

7. Сафаров Н.С. Проблема моральной ответственности: Методологический аспект исследования.- Баку: Эмм, - 1985.
8. Симонов П.С. Социальная ответственность как общественное явление: Автореф. дисс. ... канд. филос. наук: 09.00.01/ Фрунзе, 1974.- 18с.
9. Сперанский В.И. Социальная ответственность личности: сущность и особенности формирования.- М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987.- 152с.
10. Сухомлинский В.А.Избранные произведения:В 5-ти т. /Редкол.: Дзеве-рин А.Г. и др.-Т.2.-К.:Рад.шк.,1979.- 718с.
11. Фасолько Т.С. Виховання відповідальної поведінки у дітей старшого дошкільного віку: Автореф. дис. канд. ... пед. наук: 13.00.08 / Ін-т проблем виховання АПН України.- К., 2000.- 18с.
12. Ярікова С.Г. Формирование ответственности у младших школьников в условиях органического единства обучения и воспитания: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Минский ГПИ им. А.М.Горького.- Минск, 1986.-17с.

*Н.О.Чувасова*

### **ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ДІАЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

*В статье рассматривается совокупность условий, которые влияют на формирование познавательной активности в процессе диалогического обучения.*

*The article deals with the sum of the conditions which influence forming of cognitive activity in the process of dialogue education.*

Необхідність реформування системи освіти України, її удосконалення і підвищення рівня якості є найважливішою соціокультурною проблемою, яка значною мірою зумовлюється процесами глобалізації та потребами формування позитивних умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації та самореалізації у цьому світі. Середня освіта покликана виховувати громадянина держави Україна, гармонійно розвинути особистість, для якої потреба у фундаментальних

знаннях та у підвищені загальноосвітнього рівня асоціюється зі зміцненням своєї держави.

Формування особистості, здатної до реалізації своїх можливостей, здорової соціально стійкою та водночас лабільної, адаптуючої, здатної виробляти та змінювати особисту стратегію в змінюючих обставинах життя та бути щасливою – така справжня мета та критерії успішності сучасної освіти, що відповідає її гуманно-особистісній спрямованості та сучасним соціальним орієнтирам.

Розглядаючи участь школярів у пізнавальній діяльності як важливу умову їх розвитку і формування, багато дослідників намагається знайти ефективні форми, методи, умови формування пізнавальної активності.

Пізнавальна активність – це інтегрально складне утворення особистості, що містить мотиваційний, операційний та особистісний компоненти.

Процес становлення пізнавальної активності відбувається через розвиток її структурних компонентів. Ці компоненти функціонують в єдності, отже, і конкретні засоби активізації навчання виступають у єдності і взаємо зв'язку.

Ми вважаємо що процес формування пізнавальної активності буде успішним, якщо при організації діалогічного навчання забезпечити сукупність умов.

Розробкою умов займалися такі вчені, як М.І.Дяченко, Л.О.Кандибович, які стверджували, що необхідно „створювати в навчанні такі умови, що дозволили б учням самостійно приходити до пізнавальних відкриттів, відчувати потребу в спільній навчальній діяльності” [2].

Л.П.Арістова однією із умов активізації навчального пізнання вважає сполучення індивідуальних та колективних форм діяльності [1].

М.М.Скаткін умовами активізації навчання вважає: озброєння учнів раціональними прийомами пізнавальної діяльності; поєднання колективної та індивідуальної форм роботи; формування внутрішніх стимулів до навчання, самоосвіти [3].

На нашу думку, формування пізнавальної активності неможливе без сукупності умов, які ми об'єднали в три групи. До першої групи відносяться умови, дотримання яких забезпечує формування позитивної мотивації:

- а) виховання стійких пізнавальних інтересів;
- б) формування пізнавальної потреби.

Друга група умов має забезпечити успішне формування системи знань на основі самоврядування процесів навчання:

- а) формування інтелектуальних умінь пов'язаних з переробкою добутої інформації;
- б) формування вмінь мовно-розумової діяльності.

Третя група умов має забезпечити співтворчість вчителя й учнів:

- а) забезпечення ситуації успіху і психологічного комфорту кожному учню;
- б) стимулювання самовдосконалення, самокритичності, впевненості в собі.

Позитивні мотиви навчання забезпечують формування пізнавальної активності. Тому спонукання і мотивація розглядаються вченими і практиками як спеціальні педагогічні завдання. Учителеві необхідно враховувати вплив як зовнішніх засобів спонукання школярів до навчання (гра, наочні приладдя, цікавість, вимога покарання, заохочення і т.п.), так і роль внутрішніх стимулів (логіка навчального процесу, віла постановка пізнавальних задач, раціональний спосіб їхнього рішення та ін.). Важливо створити в учнів правильне свідоме відношення до навчання і по можливості зміцнювати його.

