

полягає в тім, що злочинна і делінквентна поведінка носять антисоціальний характер, аморальна - асоціальний.

Література

1. Беспалько О.В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях. Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 134 с.
2. Долгова А.И. Социально-психологические аспекты преступности несовершеннолетних. – М.: Юридическая литература, 1981. – 294 с.
3. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 288 с.
4. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. – М., 1979.
5. Личко А.Е. Психопатия и акцентуации характера у подростков. – Львов, 1983.
6. Минковский Г.М. Неблагополучная семья и противоправное поведение подростков //Социологические исследования. – 1982. - №2. – С. 105-113.
7. Правонарушения несовершеннолетних и их предупреждение /Под ред. А.А. Аминова. – Казань: Из-во Казанского университета, 1983. – 152 с.
8. Психология подросткового и юношеского возраста /Под ред. А.А. Райса. – Санкт-Петербург-Москва-Харьков-Минск. – СПб.: Издательство „Питер”, 2000. – 624 с.

Ю.В.Ковальчук

ПРОЦЕДУРА ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ПОНЯТЬ У СТАРШОКЛАСНИКІВ

В статье рассматриваются структурные компоненты научных понятий и основные концепции формирования экономических понятий у старшеклассников в процессе обучения.

In the article the structural components of scientific notions and basic conceptions of forming of economic notions at pupils of higher forms in the process of teaching are considered.

Одним із корінних питань в економічній підготовці учнів, що привертає особливу увагу дослідників науковців, є питання про методику формування економічних понять в процесі навчання.

Український енциклопедичний словник дає таке визначення поняттям: поняття – це форма мислення, у якій відбиваються загальні істотні властивості предметів і явищ об'єктивної дійсності, загальні взаємозв'язки між ними у вигляді цілісної сукупності ознак [7, 729].

Педагогічний словник за ред. М.Д.Ярмаченка пропонує таке визначення понять: “Поняття – логічна форма мислення, що відображає істотні зв'язки, властивості й відношення предметів та явищ. Основна функція понять – виділення загального, що досягається абстрагуванням від істотного [6,371].

Будь-яке поняття виступає у двох проявах: як форма мислення і як форма пізнання, результат пізнавального процесу.

Поняття як форма мислення і як форма пізнання знаходяться у необхідному взаємозв'язку, що створює певну систему. Система понять це така сукупність абстракцій та ідеалізацій, які органічно взаємопов'язані між собою і знаходяться в певних взаємовідношеннях. Об'єктивною основою системи понять є процес відображення предметів і явищ об'єктивного світу в їхньому нерозривному взаємозв'язку і взаємовпливу. Головна особливість будь-якої науки полягає у системному пізнанні природних і соціальних явищ та процесів, а також відображенні результатів пізнання у системі понять.

Структура будь-якого поняття складається з двох основних компонентів: змісту та обсягу.

Зміст поняття — це сукупність суттєвих ознак предметів, на підставі яких предмети узагальнюються і виділяються в класи.

Суттєві ознаки — це ознаки, які визначають якісну специфіку предмета, що досліджується, його сутність.

Суттєві ознаки можуть бути: родовими чи видовими.

Родові суттєві ознаки — це ознаки такого класу предметів, у якому виділяється певний підклас.

Видові суттєві ознаки — це ознаки, на підставі яких виділяють підкласи в межах класу.

Другою складовою частиною структури поняття є його обсяг.

Обсяг поняття — це клас предметів, які виділяються і узагальнюються в понятті. Кожному з цих предметів притаманні ознаки, що складають зміст поняття.

Предмети, що входять до обсягу поняття, називаються елементами обсягу поняття.

Шлях утворення понять — це відкрите і глибоке осмислення суті законів розвитку природи і людського суспільства. А засвоїти поняття можливо з допомогою системності, яка використовується у дидактиці, оскільки системність — це сукупність знань і логічна послідовність компонентів знань і зв'язків між ними.

Проаналізувавши роботи фахівців про системні знання, можна зробити висновок, що під системними знаннями слід розуміти такі, які характеризуються якостями:

- усвідомлення учнями внутрішніх взаємозв'язків і логіки економічних понять;
- розуміння економічних понять, родових та видових;
- рухомість знань, вміння їх перебудувати, застосовувати в різних навчальних ситуаціях.

Формування економічних понять у психолого-педагогічній науці розглядається як один із аспектів проблеми формування наукових понять.

У сучасній психолого-педагогічній науці умовно можна виділити дві основні групи концепцій, які пояснюють механізм процесу формування понять.

До однієї з груп відносяться концепції, розроблені О.К.Артемовим, Д.Н.Богоявленським, О.М.Кабановою-Меллер, З.І.Калмиковою, Н.О.Менчинською, П.О.Шеварьовим та іншими з урахуванням основних положень асоціативно-рефлекторної теорії. Згідно цієї теорії процес засвоєння знань означає пізнавальну діяльність, яка включає в себе ряд психологічних процесів: сприйняття, запам'ятовування та усвідомлення. Недоліком даної групи концепцій є те що її автори, досить

повно охарактеризувавши суть процесу формування вмінь, залишають відкритими питання про утворення уявлень і понять, між якими потім встановлююся асоціації.

Наступна група концепцій процесу засвоєння знань учнів ґрунтується на теорії поетапного формування розумових дій і понять, яка розроблена О.М.Леонтьєвим, П.Я.Гальперіним, В.В.Давидовим, Д.Б.Ельконіним, Н.Ф.Талізіню, Л.М.Фрідманом та ін. і є продовженням лінії розвитку вітчизняної психології, наміченої ще Л.С.Виготським.

