознайомлення з особливостями використання вчителем тієї чи іншої методики, технології. Останнє набуває першорядного значення, коли йдеться про відкриті уроки, на яких учитель має на меті ознайомити присутніх із новими підходами до організації засвоєння певного матеріалу або нових технологій.

Отже, спостереження й аналіз відкритих уроків мають на меті всебічне розкриття методики вчителя, освоєння кращого досвіду. Щоб перейняти досвід, потрібні мотиваційна готовність педагога, розвинене педагогічне мислення, достатній рівень начитаності, рефлексивності, щоб усебічно аналізувати свої можливості, розвивати педагогічну майстерність.

7.8. **Методика проведення екскурсій**

Екскурсії в початкових класах розглядаються як метод і як форма організації навчання, їх мета –посилення практичної спрямованості навчання, зв'язку навчального матеріалу з навколишнім середовищем. Для учнів початкових класів екскурсії проводяться як упродовж навчального року, так і наприкінці навчання, у травні місяці. Останні екскурсії зазвичай проводяться протягом 4 днів (з 27-28 по 31 травня включно), тривалість кожної –не більше 3 год.

Стосовно екскурсій наприкінці навчального року МОНмолодь-спорту України визначило їх орієнтовну тематику, яка найбільшою мірою пов'язана з уроками природознавства, трудового навчання, основ здоров'я, фізичної культури за класами[1].

1 клас: екскурсія до шильної (чи дитячої) бібліотеки;
екскурсія в природу з метою спостереження за весняними явищами, правила поведінки в природі; суспільно-корисна праця на шкільному подвір'ї; розучування традиційних рухливих ігор, активний відпочинок учнів.

2 клас: екскурсія до шкільної (чи дитячої) бібліотеки;
екскурсія «Природа навколо нас: весняний цвіт»; суспільно-корисна праця;
екскурсія по місту (селищу), пішохідні переходи, рольові ігри «Ми – пішоходи».

[1] Див. Про порядок проведення навчальних екскурсій та навчальної практики учнів загальноосвітніх навчальних закладів // Книга вчителя початкової школи / Упоряд. Г. Ф. Древаль, А. М. Заїка. –Вид. 2-е, доповн. –Х.: Торсінг плюс, 2006. - С. 372-374.

3 клас: екскурсія-спостереження за природними явищами та працею людей своєї місцевості;
робота на пришкільній ділянці, догляд за кімнатними, городніми рослинами;
суспільно-корисна праця;
практичні заняття та ігри з правил дорожнього руху.

4 клас: спостереження за рослинами, тваринами, погодними умовами свого краю, організація посильної допомоги дорослим щодо охорони природи;
екскурсія до краєзнавчого музею;
робота на пришкільній ділянці;
ігри та змагання з правил безпечної поведінки на вулиці.

Планування навчальних екскурсій затверджує адміністрація школи залежно від місцевих умов, специфіки навчального закладу. Обов'язковою умовою проведення екскурсій є дотримання санітарно-гігієнічних вимог та безпеки перебування дітей за межами школи.

Учитель має право вносити зміни в тематику екскурсій, об'єднувати години, які надаються для екскурсій з різних предметів. Адже на одній екскурсії можна розв'язати декілька завдань, не забуваючи про основне – новизну й змістовність спостережень і практичних завдань для колективної, групової та індивідуальної роботи дітей.

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 й тематичну спрямованість, а результати однієї екскурсії – придатні для використання на різних уроках: читання, основ здоров'я, природознавства, малювання, «Я у світі» тощо.

Залежно від змісту теми й підготовки учнів екскурсію можна провести як підготовчу до вивчення теми, у процесі вивчення матеріалу і як завершальний етап його засвоєння. Наприклад, розпочати вивчення природознавства в 2 класі можна з уроку в природі. Це зацікавить дітей новим предметом, спонукатиме до спостережень за рослинами, явищами природи. Вивчення пір року також пов'язане 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 навколишнім світом.

У початкових класах корисно проводити екскурсії з математики й трудового навчання з елементами практичної роботи на місцевості. Без-посереднє сприймання об'єктів і явищ, які є засобом формування понять про кількісні відношення та 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 в природному оточенні різні геометричні фігури: клумба –це коло, ворота –прямокутник, листочок подібний на овал; вимірювати довжину кроком, на око тощо.

У книжці «Серце віддаю дітям» В. Сухомлинський писав, що «...вивести дітей на галявину, побути з ними в лісі, у парку –справа значно складніша, ніж провести уроки... Людина була й завжди залишиться дитям природи, і те, що ріднить її з природою, має використовуватися для її прилучення до багатств духовної культури. Світ, який оточує дитину, –це передусім світ природи з безмежним багатством явищ, з невичерпною красою. Тут, у природі, вічне джерело дитячого розуму... Як важливо, щоб перші наукові істини дитина пізнавала в навколишньому світі, щоб джерелом думки були краса й невичерпна складність природних явищ, щоб дитину поступово вводили у світ суспільних відносин, праці»[1].

Щоб екскурсії сповна виконували свої функції в навчанні, вихованні й розвитку учнів, учителю до них треба ретельно готуватися.

У використанні методу екскурсій виокремлюють 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 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 й 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, збирання відомих рослин, плодів, камінчиків, іншого природного матеріалу.

*Другий етап - **проведення екскурсії за наперед складеним планом.*** У плані треба зазначити освітні, розвивальні й виховні цілі, визначити послідовність дій в огляді, спостереженнях. Бажано сформулювати два-три проблемно-пізнавальні запитання, на які учні зможуть відповісти після 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.*** Важливо закріпити результати екскурсій і дати дітям можливість застосувати нові знання, враження, інтелектуальні почуття в різноманітній діяльності. Можливі й корисні такі види роботи: узагальнювальна бесіда на уроці, складання усних розповідей, написання творів, оформлення тематичних

[1] *Сухомлинський В. О.* Вибрані твори: У 5 т. –К: Рад. пік., 1976 –Т. 3. –С. 17-18.

альбомів або колекцій, гербаріїв, малювання, виготовлення саморобок з природної сировини, складання задач тощо.

Найважливіше завдання екскурсії –розвиток спостережливості учнів. Спостережлива дитина, сприймаючи об'єкти, прагне всебічно зрозуміти їх, зіставити з відомими речами, зробити певні висновки. Не випадково К. Ушинський зазначав, 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 й рослинами, змальовування листя різних дерев, збирання гербаріїв тощо. Усі ці види роботи сприяють розвитку здатності дитини вдивлятися в навколишній світ, помічати найтонші деталі, розуміти взаємозв'язок між предметами і 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 в короткій вступній бесіді потрібно зацікавити дітей майбутньою роботою, спрямувавши їхню активність на пізнання нового в спостережуваному об'єкті.

Варто уникати завдань, які потребують простого переліку побаченого. 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 не тільки на основне, типове в предметі, а й на його специфічні особливості. Закінчується спостереження визначенням нових даних, здобутих під час спостереження, оцінюванням та закріпленням тих способів, які допомогли учням повніше й точніше пізнати об'єкт.

Отже, екскурсія –багатофункціональний метод, широке і правильне використання якого з різною метою та в різних умовах –важливий засіб розвитку в дітей спостережливості, мовлення, мислення, пізнавальної активності, практичних умінь і навичок.

7.9. Види домашніх завдань і способи їх перевірки

Домашні завдання –важлива й невід'ємна частина навчального процесу, їх виконання в початкових класах передбачає: 1) закріплення, поглиблення та розширення знань, умінь і навичок учнів; 2) цілеспрямовану підготовку учнів до активного сприймання нового матеріалу; 3) формування вмінь і навичок самостійної праці; 4) розвиток дослідницьких умінь і пізнавальних інтересів.

У початкових класах діти можуть одержувати письмові й усні домашні завдання, а також індивідуальні, парні й групові.

Визначаючи характер, зміст і обсяг домашніх завдань, необхідно враховувати специфіку й вольові якості школярів.

Обсяг домашніх завдань залежить від темпу й ритму роботи учнів, їх загального навантаження роботою цього й наступного навчального дня. У 1 класі домашні завдання не задаються. У 2-4 класах обсяг навчального матеріалу орієнтовно має становити чверть обсягу, виконаного на уроці. Згідно з рекомендаціями МОНмолодьспорту України, витрати часу на виконання домашніх завдань з усіх предметів у 2 класі не повинні перевищувати 45 хв, у третьому –1 год 10 хв, у четвертому –1 год ЗО хв. Домашні завдання не рекомендується задавати на канікули, вихідні та святкові дні.

Важливо правильно організувати запис учнями домашнього завдання в щоденник. Письмові завдання мають бути записані вчителем на дошці, а учні їх зазначають у щоденнику. Для усних завдань учитель підказує економну форму запису. Принагідне зазначимо, що шкільний щоденник як засіб спілкування з учнями та батьками має бути інструментом заохочення, нагадування, запрошення, оцінювання, але не покарання чи приниження.

Працюючи над домашнім завданням, школяр продовжує навчатися. Тому тут, як і в процесі засвоєння знань на уроці, необхідно забезпечувати дотримання ***основних дидактичних принципів:*** *активності й самостійності навчальної праці, доступності й науковості змісту, систематичності, урахування індивідуальних особливостей* тощо.

Утілення цих принципів вимагає від учителів належної уваги до змісту домашньої роботи учнів. Як правило, молодшим школярам задаються 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 й завдання продуктивного характеру, які вимагають застосування знань у новій ситуації, порівнювання, узагальнення, оцінювання, установлення причинно-наслідкових зв'язків, доведення, виокремлення основної думки тощо.

Дуже добре час від часу пропонувати 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 стимулюють їхню пошукову діяльність, пробуджують допитливість і фантазію. Аналіз учнівських робіт дасть учителю матеріал для роздумів над індивідуальними особливостями вихованців, їхнім внутрішнім світом.

Помічено, що молодші учні нерідко нехтують домашніми завданнями з читання, громадянознавства, основ здоров'я, мистецтва, тобто з

тих предметів, де завдання треба виконати переважно усно. Радимо, щоб усі домашні завдання діти організовано записували в щоденник; корисно також мати робочі зошити з цих предметів.

Домашні завдання виправдовують свою функцію лише за самостійного їх виконання учнями. Щоб забезпечити це, важливо враховувати можливості змісту завдань для вироблення й закріплення важливих умінь навчальної діяльності. Наприклад, на уроках читання –це вміння учнів складати план, переказувати текст, виділяти основну думку прочитаного; на уроках математики –навчання та самостійне застосування різних способів розв'язування й перевірки задач, прикладів; на уроках мови –прийоми самоконтролю, алгоритми застосування найважливіших правил зі складною структурою тощо. З одного боку, організовуючи на уроці самостійну роботу, учитель повинен спеціально виокремлювати ці прийоми, привчати дітей правильно їх застосовувати, а з другого, –ще 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, учитель повинен узяти за правило: *ніколи не задавати додому того, чого діти добре не зрозуміли в класі.* Тільки впевнившись, що новий матеріал учні усвідомили й навіть частково засвоїли, можна пропонувати для самостійної домашньої роботи завдання й вправи на закріплення та поглиблення цього матеріалу.

Важлива функція домашніх завдань *–здійснення взаємозв'язку між уроками.* Для перспективності й систематичності навчання потрібно ретельно продумувати не тільки послідовність й обсяг матеріалу, що вивчається на уроці. Не менш важливо застосовувати цей підхід і до змісту домашніх завдань. Такі етапи навчального процесу, як мотивація й 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. Отже, у змісті домашніх завдань мають передбачатися не лише вправляння й запам'ятовування, а й розвиток пізнавальної активності, самостійності дітей.

Виходячи з цього, треба 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 бажано враховувати час, необхідний на виконання домашньої роботи з усіх предметів, щоб запобігти перевантаженню дітей. Добре передбачати в домашніх завданнях різні види сприймання, роботу не тільки за підручником, *а й за* іншими джерелами, спостереженнями тощо.

Дослідження, проведене Л. Коваль, показує, що вчителі позитивно ставляться до диференціації домашніх завдань. Більшість педагогів уважає, що повністю відмовлятися від них не варто, бо є такі вміння й навички, які потребують постійного вправляння (наприклад, читання й письмо), а для одногодинних предметів домашнє завдання –місток, який пов'язує засвоєне з новим матеріалом. Зокрема, для уроків з природознавства, «Основи здоров'я», «Я у світі» робота вдома часто є обов'язковою умовою успішного вивчення нового матеріалу на наступному уроці.

Учням 3-4 класів в анкетах запропонували відповісти на запитання: «Чи хотів би ти вчитися без домашніх завдань?» Із 320 учасників опитування ЗО % відповіли «так», близько 20 % –«іноді можна», 15 % -«ні»; 35 % дітей підкреслили відповідь «хотів би виконувати цікаве домашнє завдання». Отже, більшість молодших учнів засвідчують важливість пізнавального інтересу для цього виду самостійної роботи.

Педагогічний досвід показує, що час від часу корисно пропонувати дітям незвичні за змістом і формою виконання домашні завдання. Наприклад, другокласникам можна доручити в парі чи групі підготувати до уроку математики: завдання для математичного диктанту; декілька простих задач для усної лічби; дані для «Рідного задачника»; інсценівку за змістом задачі; скласти за виразом задачі різних видів.

У 3-4 класах сильнішим учням доступні й цікаві домашні завдання «блочного» характеру. Наприклад, розпочинаючи нову тему з математики або рідної мови, учитель роздає дітям (за бажанням учнів чи вибором учителя) планшети з набором завдань для домашньої роботи. Учням повідомляється, що протягом, скажімо, п'яти уроків їм треба самостійно розв'язати вдома такі номери задач і прикладів (кожне завдання записане в окремій клітинці). Темп виконання учень визначає самостійно. У разі виникнення труднощів діти звертаються до вчителя.

Зацікавлюють дітей і домашні завдання, виконання яких розраховане на декілька днів або два-три тижні. Наприклад, з довідкової літератури дібрати певні відомості до уроків природознавства, образотворчого мистецтва, читання; для уроків розвитку мовлення в дитячих журналах знайти тексти за певними орієнтирами вчителя; вести й фіксувати за спеціальною схемою спостереження за дослідами на домашньому городі.

Корисні домашні завдання, у яких задіяно міжтематичні й між-предметні зв'язки. Наприклад, до уроків читання діти мають переглянути зміст раніше прочитаних тем і знайти твори, схожі за основною думкою на новий; перечитати текст і визначити, які частини мови най-

частіше вживає автор, характеризуючи ту чи іншу подію; переглянути зміст певної теми з української чи російської мови і знайти спільне й відмінне з матеріалом, що вивчається.

Способи перевірки домашніх завдань бажано урізноманітнювати. Треба уникати простого відтворення учнями здобутих результатів, перечитування тексту, повторення заученого правила тощо. Безумовно, перевірка домашнього завдання має виконувати виховну й розвивальну функції. Зокрема, завжди варто помічати й заохочувати сумлінність дітей, використовувати вибіркове й хорове повідомлення відповідей (наприклад, на запитання: «Яка відповідь виражена найбільшим числом, яка найменшим?»), взаємоперевірку якості роботи; хорове читання вірша, правила; зіставлення виконаного зі зразком. 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 в початкових класах через перевантаження 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 зрозуміли, що і як виконувати вдома. Якщо всі діти відвідують групу продовженого 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 після завершення процесу засвоєння знань, умінь і навичок на уроці. Найкраще, коли вчитель чітко записує його на дошці в постійному місці. Діти знаходять текст задачі, вправи в підручнику, щоб ознайомитися з вимогами до завдання. Учитель, як правило, звертається до класу із запитанням: «Кому що незрозуміле?» 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, потребувала самостійного розмірковування.

Домашнє завдання інколи можна давати й на початку, і в середині уроку, якщо це виправдано ходом заняття, змістом матеріалу. Наприклад, учні складали за картиною усні оповідання. Заслухавши їх, учитель говорить: «А вдома кожний із вас запише своє оповідання в зошит.

Це буде вашим домашнім завданням. Зазначте це в щоденнику». 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, на батьківських зборах треба спеціально спинитися на таких питаннях: як допомагати першокласникові в навчанні? Якою мірою і чи всім дітям потрібна допомога? Як перевіряти домашнє завдання?

Дуже важливо переконати батьків, що нічого не варто робити за дитину. Розв'язувати задачі, приклади, збирати портфель до школи, малювати, виготовляти аплікації –усе це учень має робити сам.

Водночас потрібно 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 повинні насамперед подбати, щоб школяр вчасно сів за уроки, правильно поклав зошит, не крутився, не горбився, сидів у зручній позі. «Довгосидіння» багатьох першокласників пояснюється поганою організацією роботи вдома, невмінням працювати в класі або слабкою підготовкою до ніколи. 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 дітей сідати за уроки відразу після школи. Між шкільним навчанням і роботою вдома рекомендується не менш як двогодинний відпочинок на свіжому повітрі, а не перед телеекраном.

Батьки молодших школярів повинні знати: де і як записується зміст домашніх завдань; як оформляти записи в зошитах із різних предметів; яку допомогу варто надавати дітям і як здійснювати контроль, а головне – оптимальний режим виконання домашніх завдань. Батьків треба поінформувати, яким орієнтовним обсягом знань мають оволодіти учні кожного класу; вказати, які з питань програми школярі повинні засвоїти досконало. Учитель має своєчасно повідомляти батьків про навчальні успіхи дитини, надавати 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 й найдосконаліші методи роботи.

Отже, домашні завдання в початкових класах багатофункціональні, їх зміст і способи виконання мають формувати в дітей уміння само-

стійно працювати, закріплювати предметні вміння, навички, розвивати пізнавальні інтереси. Для ефективності домашньої роботи треба привчати дітей до раціонального використання часу, застосування прийомів самоперевірки й самоконтролю.

ПРИГАДАЙТЕ, ПОМІРКУЙТЕ...

• Які форми навчання найдавніші? Чому? Охарактеризуйте переваги й недоліки класно-урочної системи навчання.

• За якими ознаками визначається урок як організаційна форма? Як класифікуються типи уроків?

• Проаналізуйте наведений у підрозділі 7.3 фрагмент тематичного планування: як визначено тему й мету кожного уроку? Чи відповідає вона загальній меті розділу? Що планує вчитель виховувати в учнів, що розвивати, чому навчати?

• Чому в початковій школі найпоширенішим є комбінований урок?

• Поміркуйте над такою педагогічною ситуацією.

На уроці математики в 4 класі вчитель переходить до вивчення нової теми «Ділення багатоцифрового числа на трицифрове». Під час актуалізації опорних знань із попереднього уроку «Ділення багато-цифрового числа на двоцифрове» з'ясовується, що чимало учнів не засвоїли цей навчальний матеріал. Діти не зрозуміли прийом округлення дільника, поняття «неповне ділиме», не можуть розв'язати приклади.

Чи повинен учитель пояснювати новий матеріал, чи треба повернутися до теми попереднього уроку й ретельно його опрацювати? Чи доцільніше все-таки провести урок вивчення нового матеріалу, у ході якого надолужити те, що не засвоїли учні?

Наведіть аргументи.

• Як краще привітатися з учнями на початку уроку? Якими словами краще закінчити урок? Проілюструйте на прикладі, що ці моменти уроку мають багато варіантів.

• Чому основний етап уроку з першокласниками - засвоєння нового матеріалу?

• Як запобігти утомленості дітей на уроці? Які, з погляду працездатності учнів, найважчі дні тижня, найважчі хвилини уроку? Обґрунтуйте вашу думку.

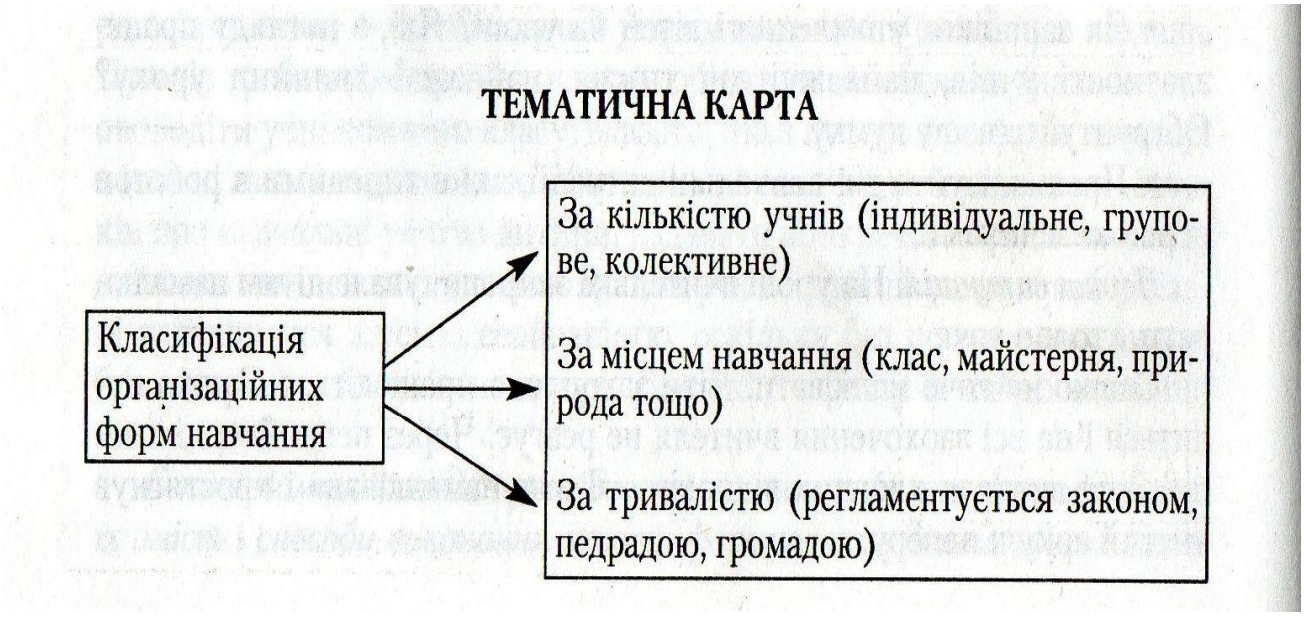
• Проаналізуйте дві навчальні ситуації, які є типовими в роботі з першокласниками.

Перша ситуація. На уроці вчителька запропонувала дітям намалювати, хто що хоче.

Сашко не хоче малювати. Діти захоплено працюють, а Сашко нудиться і на всі заохочення вчителя не реагує. Через певний час на запитання вчителя хлопчик відповів: «Я вже намалював» і простягнув чистий аркуш паперу.

–Добре, Сашко, твій малюнок ми першим повісимо на дошку, тільки підпиши його, адже всі художники підписують свої роботи, –наголосила вчителька.
Діти, поглянувши на чистий аркуш на дошці, здивовано зауважили, що там нічого не намальовано. Але вчителька заперечила:
–Може, ми не зрозуміли Сашка. Він тут щось намалював. Наприкінці уроку всі малюнки висіли на дошці. Утворився вернісаж.
–Сашко, –звернулася до хлопчика вчителька, –оскільки ти першим виконав свою роботу, з тебе і почнемо. Розкажи нам про свій малюнок.
–Та я намалював перший, перший сніг, який тільки-но випав... Завдання.
Проаналізуйте ситуацію на уроці. Оцініть дії вчителя.
Поміркуйте, що могло спричинити відмову хлопчика малювати. Спрогнозуйте можливі наслідки дій педагога для учня та інших дітей класу.
Друга ситуація. До першого класу Петрик пішов, уже вміючи читати, писати, лічити. На уроці він був змушений, не поворухнувшись, слухати пояснення вчителя про те, що за цифрою «сім» слідує «вісім», а потім «дев'ять», у той час як він уже добре виконував дію додавання.
Викликавши матір до школи, учителька, не стримуючи обурення, сказала: «Хто вас просив учити сина читати й писати? Він тепер заважає мені працювати. А в мене їх ЗО...»
Для Петрика та його матері настали безрадісні дні. Постійні зауваження лише погіршували і без того складне становище хлопчика. Хвилюючись, він починав заїкатися, а коли його викликали відповідати, то не міг вимовити й слова.
Завдання. Проаналізуйте ситуацію, що склалася. Дайте педагогічну оцінку діям вчителя. Що б ви порадили батькам: готувати дитину до школи чи ні? Як би ви вчинили на місці педагога?

- У чому полягають особливості методики інтегрованих уроків? Якою може бути тема уроку, що проводиться на основі інтеграції змісту уроків читання й музики? Природознавства й трудового навчання?
- У чому користь диференційованих домашніх завдань?



Урок — основна форма організації навчальної діяльності в початковій школі

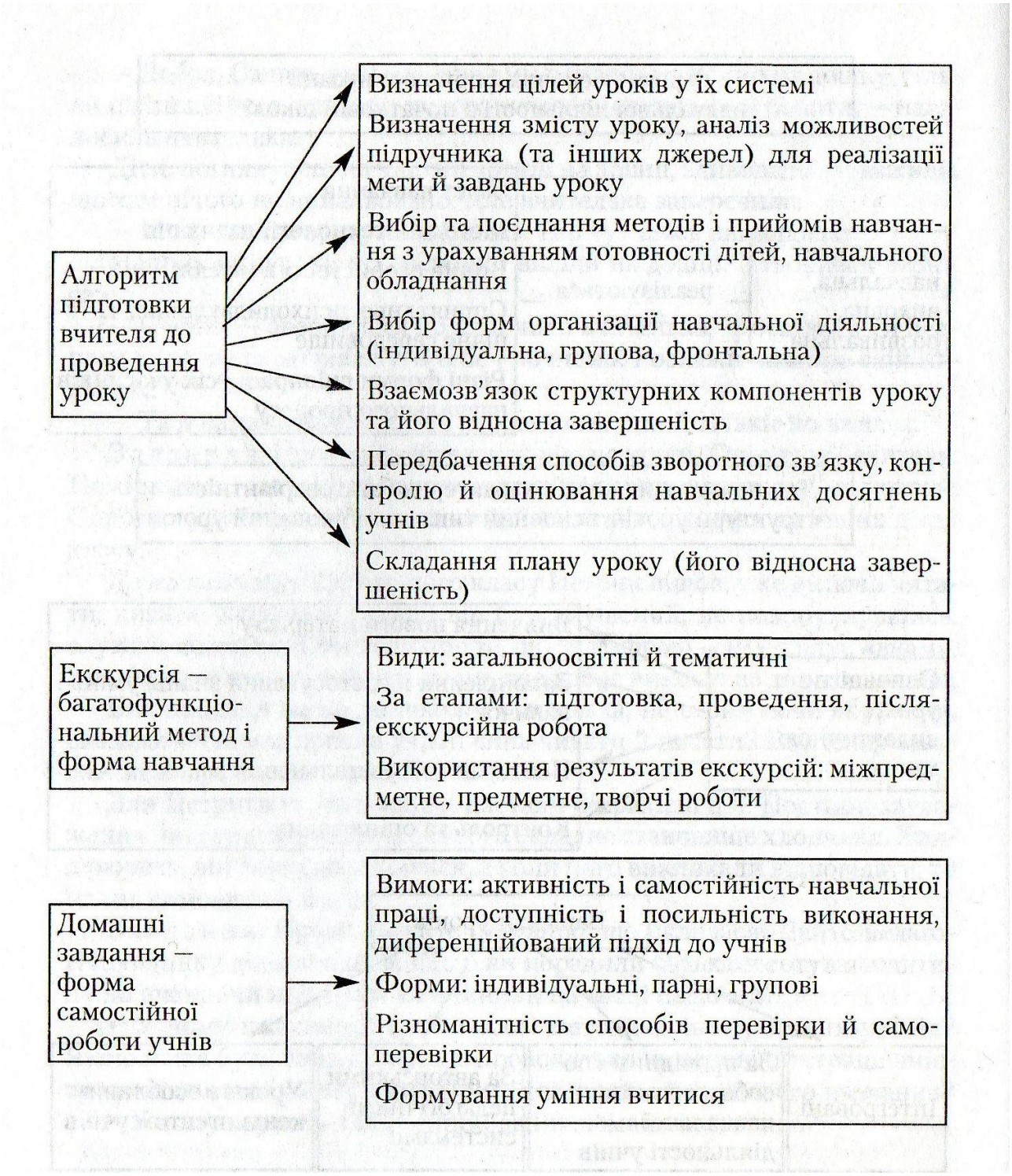
Цілі уроків: навчальна, виховна, розвивальна — реалізуються через — Зміст навчання; Методи й технології навчання; Вплив особистості вчителя; Сприятливе психодидактичне, гігієнічне середовище; Різні форми співпраці усіх учасників навчального процесу

Для початкових класів характерна багатоваріантність структури уроків; основний тип – комбінований урок

Основні типи уроків за дидактичною метою:
- Вивчення нового матеріалу
- Закріплення й застосування знань, умінь і навичок
- Повторення й узагальнення знань
- Контроль та оцінювання

Варіанти уроків:
- Інтегровані
- За провідним способом організації навчальної діяльності учнів
- За авторськими педагогічними системами
- Уроки з особливим контингентом учнів

Структура уроку (послідовність і взаємозв'язок частин, елементів) — залежить від — Мети; Місця уроку в системі уроків; Готовності дітей до навчання; Змісту предмета; Провідного способу навчання; Кількості годин на тему; Вікових особливостей учнів



СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Байбара Т. М. Методика навчання природознавства в початкових класах. – К.: Веселка, 1998. –334 с.

Бойченко Т., Коваль Н. Основи здоров'я в початковій школі // По-чат. шк. - 2006. - № 9. - С. 34-35.

Бондар В. Дидактика. –К.: Либідь, 2005. –261 с.

Вашуленко М. С. Урок української мови в початковій школі // Укр. мова і мовлення в почат. школі: Навч.-метод, посіб. –К., 2006. –С. 27-45.

Глузман Н. А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів. –К.: Вища шк., 2010. –С. 112-243.

Ілляшенко Т. Чому їм важко вчитися? –К.: Почат. шк., 2003. –128 с.

Коваль Л. В. Сучасні навчальні технології в початковій школі: Навч. посіб. –Донецьк: ТОВ «Юго-Восток», 2006. –227 с.

Кодлюк Я. П. Що потрібно знати вчителю про шкільний підручник // Почат. шк. - 2004. - № 9. - С. 56-60.

Корнієнко С., Кодлюк Я. Батьківські збори у початкових класах. – Тернопіль: ТДПУ ім. В. Г. Гнатюка, 2002. - 64 с.

Лобова О. В. Уроки музики очима вчителя початкових класів // Почат. шк. - 2010.-№ 5. - С. 41-45.

Навчання і виховання учнів 1 класу: Метод, посіб. / Упоряд. О. Я. Савченко. - К.: Почат. шк., 2002. - 464 с.

Навчання і виховання учнів 2 класу: Метод, посіб. / Упоряд. О. Я. Савченко. –Там само. –2003. –608 с.

Навчання і виховання учнів 3 класу: Метод, посіб. / Упоряд. О. Я. Савченко. - Там само. - 2004. –512 с.

Навчання і виховання учнів 4 класу: Метод, посіб. / Упоряд. О. Я. Савченко. –Там само. –2005. –640 с.

Педагогічна майстерність / За заг. ред. І. А. Зязюна. -- Полтава, 2004. - Ч. І; ІІ. - 204 с.

Поташник М. М. Требования к современному уроку. –М.: Центр пед. образования, 2007. –272 с.

Сисоєва С. Основи педагогічної творчості. –К.: Міленіум, 2006. –346 с.

Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори: У 5 т. –К.: Рад. шк., 1976. - Т. 3. - 670 с.

Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві. –Там само. –Т. 2. –670 с.

Урок в развивающем обучении / А. К. Дусавицкий, Е. М. Кондратюк, Й. Н. Толмачева, З. Й. Шилкунова. - М.: Вита-Прес, 2008. - 288 с.

Форми навчання в школі / За ред. Ю. І. Мальованого. –К., 1993. –С. 45-73.

Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах ВНЗ / За ред. С. І. Якименко. - К.: ВД «Слово», 2011. - 464 с.

Цимбалару А. Д. Освітнє середовище в школах В. Сухомлинського і О. Захаренка // Вісн. Черкас, ун-ту: 36. наук, праць Черкас, нац. ун-ту ім. Богдана Хмельницького. –2010. –Ч. І. –С. 193-197.

Шапошнікова І., Коваль Л. Сучасний урок математики: нотатки після Всеукраїнського конкурсу «Учитель року 2008» // Почат. шк. –2008.-№ 8. - С. 27-32.

Якименко С. І. Уроки-казки: Навч. посіб. –Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2007. –80 с.

Розділ 8

НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС У МАЛОЧИСЕЛЬНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У школі учню має бути так, як у батьківській хаті. До школи він має бігти, а не йти, знаючи, що в школі він пізнає, відкриває свою сутність у цьому мінливому світі. У школі його не образять, на нього не гримнуть, а порадять, підтримають, дадуть можливість розкрити себе, свою творчу обдарованість.

Олександр Захаренко

Ключові слова: *малочисельна школа, клас-комплект, структура уроків, однопгемні уроки, самостійна робота, школа –дитячий садок, індивідуалізація навчально-виховного процесу, школа –родина.*

8. 1. Особливості організації навчального процесу

Малочисельна початкова школа –це навчально-виховний заклад із малим контингентом учнів, малою наповнюваністю класів, обмеженим освітнім середовищем. Цей тип школи існує, як правило, у сільській місцевості. Однак у школах II і III ступенів також можуть бути класи з малою чисельністю учнів і класи-комплекти – класи, у яких один учитель в одному приміщенні веде заняття з двома різними класами одночасно.

Унаслідок прийняття закону «Про загальну середню освіту» кількість класів-комплектів у країні скорочується. У законі визначено, що в сільських школах, зважаючи на демографічну ситуацію, кількість учнів повинна становити не менше 5 осіб. У разі меншої кількості учнів у класі заняття проводяться за індивідуальною формою.

За останні десятиріччя кількість малочисельних (традиційна назва малокомплектних) шкіл у країні значно скоротилася. До об'єктивних причин цього явища (зниження народжуваності, міграція сільського населення в міста, слабкість місцевих бюджетів) додалася стихійна міграція, зумовлена суб'єктивними чинниками – незадоволенням батьків умовами роботи й побуту тощо.

Станом на початок 2010/11 навчального року в Україні діяло майже 1,5 тис. малочисельних початкових шкіл, що працювали як самостійні навчальні заклади, тобто 10% від загальної кількості сільських шкіл. У 2010/11 навчальному році середня наповнюваність класів у школах сільської місцевості становила 12,9 осіб; 1234 сільські школи I-II ступенів мали наповнюваність менше 40 дітей, а в кожній восьмій сільській школі навчалося не більше 100 учнів. Загалом у сільських школах навчається 33,2 % контингенту учнів країни. Найбільше таких шкіл у Чернівецькій, Закарпатській, Рівненській та Івано-Франківській областях.