«Не вміючи проникнути у внутрішній зміст дії і вчинків дитини, у мотиви його дій і внутрішнє відношення до задач, що перед ним ставляться, вихователь-вчитель власне кажучи працює наосліп», — писав С.Л.Рубінштейн [5]. Основним інструментом, за допомогою якого направляється й організується діяльність дитини, він вважає завдання: «Для їхньої ефективності потрібно, щоб вони були внутрішньо прийняті дитиною. Для цього необхідна належна їхня мотивація. Від неї залежить внутрішній зміст і зміст завдання для дитини». Негативна мотивація може порушити будь-які самі

коштовні, самі значні задуми вчителя. «Питання мотивації завдань — крім мотивів предметних дій, для здійснення їх на належному рівні необхідний ще і той набір діючого інструментарію, що називають способами, операціями, навичками й уміннями, безпосередньо поставлений на службу навчальним діям (її посильності, її актуальності для оволодіння логікою навчального предмета й ін.), повинна бути поставлена перед учнем так, щоб він захотів її реалізувати, вирішити, щоб вона залучала б його і думки, і почуття, і внутрішні прагнення [6].»

Низька ефективність застосування діалогічного навчання у сучасному навчанні спричинена тим, що в теорії й практиці уроку, по-перше практично не виділяється такий важливий етап діалогічного навчання як його становлення, а тому не визначаються особливості формування пізнавальної мотивації на відповідальних стадіях навчального пізнання; по-друге, належним чином не враховується той факт, що в успішному відкритті невідомого в процесі діалогу провідне місце займає пізнавальний мотив, оскільки саме цей мотив прямо пов'язаний зі смыслом, особистісною значимістю пізнавальної активності учня. Все це свідчить, що, організовуючи діалогічне навчання, вчитель має спеціально стимулювати потребу в новому знанні і тим самим сприяти її переходу в пізнавальний мотив.

Одним з найефективніших шляхів розвитку пізнавальної мотивації є забезпечення повноцінного функціонування діалогу на уроці. У цьому разі імовірність того, що навчальні цілі будуть усвідомлені й прийняті учнями максимально висока. Сформована пізнавальна мотивація - найдієвіший механізм навчального пізнання: є бажання відкривати, радість пошуку має місце й високий рівень пізнавальної активності учнів під час оволодіння знаннями.

Застосування діалогу у навчанні не обмежується формуванням пізнавальних мотивів. Учень повинен вміти також самостійно ставити цілі своєї, пошукової роботи, які відіграють вирішальну роль на етапах розв'язування і зняття проблемної ситуації. Проте серед спонукань (ідеали, ціннісні орієнтації,

потреби, цілі, інтереси) мотиви все ж є головною характеристикою мотиваційної сфери, хоч і формуються достатньо ефективно тільки в єдності з іншими її сторонами. Тому справедливим є й протилежне твердження: факти ефективного формування пізнавальної мотивації школярів щодо пізнавальної діяльності повинні виступати для вчителя основним критерієм науково обґрунтованого застосування діалогу у навчанні. Крім загального зацікавленого ставлення учнів до вивчення предмета, найвагомішим оперативним показником адекватного усвідомлення учнями мети уроку є їх проблемні та інформативні запитання. Якщо вчитель, використовуючи проблемність, сам чітко ставить навчальну мету, то школярам легше перейти від смислової пізнавальної суперечності до формулювання проблеми. А усвідомивши і сприйнявши суперечність як власну, учень просто вимушений актуалізувати прояви пошукової активності для подолання перешкоди. Така вже природа психічної діяльності людини.

Рушійними силами пізнавальної активності дитини є внутрішні суперечності, які виникають в її житті, взаємодії з навколишнім середовищем. При цьому „зовнішні суперечності, набуваючи навіть конфліктного характеру... самі ще не стають рушієм розвитку. Тільки інтеріоризуючись, викликаючи у самому індивіді протилежні тенденції, що вступають між собою в боротьбу, вони стають джерелом його активності, спрямованої на розв'язання внутрішньої суперечності шляхом вироблення нових способів поведінки" [4].

Учителі, що здійснюють комплексну мотивацію, віддають перевагу діалогічному навчанню. Підставою для такого висновку служить не тільки та обставина, що діалогічна ситуація («ситуація утруднення») використовується цими педагогами як елемент порушення пізнавального інтересу. Ефективна активізація мотиваційної сфери учнів об'єктивно створює необхідні передумови для діалогічного викладу змісту нової теми. Одержання школярами знань на уроках учителів даної категорії здійснюється не за допомогою передачі і сприйняття готової інформації, а за допомогою рішення теоретичних і практичних проблем. Примітний той факт, що

основами методики створення діалогічної ситуації володіє досить значна кількість учителів, але далеко не усі вони використовують відповідний підхід до організації навчання у своїй повсякденній діяльності.

У першу групу умов активізації навчання ми включаємо також виховання стійких пізнавальних інтересів, що повинні забезпечити систематичну активність учнів при оволодінні ведучими знаннями і способами діяльності. Саме ця умова підкреслюється дослідниками.