Основне положення цієї теорії полягає в тому, що "психічна діяльність є результатом перенесення зовнішніх матеріальних дій у план відображення – у план сприймання, уявлення і понять. Процес такого переносу здійснюється через ряд етапів, на кожному з яких проходить відображення і відтворення дій і його систематичне перетворення". За основну структурну одиницю процесу мислення в цій теорії приймається розумова дія. Згідно цієї теорії П.Я.Гальперін зводить навчання до засвоєння орієнтирів діяльності та розумових дій, потрібних для її планування і здійснення в заданих умовах. Звідси навчання є управлінням психічною діяльністю учня на основі навчання розумовим діям і пізнавальним структурам [2].

Учені психологи П.Я.Гальперін, Н.Ф.Талізін здійснили глибоку теоретичну розробку психологічних основ формування понять [4]. Вони виходили з того, що головний шлях формування понять – це навчання, в процесі якого важливу роль відіграють розумові дії, які здійснюються учнями.

Основні поняття, які складають фундамент знань, визначають відношення предметів, суттєві для діяльності, тобто поняття дають орієнтовну основу дій для учнів. Таким чином, дія, перш ніж стати розумовою, узагальненою, скороченою й засвоєною, проходить через перехідні стани. Основні з них і складають етапи засвоєння дій, кожен з яких характеризується сукупністю зміни основних властивостей (параметрів) дії [5].

Одне із центральних положень даної теорії полягає в тому, що нове знання, зокрема поняття не може бути передано учневі в готовому вигляді, тобто шляхом повідомлення або показу. Їх засвоєння – результат власної діяльності учнів, яка

повинна бути суворо визначена. Знання і дії засвоюються одночасно і отже, не постають перед нами як два різних процеси, а виступають як єдиний процес, в якому засвоєння знань відбувається в результаті виконання і засвоєння певних дій. Ці дії виступають не тільки як засіб формування понять, але і як засіб їх існування: в дії поняття може бути засвоєно та застосовано в подальшому для розв'язання задач.

Теорія поетапного формування розумових дій вимагає не просто активності учнів в процесі формування поняття, а чітко визначених її форм, які адекватні меті формування даного поняття.

Щоб виділити дію, адекватну формуючому поняттю, треба виходити із міркувань про те, для чого потрібно дане поняття, які задачі учень повинен буде вирішувати з його допомогою, яка його функція.

Таким чином, можна сказати, що теорія поетапного формування розумових дій і понять має чітко виражений педагогічний аспект, реалізація якого є одним із найбільш перспективних шляхів активізації навчального процесу, що є основою особистісно-орієнтованої педагогічної технології, яка спрямована на активізацію розумових здібностей учнів [4].

Інтегруючи результати психолого-педагогічних досліджень С.В. Васильєва, П.Я. Гальперіна, В.В. Давидова, Г.Є. Ковальнової, О.Я. Савченко, Г.Є. Уварової, М.М. Шардакова та інші, для нашого дослідження, можна виділити чотири етапи процесу формування понять:

1. Мотиваційна і змістовна підготовка до засвоєння поняття.
2. Організація розумової діяльності, спрямованої на виділення істотних ознак поняття.
3. Узагальнення і словесне визначення суті поняття, позначення його відповідним терміном.
4. Введення сформованого поняття в систему знань.

На кожному етапі необхідно раціонально поєднувати пояснювально-ілюстративні, спонукально-репродуктивні, частково-пошукові, проблемні, навчально – і науково-дослідні та інші методи навчання; внутріпредметні і міжпредметні

зв'язки; конструювати систему пізнавальних завдань; застосовувати системно-структурний підхід тощо.

Поняття вважається засвоєним, якщо учень знає його визначення, вмів виділяти істотні ознаки, встановлювати зв'язки і співвідношення з іншими поняттями, а також оперує ним у нових навчальних ситуаціях. Тобто поняття є засвоєним, якщо у свідомості учня воно постійно розвивається і збагачується новим змістом, розширяється в обсязі. Саме за таких умов глибина і міцність засвоєння відповідають якісно високому рівню знань.

Література

1. Богоявленский Д.Н. О некоторых особенностях анализа и синтеза при усвоении знаний «Вопросы психологии», 1956. №2. – С.14-16.
2. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий. - В кн Психологическая наука в СССР / Под ред В.Г. Ананьева, Г.О. Костюка, и др. - М: Изд-во АПН РСФСР, 1959. - Т.1. – 559 с.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. -М.: Педагогика, 1986.-240с.
4. Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности / Под ред П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. - 238с.
5. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред Л.М. Проколієнко. – К.: Рад. шк., 1989. - 609 с.
6. Педагогічний словник за ред.М.Д.Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
7. Український Радянський Енциклопедичний Словник: В 3-х т. Друге видання. – К.: Головна Редакція УРЕ, 1987.
8. Шардаков М.М. Мышление школьника.– М.: Учпедгиз, 1963. – 255 с.

СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ “ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ”

В статье рассматривается структурирование содержания педагогической практики студентов – будущих воспитателей I – II курсов педуниверситета, направленного на формирование готовности к воспитанию ответственности у дошкольников.

The article deals with the structure of the content of the pedagogical the practice of the student's – of future tutors I – II courses pedagogical university, direct on the formation of the readiness for the upbringing of responsibility in the preschool children's.