Нині функціонує 605 шкіл I ступеня, у яких навчається не більше 10 осіб.

У малих населених пунктах різних областей України створюються й функціонують нові типи ЗНЗ «школа –родина».

«Школа –родина» – це загальноосвітній навчальний заклад І ступеня з малою кількістю учнів, який створюється з урахуванням специфіки місцевості й демографічної ситуації для забезпечення доступу дітей відповідного віку до якісної початкової загальної середньої освіти за місцем їх проживання.

Наведемо основні положення про «школу –родину».

Організація навчально-виховного процесу в школі незалежно від підпорядкування та форм власності здійснюється одним учителем відповідно до робочих навчальних планів, складених на основі типових навчальних планів, затверджених України. Робочі навчальні плани школи затверджуються у встановленому порядку. Обсяг педагогічного навантаження вчителя встановлюється відповідно до робочого навчального плану, але не перевищує 36 робочих годин на тиждень.

У разі хвороби вчителя цієї школи відповідний орган управління освітою вживає заходів для його тимчасової заміни педагогічним працівником базової школи. У разі неможливості організації такої заміни у школі оголошуються канікули. Надолуження програмового матеріалу здійснюється передусім шляхом інтенсифікації навчання.

Відповідно до Закону України «Про загальну середню освіту» навчальний рік у школі (незалежно від підпорядкування та форми власності) розпочинається 1 вересня й закінчується не пізніше 1 липня наступного року. Тривалість навчального року – не менше 175 робочих днів.

Структура навчального року, режим роботи, правила внутрішнього розпорядку, розклад навчальних занять у школі складаються згідно з робочим навчальним планом, із дотриманням педагогічних і санітарно-гігієнічних вимог та з урахуванням вікових й індивідуальних особливостей дітей. Затверджуються ці документи відповідним органом управління освітою за погодженням з органами державної санітарно-епідеміологічної служби згідно з чинним законодавством.

Згідно з Державним стандартом початкової загальної середньої освіти учитель відповідає за реалізацію навчального плану й програм, за збереження життя і здоров'я учнів під час навчально-виховного процесу.

Учитель школи підлягає атестації в порядку, установленому МОНмолодьспорту України. Учитель, який виявив бажання працювати в школі, в обов'язковому порядку проходить відповідну курсову підготовку на базі обласного інституту післядипломної педагогічної освіти та обов'язкові медичні огляди згідно з чинним законодавством.

У процесі переходу до навчання дітей з 6-річного віку на базі сільських малочисельних шкіл поширилися навчально-виховні комплекси (НВК) «школа – дитячий садок». Ці заклади можуть відкриватися тільки за повного

дотримання 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 чинними нормативами залежно від режиму роботи групи, який узгоджується з положенням про дитячий дошкільний заклад і водночас враховує потреби населення 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 забезпечує раціональне використання приміщення школи або дитячого садка, поліпшує взаємозв'язок між цими закладами, допомагає економію й за призначенням використовувати педагогічні кадри та матеріальну базу. Наприклад, учитель музики та співів працює і з дошкільнятами, і з учнями, учитель фізичного виховання надає методичну допомогу працівникам дитячого садка. У комплексі «школа –дитячий садок» більше можливостей і для медичного обстеження дітей двічі на рік (у вересні-жовтні та в квітні-травні), а також для забезпечення функціональної готовності дошкільнят до вступу в 1 клас.

У комплексі «школа –дитячий 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, у яких беруть участь усі діти. Не менш важливо, що вчителі ще до школи бачать своїх майбутніх вихованців, а діти залюбки йдуть до знайомих класів. У свою чергу, старші діти охоче опікають малюків в іграх, під час роботи на ділянці, читають їм книжки, разом малюють, співають, готуються до свят. Це створює сприятливий мікроклімат для навчання й виховання. Наступність тут забезпечує природне об'єднання зусиль педагогів.

Складність роботи в малочисельних школах зумовлена тим, що в них працює здебільшого один чи два вчителі. Якщо класи об'єднані в комплект, учителю щодня треба готуватися до 8 уроків, розподіляючи увагу між двома класами. До того ж штатний розпис малочисельної школи не передбачає посад директора, завгоспа, бібліотекаря. Функції цих працівників також виконує вчитель. Умови діяльності кожної малочисельної школи специфічні, тому використання підручників, мето

[1] Див. Положення про навчально-виховний комплекс «дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад», «загальноосвітній навчальний заклад –дошкільний навчальний заклад»: Книжка для вчителя початкової школи / Упоряд. Г. Ф. Древаль, А. М. Заїка. –Х.: Торсінг Плюс, 2006. - С. 434-437.

методичних рекомендацій, дидактичних вимог, поурочних розробок потребує від учителя творчого переосмислення.

Ці обставини, а також віддаленість малочисельних шкіл від районних центрів, великих педагогічних колективів обмежують професійне спілкування,

що вимагає від класоводів не тільки майстерності, а й виняткової старанності, наполегливості.

Відповідно до Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах (затверджено МОН України 20.12.2002 р.)[1] однією з підстав переходу дітей на індивідуальну форму навчання в сільській місцевості є ситуація, коли в класі налічується менше 5 учнів. У такому разі діти навчаються за індивідуальним навчальним планом, затвердженим директором (завідувачем) навчального закладу. У Положенні встановлені нормативи тижневого навантаження на одного учня 1-4 класів –5 годин.

Разом з тим у листі МОН України «Щодо правомірності формування класів-комплектів» (10.06.2008 р.) зазначається, що в разі здійснення індивідуального навчання за типовими навчальними програмами дозволяється об'єднувати учнів одного класу або на окремих заняттях –учнів різних класів у групи не більше 5 осіб. Аналіз педагогічного досвіду показує, що хоча кількість класів-комплектів поступово скорочується, однак їх поки що досить багато.

Загалом сучасна мережа сільських шкіл не відповідає реальним потребам учнів і батьків. Багато дітей (майже 15 %) навчається в школах сусідніх сіл за межею пішохідної доступності (2,5–3 км). В окремих областях за останні п'ять років кількість дітей, які навчаються за індивідуальною формою, зросла на 5-6 %.

Ефективність праці вчителя й учнів у будь-якій школі визначається взаємодією багатьох зовнішніх і внутрішніх умов організації навчально-виховного процесу. Стосовно малочисельних шкіл зовнішніми (організаційними) умовами є такі: раціональне поєднання класів у комплекти; правильна побудова розкладу занять; забезпечення належної матеріально-технічної бази (технічні засоби навчання, роздавальний дидактичний матеріал та наочні посібники); відповідальність учителя; тісний контакт із батьками. Внутрішніми (психолого-дидактичними) умовами є: визначення оптимальної структури та змісту уроку (особливо самостійної роботи) відповідно до рівня розвитку учнів і мети засвоєння ними знань у кожному класі; формування у школярів уміння вчитися; оптимальне поєднання методів і прийомів навчання; раціональне використання наочності та слова вчителя 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 і правильне складання розкладу занять. Розв'язання цих питань зумовлене

[1] Положення про навчально-виховний комплекс... –С. 399.

обставинами в кожній конкретній школі, зокрема: 1) кількістю класів; 2) кількістю учнів у кожному класі; 3) загальним рівнем їхньої підготовленості й складністю розв'язуваних на певному етапі навчання завдань; 4) досвідом учителів; 5) навантаженням, яке мав кожний класовод у попередні роки; 6) розмірами класних кімнат.

У разі об'єднання класів у комплект насамперед ураховуються контингент учнів і кількість учителів у школі. Якщо є три класи й два вчителі, то об'єднувати можна як суміжні, так і несуміжні класи. Виходячи з конкретних умов, варіанти комплектів можуть бути різними: перший і другий, перший і третій, другий і четвертий класи. Кожне поєднання класів приховує свої плюси й мінуси.

Як свідчить досвід, складніше працювати з комплектом, у якому об'єднані перший і третій класи, оскільки в першому півріччі основну увагу вчитель мусить приділяти дітям 1 класу, а коли вони почнуть самі читати, стануть організованішими, більше уваги приділити старшим дітям. Деякі вчителі вважають за доцільне об'єднувати перший і другий класи, щоб частіше проводити однотемні уроки, краще забезпечити наступність у навчанні, задовольнити потребу дітей майже одного віку в спілкуванні. Однак в умовах поєднання суміжних класів певна схожість навчальних програм нерідко призводить до того, що вчитель мимоволі завищує вимоги до молодшого класу й занижує їх до старшого.

Аналіз досвіду роботи вчителів малочисельних шкіл показує, що, незважаючи на складнощі, усе ж таки найдоцільніше об'єднувати перший і третій класи, оскільки майже половину часу на кожному уроці старші учні можуть працювати самостійно.

До складання розкладу занять можливі два підходи: поєднання уроків різнопредметного та однопредметного змісту. У суміжних класах доцільніше поєднувати однакові предмети. У комплектах перший і третій та перший і четвертий класи таке поєднання не завжди виправдане, а подеколи й неможливе, бо навчальні плани цих класів надто різняться.

Вибір тієї чи іншої послідовності уроків протягом дня й тижня зумовлюється й фізіологічними особливостями молодших школярів (утомлюваність, працездатність, активність). Установлено, наприклад, що найефективніше учні працюють у вівторок, середу, четвер на другому й третьому уроках. Крім того, складаючи розклад, треба зважати на можливість організації самостійної роботи залежно від змісту предмета й рівня підготовленості учнів. Найбільше можливостей для організації самостійних занять дають уроки мови, математики, малювання та трудового навчання. Значно менше їх на «одногодиних». 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, учителеві легше планувати урок, переключати увагу з одного виду занять на інший. За такого планування можна проводити іноді однотемні уроки (зокрема, на уроках
читання, природознавства, фізичного виховання, трудового навчання, музики та співів).

Сучасні варіанти складання розкладу уроків для класів-комплектів та індивідуального навчання розроблені З. Онишковим[1].

Отже, у плануванні навчального процесу в малочисельній школі не може бути ні універсального (придатного для всіх шкіл) поєднання класів, ні прийнятного 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 діяльності школи. Навіть найкращий розклад протягом року необхідно змінювати, ураховуючи зміни в навчальному плані, можливість проведення інтегрованих і однотемних уроків та працездатність учнів.

8.2. Специфіка побудови уроків у класах-комплектах

Ретельно продуманий розподіл часу на уроці з двома-трьома класами, 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 комплекту; 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 класово-дів зі значним стажем.

Певні труднощі викликає, зокрема, одночасний початок уроку в усіх класах комплекту. Можна порадити застосовувати такі прийоми: для 3-4 класів, у яких урок розпочинається самостійною роботою, завдання доцільно оформляти заздалегідь у письмовій формі. Якщо класовод починає працювати з 1 класом, то на перерві черговий кладе на парту кожного другокласника (третьокласника) конверт із карткою, на якій написано конкретне завдання або даються вказівки щодо виконання роботи за іншим джерелом. Для самостійної колективної роботи зміст завдань і вказівки щодо їх виконання варто заздалегідь написати на одній половині дошки. На початку уроку вчителеві буде достатньо розсунути шторку, і діти відразу зможуть розпочати роботу.

У 2-4 класах на початку уроку іноді учням можна запропонувати самостійно закінчити роботу, розпочату на попередньому уроці або вдома. Бажано урізноманітнювати її види: вибіркове списування,

[1] Див.: Онишків З. М. Організація навчально-виховного процесу у сільській початковій школі. –Тернопіль, 2010. –С. 12-29.

фонетичний або граматичний розбір, творче завдання, складання оберненої задачі тощо.

Як показує передовий досвід, у комплекті з двох класів на пояснення й первинне закріплення нового матеріалу під керівництвом учителя доцільно

відводити 15-18 хв. І хоча ці межі певною мірою умовні, однак сама тенденція такого розподілу виправдана результатами роботи. Кожний урок у класі-комплекті – це фактично два (інколи три уроки), зведені в один, який проводиться в одному приміщенні одним учителем. Тож учителеві необхідно: а) декілька разів настроюватися на заняття то з одним, то з іншим класом, пам'ятаючи про головну мету уроку; б) уміти 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 вчителеві складно працювати в класі-комплекті. Для школяра навчання в таких умовах пов'язане з необхідністю зосереджуватися на змісті тільки свого завдання, не відволікатися на цікаві розповіді вчителя для іншого класу, не звертати увагу на картини, які він показує, не чути відповідей учнів і, разом з тим, відразу реагувати, коли вчитель звертається саме до його класу.

Урок у малочисельній школі – це два чи три самостійних за метою і змістом уроки, кожний з яких має включати такі основні елементи: організацію дітей, повідомлення нових знань, їх закріплення, перевірку засвоєння матеріалу.

Цими особливостями зумовлені основні відмінності методики й структури уроків у класі-комплекті:

- самостійна робота учнів – обов'язковий елемент кожного уроку й може проводитися протягом уроку декілька 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 й повинен готувати учнів до подальшої роботи;
- застосування відомих методів навчання в умовах класу-комплек-ту потребує певних видозмін, які стосуються їх місця на уроці, тривалості, рівня самостійності учнів (наприклад, групова робота, інтерактив);
- особливості проведення уроків у класах-комплектах зумовлюють обмежені можливості для використання засобів наочності, натуральних об'єктів, що збіднює процес сприймання, звужує пізнання;
- застосування підручників, індивідуального роздавального матеріалу, таблиць передбачає внесення в зміст поданих у них завдань додаткових інструкцій, які допомагають учням виконати самостійну роботу;

- нерівномірна наповнюваність класів, які входять до комплекту (наприклад, у першому класі – 3 учні, а в третьому – 15; у другому –12, а в

четвертому – 6, зумовлює різноманітність структури уроку в комплекті. Наявність у складі комплекту класу з малою кількістю учнів дає змогу добре пізнати здібності й характер кожної дитини, застосовувати індивідуальний підхід. Проте нерідко буває так, що вчитель приділяє значно менше часу класу, де мало учнів, не вміє організувати з ним доцільну групову роботу. Як наслідок, діти такого класу не мають належних умов для розвитку.

Перш ніж складати план уроку в класі-комплекті, обмірковувати його структуру, зміст самостійних завдань, оптимальний розподіл часу між класами, треба визначити головну навчальну мету в кожному класі, а потім з'ясувати, які виховні й розвивальні завдання можна розв'язати в процесі засвоєння конкретного матеріалу. Саме від того, як учитель розуміє цей взаємозв'язок, залежать варіативність побудови уроків та їх кінцева результативність.

Урок у малочисельній школі проводиться за єдиним планом, складеним для всіх класів комплекту. Тому для структури уроку 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[1].

Майже на всіх уроках у кожному класі комплекту здійснюється пояснення нового матеріалу, а також закріплення, повторення, узагальнення знань. Для підвищення ефективності уроку важливо правильно визначити, який етап у кожному класі буде проводитися під керівництвом учителя, а на якому діти працюватимуть самостійно.

Для роботи «з учителем» аналіз педагогічного досвіду, спеціальні дослідження дають підстави рекомендувати: коротку фронтальну чи вибіркову перевірку рівня 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 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

Див.: Варіанти планів уроків у статтях В. Мелешко в науково-методичних посібниках: Навчання і виховання учнів 3 класу. –К.: Початк. шк., 2004; Навчання і виховання учнів 4 класу. –К.: Початк. шк., 2005.

засвоєння за детальною інструкцією нового матеріалу, аналогічного вивченому; вправи на закріплення з метою засвоєння способів дії з опорою на алгоритмічні таблиці й пам'ятки; різноманітні тренувальні вправи з різних джерел.

Основна функція вчителя в умовах одночасної роботи з двома класами – організація засвоєння 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 є поєднання методів пояснення й бесіди. Під час бесіди вчитель, спираючись на наявні в учнів знання, підводить їх до сприймання нового матеріалу, пояснює його, досягає розуміння способу застосування знань, умінь.

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 важлива деталь: перш ніж розпочати виконання самостійних вправ, школярі мають коротко повторити теоретичні відомості, правила, необхідні для цієї роботи.

Аналіз практики показує, що для учнів, які перебувають у малочисельному середовищі, властива перенасиченість спілкування з вчителем, спостерігаються явища гіперконтролю й гіперопіки. Наслідком цього є виникнення особливих психоемоційних станів і фізичних перевантажень, спостерігається гальмування активності дитини, розвитку комунікативних здібностей, що пояснюється відсутністю цікавого емоційного середовища, інтелектуальної змагальності, властивої класам звичайних шкіл.

Специфіка проведення уроків у класі-комплекті зумовлює обов'язковість і різноманітність самостійних робіт. Часте застосування в класах-комплектах самостійної роботи 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, що розвивають пізнавальну активність учнів. Значно урізноманітнилися способи постановки самостійних

завдань. Дедалі частіше вчителі вдаються до індивідуалізації самостійної роботи.

Водночас обмеженість безпосереднього мовного спілкування вчителя з учнями подекуди призводить до того, що самостійна робота молодших школярів стає недостатньо керованою, утрачає чітке спрямування. Шануючи самостійну роботу в класі-комплекті, учителю необхідно: 1) визначити її місце в структурі уроку кожного класу; 2) добре орієнтуватися у вимогах до учнів на цьому рівні оволодіння матеріалом; 3) передбачити труднощі, які можуть виникнути під час роботи в різних групах дітей; 4) правильно визначити зміст та обсяг завдань, а також форму, у якій вони пропонуватимуться; 5) визначити тривалість самостійної роботи; 6) підготувати дидактичний матеріал; 7) продумати раціональний спосіб перевірки роботи.

Розглянемо детальніше можливості забезпечення цих умов.

Самостійній роботі в класах-комплектах властиві не стільки контрольні, скільки навчальні й розвивальні функції. Тому самостійну роботу в малочисельній школі можна проводити на різних етапах уроку. Найчастіше вчителі надають їй перевагу при закріпленні та повторенні й дуже рідко – у разі вивчення нового матеріалу, хоча це відбувається майже на кожному уроці. Однак щоб не порушувати логіку навчального процесу й повноцінно розвивати пізнавальні здібності дитини, потрібно практикувати й самостійне ознайомлення учнів з новим матеріалом.

Форми самостійних завдань бажано урізноманітнювати, щоб актуалізувати різні види сприймання, мислення, 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, як учитель поєднує завдання – усні з письмовими, фронтальні з індивідуальними, який спосіб постановки завдання (маємо на увазі розроблення навчальних завдань залежно від готовності дітей, 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, а ще краще пропонувати дітям індивідуальну підтримку.

Для заощадження часу уроку треба звести до мінімуму ті пояснення вчителя, які можна записати на дошці або на картках для самостійної роботи.

Добираючи завдання для самостійної роботи, учитель прискіпливо зважує можливості кожної форми завдання відповідно до мети уроку. Наприклад, якщо учням пропонується робота з тренувальними вправами, доцільно використати підручник чи картки з диференційованими завданнями; коли ж ідеться про підготовку до сприймання нового матеріалу з читання, у пригоді стануть картина, підготовчі вправи з дошки тощо.

Тривалість самостійної роботи зумовлюється окремими чинниками. Насамперед – складністю та обсягом завдання: воно може бути й невеликим, якщо учні тільки почали засвоювати цей матеріал і техніка виконання вправ ще недостатньо опрацьована. У такому разі на самостійну роботу потрібно

відводити більше часу, ніж на етапі закріплення матеріалу. Буває, що робота нескладна (наприклад, добре засвоєний учнями прийом обчислення), але в процесі її виконання доводиться робити багато записів. Це також потрібно враховувати, визначаючи час.

Крім того, тривалість роботи залежить від працездатності учнів, їхньої уваги, темпу читання й письма. Для підтримання уваги, розширення ЇЇ обсягу молодшим школярам потрібно пропонувати завдання, виконання яких потребує поєднання розумових дій з практичними. Наприклад, не тільки прочитати, а й поділити текст на частини; не тільки повторити правило, а й записати в зошит власні приклади.

Часто вчителі нечітко уявляють темп роботи учнів, хоча від того, наскільки швидко діти вміють писати, читати й лічити, залежить ефективність усього навчального процесу. У І півріччі першокласникам можна пропонувати на уроці самостійну роботу не менше ніж на 3-4 хв і не більше ніж на 8 хв, а в ІІ півріччі – збільшити її тривалість до 10-15 хв, що загалом відповідає їхній працездатності.

Виконання всіх самостійних робіт потрібно перевіряти й оцінювати. Для цього іноді достатньо пройтися під час уроку між рядами, переглянути зошити, зробити окремі зауваження. Досвідчений педагог контролює клас, який працює самостійно, і під час роботи з іншим класом, ніби автоматично, без вольового напруження: погляне на дітей, які не працюють, вчасно повісить таблицю з додатковим завданням (якщо більшість уже впоралася з роботою) тощо.

Для самоконтролю доцільно використовувати переносні дошки, на яких можуть бути записані відповіді до прикладів, хід розв'язування задач, текст із уставленими 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.

Сучасні підручники передбачають роботу вчителя з одним класом. Тому їх зміст, як правило, не розрахований на те, що більшість матеріалу діти мають засвоювати самостійно. Якщо у звичайному класі самостійна робота проводиться «під наглядом» учителя, то в умовах ма-лочисельної школи діти лишаються з підручником сам на сам. Тому вчитель має спершу проаналізувати для кожного класу окремо зміст параграфів, усвідомити логіку їх побудови, зіставити предмети, що поєднуються, і тільки потім вирішити, які види запропонованих у підручниках завдань доцільно дати дітям для самостійної роботи.

Спостереження за роботою майстрів педагогічної справи засвідчують, що творчий підхід до організації уроку виявляється не лише в індивідуальній інтерпретації пропонованих методичних рекомендацій, а й у вдумливому підході до опрацювання змісту підручника. Адже якщо уважно проаналізувати завдання до тексту будь-якої вправи, то завжди можна побачити ще не використані резерви – матеріали, пропоновані для уроку, – як навчальні, так і розвивальні та виховні.

Щоб полегшити самостійну роботу з підручником, буває доцільно: змінити послідовність дій, які пропонуються в підручниках (якщо в цьому є потреба);

додати до завдання в підручнику лаконічні доповнення, які уточнюють спосіб і форму виконання вправи; поєднати їх з алгоритмічними приписами або супроводити позначкою типу «Записуй так», «Працюй ,так».

Доповнення мають бути дуже чіткими й лаконічними. Наприклад, для розрізнення дієслів учитель дає дітям таку вказівку.

Роби так:

1. Усно постав питання до слів.

2. Вибери слова, які відповідають на питання: що робить?

3. Що ці слова означають?

4. Випиши їх.

У процесі ознайомлення молодших школярів з новими правилами, поняттями дуже важливо, щоб одночасно засвоювалися також і способи застосування цих правил. Тому на етапі первинного закріплення доцільно дати дітям зразок міркування для виконання самостійних вправ. Наведемо приклади.

Розгорнута вказівка:

1. Уважно прочитай слова.

2. Із цих слів вибери й запиши іменники І відміни.

3. Працюй так:

а) визнач рід іменників;

б) у словах чоловічого й жіночого роду знайди закінчення. Якщо закінчення буде -а(я), – це І відміна;

в) запиши ці слова. Коротка вказівка:

За родом і закінченням знайди в тексті іменники І 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.

[1] Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі. –К • Освіта, 2006. - С. 44.

У класах-комплектах застосовуються однотемні уроки, на яких можна створювати сприятливіші умови для проведення фронтальної й групової роботи учнів, забезпечувати індивідуальний підхід у процесі навчання. Такі уроки сприяють розвитку пізнавальної активності молодших школярів, удосконаленню й розширенню словникового запасу, використанню технічних засобів навчання (ТЗН). Проведення уроків у такий спосіб дає можливість організувати колективну й фронтальну роботу учнів на різних етапах уроку. Загалом однотемні уроки розвивають комунікативні здібності учнів, розширюють використання активних форм навчальної діяльності.

Організація навчального процесу на однотемному уроці в малих різновікових групах має такі переваги: 1) учитель має нагоду одночасно застосувати фронтальні форми й методи роботи, які розраховані на різні вікові групи, ТЗН, ілюстрації (навчальні відеофільми, репродукції картин, звукозаписи тощо); 2) розширюються можливості для оволодіння учнями

ключовими компетентностями, зокрема вмінням учитися, комунікативними; 3) забезпечуються кращі умови для роботи в парі, виконання творчих завдань, застосування інтерактивних прийомів драматизації.

На однотемних уроках математики є можливість проводити короткочасні спільні етапи. Наприклад, усна лічба, знаходження невідомих компонентів, складання задач за малюнками (з подальшим самостійним розв'язуванням).

Великі можливості для проведення однотемних уроків, як показує аналіз педагогічного досвіду, дають уроки мови, читання, природознавства, основ здоров'я, громадянської освіти.

Як однотемні доцільно проводити й деякі уроки-узагальнення на завершення вивчення розділу, наприкінці семестру, навчального року. Наприклад, провести урок-ранок для трьох класів на тему «Книжка – кращий друг». Його мета – сприяти осмисленню й узагальненню учнями знань, відомостей і вмінь, набутих на уроках класного та поза-класного читання, розвивати інтерес до самостійної роботи з книжкою, зміцнювати дружні стосунки між учнями різних класів. Цікаво й змістовно проходять однотемні уроки з розвитку зв'язного мовлення: складання описів, казок, написання переказів, творів тощо.

Стимулюючи активність учнів, однотемні уроки водночас неабияк зміцнюють інтерес дітей до навчання. Якщо в бесіді беруть участь не 5, а 10-12 учнів, то вчитель має можливість поставити більше запитань, використати наочні посібники, 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 – отримують більше інформації.

Свою специфіку в малочисельних класах має методика уроків із предметів, які проводяться один раз на тиждень. Ці уроки, якщо вони не однотемні, краще ставити в розкладі першими або останніми і проводити з учнями тільки одного класу. Тоді створюються умови для повноцінної реалізації програми з цього предмета, забезпечується чуттєва основа його засвоєння в процесі цілеспрямованих спостережень, екскурсій, участі дітей у груповій, ігровій, дослідницькій роботі.

Методика в такому разі має бути гнучкою, інтерактивною, адже значна частина навчального матеріалу таких предметів передбачає їх практичне засвоєння.

В умовах одночасної роботи з двома чи трьома класами яскраві, динамічні зображення завжди привертають увагу дітей не одного класу, а всього комплекту. Тому демонстрування відеофільмів, звукозапису в класі-комплекті використовуються здебільшого тільки на однотемних уроках і в позакласній роботі. Наочність у класах-комплектах – це найчастіше малюнки, схеми, таблиці. Зрозуміло, що таке використання ТЗН – важливого джерела навчальної інформації – збіднює, обмежує процес сприймання й усвідомлення засвоюваного.

Вивчення досвіду використання в малочисельних школах ТЗН дає змогу рекомендувати: 1) ширше використовувати їх на однотемних уроках або на уроках, які мають спільний етап роботи з усіма класами комплекту; 2)

поєднувати демонстрування діафільмів і діапозитивів із прослуховуванням вказівок через лінгафонну апаратуру.

Таблиця 20

Варіанти структури уроку з етапом, спільним для двох класів комплекту

I варіант	
2 клас	3 клас
Спільна робота під керівництвом учителя	
Робота з учителем	Самостійна робота
Самостійна робота	Робота з учителем
Спільна робота під керівництвом учителя	
II варіант	
1 клас	2 клас
Робота з учителем	Самостійна робота
Спільна робота під керівництвом учителя	
Самостійна робота	Робота з учителем
Робота з учителем	Самостійна робота
III варіант	
1 клас	3 клас
Самостійна робота	Робота з учителем
Спільна робота під керівництвом учителя	
Робота з учителем	Самостійна робота по класах

IV варіант	
2 клас	4 клас
Спільна робота під керівництвом учителя	
Робота з учителем	Самостійна робота
Самостійна робота	Робота з учителем
Підсумок уроку	

На однопредметних уроках (наприклад, математика – математика, природознавство – природознавство, українська мова – українська мова) учителі іноді проводять один етап уроку спільно для всіх класів комплекту. Наголошуємо, що це не урок на одну тему, а лише один його етап. На уроках мови спільні етапи можуть бути присвячені роботі за картиною чи кадрами відеофільму, 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 зі щоденниками спостережень за природою та працею, розгляду фрагментів кінофільмів тощо.

Поширюється застосування методики проведення уроків за укрупненими блоками, що передбачає об'єднання змісту теми, розділу певного предмета. Організація навчального процесу в такий спосіб виправдовує себе в класах-комплектах з учнями різновікових груп (наприклад, 3 і 4 класів), якщо теми мають наскрізний характер. Вивчення нового навчального матеріалу за блоками потребує дотримання певних дидактичних умов: 1) для забезпечення ефективної роботи з учнями проводиться попередня підготовка класу з використанням випереджувального навчання; 2) актуалізація знань, інтенсивна робота із засвоєння теоретичного матеріалу, при цьому широко використовуються схеми-опори, картки-вказівки з кількаразовим повторенням основних понять чи визначень у межах уроку; 3) на уроці забезпечується висока активність учнів, створюються проблемні ситуації, з'ясовуються невідомі учням питання щодо вивчення навчального матеріалу (за дослідженням В. Мелешко).

Структура уроку в класах-комплектах містить два основні елементи: роботу учнів під керівництвом учителя і самостійну роботу учнів, які чергуються. Ці частини уроку мають свою логіку й тривалість залежно від головної мети уроку в кожному з класів, з яких складається комплект. Застосування сучасних підручників, відомих методів навчання потребує пристосування до самостійного засвоєння учнями значної частини навчального матеріалу.

Отже, до змісту й методики уроків потрібно підходити виважено, щоб уникнути штучного поєднання тем або спрощення змісту розповідей, бесід, передбачених для одночасної роботи з кількома класами.

Типовими формами спільних занять на уроках у класі-комплекті можна вважати екскурсії, вступні бесіди, перегляд відеофільмів, слухання музики, тематичні й міжтематичні узагальнення, роботу на пришкільній ділянці тощо.

ПРОЧИТАЙТЕ, ПОМІРКУЙТЕ...

- Яку школу називають малочисельною?
- Як діє заклад НВК «школа –дитячий садок»?
- Які умови треба враховувати, складаючи розклад занять для кла-су-комплекту?
- Обґрунтуйте, чому урок у класі-комплекті проводиться за єдиним планом? Які особливості роботи з різновіковим колективом кла-су-комплекту?
- Продовжте думку:

Плануючи самостійну роботу в класі-комплекті, учитель має:

а) визначити її місце в структурі уроку в кожному класі комплекту...

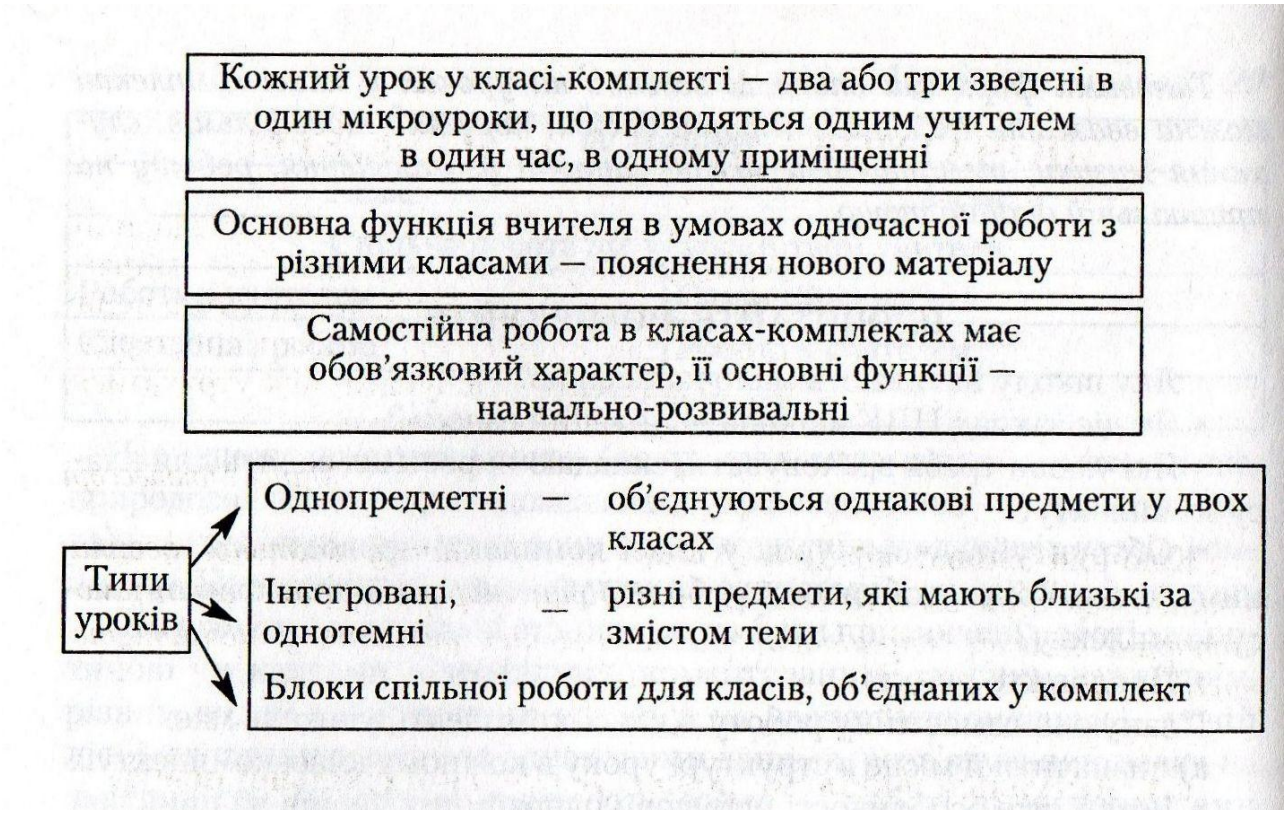
• Розкрийте особливості побудови однотемних уроків на прикладі змісту предметів літературного читання й природознавства.

ТЕМАТИЧНА КАРТА

Малочисельна (малокомплектна) школа — школа без паралельних класів, з малим контингентом учнів

Організаційно-педагогічні умови навчання →
- Раціональне поєднання класів у комплект
- Правильна побудова розкладу занять
- Забезпечення належної матеріально-технічної бази
- Взаємозв'язок із батьками
- Урахування можливостей середовища
- Організація навчання за індивідуальним планом

Психолого-дидактичні умови якості уроку →
- Визначення змісту й структури уроку відповідно до рівня розвитку учнів і мети засвоєння матеріалу в кожному класі
- Формування вміння вчитися
- Оптимальне поєднання методів і прийомів навчання
- Використання різних засобів унаочнення з вербальною підтримкою
- Уміння керувати різновіковим колективом учнів
- Уміння розподіляти увагу між класами



СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Захаренко О. А. Слово до нащадків / О.А.Захарченкою. –К.: СПД Богданова А. М., 2006. –216с.