К.Д.Ушинський писав, що „навчання, позбавлене будь-якого інтересу і здобує тільки силою примушення вбиває в учня бажання до навчання, без якого він далеко не піде” [7]. Ці вислови видатних людей свідчать про те, що навчання необхідно орієнтувати не лише на формування певних знань, умінь та навичок, а на розкриття дітям особистого змісту самого навчання, на розвиток адекватного ставлення дітей до навчання, його мотивацій, на розвиток особистості в цілому. Без відповідного методичного забезпечення навчання неминуче перетвориться на формальне „натаскування” дітей.

У процесі навчання школярів важливо не тільки сформувати інтерес, але й утримати, закріпити його на всіх етапах навчального пізнання. У психології розрізняють епізодичний і стійкий інтерес. Перший виникає і зберігається лише в процесі конкретної діяльності; після її припинення він згасає. Стійкий же інтерес характеризується тим, що він стає вже рисою особистості і спонукає до діяльності людину навіть у тих випадках, коли умови для цього несприятливі. Саме стійкий інтерес відіграє основну роль у підтримці і розвитку пізнавальної активності. Інтерес зв'язаний із працею, з подоланням перешкод, і тому є важливою умовою і стимулом у розвитку таких якостей особистості, як цілеспрямованість, наполегливість, працьовитість.

Природно, що пізнавальний інтерес починається з елементарної цікавості. Надалі він може перерости в допитливість, а на вищій сходінці розвитку – у звичку до систематичної розумової праці, розумовому пошуку. Однак, ця

звичка до розумової праці може бути сформована тільки системою впливів школи, позашкільних установ і родини.

Стійкий пізнавальний інтерес формується при сполученні емоційного і раціонального в навчанні. Це особливо важливо для предметів природничо-математичного циклу, оскільки їхній зміст побудований на логічній основі, що обмежує вплив на емоційну сферу школярів. Адже, як відомо, без людських емоцій немає людського шукання істини.

Таким чином, підтримка пізнавальної активності учнів забезпечується сформованим постійним інтересом до знань і самого процесу пізнання. Постійний інтерес до навчання і створює умову, при якій внутрішні зусилля школярів збігаються з зовнішніми впливами вчителя, що і забезпечує оптимальний рівень активності.

Формування пізнавального інтересу та активності в процесі навчання взаємозумовлені: пізнавальний інтерес породжує активність, але в свою чергу підвищення активності закріплює і поглиблює пізнавальний інтерес.

Активним у навчанні може бути тільки той учень, що усвідомлено оперує предметом діяльності; це можливо за другої групи умов, якщо він має певні знання про цей предмет і володіє способами діяльності, тобто інтелектуальними уміннями.

До інтелектуальних умінь відносяться, насамперед, володіння розумовими операціями і самостійність мислення.

Про сформованість таких розумових операцій, як порівняння, зіставлення, аналіз, синтез, узагальнення, учитель може судити по вмінню виділяти істотне, головне. Саме вміння виділяти істотне широко спирається на інші процеси і властивості мислення. Наприклад, для того щоб коротко сформулювати основну думку розповіді прочитаного тексту чи вчителя, школяр повинен здійснити велику аналітико-синтетичну роботу: зіставити, зв'язати факти, зробити висновки. Аналіз досвіду і досліджень показує, що для формування зазначених умінь варто зосереджувати увагу учнів у процесі уроку на головних питаннях теми, навчати їх співвідносити факти, явища з центральною проблемою, окремі закони – з

теорією, учити їх при спостереженні уловлювати істотні ознаки явищ, процесів, з цих ознак виділяти загальне.

Активність у навчальній діяльності тісно пов'язана з наявністю в школярів таких загальних навчальних умінь, як уміння планувати майбутню роботу, раціонально організувати її виконання, здійснювати самоконтроль і працювати у певному темпі. Найбільш значимими для самоврядування навчання є планування і самоконтроль.

В основі діалогічного навчання – особистісне включення школяра в процес, коли компоненти діяльності тим самим направляються і контролюються. Навчальний процес протікає в умовах мотивованого включення школяра в пізнавальну діяльність, що стає бажаною, привабливою для школярів, що приносить задоволення від участі в ній. Учень сам оперує навчальним змістом і тільки в цьому йде процес розвитку інтелекту учня, формується здатність до самонавчання, самоосвіти, самоорганізації.

При даному способі навчання забезпечується комфортне психологічне самопочуття вчителів і учнів, різке зниження конфліктних ситуацій на уроках. Створюються сприятливі передумови для формування пізнавальної активності підвищення рівня загальнокультурної підготовки школярів, розвитку їхнього творчого потенціалу. Психологічно грамотно організований процес навчання забезпечує можливість формування іншого типу особистості: людини знаючої, комунікабельної, рефлексуючої, здатної до саморозвитку.