Досліджуючи формування готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності, вчені пов'язують цей процес з набуттям студентами не тільки теоретичних знань, усвідомлення професійних поглядів щодо забезпечення успішного виховання та навчання підростаючого покоління, а й уміння висококваліфіковано застосовувати їх під час безпосередньої праці в навчальному закладі (О.Абдулліна, Л.Кондрашова, Н.Кузьміна, Р.Хмельюк та ін.). З огляду на це, ми приєднуємося до думки О.Абдулліної, Н.Бахольської, М.Козій, М.Кононенко, І.Протасової, В.Розова, О.Сластьоніна та ін., що педагогічна практика є однією із ключових ланок у системі формування готовності студентів до педагогічної діяльності, сприяє становленню професіоналізму, набуттю першого педагогічного досвіду. Вона постає необхідним етапом у формуванні готовності майбутніх вихователів до виховання особистісних якостей дітей, зокрема відповідальності.

Загалом учені виокремлюють декілька видів педагогічної практики, які становлять її неперервність, систематичність і наступність. За тлумаченням З.Курлянд, це – навчальна практика (I або I – II курси), навчально-виробнича (III курс), виробнича (цільова) практика (IV курс), переддипломна (державна) практика (V курс) [3;153-154]. Н.Яковець визначає

таку систему педагогічної практики, що, на її погляд, передбачає поступове ускладнення діяльності студентів від першого до випускного курсів: ознайомча (I курс), навчальна (II курс), виховна (у літніх таборах) (III курс), педагогічна (IV курс), стажувальна (V курс) та магістерська [7; 60]. Положенням про педагогічну практику, розробленим кафедрою педагогіки Криворізького педуніверситету, передбачаються такі види педагогічної практики: психолого-педагогічна практика, літня педагогічна практика та виробнича педагогічна практика [5, 2].

Для успішного проходження педагогічної практики в студентів повинна бути сформована готовність до неї. Як зазначають В.Майборода й В.Поплужний, готовність до педпрактики має такі складові: мотиваційна, інформаційна й «технологічна» готовність. Формується вона, на думку дослідників, протягом перших двох курсів [2, 35].

Метою нашої статті стало розкриття структурування змісту навчальної педагогічної практики студентів – майбутніх вихователів, спрямованого на формування готовності до виховання відповідальності у старших дошкільників.

Навчальна педагогічна практика з позиції формування готовності майбутніх вихователів до виховання відповідальності дітей старшого дошкільного віку має на меті:

- створення мотиваційного забарвлення проходження педпрактики, підвищенням інтересу й потреби студентів самореалізувати свої можливості;
- ознайомлення студентів з організацією педагогічного процесу, створенням умов щодо забезпечення автономності життєдіяльності дошкільників;
- забезпечення практичної готовності до виховання відповідальності дошкільників;
- оволодіння педагогічними уміньми і навичками під час організації різних сфер життя дітей.

Спиралючись на філософське тлумачення поняття «структура», структурування змісту навчальної педагогічної практики ми розглядаємо як склад і внутрішню форму організації системи, яка виступає у єдності стійких взаємозв'язків між її елементами [6,395].

Педагогічна практика, що спрямована на формування готовності майбутніх вихователів до виховання відповідальності дітей, має зв'язки як всередині системи практичної діяльності, так і з зовнішніми сторонами. До найголовніших зовнішніх взаємозв'язків відносимо такі: зв'язок з навчальними дисциплінами, із самостійною діяльністю, дослідно-експериментальною роботою. До внутрішніх – теоретична та практична готовність до педпрактики, особистісний, діяльнісний та діалогічний підхід в організації педпрактики, традиційні та активні форми проведення педпрактики.

Структурування змісту навчальної педагогічної практики, спрямованої на формування готовності майбутніх фахівців до виховання відповідальності у старших дошкільників, передбачає такі компоненти:

- ознайомчі екскурсії в дошкільні навчальні заклади різних типів;
- спостереження за організацією діяльності педагогів та дітей;
- аналітична діяльність студентів з елементами дослідницької роботи;
- практична діяльність студентів.

Розглянемо більш детально кожен складову основного змісту навчальної педагогічної практики.

1. Ознайомчі екскурсії в дошкільні навчальні заклади різних типів.

Мета: показати студентам дошкільні навчальні заклади різних типів; акцентувати увагу за якими програмами працюють дані установи; здійснити порівняльний аналіз щодо наповнюваності та комплектування дошкільних груп, їх розвивального середовища; розвивати мотиваційний аспект готовності до практичної діяльності; виховувати культуру спілкування.

У ході ознайомчих екскурсій студенти здійснюють відвідування дошкільних навчальних закладів загального розвитку, компенсуючого типу, санаторні, профільні. Аналізують навчальні та виховні програми, вивчають наповнюваність та комплектацію дитячих груп.

Студенти повинні звернути увагу на такі ключові моменти:

1. Чи можна виховувати відповідальність у дітей старшого дошкільного віку, спираючись на специфіку роботи даного закладу;
2. Чи простежується в навчальних програмах, за якими працюють відповідні дошкільні заклади, завдання, пов'язані з вихованням відповідальності в старших дошкільників (в яких розділах, темах, формах роботи);
3. Чи дотримуються заклади нормативності щодо кількості дітей у вікових групах, чи впливає це на формування відповідальності у дітей;
4. Яким чином здійснюється комплектація вікових груп: за паспортним віком (за одним віком); різновікові групи (наприклад, 5-6-й рік життя; 4-6-й рік життя); групи сімейного типу (брати, сестри, родичі, близькі друзі, сусіди). Чи впливає комплектація групи на виховання відповідальності?
5. Визначити, із яких складових складається розвивальне середовище в різних установах; яким чином воно сприяє вихованню відповідальності дошкільників.

2. Спостереження за організацією діяльності педагогів і дітей.

Мета: організувати відвідування студентами старших дошкільних груп у I та II половину дня з метою спостереження за окремими елементами педагогічного процесу, спрямованого на виховання у дошкільників відповідальності.