Лосюк П. В. Модель розвитку сучасної гуцульської школи // Педагогічна і психологічна науки в Україні: 36. наук, праць. –К.: Пед. думка, - Т. 1. - С. 165-185.

Мелешко В. В. Навчання учнів 4 класу в малочисельних різновікових групах сільської місцевості // Навчання і виховання учнів 4 класу. - К.: Початк. пік., 2005. - С. 592-638.

Моделі розвитку сучасної української школи. –К.: СПД Богданова А. М., 2007. - 240 с.

Модернізація мережі сільських загальноосвітніх навчальних закладів в Україні / За заг. ред. В. В. Мелешко. –К.: Поліграфкнига, 2010. –Ч. І. - 96 с.; Ч. ІІ. - 80 с.

Онишків З. Організація навчально-виховного процесу в сільській початковій школі / З.Онишків. –Тернопіль, 2011. –244 с.

Савченко О. Я. Моделі розвитку сільської школи: досвід Всеукраїнського фестивалю-конкурсу // Рідна шк. –2007. –№ 2. –С. 3-6.

Сільська школа: стан, проблеми та перспективи розвитку / Наук, ред. О. Я. Савченко; упоряд. І. С. Волощук. –К.: ВБФ «Школа майбутнього», 2000. - 184 с.

Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори: У 5 т. –К.: Рад. шк., 1977. - Т. 3. - С. 7-282.

Його ж. Павлиська середня школа // Там само. –Т. 4. –С. 31-395.

Розділ 9
ПОЧАТКОВА ОСВІТА ЗА РУБЕЖЕМ

Середовище не створює силу людини,
а тільки дає їй мету і матеріал, дає напрям,
або наразі поштовх. Завдання педагога поля-
гає швидше в тому, щоб сприяти, спостеріга-
ти, заохочувати, спонукати, ніж утручатися,
наказувати або обмежувати.

Марія Монтессорі

Ключові слова: *проблеми, тенденції розвитку шкільної освіти; стандартизація змісту; обдаровані діти; диференціація освіти; моніторинг якості; варіативність навчальних режимів у початкових школах; авторські педагогічні системи.*

9.1. Актуальні проблеми розвитку сучасної шкільної освіти

В умовах реформування системи шкільної освіти важливо вивчати й використовувати всі здобутки гуманістичної педагогіки високороз-винених країн.

Ще зовсім недавно про зарубіжну педагогіку говорилося й писалося виключно з критичних позицій. Нині спостерігаються інші тенденції –або надмірне захоплення зарубіжним досвідом, або, навпаки, самозаспокоєння: «Наша освіта все одно найкраща, тому досвід інших країн нам не потрібний». Аналіз історії розвитку освіти переконує, що механічне використання зарубіжного досвіду, просте «пересаджування» чужої моделі на національний ґрунт - неефективне й соціальне невиправдане. Проте всебічно проаналізувати, зіставити й визначити, що й за яких умов доцільно використати в українській школі, безумовно, потрібно.

Насамперед розглянемо *методологічні орієнтири розвитку шкільної освіти за рубежем.*

Сучасна філософія освіти, на відміну від попереднього –детерміністського –підходу, що визначав єдиний і чітко окреслений шлях розвитку, утверджує актуальність дослідження різних шляхів розвитку освіти з метою її подальшого вдосконалення. Сучасна шкільна освіта має бути відкритою і гнучкою, готувати випускників до здійснення правильного життєвого вибору. Організація і зміст навчання покликані утверджувати гуманістичні цінності й рівновагу між людиною і довкіллям, толерантність і взаємоповагу, відкидати споживацьке ставлення до буття, вирівнювати шанси дітей з різних суспільних верств на здобуття освіти тощо (К. Роджерс, М. Форбек та ін.). У цьому ми вбачаємо багато спільного з цілями й напрямами розвитку української школи.

Розглянемо актуальні проблеми розвитку освітніх систем у країнах з високим рівнем економічного й культурного розвитку, пов'язані з викликами сучасності, наймасштабнішим з яких є перехід людства від індустріального до постіндустріального суспільства. Під впливом науково-технічної революції та зростання доходів населення акцент зміщується з виробництва товарів на надання послуг, а інформація та знання перетворюються на основний виробничий ресурс. У цих умовах найціннішими якостями працівників, поряд із високим професіоналізмом, стають уміння ефективно управляти інформацією, самостійно приймати рішення та постійно вдосконалювати знання, що потребує зміни усталеного гасла освіти «навчати всіх усьому» на нове –«учити вчитися».

Іншою проблемою є демографічна криза, яка у високорозвинених зарубіжних країнах виявляється в різкому зниженні народжуваності та, відповідно, зменшенні кількості молоді. Водночас, унаслідок подовження загальної тривалості життя населення, зростає відсоток пенсіонерів.

Нарівні з проблемами зменшення народжуваності та старіння населення країни з розвиненою економікою та високим рівнем життя стикаються з потужною міграцією з усіма її наслідками в соціальній, економічній, культурній, релігійній та інших сферах.

Усі ці та інші чинники зумовлюють проблему розвитку освітніх систем зарубіжних країн, основною з-поміж яких є необхідність підвищення якості шкільної освіти. Кінець 1970-х –початок 1980-х років учені вважають піком кризи освіти у високорозвинених країнах, спричиненим «інформаційним вибухом». У цей час різко знизилася (за об'єктивними показниками) якість шкільної освіти, зорієнтованої, як і раніше, на засвоєння швидко зростаючого потоку інформації. Це настільки стурбувало широкі кола громадськості, що з'явилися такі документи, як, наприклад, доповідь американського уряду «Нація в небезпеці» (1983). У цій доповіді перед педагогами США було поставлено запитання: «З якими знаннями увійдуть у XXI ст. наші діти?» Уряди провідних країн світу відреагували на виклик часу проектами реформ: «Освіта для XXI ст.» (ФРН), «Освіта майбутнього» (Франція), «Модель освіти для XXI ст.» (Японія).

У XXI ст. ключовим гаслом розвитку освіти в зарубіжжі залишається ЇЇ якість –вона позиціонується міжнародною спільнотою як пріоритет нарівні з добробутом і здоров'ям людини. У документі Європейської комісії ООН «Доповідь про конкретні майбутні завдання для освіти та професійної підготовки в Європі» (2001) однією з трьох цілей розвитку освіти в країнах ЄС до 2010 р. проголошувалося «підвищення якості та ефективності систем освіти й професійної підготовки». Задля її досягнення було сформульовано завдання, які передбачали:

• розроблення переліку базових умінь і навичок громадян суспільства, шляхів інтеграції цього переліку до змісту шкільної освіти та технологій оцінювання ступеня їх набуття індивідуумами;

• рівний доступ молоді до ІКТ, що планувалося досягти завдяки не лише оснащенню закладів освіти відповідним апаратним і програмним забезпеченням, а й створенню широких комунікаційних можливостей (Інтернет/Інтранет);

• залучення молоді до вивчення природничих і математичних дисциплін планувалося забезпечити як шляхом осучаснення змісту шкільної природничо-математичної освіти, так і через посилення його практичної зорієнтованості за рахунок інтенсифікації зв'язків закладів освіти з промисловістю й бізнесом;

• покращення тендерного співвідношення та забезпечення достатньої кількості кваліфікованих педагогів для викладання природничо-математичних дисциплін;

• інтенсифікацію навчання іноземних мов шляхом посилення соціокультурного компонента змісту іншомовної освіти, використання новітніх технологій, створення платформи для обмінів учнями та викладачами в рамках ЄС.

Якість освіти залишається пріоритетною і на 2010—20200-і роки, що було підтверджено в 2009 р. на засіданні Європейської ради, на якому схвалили Стратегічну рамкову програму європейського співробітництва у сфері освіти та професійної підготовки до 2020 р. Програма передбачає інтенсифікацію дій держав-членів у напрямі підвищення рівня володіння молоддю такими базовими вміннями й навичками, як читання, письмо, лічба, природничо-наукова грамотність, а також умінням спілкуватися іноземними мовами.

У США в низці стратегічних документів –«Цілі 2000» (1990), «Жодної дитини поза увагою» (2001), «План для реформи» (2010) –якість освіти проголошується основою конкурентоспроможності країни. Інструментами її підвищення вважаються: запровадження єдиних освітніх стандартів на національному рівні, розбудова «системи підзвітності», яка включає впровадження низки тестів на всіх рівнях шкільної освіти в контексті посилення контролю федерального уряду за розподілом коштів на рівні штатів.

Ключовим інструментом підвищення якості освіти залишається ***стандартизація змісту освіти.*** У сфері освіти якість традиційно визначалася цілями, які в будь-якій країні формулюються узагальнено. «Цілі освіти є загальними деклараціями про знання, таланти й навички, а також ставлення, цінності, інтереси та мотивацію, які, як очікується, школи повинні транслювати учням. Вони формулюють ті можливості, які ми бажаємо надати нашим дітям для розвитку їхньої індивідуальності, вивчення культурних і наукових традицій, набуття практичного досвіду для життя та активної участі в суспільстві» –так характеризують цілі шкільної освіти науковці Е. Кліме, Г. Авенаріус та В. Блюм з Німецького інституту міжнародних досліджень освіти (м. Франкфурт-на-Майні).

В умовах боротьби за покращення якості освітніх послуг для високорозвинених країн стало очевидним, що в загальному формулю-

ванні практично неможливо виміряти досягнення цілей. Розпочався процес переведення загальних цілей освіти в площину конкретних різ-норівневих завдань, які, згідно з навчальними програмами, учні повинні виконати в певний термін. Ідеться про запровадження стандартів, за допомогою яких країни вимірюють якість освіти. Починаючи з 1990-х років, тенденція стандартизації змісту освіти охопила держави ЄС як із децентралізованою, так і з централізованою системами освіти. У децентралізованих країнах запровадження освітніх стандартів пози-ціонувалося як інструмент підвищення якості освіти шляхом запровадження єдиного освітнього простору, де діяв освітній мінімум, який мали отримати всі учні.

Головною метою запровадження стандартів у країнах з централізованою системою освіти проголошувалося скорочення обсягу обов'язкового ЇЇ змісту через виокремлення з нього необхідного для всіх учнів базису.

Для обох груп країн стандарт перетворився на інструмент, що надає можливість віднаходити своєрідний баланс між потребою в підвищенні якості освіти та задоволенням особистісних вимог учнів. З одного боку, він розвантажував зміст освіти, забезпечуючи збереження психічного й фізичного здоров'я молоді, особистісну орієнтацію навчання, варіативність і свободу вибору, а з другого –гарантував якісний рівень освіти, зберігаючи цілісність і наступність змісту на різних ступенях школи.

Стандарт став практичною реалізацією нової філософії освіти, яка ґрунтується на ідеях якості, результативності, особистішої зорієнто-ваності й доступності. По-перше, у цих координатах він почав використовуватися для формування системи вимог, які працюють як базові орієнтири. Такий підхід реалізується в існуванні двох складових –загальної обов'язкової частини змісту (інваріанта), яка встановлюється на національному (державному, федеральному) рівні, утворюючи єдиний освітній простір, і варіативної –для врахування територіальних і соціальних особливостей та потреб місцевих громад.

По-друге, стандарт сприяє зміщенню акценту з того, що потрібно вчити учневі, на те, що йому потрібно знати, забезпечуючи особистіс-не засвоєння змісту освіти.

По-третє, він гарантує певний мінімум знань і вмінь, які повинен отримати кожен учень, забезпечуючи в такий спосіб рівний доступ до освіти всіх верств населення, зокрема й найбільш незахищених.

Крім того, стандарт окреслює результати, які мають бути досягнуті в процесі навчання, та запроваджує систему вимірників цих результатів, що надає учневі, учителям і школам своєрідний захист від можливої упередженості на місцевому рівні.

Стандарт відкриває перспективи для забезпечення рівних можливостей для населення, а державним органам надає реальний інструмент для моніторингу якості національної системи освіти.

Для стандарту важливо те, що він не є застиглим, адже відображає суспільні вимоги до освіти, які постійно змінюються. Розвиток освітніх стандартів у Європі можна поділити на три періоди, перший з яких припадає на час функціонування своєрідного прообразу освітніх стандартів у сучасному їх розумінні. Ідеться про модель стандартизації змісту освіти в країнах Європи з централізованою системою освіти, коли основним об'єктом стандартизації був зміст, а засобом –навчальний план. Такий варіант навчального плану жорстко визначав перелік та обсяг навчальних предметів, послідовність їх вивчення учнями, а також єдині навчальні програми з предметів і підручників з комплексом методичної й дидактичної літератури. Ця модель стандарту характеризується російськими вченими О. Логіновою та Н. Мельниковою як вхідна або процесуальна, оскільки нормативні вимоги до змісту фокусувалися на вході або на процесі, а не на результатах, яких потрібно досягти під час опанування визначеного змісту.

У 1990-х роках в умовах кардинальних суспільно-економічних трансформацій європейських суспільств розпочався якісно новий період розвитку освітніх стандартів –на арену вийшла результативна модель, яка характеризується гнучким описом структури та змісту освіти (часто у форматі «рамкового стандарту»), а також чітким окресленням кінцевого результату навчання.

Інновацією стало запровадження об'єктивних вимірників для оцінювання отриманих результатів. Характеристикою результативної моделі стандартів є структурування змісту у форматі предметних галузей, а також зменшення частки інваріанта до 80-60 % з метою посилення диференціації навчання.

Сучасний період, що розпочався з переходом освіти держав-членів ЄС на компетентнісні засади, *характеризується модифікацією результативної моделі стандартів у компетентнісну.* Ця модель домінує в Європі на початку XXI ст. Вона передбачає опис результатів навчання у форматі компетентностей, які учні повинні мати на кожному конкретному навчальному рівні, а також уключення до стандарту мета-предметного змісту.

Наприклад, національний стандарт для базової освіти Фінляндії, запроваджений у школах з 2006 р., визначає мінімальну кількість навчального часу для кожного предмета, а повноваження розподілу навчальних годин делеговано на місцевий рівень. Для фінського освітнього стандарту характерне створення умов для навчання у форматі «навчальне середовище», яке включає фізичне середовище, психологічні чинники, соціальні відносини й покликане забезпечувати умови для розвитку й навчання учнів.

Згідно зі стандартом фізичне середовище формують шкільні будівлі та служби, навчальне обладнання й дидактичні матеріали, а також прилегле природне середовище. Стандарт передбачає належну організацію фізичного середовища для створення учням можливостей

«активно та незалежно навчатися». Не менш важливими для навчання вважаються психологічні та соціальні чинники, які повинні підтримувати «фізичне, психологічне й соціальне здоров'я учнів». Одним з інструментів забезпечення оптимального для навчання та розвитку учнів навчального середовища вважається співробітництво між школою й батьками, щоб родини ефективніше підтримували й мотивували навчання учнів.

Освітній стандарт для середньої школи в Угорщині, затверджений у 2003 р., побудований з урахуванням компетентнісних тенденцій розвитку європейської освіти й містить:

- вступну частину, де задекларовано демократичні цінності угорського суспільства;
- частину, у якій охарактеризовано ключові характеристики, що мають бути сформовані в учнів у процесі опанування ними стандарту: самодостатність і самоцінність, приналежність до національної культури, європейська свідомість, екологічна культура, уміння застосовувати ІКТ, уміння вчитися, навички здорового способу життя, готовність до дорослого життя та входження у світ праці;
- частину, яка визначає обов'язковий мінімум змісту так званих культурних галузей знань та предметні компетентності, яких мають набути учні.

Освітній стандарт характеризується гнучким підходом до викладу змісту освіти –він не містить переліку навчальних предметів культурних галузей знань, у ньому відсутні вимоги до послідовності їх вивчення та єдині навчальні програми з предметів, а також кількість годин на їх вивчення. Регламентується лише мінімальний і максимальний відсоток часу на вивчення галузі загалом.

Національний стандарт обов'язкової освіти Іспанії, затверджений у 2006 р., також є стандартом нового покоління –він орієнтований на формування в учнів ключових компетентностей, що забезпечується структуруванням у форматі предметних галузей. Стандарт визначає лише мінімальну кількість годин на кожну предметну галузь, що загалом охоплює 55 % навчального часу. З урахуванням кількості годин, які відводяться в автономіях на вивчення мови автономії, це становить 65 %, що залишає школам час для реалізації потреб місцевих громад.

Стандарт середньої освіти Румунії побудований у форматі предметних галузей, він орієнтований на формування ключових і предметних компетентностей. Об'єктом стандартизації в умовах централізованого підходу до управління шкільною освітою є навчальний план. Базовий навчальний план визначає тижневий розподіл навчальних годин між рівнями навчання, між інваріантом і варіативною частиною та між класами.

За стандартом предметними галузями є такі: мова та спілкування, математика та природничі дисципліни, людина й суспільство, мистецтво, фізичне виховання та спорт, технології, наставництво.

Естонія також використовує компетентнісну модель освітніх стандартів. Об'єктом стандартизації в Естонії, як і в Румунії, є навчальний план для основної школи, розроблений у 1996 р. та модернізований у 2001 р. Він включає:

- загальні цілі національної освіти;
- базові принципи побудови освіти;
- перелік обов'язкових предметів і предметів на вибір;
- базовий зміст предметів та кількість навчального часу за рівнями освіти, що відводиться на вивчення предметів;
- критерії для оцінювання навчальних результатів;
- перелік ключових компетентностей, яких учні мають набути на різних рівнях навчання.

З метою формування в естонських школярів ключових компетентностей проголошено обов'язковим вивчення таких міжпредметних тем, як довкілля і сталий розвиток, побудова професійної кар'єри, ІКТ /та ЗМІ, безпека життєдіяльності.

Ефективним інструментом підвищення якості освіти в міжнародному масштабі є міжнародні порівняльні дослідження, якості знань учнів, коли за допомогою академічних тестів перевіряють рівень опанування учнями країн-учасниць змісту освіти. Крім тестування школярів та дослідження національних документів з освіти вивчається контекст, який впливає на успішність учнів: кваліфікація вчителів, методи навчання, технічне обладнання школи тощо.

Ключовими агенціями, які проводять такі дослідження на сучасному етапі, є Міжнародна асоціація з оцінювання навчальних досягнень та Організація з економічного співробітництва й розвитку. Наймас-штабнішим міжнародним порівняльним дослідженням під егідою Міжнародної асоціації з оцінювання навчальних досягнень є дослідження якості математичної та природничої освіти (англ. TIM53), а під егідою Організації з економічного співробітництва та розвитку –Міжнародна програма з оцінювання навчальних досягнень учнів (англ. PI5A). Програма PI8A зосереджує увагу на дослідженні рівня оволодіння учнями, які здобули обов'язкову освіту у віці 15 років, функціональною грамотністю (читання, математична й природнича грамотність) для повноцінного функціонування в суспільстві. Вона також визначає чинники, які виливають на ці досягнення в школі та в родині.

На рівні початкової школи Міжнародною асоціацією *з* оцінювання навчальних досягнень проводиться міжнародне дослідження якості читання й розуміння тексту (англ. PШЬЗ). Завданнями дослідження, яке має п'ятирічний цикл, є вивчення рівня грамотності молодших школярів у різних країнах, підходи до організації навчального процесу з навчання грамоти, підтримка ідеї грамотності родиною.

В останні десятиріччя відбулися зміни в організації й структурі освітніх систем розвинених країн, адже необхідність підвищення якості

освіти, загальної підготовки випускників шкіл передбачає не тільки розширення доступу всіх верств населення до середньої освіти, а й подовження тривалості навчання. Якщо перед початком Другої світової війни майже в усіх країнах Європи тривалість обов'язкової освіти становила лише 5-8 років, то протягом 1950-1970-х років вона збільшилася на 2-4 роки, що фактично означало універсалізацію доступу до середньої освіти. Зокрема, в Італії обов'язкову освіту було подовжено до 14 років, в Австрії, Греції та Португалії – до 15 років, а в Німеччині та Бельгії учні мали відвідувати школу (паралельно з роботою або професійним навчанням) до 18 років.

У XXI ст. обов'язкова освіта в країнах ЄС триває в середньому 9-10 років, а повна середня –не менше 12 (див. Додаток 2).

Підвищення якості масової освіти зумовлює проблему виокремлення й навчання найбільш здібних дітей. Один із шляхів цілеспрямованого розвитку ***обдарованих дітей*** –пошук альтернативних моделей навчання. Як правило, за такими моделями працюють приватні школи. Питома вага приватних шкіл у загальній кількості невелика: у США –не більше 15 %, у Франції –15 %, у ФРН –10 %, а в Японії –майже ЗО %. Приватні школи, орієнтовані на подальше навчання своїх вихованців, відрізняються традиційними формами навчання, дисципліною.

Цікаво, що в багатьох країнах діє широка державна й благодійна підтримка (система грантів) обдарованих дітей. Тому в приватних школах можуть навчатися не тільки діти еліти, а й обдаровані учні, яких підтримують держава чи благодійні фонди.

Отже, загальними тенденціями у реформуванні освіти є, з одного боку, *пошуки шляхів підвищення якості масової освіти,* а з другого –*цілеспрямований відбір і виховання найбільш здібної частини молоді.* Це своєрідна інвестиція суспільства в майбутнє нації.

У зв'язку з цим принцип ***диференціації освіти*** в 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 точаться дискусії щодо визначення характеристик здібностей, обдарованості й таланту. Одні вчені розглядають інтелект як основний показник обдарованості, інші вважають, що наявність обдарованості засвідчує лише якість досягнутих результатів.

У педагогіці основний акцент для обдарованих дітей робиться на *індивідуалізації,* яку обстоювали філософи, педагоги, психологи, –від Ж.-Ж. Руссо до Е. Клапареда. У сучасних зарубіжних методиках одним із напрямів роботи є також *партикуляція,* коли до різних груп і підгруп у межах однорідної категорії учнів застосовуються різні методи роботи. Дослідники вважають, що з погляду задоволення потреб учнів одна й та сама дитина повинна входити до різних груп. Навіть функціональні групи не обов'язково повинні бути однорідними. Взаємне навчання між дітьми різного віку та рівня є спонтанним, тому

потрібно подбати про надання йому певних організаційних форм, щоб зробити спілкування й взаємодію можливими для всіх дітей незалежно від їхніх індивідуальних особливостей і розвиненості. Наприклад, деякі форми спільного навчання допомагають розвивати взаємне навчання через організацію роботи шкільних засобів масової інформації (газети, радіо), ради учнів, розроблення проектів. 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 не менш важливі й для розроблення нових методик для дітей, яким важко навчатися. Найбільш відома з-поміж них –*теорія стилів навчання,* яка з 1990-х років активно досліджується й запроваджується в багатьох американських школах. Один із ЇЇ варіантів запропонований американським педагогом Б. Л. Лівер. Вона розглядає клас як ансамбль навчальних стилів і, керуючись єдністю педагогічних цілей, обґрунтовує різні підходи до дітей, які відрізняються способами сприймання інформації. Щоб уміти розпізнавати стилі сприймання навчальної інформації, типи спілкування учнів та оперативно використовувати ці відомості в роботі з дітьми, учителеві потрібна ґрунтовна психологічна підготовка.

«Уважне ставлення до стилів навчання –не найлегший спосіб допомоги учням, –пише Б. Л. Лівер, –але найефективніший з усіх відомих педагогам наприкінці ХХ ст. Він значно продуктивніший, ніж пошук досконалої методології. Жоден метод не підходить для всіх учнів. І малоймовірно, що за допомогою якогось «диво-методу» у 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 мають відбуватися якісь дива, то ці дива з конкретними учнями. І роль учителя –бути оранжувальником цього дива. Для цього необхідно зосередити увагу на учневі, який не вчиться, змінити навчальне середовище, завдання або й предмет вивчення так, щоб учень *зміг* учитися»[1].

За цією методикою вчитель розрізняє основні типи навчальних стилів: 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). Учитель застосовує різні методики навчання в межах класу відповідно до того, яка ознака стилю засвоєння інформації переважає. Хоча така система має багатьох послідовників, однак є і критичні зауваження щодо

[1] *Ливер Б. Л.* Обучение всего класса. –М., 1995. –С. 7.

складності її реалізації для вчителя, загрози обмеження загального розвитку дітей.

Посилення ролі етнічних і загальнолюдських цінностей у сучасному розвитку людства зумовлює потребу переглянути методологічні основи *співвідношення етнічного, національного й загальнолюдського в цілях і змісті шкільної освіти.* На початку XXI ст. країни, які звільнилися від тоталітарних режимів, прагнуть до національної ідентифікації й водночас, в умовах відкритого глобалізованого світу, намагаються якомога швидше приєднатися до світового співтовариства. Для багатьох розвинених багатонаціональних країн (зокрема, для США, Канади, Великої Британії, Австралії) надзвичайно актуальною стає проблема глобальної освіти й полікультурного виховання, її зміст –культура міжнаціональних, міжетнічних відносин, як між етнічними групами в межах країни, так і між окремими державами.

Полікультурне виховання передбачає таку побудову змісту й способів його засвоєння, коли учні усвідомлюють себе частиною різноманітного світу, виховуються в дусі толерантності, міжетнічного взаєморозуміння.

У деяких полікультурних країнах співіснують дві державні мови (наприклад, у Канаді –англійська й французька, в Іспанії –іспанська й кастильська). У поліетнічних країнах мовна проблема має соціо-культурне значення. Там створюються системи навчання двома (або трьома) мовами, що забезпечує можливість збереження етнічної культури та її інтеграції в панівну культуру. Це виявляється, наприклад, у викладанні інтегрованих курсів історії, географії, літератури.

Полікультурному вихованню в межах ЄС покликаний сприяти *європейський вимір освіти* (ЄВО), що трактується науковцями як поняття, що включає знання (учні мають краще знати європейський континент), уміння (лінгвістичні, комунікаційні, соціальні) та ставлення (яке спонукає учнів бути відданими Європі, розвивати європейську ідентичність і свідомість). В Угоді про ЄС (1993) включення європейського виміру в освіту держав-членів визначається як одне із завдань освітньої політики ЄС, покликане формувати в молодих громадян уміння, що забезпечать їм можливість: гідно жити й працювати в Європі; розуміти культуру та історію держав-членів ЄС; відчувати приналежність до європейської спільноти; мати відчуття європейського громадянства та ідентичності; набути такі цінності, як демократія, свобода, повага до прав людини.

Також заслуговує на увагу й проблема соціалізації дітей, тобто поступового їх включення в систему особистісних і громадянських відносин. «При цьому школа не лише ознайомлює учнів із 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'єд-

нує 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. На думку Ф. Майора, основний виклик людству наприкінці XX ст. можна коротко сформулювати так: «Учитися співіснувати з довкіллям та іншими культурами». Ці вміння –універсальна основа демократії. Трансформація зазначених завдань щодо початкової школи зумовлює проблему *формування трьох складових функціональної грамотності молодших школярів –лексичної, поведткової (етичні норми) і комп'ютерної.* Актуальною проблемою шкільної освіти ви-сокорозвинених країн є небажання учнів читати, що зумовлено можливістю задовольняти інформаційні потреби поза книжкою. Так, за даними японських дослідників, юні японці віком до 9 років дивляться телевізор у середньому 3 години щодня, а у святкові дні –до 4 годин. Учителі переконані, що в дітей, які мало читають, гірше розвивається писемне мовлення, уповільнюється розвиток логічного мислення. Принагідне зауважимо, що японське телебачення систематично транслює чимало цікавих навчальних програм з математики, фізики й біології. Тому загалом «відхід від шрифту» не спричинив зниження рівня знань випускників із природничих наук.

Як правило, у різних країнах учителі початкових класів мають можливості вибору різних методів навчання учнів читати (складовий, аналітико-синтетичний, читання через письмо тощо). Водночас спільні виклики формують спільні тенденції розвитку початкової школи в країнах зарубіжжя, які ми окреслимо в наступному параграфі.

9.2. Тенденції розвитку початкової освіти в зарубіжжі

Початкова освіта за рубежем зразка XXI ст. є продуктом тривалого історичного розвитку, на який вплинули економічні, соціальні, політичні, релігійні, культурні та інші чинники. Сформувавшись у більшості країн у першій половині XX ст. як безоплатна масова початкова школа, метою якої було навчання дітей основ грамотності (читання, письмо, арифметика), після Другої світової війни вона зазнає масштабних трансформацій під впливом економічних і соціальних чинників. Зокрема, у 1960-1970-х роках, під впливом ідей дитиноцентризму, гуманізму і прогресивізму, метою початкової освіти в Західній Європі проголошувалося задоволення емоційних, соціальних та інтелектуальних потреб кожної дитини.

1980-і роки стали новим етапом розвитку початкової школи в країнах Європи. Збільшення обсягу фінансування початкових шкіл і посилення рівня контролю за вкладеними ресурсами зумовили трансформацію філософії початкової освіти, яка почала" позиціонуватись

[1] *Якуба О. О.* Соціологія. - Х, 1996. - С. 146.

як перший щабель системи підготовки молодого покоління до життя в умовах ринкових відносин. Метою початкової освіти в багатьох європейських країнах проголошувався розвиток дитини (розумовий, духовний, культурний та фізичний) задля її майбутньої участі в розбудові суспільства; увага зосереджувалася на підвищенні рівня навчальних досягнень учнів з читання, письма, математики та природознавства.

Вплив ринкових ідей на освіту в 1990-х роках зміцнив мету початкової школи в Європі –підвищення якості навчання грамоти та природознавства. Новітньою тенденцією цього етапу стала орієнтація змісту початкової освіти на формування демократичних цінностей молодших школярів, що забезпечувалося запровадженням навчальногр предмета чи міжпредметної теми «Громадянознавство». /

На початку XXI ст. внаслідок глобалізації економіки та її трансформації в економіку знань, демографічну кризу, міграційні процеси формується нова модель початкової школи зарубіжжя, її метою вчені більшості розвинених країн (Ш. О'Доннел, Д. Гартлі, М. Шуаб) уважають своєрідний «гібрид», який включає економічно-орієнтовані, дитиноцентровані та суспільне базовані цілі. Помітною стає тенденція інтенсифікації основ грамотності в учнів початкових шкіл зарубіжжя. Вона пов'язується з еволюцією концепту цього поняття та трактуванням ролі грамотності в суспільно-економічному розвитку. До 1960-х років під грамотністю розуміли технічне володіння вміннями читати, писати й рахувати. Відповідно до визначення, запропонованого ІОНЕСКО в 1958 р., грамотною вважалася особа, яка могла читати й писати короткі речення, розуміючи прочитане й написане.

Поступово поняття грамотності розширювалося. У 2003 р. в умовах динамічних цивілізаційних змін ІОНЕСКО запропонувала модифіковане визначення грамотності, яке враховувало особливості XXI ст., зокрема потребу в навчанні впродовж життя та багатовимірність сучасного суспільства. У новому формулюванні грамотність визначається як «здатність розуміти оточуючих, інтерпретувати інформацію, спілкуватися, лічити, використовувати друковані й письмові матеріали у відповідному контексті. Грамотність передбачає постійне навчання для сприяння індивідууму в досягненні цілей, розвитку знань і потенціалу та активної участі в житті суспільства». Отже, на сучасному етапі базові вміння читати, писати й рахувати, які визначають поняття «грамотність», розглядаються в значно ширшому діапазоні –окрім когнітивних та операційних характеристик вони включають мотиваційні, соціальні й особистісні.

Звернімося до досвіду країн Європейського Союзу. У контексті тенденції інтенсифікації навчання рідної мови й математики у Франції, починаючи з 2002 р., зміст початкової освіти спрямований на формування в молодших школярів грамотності. Для цього в навчальному плані початкової школи на щоденні обов'язкові заняття з читання й

письма відводиться мінімум 2 год ЗО хв; протягом навчального року діти повинні опанувати 180 рекомендованих текстів.

В Іспанії метою початкової освіти визначено створення можливостей для формування базових знань, умінь і навичок з усного мовлення, читання, письма, володіння арифметичними діями та усвідомлення взаємозв'язку з навколишнім світом. Із 2001 р. Міністерство освіти, культури та спорту Іспанії розпочало реалізацію Національного плану підтримки грамотності, який передбачає об'єднання зусиль шкіл, батьків, бібліотек та видавців для просування ідеї читання серед дітей і молоді.

Оволодіння учнями навичками читання, письма й лічби є основною метою початкової школи в Німеччині. У Рекомендаціях міністрів шістнадцяти земель щодо навичок, яких учні повинні набути в початковій школі, наголошується на важливості грамотності. Вона має формуватися в процесі вивчення німецької мови (читання, письмо, говоріння, слухання) та арифметики (додавання, віднімання, ділення, множення).

У Великій Британії Законом про реформу освіти (1988) було виокремлено стрижневі предмети національного навчального плану –англійську мову, математику й природознавство як обов'язкові в початковій школі. Британський уряд і суспільство переконані, що «компетентність із мови, лічби та володіння науковими методами пізнання світу є необхідним базисом для опанування решти предметів, подальшого навчання й дорослого життя». Крім того, з метою підвищення рівня грамотності громадян у 1998 р. було розпочато реалізацію Національної стратегії грамотності, а в 1999 р. –Національної стратегії розвитку кількісного мислення. У межах зазначених стратегій у початкових школах щоденно виділяється додатково по одній годині на навчання учнів читанню й письму та по одній годині –математики.

Поряд із тенденцією інтенсифікації навчання молодших школярів рідної мови й математики формуються інші характеристики особистості, які б забезпечували успіх в умовах швидкозмінного та багатовимірного європейського суспільства –уміння вчитися, працювати в команді, спілкуватися й поважати представників інших культур.

У Німеччині цілями початкової освіти проголошено індивідуальний розвиток учнів, формування в них основ грамотності, соціальних умінь та заохочення критичного й незалежного мислення; у Франції учні початкової школи повинні, окрім базових умінь із читання, письма й лічби, володіти спектром ціннісних, пізнавальних, соціокуль-турних і комунікативних характеристик; у Шотландії урядова програма «Навчальний план для досконалості» (2004) спрямована на «розвиток успішних учнів, упевнених індивідуумів, відповідальних громадян та ефективних учасників життя суспільства»; у Нідерландах метою початкової школи проголошено емоційний, інтелектуальний, творчий і фізичний розвиток учнів, формування в них індивідуально й суспільне значущих характеристик (таких, як позитивне ставлення до роботи, уміння працювати за планом, використання різноманітних стратегій

навчання, усвідомлення власних можливостей, уміння адекватно поводитись у суспільстві, використання різних засобів спілкування, зокрема й нових технологій).