При діалогічному навчанні в учнів встановлюється емоційний контакт з учителем, який бачить сильні й слабкі їх сторони, уміє, при необхідності, підтримати своїх вихованців (якщо вони не досягають бажаних результатів у навчанні). Це допомагає дітям переборювати труднощі, розвиваючи при цьому пізнавальні зусилля. При монологічному навчанні вони не одержують необхідної емоційної підтримки з боку вчителів предметників. Там, де їм потрібна реальна допомога, вони інколи вислуховують звинувачення в лінощах, докори з приводу безвідповідального ставлення до своїх обов'язків та ін. Така



форма співробітництва з учителем ніякою мірою не сприяє розвиткові пізнавальної активності.

Вагомим діагностичним показником, що дає змогу визначати етап функціонування діалогічної ситуації й динаміку її впливу на пошукову діяльність учня, є емоції, їх виникнення в навчальному процесі - явище закономірне. В сучасній психології загальноновизнаним є той факт, що емоція, як правило, заміщує дефіцит знання, інформації про невідоме проблемної ситуації. Тому розгортання розумового пошуку має явну тенденцію прогнозувати ймовірність задоволення пізнавальної потреби спочатку на емоційному, тобто мало усвідомленому, а з формулюванням проблеми інтелектуальному, тобто більш усвідомленому рівні. Звісно, для вчителя найкраще діагностувати ці етапи шляхом аналізу позитивних і негативних емоцій. Зокрема, якщо позитивна емоція свідчить про наближення учня до задоволення пізнавальної потреби в невідомому знанні, то негативна - про віддалення від неї. Водночас особливості емоційної реакції на новизну пізнавального об'єкта відображають динаміку ставлення учня до ситуації проблемного пошуку.

Самостійний пошук, рішення творчих завдань, узагальнення отриманих результатів завжди пов'язані з великою емоційною напруженістю школярів. Учні повинні навчитися хоробрі висловлювати і відстоювати свою точку зору. У цьому їм може допомогти як учитель, так й інші школярі. Цілком припустимо викликати до дошки не одного учня, а двох або трьох, створюючи в такий спосіб «групу підтримки» для кожного з них. Тим більше, що в даному випадку для кожного з них пропонується для обговорення колективно вироблене в групі рішення.

Дитина може брати участь у навчальному процесі як суб'єкт тільки у тому разі, якщо вона здатна самостійно розв'язувати завдання, які стоять перед нею. Можливість саморегуляції в процесі розв'язання навчального завдання викликає в учня зацікавленість в її розв'язанні, прищеплює навички самостійно виконувати завдання, формує в ньому потребу в самовдосконаленні.

В умовах традиційного навчання, як і повсякденному житті, такий механізм складається стихійно, тому розвиток пізнавальної активності є випадковим. У діалогічному навчанні, спрямованому на змістовний аналіз, узагальнений розвиток пізнавальної активності перетворюється в закономірний процес, результати якого можуть значною мірою регулюватися планомірною перебудовою системи навчальних завдань та умов їх розв'язання.

Формування навчально-пізнавальних інтересів, розвиток спеціальних здібностей - все це приводить до того, що навчальна діяльність поступово набуває рис творчої діяльності. Учень виходить за рамки поставлених учителем завдань, активно шукає нові методи реалізації своїх здібностей, по новому осмислює і оцінює результати своєї діяльності. У цих пошуках розвиваються й утверджуються особливості суб'єкта, що характеризують його як особистість.

Усі розглянуті умови в процесі навчання повинні реалізуватися тільки в комплексі. Тільки в цьому випадку буде забезпечено формування пізнавальної активності старшокласників.

### Література

1. Аристова Л.П. Активность учения школьников. - М.: Просвещение, 1968. - 139с.
2. Дяченко М.І, Кандибович Л.О. Психологические проблемы готовности к деятельности. - Минск: БГУ им. В.И.Ленина, 1976.
3. Дидактика средней школы/ Под ред.М.Н.Скаткина.- М.,1982.-318с.
4. Костюк Г.С. Принцип развития в психологи // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. - М., 1981. - С.10-11.
5. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - 2-е изд. - М., 1976.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М., 1946-544 с.
7. Ушинський.Д. Соч., 1950. - т.10. - С.429.

## РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ТА МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА

*В статтє рассматривается проблема развития речи младших школьников, анализируются различные подходы ученых к ней; предлагаются пути совершенствования речевой подготовки учащихся.*

*The article deals with the problem of speech development of junior schoolchildren; the different scientific approaches are analysed; the ways of language skills perfection of schoolchildren are suggested.*

Розвинене мовлення учнів – це запорука успішного засвоєння ними навчального матеріалу. Воно є засобом підвищення комунікативності, пізнання навколишнього світу. Тому **актуальність** означеної проблеми не викликає жодного сумніву. Вона залишається однією з найважливіших в умовах реформування початкової освіти в Україні.