Розкриваючи зміст цього компоненту, ми звертаємо увагу на визначення у Коментарі до Базового компоненту дошкільної освіти щодо якості підготовки фахівців із дошкільного виховання. У ньому зазначається, що підготовка педагогічних кадрів повинна бути зорієнтована на доцільність і незворотність впровадження в практику особистісної моделі дошкільної освіти [1, 58]. Саме ця модель сприяє становленню життєвої компетентності дошкільника, показником якої є також сформованість базової якості – відповідальності. Тому, перш за все, студентам треба звернути увагу на особистісний підхід до дітей у діяльності вихователів:

- чи враховує вихователь індивідуальні та вікові особливості дітей, їх інтереси й уподобання;
- чи акцентує увагу на неповторність кожної дитини, її самодостатність;
- наскільки захищеним почуває себе дитина у присутності педагога;
- яку позицію по відношенню до дітей обирає вихователь: друг, порадник, суб'єкт діяльності, разом з дітьми або керівник, контролер, постачальник знань; над дітьми;
- враховує реальні життєві ситуації, стан та настрій дитини чи дотримується тільки написаного заздалегідь плану роботи.

Спостерігаючи за провідними видами діяльності дітей (гра, спілкування, праця, а також учіння), студенти визначають під час яких сфер життя і в яких ситуаціях дошкільники виявляють відповідальність:

1. Сфера життя «Природа» - відповідальне ставлення до природи;
2. Сфера життя «Культура» - відповідальне ставлення до об'єктів та речей рукотворного та духовного походження, праці, до партнерів в ігрових сюжетах та ролях.
3. Сфера життя «Люди» - відповідальне ставлення до своєї родини, до інших людей, до країни;
4. Сфера життя «Я сам» - відповідальне ставлення до себе, до власного здоров'я, до своїх обов'язків, дій і вчинків, самопокладання відповідальності.

3. Аналітична діяльність студентів з елементами дослідницької роботи.

Мета: вчити студентів проводити психолого-педагогічний аналіз навчально-виховного процесу з виховання відповідальності дітей; за допомогою емпіричних методів педагогічного дослідження з'ясувати стан відповідальних ставлень дітей.

На цьому етапі студенти обирають спостереження, бесіди, анкетування окремої дитини й педагога. За допомогою цих методів з'ясовують рівень сформованості відповідальності у дитини, аналізують різні види роботи вихователя з окресленої проблеми.

4. Практична діяльність студентів.

Мета: залучати студентів до проведення з дітьми по плану і під наглядом вихователя окремих форм роботи, які спрямовані на виховання відповідальності у дітей; розвивати педагогічне мислення, професійно-творчі здібності; виховувати інтерес до праці вихователя.

Вказана складова структурування змісту навчальної педагогічної практики спрямована на планування своєї роботи. Студентам надається на практиці познайомитися з особливостями методики виховання відповідальності у дітей, усвідомити її сутність та зміст. Завдяки цьому компоненту, студент виступає у ролі помічника вихователя, оволодіває професійними вміннями.

Таким чином, ми визначили структурування змісту навчальної педагогічної практики, спрямованого на формування готовності майбутніх вихователів до виховання відповідальності дітей старшого дошкільного віку. Як бачимо, всі компоненти даного структурування взаємопов'язані та взаємозалежні між собою. Кожний має свою мету та показники реалізації. Студенти під час цього виду практики виступають в ролі не пасивних спостерігачів, а активних суб'єктів взаємодії з вихователем-наставником, дитячим колективом та окремою дитиною. На нашу думку, розкритий зміст практики допоможе у вирішенні таких завдань: виявленні сутності та змісту відповідальності дітей старшого дошкільного віку, усвідомленні значущості виховання цієї базової якості особистості дитини; формуванні професійної спрямованості студентів на проведення процесу виховання відповідальності; засвоєння методики виховання відповідальності.

Запропоноване нами структурування змісту навчальної педагогічної практики в майбутніх фахівців з дошкільної освіти вимагає продовження процесу формування готовності до виховання відповідальності під час виробничої педагогічної практики.

Література

1. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.метод. посіб. / Під ред. О.Л.Кононко.- К.: Ред.журн. "Дошкільне виховання", 2003.- 243с.
2. Майборода В.К., Поплужний В.Л. Формування психолого-педагогічної готовності студентів до педагогічної практики // Вища і середня педагогічна освіта: Респуб. наук.-метод. зб. - Вип. 11.- К.: Вища школа, 1980. – С.35-37.
3. Педагогіка вищої школи: Навч.посіб. / Під ред.З.Н. Курлянд. – К.: Знання, 2005.- 399с.
4. Педагогическая практика: Учеб.пос. для студентов пед. ин-тов / Под ред. В.К.Розова. – М., Просвещение, 1981.- 160с.
5. Положення про педагогічну практику за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра, спеціаліста, магістра за напрямом підготовки 0101 «Педагогічна освіта».- Кривий Ріг: КДПУ, 2006.- 16с.
6. Философский словарь. Под ред. М.М. Розенталя. М.: Политиздат, 1975.- 496с.
7. Яковець Н. Неперервність – провідний принцип організації педагогічної практики студентів// Рідна школа. - 2000.- № 8.- С.60-61.

Н.І. Білоконна

ІЛЮСТРАТИВНИЙ МАТЕРІАЛ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ

В статтє рассматривается влияние внетекстовых средств на активизацию познавательной деятельности младших школьников на уроках чтения.

The article examines the influence of extra textual means on intensification of primary school children's cognitive activity on lessons dedicated to reading.

Сучасна початкова освіта перебуває у стані реформування й оновлення. Проте пильна увага до проблеми пізнавальної діяльності молодших школярів , її активізації свідчить про **актуальність** цього питання і в наш час.