Реалізація зазначених цілей відбувається в процесі трансформації країнами змісту початкової освіти, переведення її на компетентнісні засади. В освіті поняття компетентності пройшло тривалий шлях розвитку, перш ніж набуло сучасного значення. Хоча існували різні підходи до розуміння поняття, спільним стало усвідомлення, що *«компетентність» ближче до «знаю як», ніж «знаю що».* Тривалі дискусії зарубіжних науковців уможливили виокремлення чотирьох базових характеристик поняття. Учені дійшли висновку, що:

- для демонстрації компетентності обов'язково потрібен контекст; /
- компетентність завжди є результатом, характеристикою того, що індивід може робити, а не описує процес, під час якого індивід набув цю компетентність;
- для вимірювання здатності індивіда щось робити потрібні чітко визначені й затверджені стандарти;
- компетентність є мірою того, що індивід може зробити за певний час.

Експерти Ради Європи в 1986 р. визначили *освітню компетентність* як загальну здатність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, яку індивід набув у процесі навчання. Компетентності не можуть зводитися до фактичних знань –бути компетентним не завжди означає бути вихованим чи освіченим.

У дослідженні Організації економічного співробітництва і розвитку «Визначення і відбір компетентностей –ОеЗеСо» (1997-2003) ключова компетентність визначається як така, що надає особистості змогу ефективно брати участь у різних сферах суспільного життя і сприяє підняттю якості цього життя та розвитку індивідуумів.

Європейський Союз у Довідковій рамці ключових компетентностей для навчання протягом життя (2006) визначає компетентність як поєднання знань, умінь, навичок і ставлень, що відповідає контексту, а ключові компетентності – як компетентності, що є необхідними всім індивідам для самореалізації та розвитку, активної життєвої позиції, соціальної інтеграції й працевлаштування.

Європейська довідкова рамка встановлює вісім ключових компетентностей: спілкування рідною мовою; спілкування іноземними мовами; математична компетентність і базові компетентності в галузі науки й техніки; обчислювальна компетентність; уміння вчитися; соціальна й громадянська компетентності; ініціативність і підприємливість; культурна освіченість і виразність (див. Додаток 1). Усі ключові компетентності вважаються однаково важливими, оскільки кожна з них може бути корисною для успішного життя в суспільстві знань. Особливістю ключових компетентностей, на думку експертів, є те, що вони «накладаються одна на одну», тобто є взаємопов'язаними: аспек-

ти, значущі для однієї сфери, підтримуватимуть компетентність в іншій. А такі ключові компетентності, як уміння вчитися, соціальна й громадянська, ініціативність та підприємливість, формують, по суті, платформу для подальшого навчання й адаптації людини.

Стандарт базової освіти Австрії передбачає формування на рівні середньої освіти, починаючи з початкової школи, трьох груп компетентностей:

• предметних, які набуватимуться в процесі вивчення школярами навчальних предметів у класі та під час індивідуальних занять;

• персональних, які включають здатність розвивати власні таланти та можливості, розуміти свої переваги й недоліки;

• соціальних, що включають здатність брати на себе відповідальність, співробітничати й творчо мислити.

Метою запровадженого в школах Іспанії з 2006 р. Національного стандарту обов'язкової освіти проголошено формування восьми ключових компетентностей, якими мають оволодіти всі учні. Це –уміння спілкуватися; писати, читати й лічити; застосовувати ІКТ; географічна та громадянознавча; культуро- й мистецтвознавча компетентності; уміння вчитися, незалежність та ініціативність.

Франція також входить до групи держав, які спрямували процес трансформації змісту освіти на компетентнісні засади. Директива Міністерства освіти Франції від 11 липня 2006 р. № 2006-830 на додаток до Закону про рівні можливості від 31 березня 2006 р. запровадила «Спільну основу знань і компетентностей». Документ визначає сім ключових компетентностей для набуття учнями знань, а саме:

• володіння французькою мовою як основа для успішного навчання впродовж життя;

• володіння іноземною мовою як необхідна умова кар'єрного зростання в сучасних умовах та розуміння інших культур світу;

• математична та природнича культура, яка обов'язково включає логічне й абстрактне мислення і потрібна для прийняття рішень;

• володіння ІКТ допомагає знаходити, використовувати й поширювати інформацію;

• знання культури людства передбачає усвідомлення універсальних аспектів світової культурної спадщини, що сприяє артистичному самовираженню;

• соціальні й громадянські навички, що включають навички співіснування, толерантність і повагу до інших;

• незалежність та ініціативність громадян.

Важливою тенденцією розвитку початкової школи зарубіжжя в XXI ст. є *запровадження іноземної мови/мов до стандарту початкової освіти.* Це характерно для всіх країн Європейського Союзу, крім Великої Британії. До того ж спостерігається зниження віку початку навчання іноземної мови; наприклад, у період між 1984 і 2007 р. більш ніж 10 країн Євросоюзу знизили його щонайменше на 3 роки.

У Франції з 2005 р. іноземна мова стала обов'язковою для вивчення учнями початкової школи, починаючи з 8 років. Також батьків заохочують обирати для їхніх дітей інші мови, крім англійської, наприклад арабську.

На всій території ФРН із 2001 р. запровадили обов'язкове навчання іноземної мови з третього року навчання в початковій школі. А з 2006 р. в деяких землях зроблено спробу запровадити іноземну мову (передусім англійську) для вивчення з 1 класу (вік учнів –6 років). При цьому увага зосереджується на розвитку в дітей навичок слухання, говоріння та усного спілкування, а навички читання й письма планують формувати з третього року навчання.

У Швеції обов'язково вивчають англійську як першу іноземну мо- / ву. Особливістю шведського підходу є те, що початкові школи мають можливість самостійно визначати рік початку викладання, хоча-иісля закінчення початкової школи (11-12 років) учні повинні володіти встановленим стандартом знань, умінь і навичок з цього предмета. На практиці вивчення англійської мови розпочинається з третього або четвертого року навчання, хоча останньою тенденцією є зниження віку початку опанування до першого року навчання (вік учнів –7 років).

Загальновідомо, що в Бельгії (німецькомовній громаді), Іспанії та Мальті навчання дітей іноземної мови розпочинається раніше за всіх: у 3 роки (Бельгія, Іспанія) та в 6 років (Мальта).

Яскраво вираженою тенденцією є *запровадження інформаційно-комунікаційних технологій* (ІКТ), що використовуються як засіб навчання, до того ж знання з ІКТ інтегруються до змісту початкової освіти більшості європейських країн. ІКТ-грамотність розглядається ними як необхідний інструмент для подальшого успішного навчання кожного учня. Європейські країни використовують інтегративний підхід при включенні ІКТ до стандарту початкової освіти. Знання та вміння з ІКТ можуть передаватися учням як у форматі окремого навчального предмета, так і при навчанні інших предметів. За даними дослідження «Базові показники щодо впровадження ІКТ в європейські системи освіти» (2000/01), на рівні початкової освіти превалює саме другий, так званий інтегративний підхід до навчання ІКТ. Як окремий предмет ІКТ викладається лише в Болгарії, Нідерландах, Румунії, Великій Британії та Угорщині. В інших країнах ІКТ використовується як засіб навчання передусім базових умінь читання, письма та лічби.

Навчання ІКТ на рівні початкової школи передбачає набуття учнями обмеженого переліку технічних умінь та навичок, як-от: вихід в Інтернет, користування електронною поштою, робота з пошуковими системами, підготовка презентації тощо. І лише в Національному навчальному плані Сполученого Королівства (за винятком Шотландії) проголошено мету: формування в учнів ІКТ-здатності, яка, по суті, означає цифрову компетентність, уключену до Європейської довідкової рамкової структури ключових компетентностей для навчання про-

тягом життя –«ІКТ-здатність передбачає володіння учнями технічними та когнітивними вміннями віднаходити, використовувати, створювати й поширювати інформацію, застосовуючи для цього ІКТ-засоби... ІКТ-здатність значно ширша за набір технічних компетенцій у застосуванні ІКТ-засобів, хоча це й дуже важливо. Фактично учні мають знати, які ІКТ є в наявності, коли їх застосовувати та чому та чи інша ІКТ підходить для виконання певного завдання».

До трансформацій у царині змісту початкової освіти, які є спільними для більшості країн ЄС, можна зарахувати також інтеграцію природничої та гуманітарної складових у єдину предметну галузь. Це пояснюється спробою формування в учнів життєво необхідних компетентностей через представлення цілісної картини навколишнього світу.

Австрія і Німеччина запровадили навчальний предмет «Світ, у якому ми живемо», що викладається на міждисциплінарній основі з метою ознайомлення молодших школярів з елементами економічних, суспільствознавчих, історичних, географічних, природничо-наукових (з біології, фізики, хімії) знань.

В Іспанії природничо-гуманітарні знання інтегровано в єдину предметну галузь «Природне, суспільне та культурне довкілля», метою якої проголошено сприяння формуванню в учнів досвіду, необхідного для життя в сучасному суспільстві.

У Нідерландах Законом про початкову освіту (1998) запроваджено предметну галузь «Вивчення довкілля». Вона об'єднала географію, історію, природознавство (включаючи біологію й екологію), технологію, суспільствознавство (включаючи громадянознавство), а також предмети, метою яких є формування передусім соціальних та життєвих умінь і навичок – «Безпека руху» та «Основи здорового способу життя».

У Франції за період базового циклу початкової школи (вік учнів –6-8 років) викладається інтегрований навчальний предмет «Відкриваємо світ», який передбачає опанування учнями знань із природознавства, технології, історії та географії.

Дедалі більшу роль у змісті початкової освіти в розвинених країнах зарубіжжя починає відігравати *громадянська освіта,* що пов'язано, на думку зарубіжних експертів (Р. Леманн, Г. Освальд, В. Шульц, Дж. Туерні-Пурта), як із внутрішніми, так і зовнішніми чинниками. До внутрішніх зараховують певне зниження громадянської активності населення, зокрема низький рівень участі у виборах. Серед зовнішніх –інтенсивна міжкультурна інтеграція та доволі посередній рейтинг учнів середніх шкіл деяких держав-учасниць у міжнародних порівняльних дослідженнях з громадянської освіти.

Країни дотримуються різних підходів до трансляції ЗУН з громадянської освіти на рівні початкової школи. Це може бути запровадження окремого предмета, інтеграція знань із громадянознавства до змісту інших предметів, запровадження міждисциплінарної теми або комбінування перелічених підходів.

«Громадянознавчі» знання у форматі окремого предмета викладаються, наприклад, у початкових школах Бельгії (німецькомовна спільнота), Румунії та Франції. У Франції, зокрема, уже багато років молодші школярі (з 8 років) вивчають навчальну дисципліну «Живемо разом», метою якої проголошено формування характеристик громадянина з юного віку.

Такі країни ЄС, як Ірландія, Іспанія, Італія, Нідерланди, Німеччина та Швеція, найбільш оптимальним підходом до формування якостей громадянина вважають інтеграцію «громадянознавчих» знань до змісту історії, суспільствознавства, географії, іноземної мови.

Окрему позицію займає *релігійна освіта.* У більшості європейських кра'їн вона не включена до стандарту початкової освіти та переліку предметів на вибір, хоча окремі елементи історії релігії дуже часто інтегровано до змісту інших навчальних предметів. /

Винятком є країни, у яких релігія традиційно відіграє велику роль у житті суспільства. Це насамперед Ірландія та Іспанія, у яких релігійна освіта надається школярам початкових шкіл.

Для Нідерландів і Великої Британії характерним є інший підхід. У Великій Британії релігійна освіта, хоча й визначена Національним навчальним планом як обов'язковий предмет для молодших школярів, вивчається ними лише за згодою батьків. Л в Нідерландах питання включення чи невключення релігійної освіти до переліку предметів, що вивчаються в початковій школі, вирішується місцевими освітніми органами, хоча в батьків залишається право відмовитися від вивчення їхньою дитиною цього предмета.

Підходів до викладання молодшим школярам *мистецьких знань* існує декілька. Окремі країни включають до мистецького блоку дисципліни пластичного мистецтва (малювання, живопис, ручну працю), музику та драму. Це –Ірландія, Іспанія, Нідерланди, Франція. У початкових школах Німеччини окрім перелічених вище дисциплін викладають ще й танець.

В інших країнах, зокрема у Швеції, учні вивчають музику й ручну працю (виготовлення предметів із текстилю, дерева та металу), а у Великій Британії до мистецької складової входять такі предмети: мистецтво й дизайн, музика, танець (як складова фізкультури).

Спільною для всіх європейських країн є тенденція посилення практичної зорієнтованості змісту мистецької складової, що передбачає не лише передавання знань, а й формування вмінь і навичок мистецького характеру, а також ставлень. Це досягається перш за все інтеграцією мистецьких знань, що, на думку експертів, дає змогу комплексно презентувати всі мистецькі дисципліни.

Тенденцією розвитку змісту початкової освіти в країнах зарубіжжя є його *орієнтація на формування в молодших школярів умінь, навичок і компетентностей, необхідних для життя в багатовимірному суспільстві,* що досягається включенням складової «Освіта про здоровий

спосіб життя». Найчастіше зазначену складову інтегровано в предметну галузь «Фізичне виховання», яка викладається в початкових школах усіх держав-членів ЄС. У Швеції, наприклад, це робиться в рамках предметної галузі «Спорт/фізкультура та культура здоров'я».

Суттєву роль у початкових школах країн Європейського Союзу нині відіграє складова змісту, що відповідає за суспільно-особистісний розвиток учнів, який забезпечується викладанням предметів стандарту. Там, де стандарт початкової освіти включає шкільний компонент, наприклад в Іспанії, школи мають право запроваджувати навчальні предмети, спрямовані на моральний розвиток особистості, уміння працювати в команді, формування екологічної культури, стосунків між статями та родинних цінностей, підприємливості, почуття європейства.

В іншому випадку, коли стандарт охоплює 100 % навчального часу (зокрема, у ФРН), зазначена складова змісту реалізується на міжпред-метній основі.

У XXI ст. зміни торкнулися підходів до *вимірювання рівня засвоєння молодшими школярами змісту освіти* –поступово мінімізується роль контрольної та селекційної функцій, які панували впродовж століть. Натомість зростає роль функцій, які сприяють розвитку школярів, розкриттю їх потенціалу, формують уміння вчитися, зокрема набуває значущості розвивальна функція оцінювання. Вона трактується як *формування оцінювання –інтерактивне оцінювання учнівського поступу, що допомагає вчителям визначити потреби учнів, адаптуючи до них процес навчання.* Так, новозеландські вчені Б. Коуві та Б. Белл розглядають його як «двобічний процес між учителем та учнем з метою оптимізації процесу навчання», підкреслюючи аспект співробітництва. Французький учений Ж. Кардіне, ґрунтуючись на ідеях соціальної психології, запропонував розглядати формувальне оцінювання як процес успішної взаємодії між учителем та учнем задля досягнення навчальних цілей, визначення критеріїв і проблем у навчанні.

Позитивним моментом формувального оцінювання є аспект спра-ведливості, яка розуміється в контексті освіти як урахування не тільки навчальних результатів, а й ступеня зусиль, докладених учнями для їх отримання. Навчальні заклади з високим відсотком так званих неблагополучних школярів, до яких зараховують представників національних меншин і проблемних соціальних груп, в умовах активного використання формувального оцінювання значно підвищили загальний показник рівня успішності учнів та якості роботи школи.

До переваг формувального оцінювання належить і розвиток в учнів уміння вчитися, а також загальної культури оцінювання вчителів. Розвиткові вміння вчитися сприяють такі характеристики формувального оцінювання, як акцентування самого процесу навчання та включення в нього учнів, формування вмінь самооцінювання та оцінювання ровесниками один одного, сприяння усвідомленню учнями важливості навчання. Формування культури оцінювання вчителів

обов'язково включає краще усвідомлення цілей навчання, а також цілей оцінювання досягнень у навчанні.

У країнах Європейського Союзу формувальне оцінювання застосовується вчителями впродовж навчального року. Воно орієнтоване на вдосконалення процесу викладання й навчання через безпосередній зворотний зв'язок між учителями та учнями.

Популярність формувального оцінювання французькі-- науковці Г. Нуазе та Ж. П. Каверні пояснюють його позитивами. По-перше, формувальне оцінювання інтегровано в навчальний процес, а це сприяє покращанню його якості. Допомога учням у навчанні пов'язана з такими важливими завданнями, як: сприяти впевненості учня у власних силах, надавати орієнтири, корисну інформацію, сигналізувати про складнощі, забезпечувати діалог «учитель – учень», формувати стратегію успішного навчання. Усе це в комплексі зміщує процес відслідковування навчальних досягнень на індивідуальний рівень, коли учень стає центром навчання.

Практичним утіленням ідеї формувального оцінювання в багатьох країнах Європи та у США стає *оцінювання на базі портфоліо,* яке освіта запозичила зі сфери виробництва й бізнесу як основний метод, за допомогою якого фахівці демонструють свої навички та досягнення.

В освіті оцінювання за допомогою портфоліо визначається як цілеспрямований, систематичний процес збирання й оцінювання учнівських напрацювань для документування поступу в напрямі досягнення цілей навчання або з метою демонстрації навчальних цілей, які вже досягнуті.

Портфолійне оцінювання, за визначенням американського вченого Дж. Макміллана, характеризується:

- чітко визначеною метою оцінювання та навчальними цілями;
- використанням чітких критеріїв для проведення оцінювання;
- наперед визначеним переліком напрацювань, які необхідно представити, та процедурою проведення оцінювання;
- систематичним збиранням учнівських напрацювань;
- правом учня вибирати власні досягнення для включення до переліку портфоліо;
- використанням елементів рефлексії та самооцінювання.

Прихильники портфолійного оцінювання вважають його надзвичайно прогресивним. Американські фахівці виокремлюють такі його переваги перед тестуванням, як: залучення учнів до оцінювання їхнього поступу/досягнень із визначення наступних цілей; індивідуальний підхід; співробітництво з учителем, орієнтованість на самооцінювання; можливість для самовдосконалення.

Види контролю в європейських країнах аналогічні застосовуваним в українській школі. Ідеться про попередній (діагностичний), поточний, періодичний та підсумковий контроль (табл. 21).

Таблиця 21

Види контролю в початковій школі

Попередній (діагностичний)	Поточний	Періодичний	Підсумковий
Проводиться на початку періоду навчання для визначення рівня знань і вмінь учня, а також механізмів досягнення навчальної мети	Проводиться постійно протягом навчального року для визначення рівня засвоєння матеріалу, а також для його закріплення	Проводиться через певні інтервали часу протягом навчального року, зокрема після закінчення вивчення теми, для виявлення рівня знань і вмінь учнів	Проводиться після закінчення навчального року або навчання загалом для діагностики рівня та якості фактичної навченості, виставлення підсумкової оцінки й видачі відповідного свідоцтва

Оцінювання результатів навчання –важлива складова оцінних моделей початкових шкіл у всіх зарубіжних країнах. Вона може бути вербальною – записаною в персональний щоденник чи висловленою усно («Добре!», «Молодець!» тощо) або мати вигляд оцінки-знака, яку виставляють в оцінних судженнях («Відмінно», «Добре», «Досить добре» тощо), у балах (розміщених на оцінній шкалі), літерах («А», «В», «С», «В» і т. ін.), відсотках.

Аналіз практики оцінювання показує, що в країнах зарубіжжя негативну оцінку використовують переважно тоді, коли відповідь або робота не відповідає вимогам стандарту, базові знання є неповними і немає можливості підвищити їх рівень.

Застосовується диференційований підхід до використання оцінок у початковій і середній школах (у деяких країнах на початковому етапі оцінювання тільки вербальне), існують варіанти застосування різних оцінних шкал на різних рівнях навчання.

Наприклад, Греція (у 1-2 класах), Данія, Німеччина (1-2 класах), Норвегія, Португалія, Фінляндія (1-4 класах) і Швеція не використовують оцінок-балів у початковій школі, а динаміку розвитку учня та рівень навченості викладають описово й обговорюють разом із батьками на зборах декілька разів на рік.

У початковій школі Франції оцінки виставляються, але спостерігається тенденція відмови від їх застосування, що пояснюється намаганнями уряду відійти від жорсткої формальної системи, яка спричиняє високий відсоток другорічництва серед молодших школярів.

Оцінні шкали різноманітні й не залежать від якогось одного критерію. Широко використовуються як цифрові, так і літерні показники, системи набору балів або відсотків.

Динаміку розвитку кожного учня й результати оцінювання в багатьох країнах зарубіжжя відображають у персональних щоденниках, які в Греції називаються «звіт про розвиток учня», в Італії –«персональна оцінна картка», у Бельгії –«звітна картка», у Люксембурзі –«звіт про успіхи в навчанні». Такі щоденники школи регулярно надсилають батькам, а в Ірландії –навіть до навчальних закладів, де учні передбачають учитися далі. Результати навчання відображають у щоденниках як у вигляді оцінок-знаків, так і в описовій формі.

Навіть в умовах експансії ІКТ у високорозвинених країнах зарубіжжя ключовим джерелом знань із навчального предмета залишається підручник. Водночас у царині підручникотворення чітко простежуються певні тенденції. По-перше, розширюються функції підручника. Традиційно підручники виконували дві базові функції –передавання та закріплення знань.

В умовах трансформації освіти країн зарубіжжя на компетентніс-них засадах поступово вводиться така нова функція підручника, як *розвиток умінь застосовувати знання на практиці.* Особливо це простежується в підручниках, які використовуються для навчання мовних, математичних і природничих дисциплін, суспільствознавства.

Інша інноваційна функція *–оцінювання знань,* яке підсилює традиційну функцію закріплення, допомагаючи учню вдосконалювати отримані знання шляхом виявлення причин допущених помилок у процесі їх аналізу. Насамперед ідеться про самооцінювання, яке спрямовується в сучасних підручниках на поглиблення й удосконалення знань.

В умовах актуалізації розвитку в учнів уміння вчитися набуває ваги інноваційна функція *референції, або* довідкова функція. Усвідомлюючи неможливість в умовах сучасного інформаційного буму представити в підручниках увесь обсяг знань із предмета, автори рухаються в напрямі конструювання підручників у форматі довідника. На думку французьких учених Ф.-М. Жерара та К. Роеж'єр, такий підручник зазвичай складається з трьох частин[1]:

• інструктивної частини, яка обов'язково містить опис логіки побудови підручника, характеристику змісту, поради щодо швидкого пошуку інформації, пояснення скорочень у тексті;

• знань із предмета у вигляді тексту, таблиць, графіків, алфавітних покажчиків, посилань на інші видання;

« запитань, які сприяють розвиткові в учня вмінь шукати інформацію.

У більшості країн Європейського Союзу існує відкритий і вільний ринок підручників. Механізм вибору підручників для використання в навчальному процесі пов'язаний з процедурами обговорення на методичних радах, які дають свої рекомендації щодо доцільності використ-

Жерар Ф.-М., Роеж'єр К. Як розробляти та оцінювати шкільні підручники: Пер. з фраіщ. М. Марчєнко. - К.: К.І.С., 2001. - 352 с.

тання підручників. При цьому вважається, що процедури грифування підручників певним чином обмежують демократичні процеси та суперечать принципу свободи слова, а також інтересам і правам книговидавців.

9.3. Особливості організації сучасного стану початкової освіти в деяких зарубіжних країнах

Початкова школа в США. У 2009 р. у США налічувалося майже 99 тис. державних шкіл, у яких навчалося 49 млн 293 тис. учнів, із них початкових шкіл –67032 (38 млн 751 учень), а середніх –23426 (16 млн 451 учень).

Тривалість загальної середньої освіти становить 12 років, заняття тривають 5 годин на день, 5 днів на тиждень. Майже 85 % школярів відвідують державні школи. Приватні школи належать переважно релігійним організаціям. Кожний американський штат має свої закони щодо розвитку системи освіти (тривалість, вибір планів і програм навчання, фінансування).

Початкова школа охоплює навчання від дитячого садка до п'ятого, а іноді й до восьмого класу.

У США досі відсутні єдині федеральні освітні стандарти, кожен штат розробляє власні. Утім деякі базові предмети викладаються в усіх типах шкіл. Це –математика, англійська мова, природознавство та суспільні науки (історія, географія, суспільствознавство), музика, мистецтво та фізичне виховання. У багатьох початкових школах викладаються також ІКТ.

Згідно з даними Організації економічного співробітництва і розвитку, за обсягом річних витрат на одного учня (11 тис. доларів) у 2005 р. США посідали перше місце у світі (разом зі Швейцарією). При цьому якість шкільної освіти залишається доволі низькою. З огляду на це федеральний уряд та уряди штатів розробляють реформи, спрямовані на покращення навчальних досягнень учнів, зменшення кількості таких, хто зарано залишає школу, збільшення відсотка молоді, яка продовжує навчання в коледжах та університетах. Такі ідеї задекларовано в стратегії реформування початкової та середньої освіти «План для реформи» (2010).

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. Загалом обов'язкове навчання триває від 7 до 15 років. Навчальний рік становить 200 днів –із вересня до червня, а навчальний тиждень –5 днів (із понеділка до п'ятниці), заняття розпочинаються о 8 год ЗО хв або о 9 год ранку і закінчуються о 15 год ЗО хв або о 16 год.

Структура загальноосвітньої підготовки охоплює три рівні:

• початковий –із дитячого садка до 5 класу (вік дітей –5-10 років);

• проміжний –6-9 класи (11-Й років);

• середній тг 10-12 класи (15-17 років).

Шкільний навчальний план включає два блоки: обов'язкові предмети й ті, що визначаються шкільною радою. Час, відведений на вивчення предметів протягом тижня, зазначається у хвилинах. Для прикладу наведемо навчальний план на 1996/97 навчальний рік для початкових класів публічних шкіл провінції Саскачеван (табл. 22).

Таблиця 22

Навчальний план на 1996/97 навчальний рік

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 шкільною радою	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 мовами. Так, у початкових двомовних школах у Саскачевані на викладання українською мовою припадає майже 50 % навчального часу, а в 9-12 класах - орієнтовно 20 %.

У початкових класах успіхи учнів контролює й оцінює вчитель. Лише у випускних класах діти складають письмові іспити за текстами міністерства освіти провінції.

Зазначимо, що діти з фізичними й розумовими вадами спеціальну освіту за бажанням батьків отримують у звичайних класах, однак додатково призначається помічник учителя, який опікується цими дітьми.

Учителі початкових класів здобувають фахову підготовку в університетах протягом 4 років, кваліфікаційні дипломи видає міністерство освіти провінції.

Особливістю діяльності шкіл є партнерство між батьками й вчителями. На цьому багаторазово наголошується в різних документах. Наприклад, на обкладинці щоденника учня 1 класу вміщено звернення до батьків директора шкільної ради: «Католицькі школи зобов'язані сприяти академічному, соціальному та духовному зростанню учнів. Загальновідомо, що батьки або опікуни відіграють важливу роль у забезпеченні

успішного навчання учнів у школі. Цей звіт –оцінка академічних досягнень та особистого й соціального розвитку вашої дитини. Ви маєте право в будь-який момент зв'язатися з учителем, щоб обговорити певний аспект розвитку або добробуту вашої дитини» (школа м. Калгарі).

Канадські вчителі прагнуть утверджувати гуманні принципи навчання, ураховувати особливості багатокультурного середовища, у якому живуть учні.

На нашу думку, позитивним в організації процесу навчання є те, що в початковій школі переважають не вербальні, а практичні способи навчання, поєднуються предмети й інтегровані курси, підручник доповнюється різноманітними навчальними матеріалами, а класи нагадують справжні навчальні майстерні. Отже, завдання вчителя –сприяти неперервному поступу учнів у навчанні, розвитку та соціальному вихованню.

Початкова школа у Великій Британії. Оскільки країна складається з 4 областей: Англії, Уельсу, Шотландії та Північної Ірландії, освітня політика в кожному регіоні має певні особливості.

Початкова школа в Англії, Уельсі та Північній Ірландії. Увесь термін обов'язкової освіти розподілений на чотири основні етапи. Перший і другий етапи припадають на початкову школу. В освітньому стандарті – Національному навчальному плані для Англії, Уельсу та Північної Ірландії – згідно із законом про освіту 2002 р. визначено предмети, що є обов'язковими для вивчення усіма учнями, які отримують обов'язкову освіту. Це англійська мова, математика і природознавство (Зсіепсе). Базові предмети є обов'язковими для вивчення на різних етапах шкільного навчання (табл. 23).

Таблиця 23

Національний навчальний план для Англії, Уельсу та Північної Ірландії

Предмети	Перший етап (5-7 років)	Другий етап (7-11 років)	Третій етап (11-14 років)	Четвертий етап (14-16 років)
Предмети ядра				
Англійська мова	X*	X	X	X
Математика	X	X	X	X
Природознав-ство (Зсіепсе)	X	X	X	X
Базові предмети				
Мистецтво й дизайн	X	X	X	
Громадяно-знавство			X	X
Дизайн і технологія	X	X	X	

Продовження табл. 23

Географія	X	X	X	
Історія	X	X	X	
ІКТ	X	X	X	X
Сучасні іноземні мови			X	
Музика	X	X	X	
Фізичне виховання	X	X	X	X
Професійно орієнтоване навчання				X
Валійська мова	X	X	X	X

*Англійська мова не є обов'язковим предметом на першому етапі для шкіл з валійською мовою викладання.

Освітній стандарт для початкової школи Шотландії включає такі предметні галузі: мова, математика, довкілля (суспільствознавство, природознавство, технологія), мистецтво й фізкультура, релігієзнавство/моральне виховання, особистісний та соціальний розвиток учня, формування здорового способу життя, шкільний компонент, предмети якого обирає шкільна рада з урахуванням потреб громади. .,

Іноземна мова не є обов'язковим предметом у початковій школі Великої Британії. Проте на сучасному етапі департаменти освіти Англії, Уельсу, Шотландії та Північної Ірландії ініціюють раннє запровадження навчання іноземної мови. Зокрема, Департамент з освіти і навичок Англії у 2002 р. опублікував стратегію національних мов для Англії, головною метою якої проголошується включення вивчення іноземних мов до стандарту початкової освіти. У Національній стратегії навчання сучасних іноземних мов в Уельсі (2002) одним із пріоритетів визначено підтримання проектів викладання учням іноземної мови на другому основному етапі навчання.

Починаючи з 2000 р., усі державні початкові школи Великої Британії зобов'язані викладати міждисциплінарну тему «Громадянська, осо-бистісна, суспільна та здоров'язбережувальна освіта», яка включає аспекти знань з громадянознавства, формує навички здорового способу життя, протидії наркотикам, алкоголю, курінню.

Початкова освіта в Нідерландах. Система освіти в Нідерландах постійно вдосконалюється, а конституцією гарантовано свободу створення учбових закладів, принципів організації та роботи. Майже 75 % шкіл створені приватними організаціями та громадами, зазвичай протестантсько-християнськими або католицькими. Є школи мусульманські, індуїстські, єврейські, а також школи, у яких діти навчаються за

певною теорією чи системою –Монтессорі, Далтона та ін. Решта шкіл державні. Приватні школи мають такі самі права, як і державні. Майже всі початкові школи фінансує держава.

Нідерландська доуніверситетська система освіти охоплює початкову, середню та 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 років, а з 5 років навчання в школі є обов'язковим. Початкова 8-річна школа готує дітей до отримання ними середньої освіти. Кожна початкова школа складає власний робочий план, у якому конкретизується, що саме й за допомогою яких навчальних засобів і методів повинні вивчати діти. План передається на затвердження місцевому та головному шкільним інспекторам. Закон передбачає, які предмети мають вивчатися в обов'язковому порядку, але водночас школа самостійно вирішує, яким чином це має робитися і які підручники використовуватимуться. Також школи самі визначають, коли мають починатися й закінчуватися уроки. У деяких школах учням видають табелі з оцінками, в інших описуються успіхи дитини в довільній формі.

Протягом перших двох років основна увага приділяється загальному розвитку дитини. Через гру діти навчаються читанню, письму, арифметиці, умінню поводитися й майструвати. Протягом наступних шести років вони вивчають нідерландську мову, математику, історію, географію, фізику та суспільствознавство. Останні два роки навчання в початковій школі діти вивчають англійську мову. В усіх школах викладаються художні дисципліни, важливу роль відіграє фізична підготовка та релігійна освіта. У багатьох школах додаткова увага приділяється дітям, які не говорять або недостатньою мірою володіють нідерландською мовою. Тривалість навчального року –40 тижнів (200 днів). Учні перших чотирьох класів мають щонайменше 22 години занять на тиждень, у наступних чотирьох класах –не менше 25 годин.

Новий закон про початкову освіту набув чинності в 1985 р. До цього початкова освіта охоплювала два етапи, часто навіть у двох різних школах – допочатковій (тривалістю 2 роки) і початковій (тривалістю 6 років). Основною зміною, внесеною законом, стало поєднання двох етапів в одну 8-річну програму, а також визначення нового терміну для початкової освіти. Хоча в програму були внесені мінімальні зміни (додано вивчення англійської мови, математики та правил дорожнього руху), закон уперше наголошував на важливості інтегрованого підходу до вивчення предметів, а також на тому, що нові освітні програми мають відображати багатство культур у Нідерландах.

Після закінчення початкової школи діти не отримують свідоцтво про освіту, а переходять навчатися до середньої школи, тип якої залежить від їхніх результатів, здібностей та інтересів. Таке рішення часто приймається разом з учителями.

Початкова освіта в Німеччині. Початкова школа –перша ланка обов'язкової освіти в Німеччини, яка охоплює 1-4 класи (вік учнів –6-10 років), а в Берліні та Брандербурзі –1-6 класи (6-12 років). Майже всі початкові школи в Німеччині (97,6 %) є державними.

Метою початкової освіти Німеччини є забезпечення умов для переходу учнів на наступний рівень освіти, формування навичок, необхідних для навчання протягом життя. Особлива увага приділяється навчанню читанню й письму, формуванню математичних навичок і загальнонаукових понять. Крім того, важливу роль відіграє формування особистісних характеристик, необхідних для життя в суспільстві.

Обов'язковими предметами є німецька мова, математика, довкілля, мистецтво, музика, фізкультура, у багатьох землях –релігієзнавство. Що стосується викладання в початкових школах іноземної мови, то дедалі виразнішою стає тенденція включення іноземної мови до переліку обов'язкових предметів для молодших школярів.

Початкова школа в Польщі. Навчання в початковій школі закладає фундамент подальшої освіти, вводить учнів у світ знань, сприяє їхньому гармонійному інтелектуальному, етичному, емоційному, суспільному та фізичному розвитку. Навчання в початковій школі поділяється на два етапи:

- перший освітній етап –«освіта ранньошкільна» (6-9 років), що охоплює 1-3 класи;
- другий освітній етап –«початкова школа» (9-13 років), включає 4-6 класи.