Відомий психолог М.І.Жинкін писав, що ранній розвиток мовлення у дітей вдосконалює не лише мову, а й мислення, а це сприяє загальному розвитку і посилює інтерес до знань. Розвиток монологічного мовлення ще в дошкільному віці допоможе забезпечити „нормальний психічний розвиток дитини” [4, 47].

Говорячи про тісний зв'язок мислення й мовлення. Л.С.Виготський наголошував, що процес переходу від думки до слова має поступовий, поетапний характер. Його можна описати як рух „від мотиву, що породжує якусь думку, до опосередкування її у внутрішньому слові, потім – у значеннях зовнішніх слів і, нарешті, - у словах ” [3, 380].

А.М.Богущ, досліджуючи розвиток зв'язного монологічного мовлення, наголошує, що даний вид мовлення „більш розгорнутий, вимагає більшої напруженості пам'яті, уваги до змісту повідомлення; чіткості і взаємозв'язку окремих частин розповіді...” [1, 79].

Цікавими, на нашу думку, є деякі психолого-ситуативні і мовні особливості монологічного (усного й письмового) мовлення, що відмічають мовознавці та психологи:

- 1) реакція слухачів вгадується мовцем;
- 2) велика розгорнутість висловлювання;
- 3) необхідність попередньої підготовки до висловлювання;
- 4) відсутність доповнюючих засобів (жести, міміка тощо).

Сучасні методисти початкової школи (Л.О.Варзацька, О.Н.Хорошковська, М.М.Наумчук, Л.М.Шевченко та ін.) звертають увагу на ряд певних умов, які сприяють формуванню мовленнєвих умінь і навичок учнів: наявність потреби у спілкуванні; створення на уроці ситуації, що спонукає дітей до висловлювання власних думок; наявність багатого активного словникового запасу та життєвого досвіду [2, 3].

Методична теорія та шкільна практика у розвитку мовлення чітко визначають такі напрямки:

- 1) **орфоепічний рівень** (покращення артикуляції звуків, дотримання орфоепічних норм, інтонування та виразність, підвищення культури мовлення);
- 2) **лексичний рівень** (збагачення, уточнення й активізація словника учнів);
- 3) **морфологічний рівень** (словотворення, удосконалення грамотного ладу мовлення);
- 4) **синтаксичний рівень** (утворення й використання словосполучень та речень різних типів);
- 5) **рівень тексту** (аналіз зразків різних типів текстів: опис, розповідь, міркування; вдосконалення чужих та власних висловлювань).

Шкільною програмою передбачено складання різних типів текстів. Із метою формування уявлень і закріплення знань про них можна познайомити учнів із таблицею „**Типи текстів**”, яку доцільно використовувати і в подальшій роботі.

Працюючи над текстами різних типів, методисти-науковці радять навчити учнів: а) складати план (колективно, а потім самостійно); б) добирати матеріал відповідно до стилю тексту (ділового чи художнього); в) аналізувати й вдосконалювати (редагувати) складний текст.

Доцільно користуватися на уроках української мови пам'яткою „Вимоги до мовлення”.

Як слушно зазначає Л.О.Варзацька, уроки узагальнення мовних знань та формування практичних умінь і навичок передбачають „поступове зростання рівня творчої активності й мовленнєвої діяльності молодших школярів” [6,6]. Великої ваги, на думку дослідниці, набуває **конструктивна діяльність** учнів з елементами творчої (переконструювання, доповнення, відновлення, редагування, переказ тексту; складання зв'язних висловлювань за робочими матеріалами). Надзвичайно цінною є поетапна *структура формування мовних знань у єдності їх засвоєння та застосування у мовленні*.

Дослідники дитячого мовлення (Т.О.Ладиженська, М.Р.Львов, І.О.Синиця, А.П.Каніщенко, М.Я.Плющ, Н.Я.Грипас та ін.) неодноразово вказували на недоліки зв'язного мовлення учнів, що пов'язані з труднощами переходу від думки до мови: спотворення структури висловлення (повторення окремих слів чи словосполучень; розрив фрази; неправильне узгодження між окремими словами тощо), порушення часових характеристик повідомлення.

Педагогічне керівництво розвитком навичок зв'язного мовлення у молодших школярів, на думку видатного вітчизняного психолога Г.С.Костюка, ускладнюється тим, що „*самоконтроль* у них ще *слабо розвинений*, тобто вони часто ще не можуть об'єктивно оцінювати якість свого мовлення, відшукувати в ньому помилки, помічати невідповідність між тим, що хотілося висловити, і тим, що вийшло насправді. Щоб виправити цей недолік, вважаємо за необхідне систематично використовувати **вправи на редагування**.

Редагування як навчальна вправа полягає в тому, що учні, *проаналізувавши* вихідний мовний матеріал, *вносять у нього певні зміни* з урахуванням найрізноманітніших як сучасних мовних, так і позамовних факторів.