Ідея виховання у школярів активності в навчанні належить до фундаментальних ідей педагогіки. Теоретичні положення Я.А.Коменського, Й.Ф.Гербарта, А. Дистервега, К.Д. Ушинського знайшли подальший розвиток у наукових дослідженнях вітчизняних і зарубіжних педагогів (М.О. Данилов, Л.П. Аристова, П.І. Підкасистий, Г.І. Щукіна, Т.І Шамова, С.У. Гончаренко, Ю.К. Бабанський, О.Я. Савченко та ін.).

Читання (класне й позакласне) у початкових класах – це особливий шкільний предмет, “своєрідний засіб художньо-естетичного пізнання світу” (О.Я.Савченко). *Уроки читання багатofункціональні*: створюють умови для засвоєння учнями широкого кола літературознавчих, людинознавчих, суспільствознавчих, природничих уявлень, понять; сприяють формуванню системи умінь і навичок, способів читацької діяльності; виховують емоційно-ціннісні почуття і ставлення; розвивають творчі здібності учнів. Саме тому сучасний погляд на методику уроку ґрунтується на розумінні його як „розгорнутої читацької діяльності учнів, яку зумовлюють передусім зміст і жанр твору, вікові особливості і рівень готовності учнів до його сприймання і засвоєння” [1, 213].

У початковій школі формується мовна особистість — вдумливий, естетично розвинений читач, а не просто учень, який умів читати й писати. Збагаченню почуттєвого та образного сприймання художніх творів, освоєння учнями морально-етичних і естетичних цінностей у процесі осмислення прочитаного сприяє активне використання *ілюстративного матеріалу*.

Численні дослідження науковців (Л.В. Занков, Т.І.Шамова, Г.С. Костюк, О.Я. Савченко та ін.) показали, що тільки активна діяльність самого школяра є запорукою його успішного розвитку [2, 20]. Першорядне завдання вчителя – пробудити в кожній дитини пізнавальну активність, допитливість, прагнення мислити, робити самостійні висновки.

Цікаві запитання до виучуваних художніх творів збуджують пізнавальну активність молодших школярів,

спонукають їх до “вдумливого опанування новим матеріалом”. При цьому відбувається “збагачення ціннісних орієнтацій учнів: діти здебільшого запитують лише тоді, коли їх щось насправді дуже зацікавило, коли в знайомих предметах виявляються невідомі, незвичайні особливості, при цьому запитуючи, вони водночас міркують” [2, 35].

Систематична робота в цьому напрямку дає відчутні результати. Прагнення запитувати стає **стійкою пізнавальною потребою**. Водночас “формується інтелектуальна звичка не просто слухати пояснення, а сортувати матеріал, виділяючи нове, незвичне, невідоме” [2, 36-37].

Пізнавальну активність, самостійність мислення учнів на уроках читання викликає **застосування ілюстраційної наочності** (предметні й сюжетні малюнки; портрети письменників, репродукції картин відомих художників; дитячі малюнки до творів).

Ілюстрації допомагають молодшим школярам глибше зрозуміти зміст виучуваних художніх творів; сприяють загостренню уваги на суттєвих ознаках описуваних подій, розумінню внутрішнього стану героїв та їх вчинків. Крім того, застосування ілюстративної наочності зменшує гіподинамію учнів, подовжує їхню працездатність, забезпечує позитивну емоційну атмосферу на уроці та формування інтересу до навчання. Розгляд та аналіз репродукції відомих творів мистецтва зворушують почуття, уяву молодших школярів. Так, наприклад, робота над репродукцією П.Д. Козина “Земляк” допоможе учням краще зрозуміти зміст твору І. Січовика “Автомат і квіти”, присвячений Великій вітчизняній війні:

- Кого зображено на картині?
- У який час відбувалася подія? Хто врятував хлопчика?
- Зверни увагу на вираз обличчя бійця. Як ти гадаєш, про кого він міг подумати в цей час?
- Що спільного у змісті оповідання І. Січовика “Автомат і квіти” та репродукції картини “Земляк”? Що є відмінним?

Така робота сприяє розширенню й збагаченню життєвого досвіду молодших школярів; засвоєнню ними

елементарних історичних знань про свою Батьківщину; привчає до всебічного бачення події чи об'єкта.

Слід зазначити, що процес розгляду й аналізу художньої наочності значно поживляють активізуючі запитання:

- Які почуття передає ця картина?
- Який ми можемо зробити висновок про ставлення художника до зображуваних подій? Чому ви так думаєте?

Слід зазначити, що, наприклад, *ілюстративний матеріал* „Читанки” для 2 класу представлений різнопланово. Подамо його аналіз у вигляді таблиці:

Таблиця 1

Загальна характеристика ілюстративного матеріалу в підручнику з читання (2 кл.)

Зміст ілюстративного матеріалу				
Тематичні малюнки (початок розділу)	Сюжетні малюнки до творів	Предметні малюнки (герої творів)	Репродукції картин	Портрети письменників
12	29	15	5	1

Із табл. 1. видно, що кожен розділ розпочинається тематичним малюнком. Це, на думку методистів, “створює в учнів відповідний настрій, налаштовує їх на серйозну аналітичну роботу, активізує життєвий досвід”. Найбільшу кількість становлять сюжетні малюнки. Вони допомагають молодшим школярам глибше зрозуміти зміст виучуваних художніх творів, привертають увагу дітей до сутності зображених подій, дозволяють виконати різні аналітичні завдання, наприклад:

- Зістав малюнок і текст казки, що нового ти помітив?
- Які епізоди казки зображено на малюнках? До якої частини казки ілюстрація відсутня?
- Кого з героїв не зобразив художник? Який абзац тексту передає зміст малюнка?
- До яких рядків вірша цей малюнок?