Метою ранньошкільної освіти є інтелектуальний, емоційний, суспільний, етичний, фізичний та естетичний розвиток дитини. Ранньошкільна освіта покликана формувати в дітей знання та вміння, необхідні для пізнання й розуміння світу та продовження навчання на наступному етапі (у 4-6 класах) початкової школи, головною метою якого визначено: засвоєння учнями основних фактів, явищ, положень, що відповідають віковим особливостям учнів; уміння використовувати отриману інформацію для виконання завдань і розв'язування проблем; формування в учнів навичок, необхідних у сучасному світі.

Основними завданнями сучасної початкової школи в Польщі визначено: реалізацію навчання, центрованого на дитині, на її індиві-[4] дуальному темпі розвитку й можливостях; урахування таких виховних і навчальних впливів, як учень-школа—родина; розвиток пізнавальних здібностей дитини; формування в учня позитивного ставлення до навчання, розвиток зацікавленості в пізнанні навколишнього світу; створення позитивних і безпечних умов для навчання, індивідуальної та колективної діяльності; розвиток самостійності, відповідальності за себе й найближче оточення, художньої, музичної та рухової експресії, а також творчої діяльності; навчання учня читання, письма, усного мовлення; математична підготовка, необхідна в життєвих і навчальних ситуаціях; гарантування доступу до різних джерел інформації та

можливості користування ними з метою отримання необхідних знань і вмінь для пізнання навколишнього світу; сприяння розвитку індивідуальності дитини, необхідної для активної участі в громадському житті.

Молодші школярі вивчають такі предмети: польська й іноземна мови, математика, історія та суспільство, природа, інформаційно-комунікаційні технології, технологія (ознайомлення з будовою пристроїв, особливостей їх обслуговування та використання), музика, образотворче мистецтво, етика, фізкультура.

Оцінювання успіхів учня ранньошкільного етапу початкової школи має описовий характер. Протягом третього року навчання описова оцінка доповнюється оцінюванням у балах. Метою такого підходу є підготовка учнів до оцінювання їхніх досягнень у подальшому навчанні в бальному форматі. Тести використовуються дуже обережно, щоб не викликати в учнів стресу.

Базова освіта в Китаї. Обов'язкове навчання включає дошкільну, початкову й середню шкільну освіту. Міська й районна влада несе основну відповідальність за його забезпечення. У 1986 р. був прийнятий «Закон Китайської Народної Республіки про обов'язкову освіту».

Початкове навчання може тривати 5 років (36 % шкіл від їх загальної кількості) або 6 (64 % шкіл). Початкова плюс нижча середня школи (3 або 4 роки) становлять державний мінімум обов'язкового навчання –9 років. Згідно з державною статистикою понад 80 % дітей досягають цього рівня. У такій великій густонаселеній країні особливо складно організувати обов'язкове навчання в сільській місцевості, а на сьогодні понад 96 % початкових шкіл, 91 % нижчих середніх і 68 % вищих середніх шкіл розташовані в районах і селах[1].

Відповідно до конституції дівчата й хлопці мають рівні права на освіту. Проте уряду довелося вживати додаткових заходів, щоб це право стало реальним для дівчат. Нині 96 % дівчат навчаються в школі. Навчальний рік складається з двох півріч *і* триває 38 тижнів.

У 1993 р. було проведено реформування змісту освіти в початкових і нижчих середніх школах, зокрема видано проект навчальних предметів для обов'язкового 9-річного навчання, який включає навчальний план і програми з усіх дисциплін. Для пікіл усієї 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 в найближчій середній школі.

У початковій школі учні складають іспити з рідної мови та математики, з інших предметів –заліки. Особлива увага в змісті навчання

[1] Див.: Базовеє образование в Китае. –Пекин: Управленім внсшних свя-зей Гос. совета КНР по делам образования, 1994. –С. 11-23.

приділяється «виховуючим предметам». Так, в усіх класах викладається предмет «Ідеологія і мораль», діти користуються «Довідником школяра» і «Правилами поведінки школяра в побуті», де визначено основні правила поведінки в різних життєвих ситуаціях.

У розкладі уроків початкових і середніх шкіл є предмет «Праця й виховання навичок до праці», який уводиться з 3 класу. Велике значення надається заняттям з фізичної культури та гігієни, вони обов'язкові в кожному класі. Показово, що кожного дня школярі мають щонайменше одну годину фізкультури, а крім того, виконують різні фізкультурні вправи на перерві та перед уроками. Популярністю серед китайських школярів користуються різноманітні олімпіади, змагання, турніри.

Також держава дбає про естетичний розвиток молодого покоління. Протягом 9 років обов'язкового навчання викладаються музика та малювання, що сприяє художньому розвитку дітей і молоді. Зміст навчання в початковій„школі глибоко національний, він характеризується систематичністю, формуванням міцних навичок читання, письма, лічби й водночас особливою увагою до морального, трудового, фізичного й естетичного виховання дітей.

Масштаби освітньої діяльності в умовах нерівномірності соціального й економічного розвитку провінцій зумовлюють поєднання стандартизованих підручників, які затверджуються Держкомітетом у справах освіти КНР, та місцевих матеріалів, затверджених урядами провінцій. Це сприяє збереженню в країні-єдиного освітнього простору.

Початкова освіта в Росії. Основні завдання модернізації шкільної освіти в XXI ст. –її доступність, якість, ефективність. Це передбачає значні структурні, організаційно-економічні, соціально-педагогічні зміни всіх рівнів освіти, зокрема й початкової.

Наприкінці XX ст. в Росії утвердилася різнотипність навчальних закладів і варіативність навчальних програм для одержання початкової освіти. Частка недержавних закладів у сфері початкової освіти дуже мала, нині в таких школах навчається орієнтовно 0,4 % учнів.

Законом Російської Федерації «Про освіту» (1996) було скасовано конкурсну систему відбору дітей у перші класи в державних і муніципальних школах. Відповідно до змін і доповнень до закону (2002) навчання дітей в освітніх закладах розпочинається з шести з половиною років за відсутності протипоказань за станом здоров'я, але не пізніше восьми років. За заявою батьків (за наявності поважних причин) може бути виданий дозвіл на більш ранній або пізніший початок навчання. З метою розширення доступності до освіти передбачені соціально-економічні заходи, покликані підтримати дітей з малозабезпечених сімей. Збереженню мережі початкових шкіл на селі сприяє інтенсивний розвиток комплексів «школа - дитячий садок». У зв'язку з упровадженням дошкільної освіти розвиваються різні форми навчання дітей з 5 до 6 років (у дошкільних закладах, школах, індивідуальні форми).

У Росії в XXI ст. відбувається перехід до 4-річної початкової школи. Зміст навчання за цей час зазнав суттєвих змін як щодо переліку предметів, так і щодо їх наповнення. Основні інструменти модернізації в цьому аспекті – розроблення державних стандартів, нових програм, варіативних підручників, оновлення методик.

Федеральний компонент державного стандарту початкової освіти покликаний забезпечити досягнення таких цілей: розвиток особистості учня, його творчих здібностей, інтересу до навчання; виховання моральних та етичних якостей, емоційно-ціннісного ставлення до себе й довкілля; засвоєння системи знань, умінь і навичок, досвіду здійснення різних видів діяльності; покращення фізичного та психічного здоров'я дітей; збереження й підтримка індивідуальності дитини. Його методологічними засадами є системно-діяльнісний і компетентнісний підходи[1].

Нова концепція державних стандартів містить вимоги до: 1) змісту освітніх програм; 2) умов їх реалізації (кадрових, фінансових, матеріально-технічних та ін.); 3) результатів засвоєння їх учнями. Методологічною установкою є перехід від моделі навчання, що «наздоганяє», до моделі на «випередження», а дидактичною платформою є компетентнісний підхід[2].

Починаючи з 2010/11 навчального року, уведено нові стандарти для початкової школи, створено «Орієнтовні програми початкової загальної освіти»[3], які містять: 1) пояснювальну записку; 2) основний зміст навчання •– перелік тем, у тому числі й необов'язкових; 3) три варіанти тематичного планування, у яких є орієнтири для розподілу годин між великими розділами курсу, а також- коротко охарактеризовано діяльність учнів; 4) прогнозовані результати навчання з предметів: російська мова, літературне читання, математика, навколишній світ.

Тематичне планування з кожного предмета має три варіанти. З російської мови й літературного читання –для шкіл із російською мовою навчання; для шкіл з рідною (неросійською) мовою навчання, для класів гуманітарного спрямування.

Математика представлена базовим варіантом і двома варіантами з розширеним вивченням окремих розділів курсу. Другий і третій варіанти можуть поєднуватися з іншими предметами, а також передбачають розвиток умінь опрацювання інформації.

[1] Концепция федеральних государственньїх образовательньїх стандартов общего образования: проект/ Под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. –М.: Просвещение, 2008. – 39 с.

[2] *Ковалева Г. С., Логинова О. Б.* Стандарт общего образования второго поко-ления: новьіе идеи в оценке образовательньїх результатов // Народ, образова-ние. - 2010.-№ 5. - С. 144-151.

[3] Примеркне программм начального общего образования: В 2 ч. –М.: Просвещение, 2010. - Ч. I. - 317 с.

Навколишній світ –перший варіант базовий, другий –*з* розширенням природничо-наукової складової, третій –для навчання в школах з гуманітарною складовою.

Предмет «Технологія» має такі варіанти: Людина, технологія, навколишнє середовище, дім і родина; Людина, технологія, мистецтво; Людина, технологія і технічне середовище.

У результатах навчання передбачено три групи індивідуальних досягнень учнів: предметні, надпредметні й особистісні.

Збірник програм завершують рекомендації з позаурочної діяльності, яка пов'язана з вивченням предметів.

Основні характеристики організації навчання в початкових школах країн Європейського Союзу: **тривалість обов'язкового навчання, структуру навчального року, режим навчання тощо[1].** У більшості країн діти розпочинають обов'язкову освіту з 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 в 7 років.

Обов'язкове навчання в школі триває переважно 11 років. Найко-ротший термін (8 років) –в Італії та в Іспанії (до реформи 1990 р.). У ФРН, Північній Ірландії та Бельгії діти вчаться 12 років. У Нідерландах термін освіти найтриваліший –з 5 до 18 років, однак діти навчаються неповний день.

Освітні системи країн –членів Європейського Союзу різняться кількістю навчальних годин і канікул протягом року, датою початку навчаїьного року.

Початок навчального року визначають місцеві освітні органи з огляду на регіональні умови, традиції й кліматичні особливості. Утім у всіх країнах він припадає на серпень-вересень.

Річна кількість навчальних днів варіюється від 175 у Греції до 240 у Нідерландах. Проте ця цифра не відображає реального навантаження, оскільки може включати навчання як повний, так і неповний день. Як бачимо, тривалість початкової освіти в різних країнах має істотні відмінності.

У деяких країнах тривалість навчального дня для молодших школярів залежить від їхнього віку. Це стосується Данії, ФРН, Греції, Ірландії, Нідерландів та Великої Британії. Наприклад, у ФРН, де шкільний день у перші два роки навчання коротший, 6-річні діти навчаються в класі протягом року приблизно 564 години (залежно від федеральної землі), тоді як їхні однолітки в Італії –1080 годин.

У Данії, Греції, Ірландії та Люксембурзі всі учні приходять до школи після канікул завжди в один і той самий день, тоді як в інших

[1] Для висвітлення питання використано дані інформаційної мережі країн Європейського Союзу ЕІШУВІСЕ, опрацьовані лабораторією порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України.

країнах початок занять змінюється. Традиційно учні початкових шкіл мають осінні, різдвяні, зимові, весняні та літні канікули. У деяких країнах молодші школярі мають також канікули третього семестру.

Літні канікули тривають до 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, у яких навчальний рік розпочинається пізніше.

Різний стан з канікулами в другій половині навчального року. У Греції, Ірландії, Італії та Шотландії учні не мають постійних канікул у цей час. В інших країнах є канікули в лютому або в березні (від 1 –З днів до 1—2 тижнів).

Традиційно довші канікули на Великдень. У Нідерландах та у Франції їх початок не обов'язково збігається з Великоднем, адже його дата щороку змінюється. Це нововведення покликане краще збалансувати періоди навчання й відпочинку учнів протягом навчального року. У ФРН, Люксембурзі, Англії та Уельсі третя чверть поділена тижневими канікулами на Трійцю.

У більшості країн Європейського Союзу діти відвідують школу 5 днів на тиждень, а в Люксембурзі –6. У деяких країнах школи можуть обирати між 5- й 6-денним навчальним тижнем. Це залежить від місцевих органів влади та бажання батьків. За 5-денного навчального тижня діти відвідують школу з понеділка до п'ятниці. У Франції учні початкових класів відпочивають у середу й неділю, а в суботу навчаються в школі тільки зранку.

Існують різні підходи до визначення тижневого навантаження учнів у початкових школах: рекомендується мінімальна кількість уроків або інструкції визначають загальний навчальний час на день.

Тривалість одного уроку –від 40 хв до 1 год. Так, в Італії тривалість уроку становить 1 год, в Ірландії та Англії –35-40 хв.

Щодо тривалості навчального дня, то можливі 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 Великій Британії навчання триває весь день із великою перервою (2-3 год) у середині дня.

У більшості країн заняття в початковій школі розпочинаються між 8 год 15 хв та 9 год ранку; у деяких землях ФРН раніше –з 7 год ЗО хв або з 8 год, а в Португалії пізніше –з 9 до 10 год.

У зв'язку зі зростанням кількості молодих сімей, у яких працюють обоє батьків, багато початкових шкіл забезпечують догляд за дітьми в позаурочний час. Аналіз організації позакласної роботи в школах і дитячих установах свідчить про гнучкість режиму діяльності в цій сфері.

Згідно з інструкціями ініціатива організації позаурочного часу належить школам. В одній і тій самій країні співіснують різні типи 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.

Отже, розвиток початкової освіти за рубежем наприкінці ХХ –на початку ХХІ ст. орієнтований на гуманістичні цінності освіти, надання дітям доступу до якісного забезпечення освітніх потреб, поєднання в цьому процесі національних, культурно-історичних цінностей із загальнолюдськими. Чимало уваги приділено модернізації змісту початкової освіти, його оновленню засобами стандартизації й моніторингу навчальних досягнень учнів.

9.4. 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, Селес-тена Френе, Роже Кузіне.

Охарактеризуємо основні ідеї цих систем.

Марія Монтессорі (1870-1952) –відомий італійський лікар і педагог, народилась у релігійній родині. Як педагог розпочала свою діяльність, уже маючи ступінь доктора медицини. Відкривши в Римі школу для дітей зі слабкими розумовими здібностями, М. Монтессорі розробила спеціальну методику їх навчання, яка дала надзвичайно високі результати.

У 1900 р. на олімпіаді учнів початкових класів аномальні діти школи М. Монтессорі показали кращі результати з письма, лічби й читання, ніж учні звичайних шкіл. Спеціальна комісія прискіпливо перевірила результати. «Справжнім дивом» назвали це свідки подій. Щоб поглибити свої знання з психології, М. Монтессорі вступила на філософський факультет університету, де вивчала експериментальну психологію. Після закінчення університету викладала педагогічну антропологію.

Педагогічне кредо видатного педагога –експериментальне вивчення дитини в умовах її вільного розвитку в спеціально організованому середовищі.

Марія Монтессорі обґрунтувала таку періодизацію дитинства:

- від 3-4 до 6 років дитина будує себе сама в процесі мовленнєвого і сенсомоторного розвитку;
- від 6 до 9 років дитина поводиться як дослідник (орієнтація на світ засобами власної діяльності, створення за допомогою уяви цілісної картини світу);

• від 9 до 12 років дитина діє як учений. Вона нагромаджує факти, знання, створює чуттєвий образ Всесвіту у взаємозв'язку його частин, бачить своє місце у 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. Дослідниця неодноразово наголошувала: треба так організувати діяльність дітей, щоб вони через радість від порядку, самопізнання й взаємодопомоги прийшли до відчуття внутрішньої свободи й відповідальності.

Основні праці М. Монтессорі: «Дім дитини», «Метод наукової педагогіки», «Керівництво до мого методу», «Самовиховання і самонавчання в початковій школі», «Антропологічна педагогіка».

Інтерес до ідей М. Монтессорі протягом XX ст. то спалахував, то згасав, що зумовлено коливанням зацікавленості педагогічної громадськості ідеями вільного гуманістичного виховання.

У Америці ідеї Монтессорі стали відомими завдяки книжці Д. Фі-шер «Мама Монтессорі» (1912). Поширенню нової методики сприяло видання бюлетеня «Монтессорі-рух в Америці».

У 1913 р. дидактичний матеріал М. Монтессорі демонструвався в Петербурзі в Педагогічному музеї і викликав великий інтерес. Так, Ю. Фаусек, захопившись побаченим, створила в 1913 р. у Петербурзі дитячий садок, який працював за цією методикою, а в 1917 р. –початкову школу-садок М. Монтессорі для дітей 3-14 років. Поширення ідей Монтессорі в РРФСР було загальмовано в 1926 р. науково-педагогічною секцією ГУСа (Державної вченої ради).

Минуло понад півстоліття, і ідеї виховання малюків за методикою Монтессорі знову зацікавили педагогів Західної Європи. Методика пережила два піки популярності у світовому педагогічному процесі. Перший (1910—1940 роки) був пов'язаний з діяльністю самої М. Монтессорі, яка багато їздила по світу, сприяючи відкриттю своїх шкіл, її життєвий шлях обірвався в Нідерландах у 1952 р. Другий пік популярності припадає на початок 1960-х років.

Інтерес до цієї методики в нашій країні загострився в період розбудови української школи, починаючи з 1990-х років.

У чому ж сутність методики Монтессорі? Вона побудована на ідеях вільного, природовідповідного виховання дитини на засадах самостійності й самовиховання, методології дитиноцентризму.

Основні принципи такого виховання: створення педагогічне доцільного виховного й розвивального середовища, міцний зв'язок з природою, вивчення особистості дитини в діяльності, співробітництво із дорослими, з іншими дітьми, робота дітей у різновікових групах, виховання позитивних почуттів, власної гідності дитини, самопізнання своїх можливостей, приучування до самодисципліни, самоорганізації й порядку, тісний контакт з батьками.

Ідеї Монтессорі справили значний вплив на методику дошкільного виховання в США, Франції, Великій Британії, Нідерландах. Так, у США Асоціація американського товариства Монтессорі (АТМ), заснована в 1960 р., нині об'єднує 737 початкових шкіл і дитячих садків, понад 2 тис. педагогів і 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 в навчально-виховній роботі дошкільних закладів, які працюють за методикою М. Монтессорі, і традиційних добре простежуються за наведеною нижче таблицею (О. Локшина та ін.).

Таблиця 24

Порівняння навчально-виховної роботи різних дошкільних закладів

Дитячі садки М. Монтессорі	Традиційні дитячі садки
Акцент робиться на когнітивний розвиток та соціалізацію	Акцент робиться на соціалізацію
Вихователь виступає в ролі консультанта, впливає на дитину опосередковано	Вихователь відіграє головну роль та виступає як контролер
Акцент на виховний вплив оточення та самодисципліну	За дисципліною стежить вихователь
Переважає індивідуальне навчання	Групове й індивідуальне навчання
Різновікові групи	Вікові групи
Дитина сама обирає вид діяльності	Діти беруть участь у діяльності, запропонованій вихователем
У дитини формуються нові поняття в процесі самостійної роботи з дидактичним матеріалом	Нові поняття формує вихователь
Час роботи з дидактичними матеріалами не обмежений	Жорстко визначений час для того чи іншого виду діяльності
Дитина знаходить і виправляє свої помилки за допомогою самопере-вірного матеріалу	На помилки дитині вказує вихователь
Використовується багато сенсорного матеріалу для роботи руками	Використовується обмежена кількість дидактичного матеріалу для сенсорного розвитку
Багато часу відводиться на засвоєння дітьми навичок самообслуговування	Відводиться менше часу на вироблення в дітей навичок самообслуговування

Продовження табл. 24

Розроблена спеціальна програма співробітництва з батьками з метою пропагування теорії М. Монтессорі та залучення їх до участі в навчально-виховному процесі	Участь батьків у роботі дошкільного закладу епізодична

У концепції Монтессорі багато уваги приділяється питанням продовження ліній дошкільного розвитку в педагогіці початкового навчання. Стрижневою проблемою наступності вона вважає збереження самодіяльності та вільного розвитку дитини.

Базисними психологічними механізмами самовиховання й самонавчання є самооцінювання, «Образ Я» і рівень претензій особистості. У праці М. Монтессорі «Самовиховання й самонавчання в початковій школі», можливо уперше, чітко окреслено сукупність і взаємодію психологічних і дидактичних умов організації діяльності дітей на цих засадах. Передусім автор розкриває значення активності самої дитини як вихідну умову її всебічного розвитку. Вона повинна виявлятися на різних рівнях: наслідувальна, виконавська й самостійно-ініціативна, яка допомагає становленню творчої активності.

У системі М. Монтессорі індивідуалізація навчання й виховання виявляється багатогранна: 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 поступове ускладнення роботи.

Ураховуючи таку особливість розвитку дітей молодшого шкільного віку, як рухливість, М. Монтессорі вважала, що основними методами початкового навчання мають бути практичні дії з дидактичним матеріалом різного призначення.

Цікаво й досить незвично для сучасного вчителя М. Монтессорі розв'язує проблему заохочення й покарання в навчанні. Ці засоби, на її думку, лише зовнішні атрибути учіння, які мають поверхову дію. Натомість вона пропонує цілеспрямовано формувати в дітей навички вільної поведінки, волю до подолання труднощів і саморегуляцію.

Методологією навчання й виховання дитячої особистості М. Монтессорі вважала *ідеї 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. Навпаки: правильне розуміння свободи ставить реальні потреби

дітей на місце наших фантазій і веде до справжньої й реальної турботи про дітей»[1].

Водночас М. Монтессорі наголошує на важливості економії сил учнів, закликає педагогів замислитися: «Як їх використати найповніше, допомогти їм приносити плоди, не витрачати марно час? Який відпочинок потрібний? Якою має бути тривалість роботи? Які заняття під силу дитині в різні години дня? і т. ін.»[2]. Цим пояснюється 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 методикою М. Монтессорі. їх психологічна основа –організація експериментальних контактів дітей із зовнішнім, переважно предметним світом (сенсорне й розумове виховання) або моральне виховання через аналіз і спостереження життєвих фактів людської поведінки.

У Монтессорі-центрі при Честерфілдській денній школі в Сент-Луїсі (США), де готують педагогів для садків і шкіл Монтессорі для різних країн, уважають, що перенесення педагогічної ідеї або цілісної системи на новий культурно-освітній ґрунт потребує адаптації. Це –складний процес.

Використання ідей Монтессорі в українському освітньому просторі також потребує модифікації, урахування вітчизняних методичних традицій. На початку 1990-х років у м. Києві було створено Асоціацію Монтессорі-вчителів України, яка випускала «Вісник...», де повідомлялося про діяльність таких шкіл. Успішний п'ятирічний досвід роботи узагальнили й пропагували для широкого застосування в Україні директор Київської школи-дитсадка Монтессорі І ступеня Т. Михаль-чук та вчителі цього закладу[3].

На наш погляд, система М. Монтессорі заслуговує на вивчення і подальше впровадження в різних соціально-педагогічних умовах.

Вальдорфська педагогіка. Останнім Ітасом цей термін досить часто звучить у середовищі педагогів. У вересні 1994 р. в Женеві відбулася Міжнародна конференція з освіти під егідою ЮНЕСКО, на якій цю педагогічну систему представляли фахівці з країн, де вона застосовується тривалий час.

Вальдорфська педагогіка була започаткована в період соціального й економічного хаосу, що виник після Першої світової війни. Серед людей, які стали свідками страшних руйнувань і вболівали за майбутнє відродження Європи, був Еміль Мольт, директор фабрики Вальдорф-Асторія в м. Штутгарті (Німеччина). Він звернувся до

[1] *Монтессори М.* Самовоспитание й самообучение в начальной школе. –К,, 1995. - С. 9.
[2] Там же. - С. 17.
[3] Вісник Асоціації Монтессорі-вчителів України. –К., 1999. –Вип. 4. –64с.

Рудольфа Штейнера (1861-1925), австрійського педагога, фундатора антропософського руху, з проханням організувати школу для дітей робітників фабрики. Через 6 місяців, у вересні 1919 р., перша Вальдорфська школа відчинила двері своїм вихованцям. На той час у школі було 8 класів –12 учителів, 256 учнів.

Хто ж такий Рудольф Штейнер? У чому сутність його методики? Передусім розглянемо її теоретичні засади. Основна ідея теорії Штейнера – *вільна педагогіка,* яка не знає соціального, релігійного, національного поділу, педагогіка, покликана давати «освіту для життя», усі-ляко розвивати природні здібності дитини, її внутрішню свободу й гідність. У цих школах упроваджується ідея повного шкільного самоуправління.

За даними ЮНЕСКО, у 46 країнах світу працюють школи, дитячі садки, лікувальні центри, які використовують ідеї Р. Штейнера. Загальна кількість таких закладів порівняно невелика. Найбільше таких шкіл у Європі; у США функціонує 61 школа, в Австралії –18, у Канаді –11, у ПАР –6[1]. У вальдорфських школах, на відміну від державних, навчання в обсязі повної середньої школи триває 12 або 13 років, диференціація запроваджується лише в старших (9-12 або 11-13) класах, тринадцятий рік навчання передбачає підготовку до вступу до ВНЗ.

У 1-8 класах оцінок і екзаменів немає, проте 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 –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 їхнім вступом до школи.

Високі вимоги висуваються до професіоналізму й людяності вчителів, виняткове значення надається силі впливу особистості вчителя на дітей і батьків. Учителі мають бути добре підготовлені естетично: уміти малювати, грати на музичному інструменті, ритмічно рухатися. Естетичне середовище, навчальний дизайн, художньо-естетична діяльність і ручна праця розглядаються як неодмінна умова виховання й навчання.

У вальдорфській школі один учитель веде дітей з 1 по 8 клас, він викладає майже всі предмети (наприклад, у 8 класі йому належить 50-55 % навчального часу).

Дуже цікава структура навчального режиму. У школі немає традиційного розкладу уроків, за яким через кожні 45 хв відбувається

[1] *Помолов В. Б.* Вальдорфская педагогика Рудольфа Штейнера // Педаго-гика. -2011. -№3.-С. 109.

перехід до вивчення іншого предмета. Тут запроваджено навчання за *методом епох* у поєднанні зі звичайними уроками тривалістю 45 хв.

Сутність методу епох полягає в тому, що предмет викладається щодня протягом 3-4 тижнів –із 7 год 45 хв до 9 год 40 хв ранку. За цей час (орієнтовно 50 год) діти вивчають більшу частину навчального матеріалу року або й увесь матеріал із певного предмета. Це примушує вчителя дуже ретельно добирати матеріал, методи засвоєння, виокремлювати провідні ідеї та головне, що підлягає обов'язковому засвоєнню. Зазвичай використовується такий підхід: спочатку –стисле ознайомлення з новим матеріалом, а потім –його розгортання й закріплення.

У розкладі уроків навчання вранці за методом епох поєднується з практичними заняттями після 12 год ручною працею, музикою, ритмікою. Заслуговує на увагу ритмічний початок робочого дня, що виступає як бадьорий згуртовуючий етап. Упродовж 20-30 хв діти гуртом декламують вірші, співають, часто в супроводі сопілки або плескаючи в долоні чи притупуючи. Методика занять чітка й досить проста: перевірка завдання, пояснення нового матеріалу, повторення, заключні 10-15 хв –розповідь учителя. У початкових класах це –оповідання з історії, міфології, фольклору, Біблії.

У вальдорфській школі діти з 1 класу вивчають дві іноземні мови, що ґрунтується на врахуванні підвищеної сенситивності дітей цього віку до вивчення мов.

Принциповим положенням вальдорфської педагогіки є *концепція Р. Штейнера про розвиток людини в ритмі семи років.*

У перші сім років життя дитини найважливішим, на думку педагогів, є формування процесів сприймання звуків, кольорів, форм.

У наступні сім років –із 1 по 8 клас –дорослі, які працюють з дітьми, мають цілеспрямовано розвивати в них волю, мислення, організованість, позитивні почуття, емоції.

Починаючи з 1 класу, учителі 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.

У початкових класах особливого значення набувають слова вчителя й практичні дії учнів. Щодо формування навичок читання, письма, обчислення, то діє принцип природовідповідності, урахування готовності дитини до цієї діяльності.

Виняткову важливу роль відіграє педагогічний вплив довкілля. Вальдорфські вчителі прагнуть поглибити в дітей відчуття зв'язку з природою, їхнє кредо: «Те, що добре для природи, завжди добре й для людей». Тому дітей учать жити в злагоді й співробітництві зі світом природи. Це навчання охоплює: емоційний рівень –любов до приро-

ди, науковий –розуміння природних процесів, вчинковий –дійова турбота про навколишнє середовище.

У вальдорфській педагогіці багато уваги приділяється ритму не лише в русі, зовнішніх проявах, айв 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 Р. Штейнер наголошував на необхідності врівноваження трьох різних сфер життя, через які людина пізнає навколишній світ: фізична діяльність, світ емоцій і 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 в житті.

Дуже популярна в країнах Західної Європи педагогічна концепція французького педагога ***Селестена Френе*** (1896—1966). Він народився в селянській родині на півдні Франції. Педагогічну діяльність розпочав у 1920 р. в маленькій сільській школі. Незадо-волений консервативною системою навчання, відірваністю школи від життя, молодий учитель починає шукати шляхи її оновлення. У 1927 р. С. Френе створив об'єднання вчителів початкових класів Франції, яке очолював до кінця життя, а на базі своєї початкової школи проводив довготривалі експерименти. Школа була одноком-плектною –один учитель вів заняття одночасно з дітьми від 6 до 14 років.

Педагогічна система С. Френе –глибоко гуманістична, у ній органічно поєднуються психологія, дидактика й методика початкового навчання. *Основні ознаки системи:* обов'язкове врахування особливостей вікової психології та розмаїття здібностей і нахилів дітей, цілеспрямоване стимулювання їхньої інтелектуальної та емоційної активності, суспільне корисна праця на всіх етапах навчання, створення ефективної системи шкільного самоврядування, виховання в дусі високих моральних і громадянських ідеалів.

Як бачимо, ці положення співзвучні сучасним поглядам на реформування української школи.

Особливу увагу С. Френе приділяв розвивальному та виховному середовищу, яке створював разом з дітьми. Саме в такий спосіб, уважав він, дитина природно розвиває свої здібності, пов'язує набуті знання з життям. Вихованці як активні, діяльні особистості мають збагачувати свої знання й досвід у вільній діяльності. У цьому процесі С. Френе виокремлює 3 етапи:

• спроб і помилок, або діяльність навпомацки, коли дитина повторює дії, які приносять успіх, і уникає тих, що закінчуються розчаруванням;

• упорядкування, коли дитина, спираючись на набутий досвід, починає впорядковувати свої дії;

• гри-роботи, який переходить у роботу-гру, коли через гру як типовий вид діяльності дитина готується до роботи й реалізації «серйозних» життєвих завдань[1].

Отже, С. Френе вважав, що розумно організована вільна діяльність – найкращий спосіб навчання, тому потрібно 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 й виховання». Тому не клас був основним приміщенням –тут учні лише одержували інформацію, проводилися збори учнів і вчителів. Провідна роль належала восьми навчально-розвивальним лабораторіям і майстерням, у яких діти займалися різними видами діяльності, а саме:

• лабораторії з робочими картами, словниками, довідниками та іншими інформаційними матеріалами;

• лабораторії з конструкторськими та вимірювальними інструментами й 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, кінозйомкою, звукозаписом);

• майстерні для роботи з деревом і металом;

• майстерні для ткання, прядіння, швейної та кулінарної справ;

• лабораторії, де вирощували тварин і рослини. Найголовніша роль належала шкільній друкарні. Саме з неї

С. Френе розпочинав експерименти, стрижнем яких було створення «вільних текстів». У них діти писали про свої родини, друзів, ділилися враженнями від спостережень, прогулянок, прочитаних книжок. Тексти обговорювалися, доповнювалися, удосконалювалися й друкувалися. Паралельно засвоювалися граматичні правила.

С. Френе принципово заперечував систематичне використання шкільних підручників у початковій школі, він був переконаний, що вони гальмують розвиток активності й самостійності дітей. Замість підручника в його школі використовувалися спеціальні картки, які містили навчальний матеріал. Картки мали нумерацію та певну систему за предметами й видами завдань із комплексних тем. Порядок їх опрацювання визначався індивідуальними можливостями учня, для якого вчитель готував певний набір карток до занять. Час від часу їх зміст переглядався. Учні старших класів могли вносити зміни в складені за їх участю картки для молодших дітей.

Френе С. Избранньїе педагогические сочинения. –М.: Педагогика, 1990.

Система навчання ґрунтувалася на чіткому плануванні. Щомісяця вчитель розробляв план роботи для класу, на основі якого кожен учень складав свій індивідуальний план. Це було реальним утіленням ідеї вибору, самостійності та особистої відповідальності.

Замість оцінок у школі Френе діяла система класифікації успіхів учнів, за якою діти діставали порядковий номер відповідно до своїх успіхів з конкретного предмета.

Школа Френе працювала на засадах самоврядування. «Шкільним кооперативом», який об'єднував усіх дітей, керувала рада. До неї входило кілька учнів, яких обирали щороку, а також учитель. Рада контролювала господарську діяльність школи, дисципліну, встановлювала заохочення й покарання. Цікаво, що великий вплив на вихованців мала «стіннівка» –великий аркуш білого ватману, поділений на колонки: «Я критикую», «Я схвалюю», «Я хотів би», «Я зробив». Поряд був прив'язаний олівець, і кожен 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 найвизначнішими є «Нова французька школа» (1946), «Моральне й громадянське виховання», «Формування особистості дитини та підлітка» (1960). На особливу увагу заслуговує одна з останніх праць С. Френе «Педагогічні інваріанти». Читачеві пропонується проаналізувати ЗО актуальних проблем, що стосуються рушійних сил навчально-виховного процесу, діяльності вчителя та формування взаємин у дитячому колективі. Подано три можливі варіанти розв'язання кожної проблеми, які вдумливий читач має оцінити, щоб визначити свою педагогічну позицію.

У 1920-1930-х роках в українському журналі «Шлях освіти» було надруковано 12 статей С. Френе. Цікаво, що стаття, присвячена методиці з використанням шкільної друкарні, уперше була опублікована українською мовою, а вже згодом –французькою на батьківщині педагога.

У сучасній гуманістичній педагогіці система Селестена Френе, ученого й практика сільської школи, посіла гідне місце. Сподіваємося, що його ідеї набудуть популярності й застосування в українській школі.