Про нагальну потребу широкого використання вправ на редагування на уроках української мови в початкових класах почали говорити у зв'язку з включенням у підручники нового покоління (середина 80-х років минулого століття) наскрізної

теми „Текст”. Ця проблема знайшла своє висвітлення у дослідженнях ряду методистів (Т.О.Ладигенська, О.Н.Хорошковська, О.Г.Лобчук, М.Я.Плющ, Н.Я.Грипас, Л.О.Варзацька та ін.). Так, наприклад, використання вправ на редагування, на думку Л.О.Варзацької, *дозволяє кожному учневі програмувати шлях від дії, спільних з вчителем, однокласниками – до самостійних; від діяльності за наслідуванням через конструктивну до творчої праці.*

Редагування мовного матеріалу – процес складний, що включає: 1) відбір мовних засобів; 2) перебудову мовних одиниць. Ця робота може дати бажаний ефект лише за наявності певних передумов.

Науковці-дослідники та вчителі-практики наголошують, що редагування доцільно застосовувати лише тоді, коли в учнів уже є достатні відомості про ту мовну одиницю, неточності у вживанні якої слід усунути.

З мовними нормами учні знайомляться, по суті, на всіх заняттях з рідної мови. Набуті на кожному уроці знання додаються до тих, що вже були засвоєні раніше, і таким чином кожен з учнів володіє певною сумою уявлень про те „як треба висловлюватись”.

Широке застосування знаходять вправи на редагування на уроках української мови, присвячених підготовці до написання переказів і творів, перевірки знань, аналізу письмових робіт. Їхнє головне призначення – *запобігання помилкам*. Знаючи, які недоліки були найбільш поширеними у попередніх письмових роботах, вчитель покаже, як слід їх уникати.

Під час редагування зв'язних текстів необхідно звернути увагу молодших школярів на те, що кожне речення повинно продовжувати і доповнювати сказане раніше. Це потрібно для того, щоб не допустити використання речень, позбавлених будь-якої інформативної цінності; висловлення одного й того змісту в кількох реченнях. Редагуючи такі уривки, школярі переконуються, що без шкоди для повноти висловлювання можна опустити ті чи інші елементи.

Отже, такий детальний аналіз вправ на редагування дозволяє побачити, що саме вони допоможуть реалізувати одне із завдань шкільної програми з української мови - удосконалення змісту і форми власних текстів під керівництвом вчителя: відповідність темі; наявність у тексті складових частин (зачину, основної частини, кінцівки); логічність і послідовність викладу думок; усунення одноманітних конструкцій речень; невиправданих лексичних повторів.

#### Література

1. Богуш А.М. Теорія і методика розвитку мовлення дітей дошкільного віку. – К.: Слово, 2003. – 344 с.
2. Варзацька Л.О., Шевченко Л.М. Методика розвитку зв'язного мовлення молодших школярів: Методичні рекомендації. – К.: РНМК, 1992. – 127 с.
3. Выготский Л.С. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 376 с.
4. Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся 3-7 классов. – М.: Известия АПН СССР, 1956.

*І.А.Кравцова, О.Поддубняк*

### **ПСИХОЛОГІЧНІ І ЛІНГВІСТИЧНІ ОСНОВИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ ШЕСТИРІЧНИХ ПЕРШОКЛАСНИКІВ**

*В статье рассматривается вопрос развития речи и мышления детей шестилетнего возраста на уроках изучения грамоты в букварный период, а также особенности психологической и лингвистической основы методики изучения грамоты первоклассников.*

*This article deals with the question about the development of speech and mental activity 6 year old children at lessons of studying grammar material in the ABC period and also peculiarities of psychological and linguistical round of methodics of studying grammar of first form pupils.*

Збагачення лексичного запасу є одним із істотних завдань мовного розвитку молодших школярів і тому посідає провідне місце в шкільній практиці. Будучи пов'язаною з

різними видами навчальної діяльності, робота над збагаченням словника сприяє не тільки розвитку мовлення учнів, а й їхньому загальному розвитку, насамперед розширенню і поглибленню понять, удосконаленню мислення.

Відомо, що кожне слово має певне значення. Слово означає не одиничний предмет, воно узагальнює групу предметів, явищ. Узагальнення, закріплене у слові, і є його значенням.

Діти приходять до школи з різним запасом слів, значення яких їм відомі й активно використовуються. Ті, хто в дошкільному віці зумів заpastися значним лексичним словником, не лише добре розуміють звернене до них мовлення, а й самостійно висловлюють думки, судження. Інша річ - коли з певних причин дитина не могла набути достатньо розвиненого активного і навіть пасивного словника. Вступивши до школи, такий учень зазнає додаткових труднощів у засвоєнні програмового матеріалу з усіх предметів.