Предметні малюнки до художніх творів підкріплюють життєвий досвід дітей (зовнішній вигляд тварин: лисичка, ведмідь, зайчик); дають уявлення про портрет дійових осіб –

вираз очей, наприклад, дозволяє відчутти стан, у якому перебуває герой.

Репродукції картин, на нашу думку, дібрані у відповідності до вікових особливостей учнів 2 класу. Вони є зрозумілими за змістом і органічно доповнюють знання, набуті молодшими школярами під час читання творів різних жанрів. Так, наприклад, одні з них (*Й.Й. Бокшай. Осінь; М.П. Глущенко. Зимовий ліс; В.Ф. Яценко. Рання весна*) допомагають узагальнити досвід дітей про пори року, спів ставити бачення живої природи письменником та художником зі своїм власним; розвивати спостережливість; виховувати ставлення до оточуючого нас світу; інші (*А.Каменська. Моя сестричка, П.Д. Козин. Земляк*) – вчать другокласників описувати зовнішність людини; бачити вираз обличчя і уявляти їхні думки тощо.

На жаль, підручник не містить портретів письменників. Тому вчителю при підготовці до уроку необхідно виправити цей недолік. Вважаємо, що учням 1-4 класів буде не лише цікаво побачити портрети тих людей, які є авторами прекрасних творів, а й корисно взнати невеличку інформацію, що має пропедевтичний характер у підготовці до вивчення курсу літератури у середній та старшій школі.

Отже, засобів активізації пізнавальної діяльності молодших школярів чимало. Необхідно широко й творчо використовувати їх, враховуючи мету уроку, характер вивчуваного матеріалу, рівень підготовки учнів.

Література

1. Навчання і виховання учнів 2 класу: Методичний посібник для вчителів /Упор. О.Я. Савченко. – К.: Початкова школа, 2003. – 608 с.
2. Савченко О.Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів. – К.: Рад. школа, 1976. – 175 с.

ДО ПРОБЛЕМИ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДИТИНИ-ДОШКІЛЬНИКА

Стаття посвячена проблемі пізнавальної діяльності дошкільників. Предлаються пути розвитку речевої діяльності, которая являється разновидностью пізнавальної діяльності личности.

In the article the problem of the development of preschool-age children's cognitive activity is discussed. It suggests ways of development of their speech activity, which is variety of cognitive activity.

Усе життя дитини супроводжується різними видами діяльності, у процесі яких вона набуває певних знань, здійснюється її психічний розвиток. Л.С.Виготський висунув тезу про те, що “рушійною силою психічного розвитку є навчання як шлях “привласнення” дитиною загальнолюдських цінностей” [2, 68]. Разом з тим, ніяке навчання не буде успішним, якщо дитина сама не буде виступати суб'єктом пізнавальної діяльності.

Проблема пізнавальної діяльності дитини-дошкільника досліджувалася багатьма вченими (Дж.Брунер, Л.С.Виготський, Л.А.Венгер, С.Л.Рубінштейн, М.І.Лісіна, В.С.Мухіна, К.Й.Щербакова та ін.). Так, наприклад, феномен “пізнавальної діяльності” розуміється С.Л.Рубінштейном, як “певна сукупність певним чином пов'язаних дій (операцій), функція яких на відміну від знань, полягає не в тому, щоб зображувати об'єкт (ті чи інші його сторони), а в тому, щоб за допомогою цих дій були одержані істинні знання про об'єкт, тобто знання, що адекватно відображують його таким, яким він є насправді” [6, 285].

На наш погляд, пізнавальна діяльність – це організований, цілеспрямований процес засвоєння дитиною нових знань, набуття нових умінь та навичок, уточнення й закріплення знань, умінь і навичок, набутих у попередньому досвіді з допомогою дорослих чи самостійно.

Пізнавальна діяльність, як і всіляка інша, має складну структуру: мету, завдання, мотив, спосіб виконання, дії та операції, умови, оцінку і контроль.

Н.Ф.Тализіна виділяє два класи пізнавальної діяльності – загальну і специфічну. **Загальний клас** пізнавальної діяльності охоплює такі прийоми, що використовуються в усіх видах діяльності: уміння планувати свою діяльність, уміння оцінювати і контролювати діяльність; порівняння, узагальнення, абстрагування, класифікація і т.п. Ці прийоми не залежать від конкретного матеріалу. Вони використовуються і в мовленнєвій діяльності. **Специфічний клас** пізнавальної діяльності стосується лише однієї конкретної діяльності. Наприклад, у мовленнєвій – це прийоми звукового та складового аналізу слів, переказ художнього тексту, заучування вірша тощо [7, 18].

Рід науковців (С.Л. Рубінштейн, А.М. Матюшкін, А.М. Богуш, Т.І. Науменко, Т.О. Пироженко та ін.) наголошують на тому, що одним із чинників пізнавальної діяльності є психічна активність дитини, яка надалі переходить у пізнавальну активність. Психічна активність визначається психологами як потреба організму в пізнанні довкілля, суспільних відносин, „потреба в пізнанні самого себе” [8, 24].

Активність дітей у навчанні розглядається в педагогіці як дидактичний принцип, що вимагає від педагога такої організації навчального процесу, який би сприяв вихованню у дітей самостійності, ініціативності, креативності, міцному засвоєнню знань, виробленню необхідних умінь і навичок, розвитку спостережливості, мислення і мовлення [3, 21].

У процесі навчання дітей дошкільного віку рідної мови і розвитку мовлення вихователі керуються принципами максимальної мовленнєвої активності та взаємозв'язку різних видів пізнавальної діяльності.