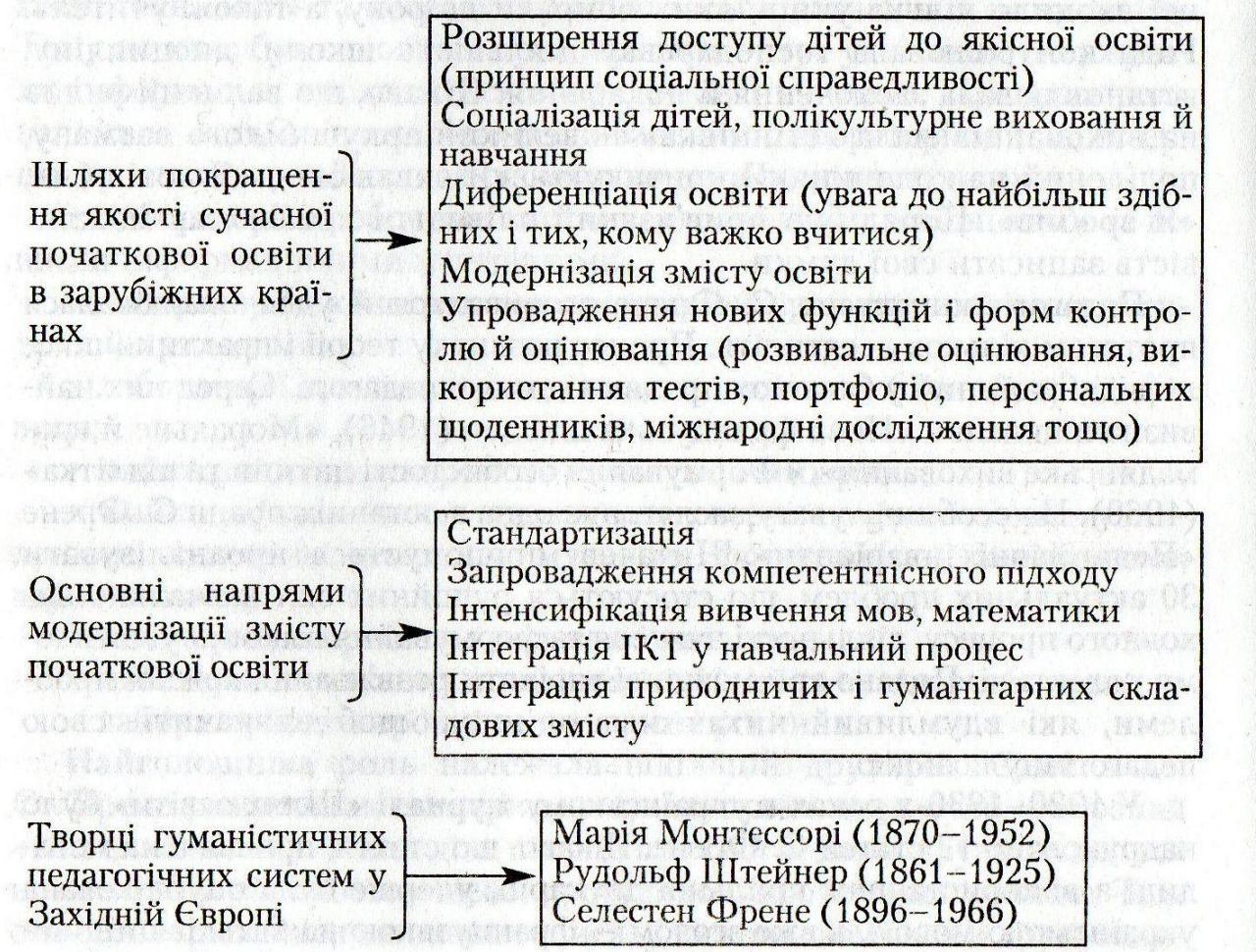
ПРИГАДАЙТЕ, ПОМІРКУЙТЕ...

- Чим зумовлена потреба модернізації шкільної освіти у високорозвинених країнах?
- Які засоби піднесення якості шкільної освіти використовують країни Європейського Союзу в XXI ст.?
- Пригадайте, які дослідження здійснюються з метою моніторингу якості шкільної освіти. Чи проводяться такі дослідження в Україні?

• Які особливості режиму початкового навчання в школах країн Європейського Союзу? На яких засадах реформується зміст освіти?

• Охарактеризуйте основні засади наукового методу М. Монтессо-рі, вальдорфську педагогіку й педагогічну систему С. Френе. Що об'єднує ці системи? Які ідеї приваблюють вас і що, на вашу думку, варто запровадити в початковій школі України?

ТЕМАТИЧНА КАРТА



СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Вульфсон Б. Л. Вндающийся французский педагог-гуманист // Педагогіка. - 1996. - № 3. - С. 91-94.

Его же. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. - М.: Изд-во УРАО, 1999. - 208 с.

Дичківська І. М., Пониманська Т. І. Марія Монтессорі: теорія і технологія. – К.: Видавничий дім «Слово», 2006. –С. 3-4.

Єгоров Г. С., Лавриченко Н. М., Мельниченко Б. Ф. Тенденції розвитку змісту базової освіти у країнах Заходу. –К.: Київ, міськ. пед. ун-т ім. Б. Д. Грінченка. - 2003. - 186 с.

Іванюк І. Міжнародні порівняльні дослідження як інструмент моніторингу якості освітніх систем // Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред. О. І. Локшиної. –К.: К. І. С., 2004. - С. 48-59.

КорчакЯ. Педагогическое наследие. –М.: Педагогіка, 1991. –265 с.

Лавриченко Н. М. Проблеми гуманістичного спрямування шкільної соціалізації: педагогічні розмисли і нотатки. –К.: ТОВ «Інсайт-плюс», 2006. - 279 с.

Локшина О. Зміст початкової освіти в країнах Європейського Союзу: спільні координати розвитку // Почат. шк. –2009. –№ 12. –С. 1-5.

її ж. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу (друга половина XX –початок XXI ст.): монографія. –К. : СПД Богданова А. М., 2009. - 404 с.

її ж. Контроль та оцінка успішності учнів у школах Західної Європи. - К.: КМІУВ ім. Б. Грінченка, 2002. - 52 с.

Матвієнко О. В. Стратегії розвитку середньої освіти в країнах Європейського Союзу: монографія. –К.: Ленвіт, 2005. –381 с.

Монтессори М. Метод научной педагогики / Под ред. 3. Борисо-вой. - К., 1994.

Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності. –К.: Вища шк., 1977. –180 с.

СбруєваА. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-і роки XX –початок XXI ст.): монографія. –Суми: ВАТ «Сум. обл. друк.», вид-во «Козацький вал», 2004. – 500 с.

Тараненко І. Г., Локшина О. І. Навчальний режим у школах європейського співтовариства // Шлях освіти. –1996. –№ 1. –С. 35-43.

Тенденції реформування загальної середньої освіти в країнах Європейського Союзу: монографія / За ред. Н. М. Лавриченко. –К.: Пед. думка, 2008. - Ч. 1. - 146 с.

Френе С. Избранньїе педагогические сочинения. –М., 1990.

Форбек М. Європейський стандарт шкільної освіти // Шлях освіти. - 1996. - № 1. - С. 28-33.

ПІСЛЯМОВА

Книжки пишуться на те, щоб прочитувати, а читаються, щоб роздумувати.

Іван Франка

Педагогічна професія має безліч граней і ситуацій, які не завжди можна передбачити. Тому природно, що випускникові в перші дні вчительського життя нелегко адаптуватися до нових умов. Коли минуть найтривожніші дні, молодий учитель переконається, що знає він не так уже й мало і що кожен день відкриває щось нове, цікаве, радісне. Так починається шлях до педагогічної майстерності. Сподіваємося, що ці короткі поради допоможуть вам.

ЗАВЖДИ БУДЬТЕ ГУМАННІ, ТЕРПЛЯЧІ ДО ДІТЕЙ, ПОВАЖАЙТЕ ЇХНЮ ПРАЦЮ І ГІДНІСТЬ

Добре вчити дитину, яка тягнеться до вас, як соняшник до сонця. Щоб не перервати цей ланцюжок довіри, учитель 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.

Стрижень усієї педагогічної роботи –доброзичливе й змістовне педагогічне спілкування, зорієнтоване на актуальні й перспективні потреби саме ваших учнів. Ні відмінне знання підручників і методики, ні ваша сумлінність і відповідальність не дадуть належної віддачі, якщо в класі не буде сприятливого мікроклімату спілкування, якщо ви не порозумієтеся з усіма дітьми та їхніми батьками.

ДОБРЕ ВИВЧІТЬ ВИМОГИ НОРМАТИВНИХ ДОКУМЕНТІВ І ЗМІСТ НАВЧАЛЬНИХ КОМПЛЕКСІВ, ВИБЕРІТЬ НАЙКРАЩИЙ ДЛЯ ВАШИХ УЧНІВ ВАРІАНТ ПІДРУЧНИКА, РОБОЧОГО ЗОШИТА

Систематично звертайтеся до навчальних програм, зіставляйте їх за предметами і класами. Від програми йдіть до підручника. Дуже добре, якщо внаслідок цієї роботи вчитель зробить для себе висновки про:

1) основні завдання вивчення кожного предмета в даному класі;

2) способи здійснення наступності й перспективності у формуванні основних понять курсу;

3) забезпечення неперервності формування, перевірки й контролю тих навчальних досягнень, які визначені вимогами навчальних програм;

4) можливості міжпредметних зв'язків у систематизації, доповненні, уточненні базових знань, умінь і навичок.

Особливої уваги потребує формування в молодших школярів уміння навчатися: організованості, уміння запитувати, відповідати, працювати самостійно, здійснювати самоаналіз і самоперевірку.

У кожному з початкових класів є певні відмінності в дотриманні правил орфографічного режиму, в оцінюванні. Звідси порада: переглянути цей матеріал і стисло занотувати вимоги, що стосуються саме вашого класу.

Важливо додержувати диференційованого переходу учнів до письма в зошитах в одну лінійку, диференційовано виправляти помилки. Починаючи працювати з 6-річними першокласниками, учитель обов'язково повинен оволодіти різноманітними формами й прийомами вербального оцінювання, найбільш відповідними цьому віку, не забуваючи про такий важливий чинник мотивації учіння, як позитивні емоції, індивідуальна підтримка дітей.

Учителю необхідно орієнтуватися на **поступовість зростання своїх вимог до учнів і поступову зміну якісних і кількісних показників результатів їх навчання з кожного предмета.**

ЧИМ ОРГАНІЗОВАНІШИЙ САМ УЧИТЕЛЬ, ТИМ ОРГАНІЗОВА-НІШІ ЙОГО ВИХОВАНЦІ

Привчайте себе й 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 в початкових класах; по-друге, організоване життя учнівського колективу привчає дітей до порядку, зосередженості, виконання шкільних вимог, заощаджує чимало зусиль і часу дітей та вчителя. Пам'ятайте народну мудрість: «Хто собою керувати не вміє, той і другого на розум не наставить».

Виробіть у собі вміння й звичку складати реальні плани роботи на тиждень і на кожен день, щоб запобігти авральним ситуаціям. Корисно в перші дні вересня, порадившись із досвідченим колегою чи заступником директора з навчальної роботи, точно з'ясувати, яка документація потрібна на кінець кожного семестру та навчального року, які вимагатимуться довідки, списки тощо. Така обізнаність допоможе вам заздалегідь і, головне, поступово нагромаджувати потрібну інформацію, спокійно виконувати вимоги керівництва, підшукати собі помічників серед батьків.

Не шкодуйте часу на уроках на те, аби якомога швидше привчити дітей до постійного 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 учням, як виконати ту чи іншу роботу.

Для кращої організації навчання не менш важливо давати настанови щодо виконання самостійних завдань чітко, правильно, зосередивши на них увагу класу. Тільки інколи доцільно повторити інструкцію, інакше діти не виявлятимуть належну увагу 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 уголос виокремити три етапи роботи: з чого почну, що зроблю потім, як себе перевірю?

НАМАГАЙТЕСЯ ПЕРЕТВОРИТИ СВІЙ КЛАС У ГУМАННУ ТВОРЧУ МАЙСТЕРНЮ

Найважливіша передумова якості навчання –якість предметного й гігієнічного середовищ. Популярність переходу до класів-кабінетів зумовила чимало штампів у їх обладнанні. Недоцільно перевантажувати клас статичною наочністю, зменшувати її площу за рахунок меблів, які суцільно закривають задню стінку. Приміщення класу і меблі мають бути не тільки естетичними, а й максимально зручними для індивідуальної та групової роботи учнів, сприяти збереженню їхнього здоров'я. Насамперед треба зробити все можливе, щоб дібрані меблі відповідали фізичним параметрам учнів. Тільки тоді дитина зможе додержувати зручної робочої пози (правильне положення хребта, рук, плечей, ліктів, грудної клітки щодо поверхні парти) і зберігати необхідну працездатність. Крім двомісних стаціонарних парт, бажано мати й декілька додаткових одномісних робочих столиків, краще на металевій основі, з приставним стільцем –для індивідуальної роботи.

Важливою умовою успішного навчання на уроці є 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.

Сподіваємось, що запроваджувана останнім часом програма «Сто відсотків» забезпечить усі початкові школи комп'ютерами, інтерактивними дошками, відеомагнітофонами. Така техніка дасть змогу осучаснити урок, ущільнити його час, збагатити дитячі емоції.

КОЖЕН УРОК - ЦЕ І ТЕХНОЛОГІЯ, І ТВОРЧІСТЬ

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 ніщо не вразило її уяву, не збудило думку. Очевидну істину, що на уроці дітей потрібно навчати, виховувати й розвивати, що урок має бути цілісним, утілити в реальному просторі уроку не завжди вдається. Від чого залежить успіх у цій справі? Від уміння педагога визначити **головну мету уроку й підпорядкувати їй фактичний його зміст, структуру, обрані методи й прийоми, способи навчальної взаємодії.** І треба постійно вивчати своїх вихованців. З кожним днем ваші знання про учнів мають ставати конкретнішими й глибшими. Саме це дозволить більш упевнено й гуманно досягати результату.

Не потрібно на один урок визначати декілька цілей, бо це розпорошує увагу вчителя й учнів. Треба бачити *основне навчальне завдання уроку* (скажімо, навчити дітей перевіряти ненаголошені голосні, додавати з переходом через десяток, розв'язувати новий тип задач) і вже

потім думати, як цей матеріал можна використати для виховання й розвитку дітей. Зауважимо, що у вдумливого вчителя в поурочних розробках і за часом, і за ретельністю викладу головну навчальну мету завжди розроблено найдокладніше.

Засмучує такий урок, на якому вчитель, витративши чимало часу на перевірку домашнього завдання, у другій половині заняття, коли увага й працездатність учнів знижуються, поспіхом, за 5—6 хв 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 й проведення.** Тож приступаючи до кожної нової теми, треба насамперед з'ясувати, у 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 вимог до навчальних досягнень учнів. Після цього переглянути забезпечення теми в підручнику та методичних розробках. У перший рік роботи, коли відбувається опанування змісту підручників, навчальних і методичних 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 рефлексії своєї праці: 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 по-іншому тощо. Отже, у 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, обираєте оптимальний. Так розпочинається педагогічна творчість.

Через ба/атопредметність початкового навчання вчителеві важко тримати в пам'яті велику кількість можливих завдань тренувального характеру. Корисно вибрати з методик **стислий перелік найбільш уживаних способів організації навчання:** перечитування тексту, пояснення нових слів і виразів; видів логічних і стилістичних вправ за прочитаним; видів списування й переказу; видів диктантів і способів перевірки деяких найважливіших завдань тощо. Це буде вашим робочим поргфоліо, яке стане добрим помічником у роботі. Адже маючи його під рукою і постійно поповнюючи, ви зможете варіювати і творчо поєднувати різноманітні прийоми організації провідних видів діяльності на будь-якому уроці.

Між особистістю вчителя і творчим використанням методів і технологій навчання існують внутрішні зв'язки. **Ефективні методики професійно збагачують особистість, однак вплив особистості вчителя на їх результативність значно ширший.** Вибравши той чи інший метод, учитель морально відповідає за його оптимальне використання. Тому на кожну інновацію потрібно дивитися з погляду об"єктивних можливостей та умов, за яких вони застосовуватимуться.

З ПЕДАГОГІЧНОЇ СКАРБНИЦІ

Навчайся так, ніби ти не досяг своєї мети. Коли ти досягнеш своєї мети –учися так, ніби боїшся її загубити.

Конфуцій

Сутність справи не в повноті знання, а в повноті розуміння.

Демокріт

Не думкам треба вчити, а умінню думати.

Еммануїл Кант

У істин проста мова.

Григорій Сковорода

Мова народу –найкраща, ніколи не в'януча і вічно знову розквітаюча квітка всього його духовного життя...

Костянтин Ушинський

Школа –духовна колиска народу.

Василь Сухомлинський

Слухай, дивись, учись. Будь сьогоденним!

Максим Рильський

Велике слово –школа! Це скарб найкращий кожного народу, це ключ золотий, що розмикає пута несвідомості, це шлях до волі, до науки, до добробуту. У вселюдському житті тільки той народ і бере перемогу, який має найкращу школу.

Софія Рисова

ДОДАТКИ

Додаток 1

КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДЛЯ НАВЧАННЯ ПРОТЯГОМ ЖИТТЯ - ЄВРОПЕЙСЬКА ДОВІДКОВА РАМКА*

Витоки та цілі

Глобалізація продовжує створювати нові виклики для Європейського Союзу. Тому кожному громадянинові потрібно буде володіти широким набором ключових компетентностей, щоб гнучко пристосовуватися до надзвичайно взаємозв'язаного світу, який швидко змінюється.

Виконуючи обидві свої функції –соціальну й економічну, –освіта має відігравати основну роль у забезпеченні того, щоб громадяни Європи оволодівали необхідними ключовими компетентностями, які нададуть їм змогу гнучко адаптуватися до таких змін.

З огляду, зокрема, на різноманітні особистіші компетентності, відмінні між собою потреби тих, хто навчається, мають задовольнятися шляхом гарантування рівності й доступу тих груп, які через недоліки освітнього характеру, спричинені особистими, соціальними, культурними або економічними обставинами, потребують особливої підтримки для реалізації свого освітнього потенціалу. До таких груп, наприклад, належать люди з низьким рівнем базової освіти, зокрема малограмотні, ті, хто зарано залишає навчання в школі, хто довгий час не має роботи і хто знову починає працювати після тривалої перерви, літні люди, мігранти й люди з фізичними вадами.

У цьому контексті головними цілями Довідкової рамки є такі:

1) виявляти та визначати ключові компетентності, необхідні для самореалізації, активної громадянської позиції, соціальної злагоди та здатності до працевлаштування в суспільстві знань;

2) підтримувати діяльність держав-членів, спрямовану на створення умов: молодим людям –до завершення стартової освіти та професійної підготовки розвинути свої ключові компетентності до рівня, який би підготував їх для дорослого життя і заклав основу подальшого навчання й праці; дорослому населенню –розвивати й оновлювати свої ключові компетентності впродовж усього життя;

3) бути орієнтиром європейського рівня для політиків, організаторів освіти, роботодавців і тих, хто навчається, підтримуючи національні та європейські зусилля в напрямі спільно погоджених цілей;

4) бути системою координат для подальшої діяльності на рівні Співтовариства в рамках як програми роботи «Освіта і професійна

* Затверджена Рекомендацією Європейського парламенту та Європейської ради про ключові компетентності для навчання протягом життя (2006/962/ЄС).

підготовка –2010», так і програм Співтовариства з питань освіти й професійного навчання.

Ключові компетентності

Компетентності визначаються тут як поєднання знань, умінь, навичок і ставлень, що відповідає контексту. Ключові компетентності –це ті, що є необхідними всім індивідам для самореалізації та розвитку, активної життєвої позиції, соціальної інтеграції й працевлаштування.

Довідкова рамка встановлює вісім ключових компетентностей:

1) спілкування рідною мовою;

2) спілкування іноземними мовами;

3) математична компетентність і базові компетентності в галузі науки й техніки;

4) цифрова обчислювальна компетентність;

5) уміння вчитися;

6) соціальна й громадянська компетентності;

7) ініціативність І підприємливість;

8) культурна освіченість і виразність.

Усі ці ключові компетентності вважаються однаково важливими, адже кожна з них може бути корисною для успішного життя в суспільстві знань. Деякі компетентності накладаються одна на іншу та є взаємозв'язаними: аспекти, значимі для однієї сфери, підтримуватимуть компетентність в іншій. Компетентність щодо таких фундаментальних базових умінь, як володіння мовами, грамотність, уміння оперувати числами й застосовувати інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) є важливим підґрунтям для навчання, а вміння вчитися допомагає у всіх сферах навчальної діяльності. Існує низка аспектів, важливих у межах усієї Довідкової рамкової структури: критичне мислення, творчий підхід, ініціативність, здатність вирішувати проблеми, уміння оцінювати ризики, рішучість і конструктивне управління почуттями –кожен з них виконує свою роль у кожній з восьми ключових компетентностей.

1. Спілкування рідною мовою*

Визначення

Спілкування рідною мовою –здатність висловлювати й інтерпретувати ідеї, думки, почуття, факти та ставлення як усно, так і письмово (слухання, говоріння, читання й письмо) і лінгвістично взаємодіяти в адекватний

* У контексті полікультурних і багатомовних суспільств Європи визнано, що рідна мова не завжди може бути офіційною мовою держави-члена ЄС і що здатність спілкуватися офіційною мовою є передумовою забезпечення повноцінної участі індивіда в житті суспільства. У деяких державах-членах рідна мова може бути однією з кількох офіційних мов. Заходи, які мають здійснюватися в таких випадках, і застосування відповідних формулювань - справа кожної окремо взятої держави-члена ЄС згідно з її специфічними потребами й обставинами.

і творчий спосіб у всіх різновидах соціальних і культурних контекстів –в освіті та професійній підготовці, на роботі, удома, на дозвіллі.

Важливі знання, уміння та ставлення, пов'язані з цією компетентністю

Комунікаційна компетентність є результатом оволодіння рідною мовою, що за своєю природою пов'язане з розвитком когнітивних можливостей щодо тлумачення світу та взаємодії з іншими. Спілкування рідною мовою потребує від індивіда знання лексики, практичної граматики й функцій мови. Комунікаційна компетентність передбачає обізнаність з основними типами вербальної взаємодії, з певним набором літературних і нелітературних текстів, основними рисами різних стилів і регістрів мови, варіабельністю мови та комунікативних дій у різних контекстах.

Індивіди повинні володіти вміннями й навичками як усного, так і письмового спілкування в різних комунікативних ситуаціях, відслідковувати й адаптувати свої комунікативні дії до потреб ситуації. Ця компетентність також передбачає вміння вирізняти та використовувати різні типи текстів, відшукувати, збирати й обробляти інформацію, застосовувати допоміжні засоби, формулювати й висловлювати власні усні та письмові аргументи в переконливій формі відповідно до контексту.

Позитивне ставлення до спілкування рідною мовою передбачає готовність до критичного й конструктивного діалогу, позитивну оцінку естетичних якостей та бажання прагнути до них, а також інтерес до взаємодії з іншими індивідами. Ідеться про наявність усвідомлення дії мови на інших і необхідність розуміти та використовувати мову в позитивний і соціально відповідальний спосіб.

2. Спілкування іноземними мовами*

Визначення

Спілкування іноземними мовами в цілому охоплює такі самі основні параметри умінь і навичок, які є характерними для спілкування рідною мовою: воно базується на здатності розуміти, висловлювати й інтерпретувати ідеї, думки, почуття, факти та ставлення як усно, так і письмово (слухання, говоріння, читання й письмо) у відповідних соціальних і культурних контекстах (в освіті та професійній підготовці, на роботі, удома, на дозвіллі) згідно з бажаннями й потребами індивіда. Спілкування іноземними мовами також потребує навичок посередництва й

* Важливо враховувати, що багато європейців живуть у дво- або багатомовних родинах і громадах і що офіційна мова країни, у якій вони мешкають, може не бути їхньою рідною мовою. Щодо таких груп ця компетентність може більшою мірою стосуватися офіційної мови, аніж мови іноземної. Потреби, мотивація й соціальні та/або економічні причини для розвитку ними цієї компетентності заради власного інтегрування відрізнятимуться, наприклад, від міркувань тих, хто вивчає іноземну мову для подорожей чи роботи. Заходи, які мають здійснюватися в таких випадках, і застосування відповідних формулювань - справа кожної окремо взятої держави-члена ЄС згідно з її специфічними погребами й обставинами.

міжкультурного розуміння. Рівень володіння цією компетентністю кожним індивідом варіюватиметься між цими чотирма вимірами (слухання, говоріння, читання й письмо) і між різними мовами та відповідатиме соціальному й культурному рівню цього індивіда, середовищу і його потребам чи інтересам.

Важливі знання, уміння та ставлення, пов'язані з цією компетентністю

Компетентність з іноземних мов потребує знання лексики й функціональної граматики, обізнаності з основними типами вербальної взаємодії та регістрів мови. Важливим є знання суспільних умовностей, а також урахування культурних аспектів і варіабельності мов.

Базові вміння й навички спілкування іноземними мовами включають: здатність розуміти усні повідомлення; розпочинати, підтримувати й завершувати розмову; читати, розуміти та складати тексти відповідно до потреб індивіда. Індивіди повинні також уміти правильно застосовувати допоміжні засоби та вчити мови неформально в рамках навчання протягом життя.

Позитивне ставлення передбачає схвальне сприйняття розмаїття й відмінностей різних культур, інтерес до мов та зацікавленість у міжкультурному спілкуванні.

3. Математична компетентність і базові компетентності в галузі науки й техніки

Визначення

А Математична компетентність –це здатність розвивати й застосовувати математичне мислення задля вирішення різних завдань у повсякденних ситуаціях. Спираючись на адекватне оволодіння числами, акцент робиться на процесі й активності, а також на знаннях. Математична компетентність включає –різною мірою –здатність і бажання використовувати математичні способи мислення (логічне й просторове) і викладу (формули, моделі, конструкції, графіки, діаграми).

Б Наукова компетентність –це здатність і бажання використовувати сукупність знань та методологію, яка застосовується для пояснення світу природи, задля формулювання запитань і вироблення висновків, що спираються на наявні реалії. Компетентність у сфері техніки розглядається як застосування цих знань і методології у відповідь на усвідомлені людські бажання чи потреби. Обидві сфери цієї компетентності передбачають розуміння змін, що спричиняються людською діяльністю, і відповідальність на рівні окремого громадянина.

Вамсливі знання, уміння та ставлення, пов'язані з цією компетентністю

А Необхідні знання з математики включають добре знання чисел, одиниць виміру та структур, базових операцій і базового представлення математичних результатів, розуміння математичних термінів і концепцій, а також усвідомлення тих запитань, на які може дати відповіді математика.

Індивід повинен володіти уміннями й навичками застосування базових математичних принципів і процесів у контексті повсякденного життя вдома і на роботі, а також розуміти та оцінювати ланцюжки аргументів. Індивід має бути здатним аргументувати в математичний спосіб, розуміти математичні докази, послуговуватися математичною термінологією та використовувати відповідні допоміжні засоби.

Позитивне ставлення в математиці базується на визнанні істини й бажанні дошукуватися причин та оцінювати їх обгрунтованість.

Б Необхідні знання щодо науково-технічної сфери охоплюють базові принципи світу природи, фундаментальні наукові концепції, принципи й методи, технології й технологічні продукти та процеси, а також розуміння впливу науки й техніки на природне середовище. Ці компетентності мають надавати можливість індивідам краще розуміти перспективи, обмеження та. ризики наукових теорій, їх прикладного застосування, технологічних розробок у суспільстві взагалі (щодо процесів прийняття рішень, цінностей, моральних питань, культури тощо).

Уміння й навички включають здатність застосовувати як технічні засоби й машини, так і наукові дані для досягнення цілей або прийняття рішень чи вироблення висновків, що спираються на реалії. Індивіди повинні також уміти визначати основні характеристики наукового дослідження й бути здатними презентувати висновки й міркування, що привели до них.

Компетентність включає ставлення, що складається з критичної оцінки та допитливості, інтересу до етичних аспектів і поваги до безпеки й стабільності, зокрема щодо науково-технічного прогресу, стосовно самого індивіда, родини, громади та глобальних питань.

4. Цифрова обчислювальна компетентність

Визначення

Цифрова обчислювальна компетентність передбачає впевнене та критичне використання Технології інформаційного суспільства –TIC (Іпіогтаїіоп Зосіегу ТесЬпо1о§у –I5T) для роботи, дозвілля й спілкування. Фундаментом для неї слугують базові навички з ІКТ: використання комп'ютерів для пошуку інформації, її оцінювання, збереження, продукування, презентації та обміну нею, а також для спілкування й участі в інтерактивних мережах через Інтернет.

Важливі знання, уміння та ставлення, пов'язані з цією компетентністю

Цифрова компетентність означає правильне розуміння та добре знання природи, ролі й можливостей TIC у повсякденних контекстах: в особистому й громадському житті, а також на роботі. Містить основні різновиди застосування комп'ютерних технологій: електронну обробку текстів, великоформатних таблиць, баз даних; зберігання інформації та оперування нею; розуміння можливостей і потенційних ризиків Інтер-нету та спілкування в електронному середовищі (електронною

поштою, мережевими засобами) задля дозвілля, обміну інформацією, спільної роботи в мережі, навчання та проведення досліджень. Індивіди повинні також розуміти, як ТІС може сприяти творчості та інноваційному мисленню, і при інтерактивному застосуванні ТІС мають бути обізнаними з питаннями достовірності й надійності наявної інформації, а також із правовими й етичними принципами.

Уміння й навички, потрібні для володіння цією компетентністю, включають: здатність шукати, збирати й обробляти інформацію, використовувати її критично та системно, оцінюючи її важливість та, у разі визначення зв'язків, відрізняючи реальне від віртуального. Індивіди повинні володіти навичками застосування засобів для продукування, представлення й розуміння комплексної інформації, мати здатність отримувати доступ, відшукувати та використовувати базовані на Інтернеті сервіси; вони також повинні вміти застосовувати ТІС для підтримки критичного, творчого та інноваційного мислення.

Застосування ТІС потребує критичного й рефлективного ставлен- ' ня до наявної інформації, а також відповідального застосування інтерактивних медійних засобів; ця компетентність також ґрунтується на інтересі до участі в спільнотах і мережах задля культурних, соціальних і (або) професійних цілей.

5. Уміння вчитися

Визначення

Навчатися вчитися –це здатність виявляти послідовність і наполегливість у навчанні, уміння організовувати власне навчання –як індивідуально, так і в групах, зокрема ефективно управляючи часом та інформацією. Ця компетентність включає обізнаність з процесом навчання та потребами індивіда й одночасне визначення наявних можливостей, здатність долати труднощі задля успішного навчання. Вона передбачає набуття, обробку й засвоєння нових знань, умінь і навичок, а також пошук і використання рекомендацій. Уміння вчитися передбачає, що ті, хто вчаться, спираються на попередньо набуті знання й життєвий досвід, маючи на меті застосовування знань, умінь і навичок у різних контекстах –удома, на роботі, у процесі навчання та професійної підготовки. Мотивація й упевненість є визначальними характеристиками компетентності особистості.

Важливі знання, уміння та ставлення, пов'язані з цією компетентністю

У тих випадках, коли навчання спрямоване на досягнення конкретних робочих або кар'єрних цілей, індивід повинен засвоїти компетентності, знання, уміння, навички й кваліфікації, що є необхідними. У всіх випадках уміння вчитися потребує, щоб індивід знав і розумів, яким навчальним стратегіям треба надати перевагу, які сильні й слабкі сторони його вмінь і кваліфікацій. Він також повинен бути спроможним вести пошук освітніх можливостей і наявних відповідних рекомендацій (підтримки).

Уміння вчитися потребує, по-перше, набуття фундаментальних базових умінь і навичок, таких, як грамотність, спроможність до оперування числами та застосування ІКТ, які є необхідними для подальшого навчання. На цій основі індивід повинен уміти отримувати доступ до нових знань, умінь і навичок, здобувати їх, обробляти та засвоювати. Це потребує ефективного управління навчанням, моделями кар'єри й роботи, зокрема здатності наполегливо продовжувати навчання, концентруватися впродовж тривалих проміжків часу та критично обмірковувати навчальні цілі й завдання. Індивіди повинні вміти виділяти час для самостійного навчання та виявляти самодисципліну, а також співпрацювати з іншими в рамках навчального процесу, отримувати користь від роботи в неоднорідних групах та ділитися набутими знаннями. Вони також повинні вміти організовувати власне навчання, оцінювати свою роботу і, у разі потреби, звертатися за порадою, інформацією або допомогою.

Позитивне ставлення включає мотивацію та налаштованість продовжувати навчання й досягати успіхів у ньому впродовж життя. Готовність до розв'язання проблем сприяє як суто навчальному процесу, так і здатності індивіда долати перешкоди й адаптуватися до змін. Важливими елементами позитивного ставлення є бажання використовувати попередній навчальний і життєвий досвід, шукати можливості для навчання та застосовувати здобуті знання в різних життєвих контекстах.

6. Соціальна й громадянська компетентності

Визначення

Ці компетентності включають особистісну, міжособистісну й міжкультурну компетентності та охоплюють усі форми поведінки, що надають можливість індивідам брати ефективну й конструктивну участь у соціальному й трудовому житті, особливо в умовах дедалі більш комплексних суспільств, та, у разі потреби, розв'язувати конфлікти.

Громадянська компетентність залучає індивідів до повноцінного громадського життя на базі знання соціальних та політичних концепцій і структур, а також готовності до активної й демократичної участі.

Важливі знання, уміння та ставлення, пов'язані з цією компетентністю

А Соціальна компетентність пов'язана з особистісним і соціальним благополуччям, яке вимагає розуміння того, яким чином індивіди можуть забезпечити собі оптимальне фізичне й ментальне здоров'я, зокрема як ресурс для себе, власної сім'ї та безпосереднього соціального середовища, а також знання, яким чином цьому може сприяти здоровий спосіб життя. Для успішної міжособистісної та соціальної співучасті важливим є розуміння норм поведінки й манер, які є загальноприйнятими в різних суспільствах і середовищах (наприклад, на роботі), а також обізнаність з базовими поняттями щодо індивідів,

груп, організацій, тендерної рівності та недискримінації, суспільства й культури. Важливе й розуміння багатокультурних і соціально-економічних вимірів європейських суспільств, а також яким чином національна культурна ідентичність взаємодіє з європейською.

Ядро цієї компетентності –уміння й навички конструктивного спілкування в різних середовищах, виявлення толерантності, вислов-, лення й розуміння різних точок зору, здатності викликати довіру при веденні перемовин і співпереживання. Індивіди повинні вміти долати стрес і розпач, виявляючи їх у конструктивний спосіб, а також розрізняти особистісну та професійну сфери.