Це питання є предметом досліджень психологів, лінгвістів, методистів. Так, за даними А.І.Ліпкіної і М.І.Оморокової, пасивний словник шестирічного школяра становить 3-4 тисячі слів. Як показують дослідження Пархоменко Г.В., до кінця початкового навчання пасивний словниковий запас учнів збагачується більш як удвічі, тобто діти на цей час ознайомлюються зі значеннями 8-10 тисяч слів. Зрозуміло, що ці показники свідчать про діапазон, тобто кількісно характеризують пасивний словник. Не менш важливе значення мають якісні зміни, що відбуваються у словниковому запасі дітей, - засвоєння смислових відтінків слів (синонімії, багатозначності), вживання фразеологічних словосполучень, активне використання їх у власному мовленні, тобто перехід до складу активного словника. Адже під впливом навчання змінюється ставлення учнів до слова, яке стає для них не тільки засобом спілкування, а й об'єктом свідомого спостереження, аналізу, порівняння, узагальнення тощо.

За Піаже, егоцентризм це спонтанна, схована розумова позиція, провідна центральна особливість дитячого мислення,



що відбивається на дитячому мовленні, його логіці, уявленнях про довкілля, загальній поведінці дитини.

Жан Піаже розглядав егоцентризм як своєрідний стан організму, що відбиває суб'єктивне сприйняття дитиною довкілля, тобто малюк сприймає світ виключно зі своєї власної точки зору, яку він, звісно, ще не усвідомлює. Цей погляд є абсолютним, оскільки дитина ще навіть не здогадується, що навколишній світ може бути іншим – ніж його “бачить” дитина.

Аналізуючи функції дитячого мовлення в молодшому шкільному віці, Піаже намагався відповісти на сформульоване ним запитання, “які ж потреби намагається задовольнити дитина у процесі розмови”.

Вже на початкових етапах дослідження вчений піддав сумніву, що єдиною функцією дитячого мовлення є *повідомлення думки*.

Аналіз спонтанних розмов дітей, що супроводжували різні види діяльності дітей, дав підставу Піаже для розподілу їх на дві великі групи – *егоцентричну і соціалізовану*.

Вербальний егоцентризм виступає в тому, що дитина “не цікавиться тим, кому вона говорить і чи слухають її”. За словами Піаже, дитина говорить лише *для себе*, вона намагається прийняти точку зору співрозмовника чи вплинути на нього, оскільки він “для неї є першим випадковим, дитина ще не усвідомлює різниці між власною думкою і думкою інших”. За образним виразом ученого така розмова нагадує розмови, що часом “ведуться у вітальнях, де кожний говорить про себе і ніхто нікого не слухає”. Для дитини важлива лише видимість інтересу, хоча імовірно, у неї є ілюзія, що її чують і розуміють.

Теорія егоцентричного мовлення (вербальний егоцентризм) відкриває нові аспекти щодо функціональної характеристики мовлення і його форм на етапі шкільного дитинства.

У процесі навчання учневі потрібно не тільки здобувати знання, вміння й навички, засвоїти способи людської діяльності, а й опанувати творчий підхід до її здійснення, розвивати стійкі пізнавальні процеси і мотиви навчання. Таким чином, на

перший план виходить завдання розумового розвитку, формування творчого мислення школярів.

К.Д.Ушинський писав: “Жоден наставник не повинен забувати, що його найголовніший обов’язок полягає в тому, щоб привчити вихованців до розумової праці, і що цей обов’язок важливіший, ніж передача самого предмета”.

Розумове навчання та виховання дітей є одним із найважливіших завдань української народної педагогіки. Під розумовим навчанням мають на увазі цілеспрямований вплив дорослих на розвиток активної розумової діяльності дітей. Це ознайомлення їх із навколишнім світом, формування різносторонніх інтересів, інтелектуальних умінь і навичок, розвиток пізнавальних здібностей.

Пізнання навколишнього світу починається з відчуттів і сприймань через органи зору, слуху, смаку, нюху й дотику. Опанування мови дає змогу дитині здобути знання про дійсність опосередковано, а не тільки шляхом безпосереднього сприймання предметів та явищ.

Мислення нерозривно пов’язане з мовленням. Слово й речення є змістовими компонентами мовного відображення світу. Розвиток мови здійснюється з опорою на чуттєвий досвід, оскільки між словесним і наочним образами предметів існують тісні взаємозв’язки.

Розвиток мислення учнів прискорюється і підсилюється, якщо вчителі, викладаючи навчальні предмети, забезпечують активну мислительну діяльність.

Тому завдання вчителя – не стільки донести до учнів шестирічного віку необхідну для засвоєння інформацію, скільки створити умови для самостійної навчальної роботи з творчим завданням, організувати пізнавальну діяльність, оцінювати й коригувати її результати.

Особлива увага приділяється таким аспектам мислення, як логічність, комбінаторність, евристичність, здатність до аналізу та синтезу, уміння узагальнювати та конкретизувати, помічати відмінності й закономірності, знаходити нестандартні підходи.