Більшість дослідників джерелом розвитку пізнавальної активності визначають **пізнавальну потребу**, яка, в свою чергу, стимулюється низкою протиріч. Серед них: не збігання думки про предмет із самим предметом (С.Л.Рубінштейн); невідповідність між висхідними умовами і вимогами завдання (А.В.Брушлінський); невідповідність значних способів дії, що

використовуються особою, вимогам задачі (А.М.Матюшкін); дві щільно пов'язані й водночас суперечливі тенденції розвитку невизначених знань у визначені, істинні та перетворення чітких знань у невизначені (М.М.Поддьяков); не збігання екстраполяційних характеристик чуттєвих вражень з тими, що були реально одержані (С.Д.Смірнов); суперечлива невідповідність реального й ідеального станів індивіда (Є.В.Субботський); здібність до самостійного виявлення суперечностей є свідченням активності особистості, проявом її творчих потенцій (К.А.Альбуханова-Славська, Д.Б.Богоявленська та ін.). Означені протиріччя розв'язуються у процесі різних видів пізнавальної діяльності.

Одним з видів пізнавальної діяльності виступає **мовленнєва діяльність**. Розробкою теорії мовленнєвої діяльності займалися психологи (Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, Н.І. Жинкін, О.Р. Лурія, О.О. Леонтьєв, І.О. Зимня), мовознавці (Ф. Де Сосюр, Л.В. Щерба) та методисти (А.М. Богуш, М.Р. Львов, Т.І. Науменко).

Слід зазначити, що психологи розглядають мовленнєву діяльність нарівні з іншими видами пізнавальної діяльності людини. Так, наприклад, мовленнєва діяльність, за О.М. Леонтьєвим, є пізнавальною діяльністю, оскільки вона „розпредмечує” дійсність за допомогою мови. Вона характеризується предметним мотивом, цілеспрямованістю, евристичним характером. Мовленнєва діяльність складається із декількох послідовних фаз: орієнтування, планування, реалізація плану, контроль [7, 412].

Лінгвістичний підхід трактування мовленнєвої діяльності пов'язаний з ім'ям Л.В.Щерби: мовленнєва діяльність розглядається як один з трьох аспектів мови нарівні з “психологічною організацією”, “мовною системою”, “мовним матеріалом”, що охоплює суму окремих актів говоріння і розуміння: говоріння, слухання (аудіювання), читання і письмо [5, 30].

Сучасна психолінгвістика (І.О. Зимня, О.О. Леонтьєв) вивчає механізми породження (продукування) висловлювань у такій послідовності: ситуація спілкування → мовленнєвий

намір, план → вибір семантико-граматичних структур.
Структуру мовленнєвої діяльності для зручності сприйняття покажемо схематично:

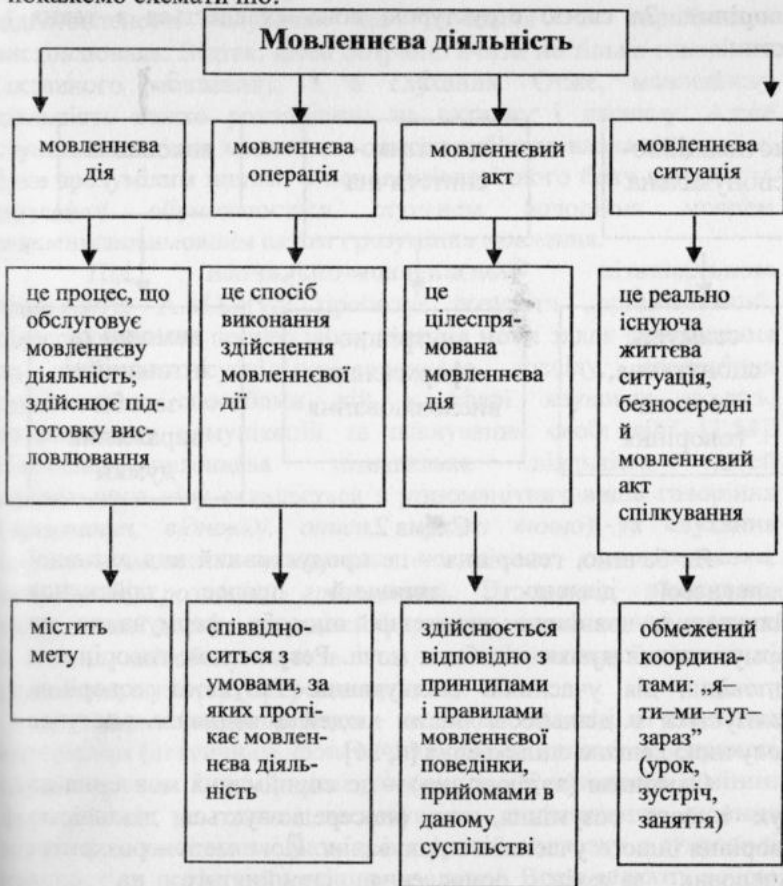


Схема 1.