У сенсі ставлення компетентність базується на співпраці, позитивному сприйнятті та цілісності. Індивіди повинні мати інтерес до подій соціально-економічного життя, до міжкультурного спілкування, цІРІу-вати розмаїття і поважати інших, бути готовими долати забобони та йти на компроміси.

Б Громадянська компетентність базується на обізнаності з концепціями демократії, справедливості, рівності, громадянства й громадянських прав, зокрема з тим, як вони формулюються в Хартії Європейського Союзу з фундаментальних прав і в міжнародних деклараціях та як вони застосовуються різними інституціями на місцевому, регіональному, національному, європейському й міжнародному рівнях. Вона включає обізнаність з поточними подіями, а також знання основних подій і тенденцій у національній, європейській і світовій історії. Крім того, має бути забезпечена поінформованість щодо цілей, цінностей та політики соціальних і політичних рухів. Важливим також є обізнаність щодо європейської інтеграції та структур, основних цілей і цінностей ЄС, розмаїття і культурних відмінностей у Європі.

Уміння й навички, що характеризують громадянську компетентність, стосуються здатності активно взаємодіяти з іншими в громадській сфері, виявляти солідарність та інтерес до розв'язання проблем, що впливають на життя місцевої та більш широкої громад. Це передбачає критичне й творче мислення, конструктивну участь у заходах громади й оточення, а також у прийнятті рішень на всіх рівнях –від місцевого до національного і європейського, зокрема шляхом голосування.

Платформою для позитивного ставлення є повага до прав людини, включаючи рівність як основу демократії, позитивну оцінку й розуміння відмінностей між системами цінностей різних релігійних або етнічних груп. Громадянська компетентність означає прояв почуття належності до власної місцевості, країни, ЄС та Європи, узагалі до світу, бажання брати участь у прийнятті демократичних рішень на всіх рівнях. Вона також включає демонстрацію почуття відповідальності, розуміння й поваги до тих спільних цінностей, які є необхідними для забезпечення соціальної злагоди, зокрема поваги демократичних

принципів. Конструктивна участь також передбачає громадську діяльність, підтримку соціального розмаїття, злагоди та стійкого розвитку й готовність поважати цінності та приватне життя інших.

7. Ініціативність і підприємливість

Визначення

Ініціативність і підприємливість пов'язані з умінням індивіда перетворювати ідеї на дії. Ця компетентність включає творчий підхід, винахідливість, готовність ризикувати, а також здатність планувати й управляти проектами задля досягнення цілей. Вона підтримує кожного не лише в повсякденному житті, удома та в суспільстві, а й допомагає на робочому місці зрозуміти контекст роботи, дає змогу реалізовувати можливості та є основою для формування спеціальних знань, умінь і навичок, необхідних тому, хто розпочинає або веде громадську чи комерційну діяльність. Вона має включати розуміння етичних цінностей і сприяти ефективному врядуванню.

Важливі знання, уміння та ставлення, пов'язані з цією компетентністю

Необхідні знання включають здатність виявляти наявні можливості для особистої, професійної і (або) бізнесової діяльності, зокрема з урахуванням аспектів «ширшої картини», які репрезентують контекст, у якому люди живуть і працюють; наприклад, комплексне розуміння економічних механізмів і можливостей та викликів, що стоять перед підприємцем або організацією. Індивіди повинні також бути свідомі щодо етичної позиції підприємств та в який спосіб вони можуть робити добро, зокрема шляхом чесної торгівлі або соціального підприємництва.

Уміння й навички пов'язані з активним проектним менеджментом (включаючи, наприклад, уміння планувати, організовувати, управляти, аналізувати, спілкуватися, інформувати, оцінювати й звітувати) та зі здатністю ефективно репрезентувати й вести переговори, а також працювати як індивідуально, так і спільно в команді.

Важливим є вміння бути розсудливим і визначати власні сильні й слабкі сторони, а також аналізувати й ризикувати, де і коли це доцільно.

Підприємницьке ставлення характеризується ініціативністю, активністю, самостійністю та винахідливістю в особистому й суспільному житті та на роботі. Воно також включає мотивацію та рішучість досягати цілей, як особистих, так і колективних, зокрема виробничих.

8. Культурна освіченість і виразність

Визначення

Культурна освіченість –це позитивна оцінка важливості творчого вираження ідей, досвіду та емоцій різними засобами, включно з музикою, театральним та образотворчим мистецтвом, літературою.

Важливі знання, уміння та ставлення, пов'язані з цією компетентністю

Культурна освіченість включає ознайомлення з місцевою, національною і європейською культурною спадщиною та її місцем у світі. Вона охоплює базові знання основних надбань культури, зокрема популярну сучасну культуру. Важливо розуміти культурне й лінгвістичне розмаїття в Європі та інших регіонах світу, необхідність його збереження, а також значення естетичних факторів у повсякденному житті.

Уміння й навички стосуються як позитивної оцінки, так і виразності: позитивної оцінки творів мистецтва й видовищних заходів і задоволення від них, а також самовираження індивіда через'розмаїття засобів, використовуючи свої внутрішні можливості. Уміння й навички включають також здатність зіставляти власний творчий погляд з думкою інших та визначати й реалізувати соціальні й економічні можливості в культурній діяльності. Культурна виразність є важливою для розвитку творчих умінь і навичок, які можна застосовувати в різних професійних контекстах.

Глибоке розуміння власної культури й почуття ідентичності можуть бути базисом для поваги та відкритого ставлення до розмаїття культурної виразності. Позитивне ставлення також охоплює творчість і бажання культивувати естетичну спроможність через художнє самовираження та участь у культурному житті.

Додаток 2

МІЖНАРОДНА СТАНДАРТНА КЛАСИФІКАЦІЯ ОСВІТИ - МСКО-97

Міжнародну стандартну класифікацію освіти –МСКО (Шгіегпа-ііопаї 5Іапс1аго1 СІаявШсайоп оГ Ео*иса4іоп –І5СЕВ) було розроблено ЮНЕСКО на початку 1970-х років з метою збирання, обробки та презентації статистики щодо освіти на міжнародному рівні. У 1997 р. МСКО було модифіковано.

МСКО-97 базується на двох крос-класифікаційних змінних: рівнях і галузях освіти з додатковими вимірами щодо загальноосвітньої, професійно-технічної (допрофесійної) орієнтації та спрямування на подальшу освіту та (або) вихід на ринок праці. МСКО-97 розподіляє всі освітні програми на 7 рівнів.

Рівні освіти за МСКО-97

Код	Рівень	Характеристика рівня	Критерії класифікації рівня
0	Допочаткова освіта	Визначається як початковий рівень структурованої освіти, який орієнтовано на адаптацію дітей до шкільного	*Основні критерії:* • навчальна спрямованість освітніх програм; • організація на базі шкіл (центрів);

Продовження табл.

		середовища. Призначений для дітей з 3 років. Після завершення навчання на рівні МСКО 1 діти продовжують освіту на рівні МСКО 1	• мінімальний вік дітей; • максимальний вік дітей. *Допоміжний критерій:* класифікація персоналу
1	Початкова освіта або перший рівень	Навчання передбачає визначену кількість занять для набуття вмінь ти, а також елементарних знань з історії, географії, природознавства, суспільствознавства, мистецтва, іноді релігії. Призначений для надання базової освіти. Розпочинається у віці 5—7 років і триває від 4 до 6 років	*Основний критерій:* початок систематичного навчання, яке характеризує початкову освіту (навчання читання, письма, лічби). *Допоміжні критерії:* • навчання в навчальних закладах або за програмами, які визначені в країні як початкові; • початок обов'язкової освіти там, де вона існує
2	Перший рівень середньої освіти або другий рівень базової освіти	Зміст освіти спрямовано на завершення базової освіти, яка розпочинається на рівні МСКО 1, та закладання фундаменту для навчання впродовж життя	*Основні критерії:* • навчання є предметно-орієнтованим, навчальні предмети викладаються різними вчителями; • повне завершення набуття базових умінь і навичок. *Допоміжні критерії:* • вступ після 6 років початкової освіти; • закінчення цього рівня – приблизно за 9 років після початку початкової освіти; • закінчення цього рівня зазвичай збігається з завершенням обов'язкової освіти
3	Середня освіта (другий рівень)	Розпочинається після закінчення обов'язкової освіти. Вік переходу на цей рівень –15-16 років. Навчання на ньому	*Основні критерії:* • типова вимога до тих, хто вступає на цей рівень: 9 років навчання, починаючи з МСКО 1;

Продовження табл.

		є більш предметно-орієнтованим, ніж на попередньому. Середня тривалість навчання –від 2 до 5 років	• мінімальна вимога: завершення МСКО 2
4	Післясередня невища освіта	Призначений для надання освітніх послуг молоді, яка закінчила навчання на рівні МСКО 3 і не навчається у ВНЗ. Мета МСКО 4 –поглиблення знань, отриманих на рівні МСКО 3. Зазвичай освітні програми цього рівня орієнтовано на підготовку молоді до навчання на рівні МСКО 5 (вища освіта) або для виходу на ринок праці	*Основні критерії:* • вимагається успішне завершення навчання на рівні МСКО 3, яке має інтерпретуватися в контексті тривалості; • тривалість навчальних програм складає від 6 місяців до 2 років в еквіваленті навчання впродовж повного навчального дня
5	Вища освіта (перший рівень)	Програми цього рівня включають програми академічно-теоретичного (тип А) і професійного спрямування (тип Б). Другі є коротшими за тривалістю, аніж перші, та орієнтовані на ринок праці	*Основні критерії:* •мінімальною вимогою для вступу на цей рівень є завершення навчання на рівні МСКО 3 та (або) окремих програм МСКО 4; • програми МСКО 5 не ведуть безпосередньо до отримання наукової кваліфікації рівня МСКО 6; • програми цього рівня повинні мати мінімальну сукупну теоретичну тривалість 2 роки
6	Вища освіта (другий рівень)	Призначений для отримання наукової кваліфікації	*Основний критерій:* зазвичай вимагається захист дисертації, яка *є* результатом самостійних досліджень. *Допоміжний критерій:* готує фахівців для професорсько-викладацької роботи на рівні МСКО 5, а також для роботи в науково-дослідних державних установах

Додаток 3

ОРІЄНТОВНИЙ ПЕРЕЛІК ТЕМ ДЛЯ ДИПЛОМНИХ І МАГІСТЕРСЬКИХ РОБІТ З ДИДАКТИКИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Компетентнісний підхід у змісті початкової освіти.

Формування в молодших школярів (окремо 1-2 і 3-4 класи) ключової компетентності (уміння вчитися, комунікативної, здоров'язбе-режувальної, загальнокультурної, громадянської). V Дидактичні вимоги до організації контрольно-оцінювальної діяльності вчителя в умовах компетентнішого підходу. "^Моніторинг якості навчальних досягнень молодших школярів.

Формування морального досвіду молодших школярів у колективній і груповій навчальній діяльності.

Формування в молодших школярів почуття відповідальності в процесі навчання.

Індивідуальний підхід у навчанні обдарованих дітей.

Індивідуальний підхід у навчанні соціальне занедбаних дітей.

Дидактичні умови (способи) гуманізації навчально-виховного процесу (варіанти: у 1-2; 3-4 класах; за циклами предметів).

Особистісна орієнтація навчальної взаємодії вчителя з учнями 1 класів.

Проблема педагогічної вимогливості в контексті ідей гуманної педагогіки.

Способи педагогічної підтримки молодших школярів, які мають труднощі в навчанні (варіанти: конкретизація за типами труднощів і віковими особливостями).

Педагогічні умови використання краєзнавчого матеріалу у вихованні й розвитку молодших школярів.

Способи організації навчального діалогу на уроках у початкових класах (дидактичний і методичний аспекти).

Способи диференціювання навчальних завдань у процесі організації самостійної роботи учнів.

Формування в молодших школярів уміння працювати з підручником.

Функції початкової освіти в системі неперервної освіти.

Дидактичний аналіз компонентів змісту початкової освіти.

Дидактичний аналіз навчальних досягнень молодших школярів.

Взаємозв'язок навчання й розвитку учнів у навчально-виховному процесі (за мікроперіодами 1-2 і 3-4 класи; за циклами предметів).

Навчальне середовище як ресурсний центр розвитку особистості учня.

Соціалізація молодших школярів через зміст і методи початкового навчання (за мікроперіодами і за циклами предметів).

Етнодидактика як складова теорії початкової освіти.

Дидактичні можливості народної педагогіки в навчанні та розвитку особистості молодшого школяра.

Формування світогляду молодших школярів засобами навчальної діяльності.

Способи інтеграції змісту початкового навчання.

Порівняльний аналіз змісту початкового навчання в українській і зарубіжних школах.

Дидактичний аналіз навчальних технологій у початковому навчанні (за освітніми галузями).

Шляхи реалізації дидактичних принципів навчання (варіанти формулювань за окремими принципами).

Інтерактивні методи як засіб організації навчальної діяльності.

Технологічний підхід до організації засвоєння навчальних результатів, визначених вимогами навчальних програм (варіанти: дидактичні технології засвоєння способів діяльності; методичні технології формування умінь і навичок).

Сутність і вимоги компетентнішого підходу в організації навчальної діяльності молодших школярів.

Формування в молодших школярів пізнавальних умінь на між-предметній основі.

Ключові компетентності молодших школярів –новий вимір якості початкової освіти (уміння вчитися, здоров'язбережувальна, загальнокультурна, громадянська, підприємницька, соціальна, інформативно-комунікативна).

Формування позитивної мотивації учіння молодших школярів.

Формування позитивних міжособистісних стосунків молодших школярів у навчальній діяльності.

Характеристика стилів педагогічного спілкування, їх оцінка в контексті особистіше зорієнтованого підходу.

Формування виховних взаємовідносин (учитель-учень) у контексті ідей гуманної педагогіки.

Діалогічність навчальної діяльності в початкових класах як засіб особистіше зорієнтованого навчання.

Технології (або особливості) навчання учнів у класах з малою наповнюваністю.

Навчальні алгоритми як засіб навчання (варіант: розвитку) молодших школярів.

Дидактичні вимоги до системи тренувальних вправ (варіанти: у процесі самостійної роботи; методичні аспекти на уроках різних циклів).

Дидактичні умови організації групового навчання молодших учнів.

Ігрові технології як засіб формування позитивної мотивації учіння.

Особливості організації навчально-виховного процесу в комплексах «школа –дитячий садок».

Екологічна освіта молодших школярів засобами різних предметів.

Регіональний компонент у змісті початкової освіти.

Шкільний компонент у змісті початкової освіти.

Зміст і методика реалізації краєзнавчого компонента початкової освіти (за напрямами).

Міжпредметні зв'язки як засіб інтеграції змісту початкової освіти.

Формування в молодших школярів рефлексивних умінь.

Формування в молодших школярів логічного (варіант: критичного) мислення.

Система індивідуальних завдань для дітей з різним рівнем підготовки до навчання (варіанти: для сильніших учнів, для учнів із затримкою в розвитку).

Способи поєднання індивідуальних, групових і фронтальних завдань (варіанти: за класами і циклами предметів).

Система диференційованих завдань на різних етапах уроку. Уроки за казковими сюжетами. Уроки з ігровим сюжетом.

Інтегровані уроки: дидактико-методичні аспекти. _ Уроки з комп'ютерною підтримкою. / Способи диференціювання домашніх завдань.

Організація проектної діяльності молодших школярів (за класами, напрямами).

Способи організації навчального співробітництва (варіанти: щодо навчального діалогу, міжособистісного спілкування, виконання завдань за вибором).

Способи управління навчальною діяльністю учнів (варіанти: за складовими навчальної діяльності).

Система пізнавальних завдань (варіанти: за прийомами розумової діяльності) як засіб навчання й розвитку молодших школярів.

Система творчих завдань з розвитку в учнів певних умінь (уявляти, конструювати, переносити знання в нову ситуацію тощо).

Види навчальних алгоритмів та їх дидактичні функції в початковому навчанні.

Способи організації ігрової діяльності на уроках. Дидактична характеристика навчальних комплексів для учнів початкової школи (за циклами предметів).

Система дидактичних прийомів сенсорного розвитку молодших школярів (за видами сприймання і предметами).

Вибір і поєднання методів навчання залежно від мети уроку. Гуманізація навчального спілкування на уроках. Засоби стимулювання навчальної активності молодших школярів. Розвиток у молодших школярів інтелектуальних почуттів у навчальному процесі.

Формування в молодших школярів самооцінки як умова їх навчальної активності.

Дидактичний аналіз труднощів, що виникають у молодших школярів у навчальній діяльності.

Формування в молодших школярів елементів інформаційної культури.

Формування в молодших школярів спостережливості.

Формування в молодших школярів пізнавальних інтересів (за циклами предметів, в умовах різних організаційних форм навчання).

СЛОВНИК ТЕРМІНІВ І ПОНЯТЬ

Автентичний –дійсний, справжній, який ґрунтується на першоджерелах.

Автодидактика –теорія самонавчання особистості.

Автоматизм –дія, яка виконується майже без контролю свідомості й виникає внаслідок багаторазового відтворення.

Авторитарне навчання –примусове, безособистісне навчання; стиль навчання, що ґрунтується на беззастережному підкоренні владі педагога, утверджує вплив на дитину через командно-наказові методи.

Авторська школа –експериментальний освітній заклад, у якому реалізується нова педагогічна система, розроблена одним педагогом або творчим колективом.

Аграфія –розлад або втрата здатності писати внаслідок ураження певних ділянок кори головного мозку.

Адаптація навчальна –процес активного пристосування дитини до вимог нового середовища за допомогою різноманітних засобів.

Акмеологія –галузь знань, яка досліджує шляхи досягнення людиною найвищого розкриття її потенціалу в усіх сферах діяльності.

Акселерація –прискорення фізичного розвитку дітей і підлітків порівняно з їхніми ровесниками попередніх поколінь.

Аксіологія –учення про цінності суспільства, соціальних груп та особистості; розрізняють цінності соціальні, педагогічні, моральні, естетичні тощо.

Аксіома –твердження певної теорії, що приймається без доведення як таке, що є підставою для доведення інших положень цієї теорії. У переносному значенні те, що не потребує жодних доведень.

Активізація пізнавальної діяльності учнів –застосування вчителем спеціальних дидактичних і методичних засобів для стимулювання, приведення в діяльний стан інтелектуальних, моральних і фізичних сил учнів для досягнення конкретної мети.

Активність –1. Енергійна діяльність; властивість організму і психіки (фізична й психічна). 2. Властивість особистості.

Активність пізнавальна –діяльнісне ставлення людини до сприймання, пізнання й перетворення світу; виявляється через дослідницьку поведінку: запитання, прагнення мислити в процесі сприймання, відтворення, розуміння, творче застосування.

Актуалізація –відтворення в пам'яті учнів засвоєних знань, уявлень, життєвого досвіду, важливих у конкретній навчальній ситуації.

Алалія –відсутність або обмеження мови в дітей з нормальним слухом унаслідок недорозвинення або ушкодження мовних ділянок кори великих півкуль головного мозку.

Алгоритмізація навчання –розроблення й 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).

Але'ксія –порушення навичок читання, яке виникає внаслідок ураження різних ділянок лівої півкулі головного мозку.

Альтернатива –необхідність вибору між двома або декількома можливостями, що виключають одна одну, або кожна з цих можливостей.

Альтернативні школи –освітні заклади, у яких реалізуються педагогічні системи, відмінні від тих, за якими працюють масові навчально-виховні заклади.

Амбівалентний –суперечливий, двоїстий за своєю природою.

Аналіз –розкладання, розчленування цілого на частини; здійснюється у двох напрямах: практичні дії та розумові операції.

Аналогія –1. Метод дослідження явища. 2. Умовивід, що передбачає виявлення властивостей одного об'єкта на підставі його подібності до іншого; може використовуватися як прийом, метод відкриття учнями нових ознак, властивостей.

Антиципація –передбачення, прогнозування подій, наслідків.

Антропологія –наука про походження й еволюцію людини.

Аргумент –положення, істинність якого вже доведена практикою і яке є достатньою підставою для підтвердження істинності тези.

Аудіовізуальні засоби –технічні засоби навчання, які передають звукові й зорові ознаки, особливості предметів, явищ (наприклад, кіно- й відеофільми).

Афазія –порушення мови внаслідок ураження кори лівої півкулі головного мозку.

Базова шкільна освіта –суспільне необхідний рівень загальноосвітньої підготовки, що передбачає різнобічний розвиток, формування світогляду, загальнокультурної основи для подальшої освіти, громадянського й професійного становлення особистості.

Базовий навчальний план –складник Державного стандарту освіти; документ, що подає зміст освіти як ціле через перелік навчальних предметів, котрі вивчаються в школі, установлює 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 компо-

нент) і варіативна. *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 пропоновані в інваріантній частині, а також години, відведені на необов'язкові заняття за інтересами.

Белл-ланкастерська система взаємного навчання –система організації і методів навчання в початковій школі, за якою старші, добре підготовлені учні проводили заняття з іншими. Виникла у XVIII ст. в Індії (Белл) у зв'язку з потребою в масовому навчанні грамоти, потім –в 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, розвивальна, узагальнювальна, контролювальна. За характером пізнавальної діяльності учнів –репродуктивна (учень відтворює відомі знання, способи діяльності), евристична (відбувається Іюеле-ментне навчання творчої діяльності). 2. Метод психолого-педагогічно-го дослідження з метою виявлення індивідуальних особливостей людини в різних сферах діяльності.

Бригадна-лабораторний метод –організація навчальних занять у радянській школі 1920-1930-х років на основі дальтон-плану: створювалися бригади (ланки) 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. Однак індивідуального обліку знань не було, що негативно позначалося на якості знань. Був засуджений постановою ЦК ВКП(б) у 1932 р.

Вальдорфська педагогіка –педагогічна система виховання й навчання на антропософських засадах розуміння розвитку людини як цілісної взаємодії тілесних і духовних факторів. Розроблена німецьким педагогом Р. Штайнером (першу школу було відкрито в 1919 р. у м. Штутгарті для дітей робітників фабрики «Вальдорф-Асторія»). Ідеї вальдорфської педагогіки - виховання духовно вільної особистості, мистецтво пробуджувати приховані в людині природні задатки; особлива увага приділяється естетичному розвиткові й трудовому вихованню. Навчання поділяється на три ступені: до 9 років, до 12 років, до випускного класу; оцінки не виставляються, лише після восьмого 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, ураховує інтереси вихованців, можливості педагогічного колективу школи.

Варіативні підручники –підручники для навчального забезпечення однієї навчальної програми, які реалізують різні методичні підходи до її впровадження.

Варіативність шкільної освіти –створення умов для надання учням освітніх послуг шляхом забезпечення вибору навчального закладу, форм і змісту освіти залежно від індивідуальних потреб дитини й бажання батьків.

Вербальні методи –методи, у яких основним засобом навчання є слово: розповідь, бесіда, виклад матеріалу, пояснення, лекція.

Вибір завдання –дидактичний прийом надання учням можливості вибрати для виконання одне з декількох завдань за певною ознакою; стимулює пізнавальну активність учнів, самооцінку своїх навчальних можливостей.

Викладання –організація цілеспрямованої й систематичної діяльності викладача й учнів з метою досягнення певної навчальної мети.

Випереджувальне навчання - організація вчителем попереднього вивчення учнями найбільш складного для них матеріалу 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 в навчанні.

Виховальне навчання –один із 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 –урок, на якому відбувається ознайомлення з методикою роботи над певною темою; дає можливість побачити нові технології навчання, індивідуальні особливості педагогічної майстерності вчителя. Спостереження й аналіз відкритого уроку є дієвим засобом розвитку педагогічного мислення вчителя.

Віковий підхі д у навчанні –один із засобів реалізації принципу природовідповідності; передбачає врахування й використання закономірностей фізіологічного, психічного, соціального розвитку дітей в організації навчально-виховного процесу.

Вікові особливості –комплекс фізичних, пізнавальних, інтелектуальних, мотиваційних, емоційних якостей, характерних для більшості людей певного віку.

Вміння –готовність людини ефективно виконувати дії (або діяльність) відповідно до мети та умов, у яких необхідно діяти; основою вмінь є знання; розрізняють розумові й практичні, часткові, загальні й узагальнені вміння.

Внутрішньошкільнйй контроль –систематичне, глибоке вивчення навчально-виховного процесу й результатів праці вчителя, надання йому методичної допомоги. Здійснюється директором школи та його заступниками, керівниками методичних об'єднань (відвідування й 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 вмінь і навичок.

Гальмівні прийоми –педагогічний вплив з метою подолання негативних якостей, дій вихованців.

Генезис –виникнення, становлення; походження й наступний процес розвитку того чи іншого явища, процесу, учіння.

Гігієна праці учнів –розділ гігієни праці, який ґрунтується на даних комунальної гігієни, епідеміології, клінічних дисциплін стосовно здоров'я дітей, психофізіологічних дослідженнях. Передбачає визначення системи науково обґрунтованих вимог щодо нормування розумових і фізичних навантажень учнів, раціональної організації розкладу занять, чергування видів навчальної роботи й відпочинку на уроці, упродовж дня, тижня, навчального року; установлює санітарно-гігієнічні вимоги до видання навчальної літератури, навчального обладнання та ігор.

Гіпотеза –припущення про існування можливого зв'язку між явищами, яке за наявного рівня розвитку науки не можна довести; у дидактичному експерименті гіпотеза –це найчастіше припущення можливості зв'язків між новими умовами й засобами навчання та тими змінами, які очікуються в результатах навчання й розвитку учнів під їх впливом.

Готовність до шкільного навчання –сукупність фізіологічних і психологічних особливостей дітей старшого дошкільного віку, яка забезпечує успішний перехід до систематичного шкільного навчання. Включає компоненти: фізичний розвиток, мотиваційний (позитивне ставлення до навчальної діяльності), вольовий (уміння діяти за зразком і здійснювати самоконтроль), розумовий (розвиток пізнавальних процесів), комунікативний (уміння спілкуватися з дорослими і ровесниками), мовленнєвий.

Групова робота на уроці –форма організації навчання в малих групах (3-7 дітей) на основі співпраці з чітко визначеними завданнями для учнів, об'єднаних спільною навчальною метою; сприяє формуванню вмінь співпрацювати, спілкуватися.

Гуманізація навчання –утвердження особистості як найвищої соціальної цінності, сприяння якнайповнішому розкриттю здібностей дітей, володіння ними загальнолюдськими й національними цінностями.

Гуманітаризація освіти –пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів освіти, подолання технократичного підходу до створення змісту, створення цілісної картини світу на засадах взаємозалежності природи, людини й суспільства.

Дальтон-план –система індивідуалізованого навчання; виникла на початку XX ст. у США у м. Долтоні, автор Олена Паркхерст. Застосовувалась у радянській школі в 1920-х роках.

Дедукція –логічна операція, метод пізнання; перехід від загального знання про предмет даного класу до одиничного (окремого).

Демократичний стиль спілкування –стиль, що ґрунтується на глибокій повазі до особистості, довірі, орієнтації на самореалізацію, саморозвиток учнів.

Державна підсумкова атестація –форма контролю за відповідністю освітнього рівня випускників загальноосвітніх навчальних закладів I, II, III ступенів вимогам навчальних програм до навчальних досягнень учнів. У початковій школі державна підсумкова атестація проводиться в 4 класі за предметами: рідна мова, читання, математика.

Державний стандарт загальної середньої освіти –система параметрів, що визначає вимоги держави до змісту ЗСО на рівні початкової базової та повної загальної середньої освіти. Такі параметри розкриваються за допомогою: а) базового навчального плану; б) характеристики освітніх галузей, що входять до інваріантної частини цього плану; в) системи державних вимог до навчальних досягнень учнів, які дають змогу визначити рівень якості загальноосвітньої підготовки. Додержання вимог державного стандарту є обов'язковим для загальноосвітніх навчальних закладів, а також ПТУ та ВНЗ I-II рівнів акредитації незалежно від підпорядкування, типів і форм власності. Державний стандарт розробляється МОНмолодьспорту України спільно з НАН і НАШІ України.

Дидактика –галузь педагогіки, що вивчає теорію освіти й навчання; теоретична й нормативно-прикладна наука, яка розкриває сутність і рушійні сили навчання у взаємозв'язку його освітніх, виховних і роз-вивальних функцій. Базові поняття дидактики: мета, зміст освіти, процес навчання, методи, технології, навчальні засоби, організаційні форми навчання, контроль і оцінювання навчальних результатів, ключові й предметні компетентності, розвиток особистості дитини.

Дидактична структура уроку –сукупність складових елементів у побудові уроку, послідовність і кількість яких визначається навчаль-

ною метою уроку, віковими особливостями дітей, специфікою предмета-забезпечує цілеспрямованість і завершеність уроку.

Дидактичні ігри - ігри, спеціально створені або пристосовані для цілей навчання. Системи дидактичних ігор були вперше розроблені для дошкільного виховання Ф. Фребелем, М. Монтессорі; для почаг-кової школи - О. Декролі. У сучасній початковій школі застосовують предметні, настільно-друковані, словесні, сюжетно-рольові Ігри, за формою - ігри-вправи, ігри-заняття, ігри-змагання тощо.

Дидактичні принципи - основні ідеї, вимоги до^ організації навчального процесу, які випливають із закономірностей його організації. Основні дидактичні принципи: науковості й систематичності, доступності, активності й самостійності, наочності, міцності, емоційності навчання, урахування вікових та індивідуальних осооливостеи учнів, взаємозв'язку навчання та розвитку, неперервності освіти.

Дидактогенія - негативний психічний стан учнів, зумовлений порушенням педагогічного такту з боку вчителя, пригнічений настрій через психічну травму на ґрунті навчання.

Дисграфія - затруднення дітей у співвіднесенні звуків мови з їх графічним зображенням, просторовим розташуванням літер (дзеркальне письмо).

Дискусія в навчанні - 1. Метод навчання, який передбачає організацію спільної мовної діяльності з метою пошуку ефективного розв'язання певної проблеми. 2. Один з методів розвязання спірних питань.

Дистанційне навчання - форма навчання на відстані, коли взаємодія між учителем і учнями відбувається за допомогою листування, сучасних технічних засобів.

Диференційоване навчання - форма організації навчальної діяльності, за якої враховуються здібності, інтереси учнів, їхній рівень готовності до навчання. *Внутрішня диференціація* на уроці виявляється через зміни змісту, тривалість завдань, засоби методичної підтримки учнів, що відбуваються в індивідуальній і груповій роботі. Диференціація навчання не повинна знижувати якість навчальних досягнень школярів. *Зовнішня диференціація* - різні типи навчальних закладав, різні умови навчання, різні програми для певних контингентів учнів.

Діалогічне навчання - розмова, бесіда між двома особами, метою якої є пізнання сутності предмета чи явища в процесі обміну думками суб'єктів навчальної взаємодії.

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: розвязування

пізнавальних і проблемних завдань, евристичні бесіди, методи аналогії, дискусії, самостійне ознайомлення з новим матеріалом, елементарні дослідницькі завдання; проектна діяльність.

Доведення в навчанні –логічна дія, у 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 в центральній нервовій системі людини й тварини; у переносному значенні –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.

Дошкільна дидактика –теорія навчання й розвитку дітей дошкільного віку, яка визначає мету, розробляє зміст, форми, методи організації навчання й розвитку дітей від народження до вступу до школи.

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 з допомогою вчителя. Доступна також для недостатньо підготовлених учнів, які вчаться логічних міркувань на зразках.

Едукологія –міждисциплінарний комплекс інтегрованих знань

про освіту.

Екологія –стан довкілля; наука про загальні закономірності взаємодії природи й суспільства.

Експеримент педагогічний –комплексний метод дослідження, який здійснюється для перевірки висунутої гіпотези, оцінювання ефективності педагогічних інновацій. Експеримент передбачає цілеспрямовану зміну умов навчання, виховання, розвитку відповідно до мети, завдань, гіпотези дослідження. За умовами проведення розрізняють лабораторний і природний експеримент; за етапами дослідження: пошуковий, констатувальний, формувальний.

Емогайне тло уроку –атмосфера навчального спілкування на уроці, співвідношення емоційного стану вчителя та учнів, їх самопочуття. Комунікативними вміннями, характером стосунків з учнями, темпоритмом уроку вчитель повинен створювати емоційно сприятливе тло уроку.

Емпатія –співпереживання, здатність відчувати почуття іншої людини і відповідне виявлення своїх почуттів.

Ергономіка –наука, що вивчає трудові процеси з метою створення оптимальних умов праці для підвищення її ефективності й збереження сил, здоров'я, працездатності людини.

Етнодидактика –складова народної педагогіки, яка відображає погляди, звичаї, традиції народу щодо освіти й навчання; яскраво виявляється в усній народній творчості, іграх; одне із джерел розвитку педагогіки.

Ефективність навчання –міра досягнення мети навчання; визначається зіставленням мети й здобутих результатів, на основі чого робиться висновок про ефективність навчання.

Єдиний шкільний режим грамотного письма та культури мовлення – система вимог державних органів управління освітою щодо оформлення всіх видів шкільної документації, культури навчального спілкування. Ці вимоги враховуються вчителем під час оцінювання результатів учнівської праці, визначаються у відповідних методичних листах і наказах МОНмолодьспорту України.

Загальна середня освіта –цілеспрямований процес оволодіння учнями систематизованими знаннями про природу, людину, суспільство, культуру й виробництво засобами пізнавальної та практичної діяльності, результатом якого є інтелектуальний, соціальний і фізичний розвиток особистості. Загальна середня освіта закладає основу для подальшої освіти й трудової діяльності та є обов'язковою складовою неперервної освіти.

Загальнонавчальні вміння і навички –такі, що забезпечують здійснення навчальної діяльності учня на всіх її етапах. Включають навчально-організаційні, загально-мовленнєві, загальнопізнавальні, контрольно-оцінні вміння і навички, формуються на міжпредметній основі.

Задатки –спадкові анатомо-фізіологічні особливості, які є основою розвитку 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, 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 й супроводжувати інші.

Запам'ятовування –один із 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 вибірковий характер.

Здібності –індивідуальні особливості особистості, що дають їй змогу успішно оволодівати певною діяльністю, розв'язувати творчі задачі тощо.

Зміст шкільної освіти –педагогічне адаптована система знань, умінь, навичок, способів навчальної діяльності (зокрема, творчої), емоційно-ціннісного ставлення учнів до світу, що забезпечує світоглядний, інтелектуальний, естетичний і фізичний розвиток особистості. Джерела формування змісту: соціальний досвід людства, середовище, життєвий досвід учнів.

Знання –перевірені суспільно-історичною практикою результати наукового й практичного пізнання, відображені у свідомості людини у вигляді уявлень, понять, фактів, суджень, теорій. Розрізняють знання: предметні, способів дій, норм, на основі яких формуються вміння й навички, цінності.