У сучасній школі навчання грамоти як семирічних, так і шестирічних першокласників здійснюється за звуковим аналітико-синтетичним методом. Цей метод ґрунтується на таких науково-методичних засадах:

- 1) предметом читання є позначена буквами звукова будова слова;
- 2) початкові фонетичні уявлення діти мають одержувати тільки на основі спостережень за відповідними одиницями живого мовлення;
- 3) початку ознайомлення дітей з буквами має передувати період практичного засвоєння звукової системи рідної мови, так званий добуқварний період.

Учитель, який досліджує процес навчання грамоти, має пам'ятати, що предмет аналізу звуків мовлення для шести-, семирічних дітей є складним явищем.

Однією з причин, які утруднюють навчальну діяльність дітей, пов'язану із звуковою стороною мовленнєвої дійсності, є недосконалість їхнього мовленнєвого слуху, зокрема фонетичного. Мовний слух складається з кількох компонентів: фізичний слух; фонетичний слух; звуковий слух; тембровий слух; почуття ритму.

Від того, як буде для дитини розкрито будову звукової форми слова, залежатиме не тільки засвоєння грамоти, а й усе наступне засвоєння мови – граматики і пов'язаної з нею орфографії.

Із цього впливає провідний принцип звукового аналітико-синтетичного методу навчання грамоти: у формуванні в дітей початкових умінь читати й писати слід іти від з в у к а до б у к в и. Це означає, що перед ознайомленням дитини з певною буквою треба навчити її виконувати аналітичні і синтетичні дії з тим звуком (звуками), що позначаються на письмі даною буквою: правильно вимовляти, впізнавати в різних позиціях слів (на початку, в середині і в кінці), виділяти із слів, складів, сполучати з іншими звуками в складі.

Порушення цього важливого принципу, що й досі трапляється в практиці навчання дітей грамоти, призводить до заміни в їхній свідомості поняття “звук” поняттям “буква”.

Другим важливим принципом, на якому ґрунтується сучасний метод навчання грамоти, є одночасно-паралельне опрацювання парних твердого і м'якого приголосних, що позначаються на письмі однією й тією самою буквою.

Сучасна методика навчання грамоти оперує такими звуковими синтетичними вправами, здійснюваними з опорою на букви:

1. Робота з різними складовими таблицями, яка сприяє безпосередньому утворенню (синтезуванню) учнями складів з відомих їм букв. Форма, зміст і повнота цих таблиць можуть бути різними залежно від етапу застосування на уроці та поставленої мети.

Використання складових таблиць здійснюється як в індивідуальній роботі, так і в колективній, зокрема на етапі закріплення звукового значення вивчених букв.

2. Читання слів за подібністю. Учні пропонують слова, які за звуковим і буквеним складом мають багато спільного. Їх можна розташовувати в колонках або подавати в аналітико-синтетичній формі.

3. Нарощування букв.

4. Усічення слів.

5. Зіставлення слів за графічною будовою з наступним відтворенням їх звукових форм.

6. Цікавими для дітей синтетичними вправами є доступні для них ребуси та анаграми.

7. Формуванню у першокласників динамічних за характером синтетичних дій сприяють ігри в буквене та складове лото, ігри-змагання в складанні якнайбільшої кількості слів.

У букварний період аналітичні та синтетичні вправи мають застосовуватись у тісному взаємозв'язку.

Велике значення в роботі над розвитком мовлення першокласників, як і над видами навчальної праці, має мотивація мовленнєвої діяльності дітей. У кожній ситуації, пов'язаній з розвитком мовлення учнів, учитель піклується про створення мотивів для висловлювання, які були б близькими

для дітей, забезпечували б найповніше природність дитячого мовлення.

### Література

1. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – Санкт-Петербург: Союз, 1997.
2. Сухомлинський В.О. Вибрані твори.: в 5 т. К., 1977. – Т3. – С.32.

*І.А.Кравцова, І.І.Шпачук*

## МОЛОДІЖНІ КЛУБИ ЯК СКЛАДОВА ЛАНКА ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ ТА МОЛОДІ

*В статтє рассматриваеться вопрос о роли молодежных клубов в внешкольном образовании и воспитании подрастающей молодежи. С помощью работы молодежных клубов расширяется возможность развития способностей учащихся, включая их в систему поиска и творческой деятельности.*

*This article deals with the question about the youth clubs in out of school education and upbringing teenagers. With the help of the work of youth clubs there is one more possibility of development pupils abilities, including them into the system of researching and creative activity.*

Сьогодні позашкільна освіта – це стала і досить досконала система, що виявляє найближчі перспективи розвитку особистості в різних соціальних й освітньо-виховних інституціях, де позашкільні заклади є центрами мотиваційного розвитку особистості, її самореалізації і професійного самовизначення.

Особливе місце з-поміж позашкільних закладів посідають молодіжні клуби, в яких за умови створення комфортного психолого-педагогічного мікроклімату уможливорюється розкриття здібностей учнів, включення їх у систему пошуку і творчої діяльності.