Методисти розрізняють **чотири види** мовленнєвої діяльності: *говоріння, слухання, читання і письмо*. *Слухання й читання* називають *рецептивним мовленням*, а тих, хто слухає або читає – *реципієнтами*. *Говоріння й письмо* належать до *продуктивного мовлення*. Мовців та тих, хто читає, називають

продуцентами. У дошкільному закладі діти опановують лише двома видами мовленнєвої діяльності – слуханням та говорінням. Активною стороною мовленнєвого акту є **говоріння**. За своєю структурою воно складається з таких частин:

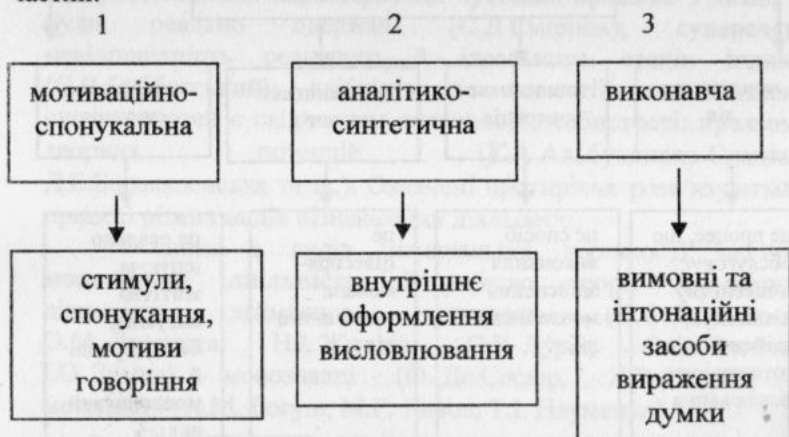


Схема 2.

Як бачимо, говоріння – це продуктивний вид активної мовленнєвої діяльності, активний процес здійснення спілкування, зовнішнє вираження способу формування та формулювання думки засобами мови. Результатом говоріння є відповідна дія учасників спілкування. Результат говоріння реалізується в діяльності інших людей і водночас виступає сполучною ланкою спілкування [4, 26].

Слухання (аудіювання) – це сприймання мовлення на слух і його розуміння, яке опосередковується діяльністю говоріння іншого учасника спілкування. Його мета – розкриття смислових зв'язків, осмислення сприйнятого на слух мовленнєвого повідомлення мовця. Смислове сприймання не планується слухачем й не контролюється свідомістю. Слухання задається зовні іншим мовцем. Результатом слухання є розуміння або нерозуміння тексту.

Смислове сприймання (розуміння) мовлення залежить від характеру мовленнєвої діяльності мовця, від того, наскільки

зрозуміло і чітко висловлюється мовець, від темпу, виразності мовлення, вміння виділити головне, встановити контакт зі слухачами. Водночас розуміння мовлення залежить й від підготовленості слухачів до слухання й сприймання висловлювань. Відтак, дітей потрібно вчити не тільки говоріння (активного мовлення), а й слухання. Отже, мовленнєву діяльність важко розподіляти на активну і пасивну. Адже ступінь володіння мовленням одного суб'єкта визначає ступінь бути зрозумілим іншим. З психофізіологічного боку активність мовлення обумовлюється ступенем володіння мовцем мовленнєвовимовним актом і розуміння мовлення.

Під **навчально-мовленнєвою пізнавальною діяльністю** А.М.Богущ пропонує розуміти „організований, цілеспрямований процес використання мови задля передавання та засвоєння суспільно-історичного досвіду, оволодіння суспільними способами дій у сфері наукових понять, встановлення комунікацій та планування своїх дій” [1,54]. Навчально-мовленнєва пізнавальна діяльність дітей дошкільного віку складається з різноманітних видів говоріння (*зпитання, відповіді, описи, переказ тощо*) та слухання (*слухання мовлення товариша, вихователя; слухання казки, оповідання, розповіді, грамзпису*). В процесі навчально-мовленнєвої діяльності у дітей формуються мовленнєві навички й вміння, які обслуговують інші види пізнавальної діяльності (художню, музичну, природничу і т.п.).

Мовленнєві навички – це автоматизовані дії з мовним матеріалом (лексичним, фонетичним, граматичним) як у процесі слухання, так і у процесі говоріння. **Мовленнєві вміння** формуються на основі застосування педагогічних мовних моделей, мовленнєвих зразків, інструкцій спочатку в супроводі наочності, а потім у внутрішньому плані. Вони являють собою засвоєні суб'єктом норми і правила мови, це сукупність мовленнєвих дій, операцій, навичок, які дозволяють здійснювати мовленнєву діяльність, спілкування.

Навчально-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку передбачає *активізацію мовлення*, що слід розглядати не лише як результат формування й реалізації мовленнєвої

активності в конкретному мовленнєвому акті, а й як процес розвитку мовленнєвих навичок аж до повного оволодіння мовною системою.

Отже, оскільки мовлення обслуговує всі види пізнавальної діяльності, то можна сформулювати закономірність: *чим активнішим є мовлення дитини (запитання, звернення, пояснення, міркування, розмірковування і т.п.), тим ефективнішою буде пізнавальна діяльність, очевиднішою її результативність.*

Література

1. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 226 с.
2. Виготський Л.С. Речь и мышление. – М., 1934. – 347 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К: Либідь. –1997. – 647 с.
4. Зимняя И.А. Психология слушания и говорения. – Автореф. докт. дис., М., 1973. – 68 с.
5. Науменко Т.И. Активизация речи детей ранего возраста в дошкольных учреждениях. – Автореф. канд. дис. – К., 1991.– 36 с.
6. Рубинштейн С.Л. Речь. Основы общей психологии. –М.: Педагогика, 1989. –Т.1. – 583 с.
7. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. – М.: Знание, 1983. – 217 с.

Н.М.Шарманова,

ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ АФОРИЗМІВ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ РІДНОЇ (УКРАЇНСЬКОЇ) МОВИ

В статье освещены лингводидактические принципы усвоения школьниками афоризмов, подана система методических рекомендаций по их изучению в современных условиях обучения украинскому языку.

The article covers of the development of learning of pupil's of the aphorisms, the system of rhetorical recommendations for learning in modern lessons on Ukrainian language learning.