Зона найближчого розвитку –поняття про зв'язок навчання й психічного розвитку дитини, який визначається розходженням між рівнями актуального й потенційного розвитку, тобто тими можливостями дитини, які вона може реалізувати з допомогою дорослих і які будуть її досягненнями найближчим часом. Поняття введене Л. Вигот-ським; воно визначає психічні функції, які перебувають у процесі активного дозрівання.

Ієрархія щлей навчання –1. Система цілей, у якій менш значущі цілі підпорядковані більш значущим відповідно до загальної мети діяльності. 2. Система елементів, що перебувають у послідовному співвідношенні.

Індивідуалізація навчання –організація навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів з метою створення сприятливих умов для реалізації їхніх пізнавальних можливостей, потреб, інтересів.

Індивідуальний розвиток *(онтогенез)* –розвиток індивіда в процесі його життя та діяльності.

Індуктивний метод –пояснення навчального матеріалу на основі індукції, тобто переходу від одиничного знання про окремі предмети певного класу до загального висновку про всі предмети, явища цього класу.

Інновація педагогічна –процес створення, поширення й використання нових засобів (нововведень) для розв'язання тих педагогічних проблем, які досі розв'язувалися по-іншому, а також створення нового змісту, форм і методів освітньої діяльності. Педагогічні інновації спрямовані на позитивні перетворення педагогічної дійсності, передбачають готовність педагогів до інноваційної діяльності.

Інтеграція навчання –1. Інтеграція змісту; відбір та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів з метою цілісного й різнобічного вивчення важливих наскрізних тем (тематична інтеграція); міжпредметна інтеграція, коли створюють інтегровані предмети й курси об'єднанням в одну структуру знань з різних предметів. 2. Інтеграція форм організації навчання (наприклад, інтегровані уроки, заняття).

Інтелектуальні почуття –почуття, що викликаються розумовою діяльністю (подив, сумнів, допитливість, радість, упевненість тощо).

Інтенсифікація навчання –підвищення ефективності праці вчителя й учнів за одиницю часу.

Інтерактивні методи навчання –способи організації активної взаємодії учнів і вчителя в навчальному процесі для досягнення певних навчальних результатів. Ґрунтуються на суб'єкт-суб'єктному навчанні; передбачають групову, колективно-розподільчу, кооперативну, проектну діяльність і включають різні інтеракції, що забезпечують багатосторонню комунікацію, взаємодію і взаємонавчання учнів.

Інтеракція –взаємодія між учасниками навчання з використанням моделей спілкування, спеціальних атрибутів, ролей.

Інтерес пізнавальний –вид мотивів, форма прояву пізнавальних потреб, що виявляється в прагненні дитини до пізнання об'єкта чи явища, оволодіння певним видом діяльності. Має вибірковий характер і є найважливішим стимулом до навчання.

Інтеріоризація –процес перетворення зовнішніх впливів у внутрішні чинники; перехід від зовнішніх практичних дій до внутрішніх ідеальних.

Інтернет –глобальна комп'ютерна мережа, яка об'єднує в єдине ціле десятки тисяч локальних і регіональних комп'ютерних мереж та окремих комп'ютерів через різноманітні лінії зв'язку.

Інтонаційна виразність педагогічного мовлення –змінювання висоти звучання, сили, тембру голосу, членування мовлення паузами

(логічними, психологічними, граматичними) для досягнення мети висловлювання.

Інфантилізм –затримка в розвитку організму, збереження рис фізичного або психічного образу, який властивий дітям більш раннього віку.

Інформатизація освіти –складова інформатизації суспільства, умова побудови високорозвиненої цивілізації. Теоретичною основою є інформатика, що забезпечує виробництво, переробку, зберігання, пошук і розповсюдження інформації.

Інформаційні технології –чітко визначені засоби та процедури одержання, перетворення, передачі, зберігання й використання інформації, їх розвиток передбачає застосування інформаційно-комунікаційних технологій, обчислювальної техніки, комунікаційних мереж тощо.

Класифікація –групування предметів, явищ або понять у класи за найістотнішими ознаками, які взято за основу подібності (відмінності) одного класу понять до 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 здійснив Я. А. Коменський.

Когнітйвна установка –стан внутрішньої готовності учнів до активної пізнавальної діяльності, коли завдання не лише зрозуміле, а й сприйняте як особистістю значуще для учня.

Компетентність ключова —• здатність, що надає можливість індивідууму інтегруватись у суспільство (у знайомих і незнайомих ситуаціях), є вигідною як для кожної особистості, так і суспільства в цілому, сприяє постійному вдосконаленню знань і навичок відповідно до потреб часу. Інтегрує знання, уміння, навички і ставлення особистості, що відповідають контексту. В українській школі формуються ключові компетентності: уміння вчитися, здоров'язбережувальна, загальнокультурна, громадянська, соціальна, підприємництва, інформаційно-комунікативна.

Компетентність предметна –сукупність знань, умінь, навичок, ставлень і характерних якостей, що дає змогу учневі автономно виконувати певні дії в межах конкретного предмета для розв'язання навчальної проблеми (завдання, ситуації).

Компетентність професійна –інтегрована здатність особистості, яка охоплює ціннісно-смислові орієнтації, знання, навички, ставлення, що зумовлені досвідом її діяльності в певній соціальне й осо-бистісно значущій сфері. Уможливлює успішне здійснення професійної діяльності.

Компетенція –коло питань чи повноважень, щодо яких особистість повинна бути обізнана, або сфера діяльності, у якій людина повинна володіти компетентністю. Вона відчужена від суб'єкта, є наперед заданою соціальною нормою, яка необхідна для якісної діяльності в певній сфері.

Комплексна система навчання –спосіб побудови змісту освіти й організації навчального процесу, що ґрунтується на одній об'єд-нувальній ідеї з урахуванням природних зв'язків (наприклад, навколо дитячих інтересів, краєзнавства, виконання дослідницьких завдань).

Комп'ютерне навчання –застосування комп'ютерів як багато-функціонального засобу навчання. Розрізняють два напрями комп'ютеризації: оволодіння різними способами застосування комп'ютера як засобу навчальної діяльності; використання комп'ютера як об'єкта вивчення.

Комунікативна функція мовлення –функція спілкування, прямий або опосередкований вплив на співрозмовника.

Комунікація –спілкування, передавання інформації в людському суспільстві.

Контроль (перевірка) та оцінювання навчальних досягнень —

процес виявлення й вимірювання результатів навчальної діяльності учнів. Функції: мотиваційна, діагностична, коригувальна, прогностична, навчально-перевірочна, розвивальна, виховна. Об'єктами контролю й оцінювання є предметні компетентності, визначені програмою з кожного предмета. Види контролю: поточний, періодичний, тематичний, семестровий, річний, державна підсумкова атестація.

Концентризм у навчанні –побудова змісту шкільних предметів з основ наук у початковій школі так, 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.

Корекці йна робота –система спеціальних прийомів, спрямована на подолання або послаблення вад розвитку дітей.

Креатйвність мислення –здатність нетрадиційно мислити, висловлювати незвичайні ідеї, швидко розв'язувати проблемні ситуації. ***Критеріальне оці нювання*** ~ спосіб оцінювання певного параметра (знань, умінь, компетентностей) на основі критеріїв, тобто об'єктивних показників його вираження, які можна виявити шляхом спостережень або застосуванням вимірювальних процедур.

Критерії оцінювання –реальні ознаки, величини, які обираються як вимірники об'єктів оцінювання. Обрані критерії є основою визначення рівнів навчальних досягнень учнів.

Курйкулум –у широкому розумінні це освітній документ, що відображає сукупність навчального змісту, планів, методів, структури, різного роду навчальних засобів, які визначають шлях, спосіб одержання освіти певного рівня. Існує багато визначень цього поняття. Залежно від акцентування на тому чи іншому аспекті навчального процесу виокремлюють 4 типи тлумачення: 1) на змісті освіти –«конкретне бачення»; 2) на процесі навчання –«процесне бачення»; 3) на плануванні освіти –«планувальне бачення»; 4) на результатах – «результатне бачення».

Логічне запам'ятовування –спосіб запам'ятовування, що ґрунтується на розумінні учнем змісту матеріалу; передбачає використання спеціальних прийомів: членування на логічно завершені частини, установлення зв'язків між ними, опору на пам'ятки, схеми.

Малочисельна школа –навчально-виховний заклад з малим контингентом учнів, малою наповненістю класів, обмеженим освітнім середовищем. Здебільшого включає класи-комплекти, у яких навчаються діти різного віку; функціонує переважно в сільській місцевості.

Медіаграмотність –рівень медіакультури, який стосується вміння користуватися інформаційно-комунікативною технікою, виражати себе і спілкуватися за допомогою медіазасобів, свідомо сприймати і критично тлумачити інформацію, відокремлювати реальність від її віртуальної симуляції, тобто розуміти реальність, сконструйовану медіаджерелами, осмислювати владні стосунки, міфи й типи контролю, які вони культивують.

Медгакультура –сукупність інформаційно-комунікаційних засобів, що функціонують у суспільстві, знакових систем, елементів культури комунікації, пошуку, збирання, виробництва і передачі інформації, а також культури її сприймання соціальними групами й соціумом у цілому. На особистісному рівні медіакультура означає здатність людини ефективно взаємодіяти з мас-медіа, адекватно поводитися в інформаційному середовищі.

Медіаосвіта –частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні медіа (комп'ютерне опосередковане спілкування, Інтернет, мобільна телефонія) з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій.

Мета педагогічної діяльності –свідоме визначення результату діяльності, що передбачає позитивний перетворювальний вплив на

особистість, колектив, середовище або взаємодію суб'єктів педагогічного процесу.

Метод навчання –спосіб досягнення навчальної мети, система послідовних, взаємопов'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 навчання в парах змінного складу –метод навчання, за яким учні, об'єднані в пари, навчаються один у одного в процесі організованого діалогу. Склад пар постійно змінюється.

Метод проектів –метод навчання, за яким учні набувають знань і вмінь у процесі планування й виконання дослідницьких завдань –проектів, що поступово складнішають. У сучасній українській школі поширений як дидактичний засіб розвитку, навчання, виховання, за допомогою якого здійснюється проектна діяльність учнів: визначення проблеми пошуку, цілеспрямування й планування, виконання, самоаналіз, презентація результатів тощо.

Методика навчального предмета –часткова дидактика, теорія навчання певного навчального предмета; досліджує мету, відбір змісту, різні форми, методи, технології викладання, контроль якості засвоєння учнями конкретного предмета.

Мислення –опосередковане й узагальнене пізнання людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх зв'язках і відношеннях; здійснюється шляхом розумових 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 між-предметні зв'язки різних рівнів; міжпредметні зв'язки є результатом узагальнювальних дій, розвивають системне мислення.

Мнемоніка –допоміжні прийоми запам'ятовування; різного роду спеціальні схеми, умовні знаки, малюнки, які є штучною опорою для впорядкування й запам'ятовування великої кількості даних.

Моделювання –1. Метод дослідження об'єктів на їх моделях-ана-логах. 2. Побудова й вивчення моделей реально існуючих предметів і явищ, а також 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.

Моніторинг якості освіти –спеціальна система організації збирання, збереження, обробки й розповсюдження інформації про

діяльність навчальних закладів, педагогічних систем, інновацій, що забезпечує неперервність відстеження за ЇЇ станом і прогнозування ЇЇ розвитку. Об'єкти моніторингу в освіті: рівні освіти, ресурси, педагогічні процеси, діяльність (управлінська, професійна, навчальна), якості (розвиненість, вихованість, освіченість тощо).

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, коментарю.

Мотивація навчальна –система спонукань (стимулів), що включає засоби активності індивіда, які визначають його пізнавальну спрямованість; мотивами можуть бути потреби, інтереси, емоції, установки. Засоби мотивації залежать від віку учнів, їх індивідуально-типологічних особливостей, мети навчання.

Навичка –усталений спосіб виконання дій, сформований унаслідок багаторазових повторень. Характеризується високим ступенем засвоєння та відсутністю поелементної свідомої регуляції та контролю (навички рухові, інтелектуальні, перцептивні).

Навколишнє середовище –сукупність позабіологічного, біологічного й соціального середовищ, які разом і безпосередньо впливають на стан людей та їхнє господарство. Розрізняють близьке, регіональне та глобальне навколишнє середовище.

Навчальна програма –нормативний документ, що розробляється відповідно до Державного стандарту і визначає зміст, тривалість вивчення предмета та вимоги до навчальних досягнень учнів. Структура: пояснювальна записка, виклад змісту навчання за змістовими лініями, вимоги до результатів навчання. Затверджується МОНмолодьспорту України.

Навчальна технологія –упорядкована сукупність дій і операцій, послідовність яких забезпечує цілісну систему управління навчальною діяльністю учнів з метою досягнення ними чітко визначеного результату. Умовами ефективності навчальних технологій є їх цілеспрямованість, керованість дій, вимірюваність результату, відтворюваність.

Навчальний комплекс –дидактичні засоби 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 в 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.

Навчальне-розвивальне середовище школяра –інтегрує середовище класу, школи, родини, додаткової освіти, довкілля. Розрізняють предметно-просторове, психодидактичне й гігієнічне середовища, у межах яких здійснюється навчальна, ігрова, інформаційно-комунікативна, творча взаємодія учасників навчального процесу.

Навчання –процес цілеспрямованої, послідовної взаємодії вчителя й учнів, спрямований на засвоєння всіх компонентів змісту освіти. Структура навчання включає діяльність учителя (викладання) і діяльність учнів (учіння). Етапи навчального процесу: мотивація, актуалізація опорних знань, досвіду; організація вивчення навчального матеріалу на засадах навчального співробітництва, активної навчальної взаємодії; застосування, визначення й оцінювання результативності засвоєного.

Наголос логічний –виокремлення у вимові за допомогою мовних засобів одного зі слів для підсилення його смислового навантаження.

Надзавдання уроку –творче педагогічне завдання, яке ставить учитель, плануючи розвиток і виховання учнів, що виходить за межі прямого впливу змісту й методів навчання.

Наочність навчальна –унаочнення змісту та процесу навчання. Розрізняють види: словесна, природна, зображувальна (образна), об'ємна, звукова, абстрактно-Сймволічна.

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, що передбачає зв'язок та узгодженість у методології, цілях, змісті, організаційно-методичному забезпеченні етапів освіти, які межують один з одним (дошкілля - початкова школа –основна школа тощо).

Невербальне спілкування –таке, що здійснюється немовними засобами: жестами, мімікою, позою, міжособистісним простором.

Неуважність –невміння зосередитися на предметі, поверховість суджень, нездатність проникнути у внутрішній світ іншого.

Неперервна освіта –постійний розвиток і вдосконалення людини впродовж життя шляхом взаємодії між освітою, що здобута на початкових етапах, і освітою, здобутою на наступних. Передбачає: збільшення часової протяжності освітнього процесу, його змістовну цілісність, постійне збагачення творчого потенціалу особистості. Навчання без відносно тривалих перерв у навчальних закладах чи в процесі самоосвіти людини.

Неформальна освіта –будь-яка освітня діяльність, коли особа навчається, користуючись освітніми, культурними, виробничими,

адміністративними, діловими та іншими громадськими ресурсами. Доповнює формальну освіту, має динамічний варіативний характер і може змінюватися відповідно до потреб особи.

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 усного контролю якості навчання. Здійснюється переважно під час фронтальної бесіди, може супроводжуватися індивідуальними завданнями для окремих учнів.

Оптимгзація ***навчання*** –вибір і реалізація найкращого варіанта навчального процесу, здобуття максимально можливих результатів за мінімальний час. Поняття введене Ю. Бабанським.

Освіта –процес і результат навчання, виховання та розвитку особистості шляхом навчання в освітніх закладах, самонавчання, участі в культурній, трудовій, науковій діяльності.

Освітнє середовище –сукупність умов і впливів, які створюють основу для навчання, виховання, розвитку учнів. Має інтегрований зміст, охоплює шкільне, родинне, позашкільне, соціальне, географічне середовище.

Особйстісно зорієнтоване навчання –організація навчання на засадах дитиноцентризму й гуманізму, що виявляється у визнанні са-моцінності дитини, глибокої поваги до її особистості, урахування особливостей індивідуального розвитку. Ставлення до учня як до рівноправного й відповідального суб'єкта навчально-виховної взаємодії. Передбачає формування цілісної особистості, яка усвідомлює свою гідність і поважає інших людей.

Оцінка –1. Оцінювальні судження в усній і письмовій формі щодо якості певної діяльності. 2. Бали –кількісні вимірники, які визначаються критеріями та нормами оцінювання. В українській школі з 2000 р. введена 12-бальна система оцінювання. У початковій школі практикується поєднання балів та оцінювальних суджень учителя (змістова оцінка).

Оцінювання навчальних результатів **–**установлення ступеня відповідності виконаних школярами навчальних завдань вимогам до рівня їх якості. Дидактичні вимоги до оцінювання: об'єктивність, систематичність, урахування індивідуальних особливостей, мотивація учнів до вдосконалення своєї праці тощо.

Парадигма освітня **–**напрям і зміст принципових змін в освітній сфері (наприклад, дитиноцентризм шкільної освіти, особистісно зорієнтована освіта), що впливають на мету, організацію, зміст, оцінювання якості освіти.

Педагогі чна діагностика –процес розпізнавання й вивчення стану педагогічних явищ, якостей як у цілому, так і окремих елементів за допомогою сукупності діагностичних операцій, методів збирання й обробки діагностичної інформації про стан і розвиток об'єкта. Результатом є педагогічний діагноз (висновок).

Педагогічна майстерність –комплекс особистісно-професійних якостей і фахової підготовки вчителя, що засвідчує високий рівень його педагогічної культури, творчості, педагогічної техніки, рефлексії, результатом чого є досконаліст педагогічної діяльності.

Педагогічна технологія –науково обґрунтована педагогічна (дидактична) модель діяльності, яка гарантує досягнення педагогом певного навчального результату через чітко визначену мету й послідовність дій, спроектованих на розв'язання проміжних цілей і наперед визначений кінцевий результат, її ознаки: цілісність, вимірюваність, відтворюваність.

Перенесення способу дії –1. Вплив раніше сформованої дії на оволодіння новою на основі виокремлення суб'єктом спільних елементів у засвоєній і новій діях. 2. Уміння застосовувати відомий спосіб дії в новій навчальній або життєвій ситуації.

Підручник шкільний - навчальна книга, яка передає предметний зміст освіти й розрахована на певні умови навчання. Зміст, структура й дизайн сучасного підручника забезпечують у комплексі інформаційну, навчальну, виховну, розвивальну, мотиваційну, контролювальну функції.

Пізнавальні інтереси учнів –прагнення до пізнання, що виявляється в активному вибірковому ставленні учня до вивчення сутнісних ознак і властивостей предметів, явищ, способів діяльності.

Повторення –повернення до раніше вивченого матеріалу з метою його закріплення, поглиблення, систематизації.

Поєднання методів навчання –вибір та застосування комплексу методів навчання з урахуванням їх доповнювальних, компенсаторних 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) і за змістом (конкретні, абстрактні).

Порівняння –1. Розумова операція, засіб аналізу й синтезу пізнання об'єктів, який передбачає диференціювання ознак на основі їх зіставлення (однакові, схожі, відмінні). 2. Дидактичний прийом, який передбачає зіставлення, коли виокремлюються 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 мови.

Портфоліо навчальних досягнень учня –спосіб оцінювання навчальних досягнень, який передбачає цілеспрямоване систематичне збирання та подальший аналіз учнівських робіт у різноманітних видах навчальної діяльності, вивчення яких засвідчує динаміку досягнень учня.

Поточний контроль –перевірка й оцінювання вчителем навчальних результатів учнів з метою одержання об'єктивної й оперативної інформації про їх якість у межах засвоєння конкретного навчального матеріалу.

Початкова освіта –перший ступінь шкільної освіти, який забезпечує подальше навчання, виховання й розвиток дітей. Функції: навчальна, загальнорозвивальиа, виховна, здоров'язбережувальна. Навчання з 6 років, тривалість 4 роки у школах І ступеня, школах І-ІІ, І-ІІІ ступенів, у НВК «школа - дитячий садок». Завершується державною підсумковою атестацією учнів із трьох предметів (мова, читання, математика).

Пояснення –вид усного викладу вчителем навчального матеріалу, що передбачає послідовне всебічне 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.

Прийом навчання – Складова методів навчання (наприклад, прийоми демонстрування як допоміжний засіб методу розповіді, порівняння як елемент узагальнювальної бесіди тощо). 2. Самостійний засіб організації навчальної взаємодії (наприклад, прийоми виправлення помилок, прийоми формування графічних навичок).

Проблемна ситуація –ситуація або задача, для розв'язання якої суб'єкт повинен 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 в психічних процесах і психологічних особливостях особистості дитини на даній стадії ЇЇ розвитку» *(О. Леонтьев).*

Програмоване навчання –передача змісту навчального матеріалу певними порціями, невеликими, логічно завершеними частинами, які вимагають виконання учнями контрольних завдань; уведення 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 –складник змісту, що відображає своєрідність конкретної території –району, області, формується на регіональному рівні та рекомендований для вивчення в школах регіону.

Рефлексія –здатність людини до самопізнання, уміння аналізувати 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; у дидактиці розрізняють рівні ознайомлення, осмислення, розуміння, запам'ятовування, застосування з різною мірою самостійності учня.

Розвивальне навчання –цілісна педагогічна система, у якій створюється спеціальний комплекс умов для повноцінного сенсорного, інтелектуального, морального, фізичного, естетичного розвитку дітей у різних видах навчальної діяльності. Результатом є суб'єктність навчання, розвиток творчих здібностей, рефлексивність, стійка мотивація учіння.

Розвиток психіки людини –закономірна зміна психічних процесів у часі, яка виявляється в кількісних, якісних і структурних змінах; відбувається під впливом внутрішніх і зовнішніх, керованих і некеро-ваних чинників. Основні джерела розвитку особистості: потреби, спілкування, діяльність.

Розуміння –процес мислення, спрямований на виявлення, усвідомлення і відтворення істотних ознак об'єктів та зв'язків між ними.

Самоконтроль у навчанні –перевірка суб'єктом власних дій шляхом зіставлення, аналізу, корекції; спирається на мотивацію досягнення правильного результату, розвинену вольову сферу.

Самоосвіта –самостійна діяльність суб'єкта, спрямована на оволодіння новими знаннями, уміннями, навичками і вдосконалення набутих, відповідно до свідомо поставленої мети.

Самооцінка учня –оцінювання суб'єктом самого себе, своїх можливостей, досягнень, поведінки порівняно із заданим зразком, вимогами, досягненнями інших.

Самостійна робота учнів –діяльність, 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, різноманітних впливів у певний період життя.

Сенсорний розвиток –розвиток чуттєвого пізнання: розвиток відчуттів і способів сприймання (слухових, тактильних, зорових, нюхових), формування уявлень про властивості предметів (форму, колір, розмір, положення у просторі 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 й органи управління системою загальної середньої освіти, а також професійно-технічні училища та вищі навчальні заклади 1-Й 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. Усталений спосіб діяльності, стійкі форми сприйняття й оцінки соціальних об'єктів і явищ. 2. Нормативні утворення групової та суспільної свідомості. 3. Те, що часто повторюється, стало загальноприйнятим і чого дотримуються.

Стратегія –загальна керівна лінія, спрямована на досягнення прогнозованої мети (цілі) у якійсь діяльності; інструмент планування.

Суб'єкт-суб'єктні відносини в навчанні –1. Організація рівноправної взаємодії, партнерства, співпраці всіх його учасників для досягнення певної навчальної мети. 2. Урахування міжособистісних взаємин в управлінні навчально-виховним процесом, їх побудова на засадах взаємодії, поваги та партнерства.

Судження –форма мислення, у якій щось стверджується або заперечується про предмети, явища, події, їх властивості, відношення та зв'язки.

Такт педагогічний –почуття міри в застосуванні засобів педагогічного впливу, поєднання вимогливості з повагою до людської гідності вихованців; урахування їхнього внутрішнього стану.

Творчість –діяльність людини, спрямована на створення нових матеріальних і духовних цінностей; передбачає наявність певних особистіших і процесуальних характеристик: здібностей, мотивів, умінь, уяви, інтуїції тощо.

Термін –слово (або вислів), яким у науці називають певний об'єкт і яке використовують з чітко окресленим значенням.

Тест навчальний - інструмент або систематична процедура для визначення однієї або декількох характеристик учня з використанням цифрової шкали або класифікаційної схеми; сукупність контрольних завдань, які наділені необхідними характеристиками і забезпечують надійні й валідні оцінки визначеної змінної вимірювання.

Тест навчальних досягнень –стандартизована методика вимірювання результатів, яка дає змогу одержати загальну картину успішності учня, класу, школи, зібрати дані про статі системи шкільної освіти в цілому.

Увага –зосередженість суб'єкта в певний момент на якійсь розумовій або практичній діяльності. Розрізняють *мимовільну* увагу, яка є некерованим пасивним процесом, і *довільну,* яка має певну мету, характеризується активністю й вольовими діями суб'єкта, спеціальними способами організації сприймання.

Умі*ння* –засвоєний суб'єктом спосіб виконання практичних і теоретичних дій на основі знань і життєвого досвіду; формується вправлянням, передбачає застосування у звичних і змінених умовах.

Умовивід –логічна дія, унаслідок якої з одного або декількох 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 в 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. Розрізняють типи уроків: за дидактичною метою, за провідним способом навчальної діяльності (урок-казка, урок-драматизація, урок-гра тощо), за особливостями контингенту учнів (урок з першокласниками, у малочисельному класі, із залученням дітей з особливими потребами), інтегровані уроки.

Успішність навчання –ступінь засвоєння учнями предметних компетентностей у зіставленні з вимогами навчальних програм до навчальних досягнень; кількісно виражається в балах, які співвідносяться з рівнями досягнень (високий, достатній, середній, низький).

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; процес відображення реальної дійсності в нових, незвичних, несподіваних образах, зв'язках, поєднаннях; у навчанні розрізняють наслідувальну й творчу уяву.

Форми організації контролю навчання –засоби визначення якості досягнутих результатів; *з боку вчителя:* фронтальний, груповий, індивідуальний, комбінований контроль; *з боку учнів:* самоконтроль, взаємоконтроль; зовнішній контроль –участь дітей у державній підсумковій атестації.

Форми організації навчання –спеціально організована навчальна діяльність, яка відбувається за встановленим порядком у певному режимі (уроки, практикуми, семінари, екскурсії, додаткові й індивідуальні заняття, домашня навчальна робота учнів).

Функції навчання –освітня, виховна, розвивальна, діагностуваль-на; реалізуються у взаємозв'язку.

Функціональна грамотність ~ рівень освіченості, який дає змогу кваліфіковано виконувати професійні функції.

Цінності –опосередковані культурою еталони бажаного й належного ставлення особистості до об'єктів матеріальної і духовної діяльності людей, до природи й суспільства; характеризують соціальне й особистісно значущі сенси життя людей. Розрізняють загальнолюдські, національні, колективні, індивідуальні, родинні, духовні і т. ін. Цінності шкільної освіти: гуманізація, культурологічна спрямованість, громадянське виховання й розвиток, цінності прав і свобод дітей і молоді, працелюбність і відповідальність, екологічний світогляд, здатність навчатися впродовж життя, мовна та інформаційна культура, толерантність, цінність здорового способу життя.

Чинник –умова, рушійна сила, причина будь-якого процесу.

Якість знань –характеристика результатів засвоєння знань, що містить різні ознаки: повноту, глибину, усвідомленість, систематичність, гнучкість, конкретність, узагальненість, які виявляються через багатоаспектний аналіз результатів засвоєння й застосування знань.

Якість шкільної освіти –інтегральна характеристика функціонування системи, що відображає ступінь відповідності досягнутих освітніх результатів нормативним вимогам, соціальним і особистісним очікуванням.

Я-концепція –система уявлень дитини про саму себе, що містить: усвідомлення своїх фізичних, психічних і соціальних властивостей, самооцінку та суб'єктивне сприйняття впливу зовнішніх чинників. На основі «Я-концепції» особистість будує свої взаємини з іншими людьми й регулює власну активність.

ЗМІСТ

Слово до читача 3

Розділ 1. ЗАГАЛЬНІ ЗАСАДИ ДИДАКТИКИ

1.1. Предмет і функції дидактики. Становлення дидактики як науки 5
1.2. Зв'язок дидактики з іншими науками та педагогічним досвідом 17
1.3. Цілі й цінності, що об'єднують шкільну та педагогічну освіту 23
1.4. Початкова освіта як система 32
1.5. Проблеми дидактичних досліджень 42
1.6. Види й методи дидактичних досліджень 45
Список рекомендованої літератури 54

Розділ 2. ЗМІСТ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

2.1. З історії розвитку змісту початкової освіти 55
2.2. Розвиток змісту початкової освіти в умовах державного суверенітету України: методологічний, законодавчий, дидактичний аспекти 61
2.3. Поняття про Державний стандарт загальної середньої освіти 70
2.3.1. Мета і функції Державного стандарту 70
2.3.2. Базовий навчальний план початкової освіти 72
2.3.3. Характеристика освітніх галузей 74
2.4. Навчальні плани та програми для початкових шкіл 81
2.5. Підручники для початкової школи 90
Список рекомендованої літератури 99

Розділ 3. ПРОЦЕС НАВЧАННЯ

3.1. Сутність процесу навчання 101
3.2. Закони, принципи й правила навчання 106
3.3. Організація навчального процесу 118
3.4. Розвивальний потенціал початкового навчання 126
3.5. Компетентнісний підхід як чинник модернізації навчального процесу 136
3.6. Гуманізація навчання й освітнього середовища 143
3.6.1. Гуманізація навчального спілкування 144
3.6.2. Способи організації суб'єкт-суб'єктної навчальної взаємодії 148
3.6.3. Навчально-розвивальний потенціал освітнього середовища 153
3.7. Емоційність процесу навчання 157
3.8. Диференціація та індивідуалізація навчання 162
Список рекомендованої літератури 171

Розділ 4. КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ
4.1. Ретроспективний аналіз проблеми контролю й оцінювання успішності учнів 173
4.2. Концептуальне й нормативне забезпечення контрольно-оцінювальної діяльності вчителів в умовах державного суверенітету України 178
4.3. Основні поняття контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи 184
4.4. Нові форми контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів: тестові завдання та освітні портфоліо 198
4.5. Дидактичні вимоги до організації контрольно-оцінювальної діяльності вчителя 207
Список рекомендованої літератури 218

Розділ 5. УМІННЯ УЧНІВ УЧИТИСЬ ЯК КЛЮЧОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
5.1. Сутність і структура уміння вчитися 219
5.2. Вікова та індивідуальна характеристика молодших школярів як суб'єктів учіння 223
5.3. Розвиток в учнів процесів сприймання 231
5.4. Мотивація учіння молодших школярів 234
5.5. Формування структурних компонентів уміння вчитися 240
Список рекомендованої літератури 259

Розділ 6. МЕТОДИ, ТЕХНОЛОГІЇ ТА ЗАСОБИ НАВЧАННЯ
6.1. Сутність і функції методів навчання 260
6.2. Класифікація методів навчання 265
6.3. Методи усного викладу навчального матеріалу 268
6.4. Наочні методи навчання 275
6.5. Практичні методи навчання 278
6.6. Самостійна робота учнів 282
6.7. Навчальні технології 288
6.8. Інтерактивні методи та прийоми навчання 293
6.9. Проектна діяльність як метод навчання й розвитку 297
6.10. Ігрова діяльність як метод навчання й розвитку 305
6.11. Методи формування в молодших школярів досвіду пошукової діяльності 310
6.12. Засоби навчання й навчальне обладнання 317
Список рекомендованої літератури 329

Розділ 7. ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ
7.1. З історії розвитку організаційних форм навчання в початковій школі 331
7.2. Поняття «сучасний урок». Класифікація уроків 336

7.3. Алгоритм підготовки вчителя до проведення уроку 344
7.4. Структура комбінованого уроку: базова й варіативні моделі 355
7.5. Дидактичні особливості уроків у 1 класі 362
7.6. Дидактичні особливості інтегрованих уроків 372
7.7. Особливості підготовки та проведення відкритого уроку 376
7.8. Методика проведення екскурсій 380
7.9. Види домашніх завдань і способи їх перевірки 383
Список рекомендованої літератури 392

Розділ 8. НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС У МАЛОЧИСЕЛЬНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

8.1. Особливості організації навчального процесу 394
8.2. Специфіка побудови уроків у класах-комплектах 399
Список рекомендованої літератури 410

Розділ 9. ПОЧАТКОВА ОСВІТА ЗА РУБЕЖЕМ

9.1. Актуальні проблеми розвитку сучасної шкільної освіти 411
9.2. Тенденції розвитку початкової освіти в зарубіжжі 421
9.3. Особливості організації сучасного стану початкової освіти в деяких зарубіжних країнах 433
9.4. Творці гуманістичних педагогічних систем 444
Список рекомендованої літератури 454

Післямова 456
З педагогічної скарбниці 460

ДОДАТКИ

Додаток 1. Ключові компетентності для навчання протягом життя — Європейська довідкова рамка 461
Додаток 2. Міжнародна стандартна класифікація освіти — МСКО-97 470
Додаток 3. Орієнтовний перелік тем для дипломних і магістерських робіт з дидактики початкової освіти 473
Словник термінів і понять 476

Навчальне видання
Савченко *Олександра Яківна*

ДИДАКТИКА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Підручник для студентів вищих навчальних закладів

Затверджено Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України

На обкладинці використано картину В. Карпець

Редактори *Т. Мусієнко, С. Кашка*
Макет, художнє оформлення *Н. Михайличенко*
Художній редактор *В. Мітченко*
Технічний редактор /. *Селезньова*
Комп'ютерна верстка *С. Злочевської*
Коректор *Н. Дяченко*

Підписано до друку 01.08.2012.
Формат 60х90/16.
Папір офс. Гарнітура Петербург. Друк офсетний.
Ум. друк. арк. 31,5. Обл.-вид. арк. 39,38.
Тираж 5000 пр.
Зам. № 12-08-0106.

Видавництво «Грамота», вул. Паньківська, 25, оф. 15, м. Київ, 01033
Тел./факс: (044)287-11-44, тсл.: 287-11-66, 287-11-88
с.таіі: §гатоїапс\у@Ьі§тіг.пеІ

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 341 від 21.02.2001 р.

Віддруковано з готових діапозитивів видавництва «Грамота»
у ТОВ «ПЕТ»
61024, м. Харків, вул. Ольміпського, 17.

Свідоцтво ДК № 3179 від 08.08.2008 р.