

4, 2002

**ПЕДАГОГІКА**

*вищої та середньої школи*

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ

**ПЕДАГОГІКА**  
*вищої та середньої школи*

Збірник наукових праць  
Випуск 4

Кривий Ріг  
2002

**ББК 74.2+74.58**

*Редакційна колегія*

- Буряк В.К.** – доктор педагогічних наук, професор, ректор, (головний редактор);
- Штельмах Г.Б.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, (відповідальний секретар);
- Козлов А.В.** – доктор філологічних наук, проректор з виховної роботи;
- Комаров В.О.** – доктор педагогічних наук, професор, зав. кафедри історії України;
- Кондрашова Л.В.** – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи, академік МАТО (заступник головного редактора);
- Макаров Р.М.** – доктор педагогічних наук, професор, зав. кафедри педагогіки;
- Пікельна В.С.** – доктор педагогічних наук, професор, зав. кафедри педагогіки та методики трудового і професійного навчання.

**Затверджено вченою радою Криворізького державного педагогічного університету**

Педагогіка вищої та середньої школи:

Збірник наукових праць/головний редактор - доктор педагогічних наук, професор Буряк В.К. – Кривий Ріг: КДПУ, 2002. – Вип 4. - 393с.

У збірнику наукових праць висвітлено проблеми навчання та виховання учнів у середній школі та студентів у педагогічному вузі, відображено результати наукових досліджень і методичних розробок викладачів, докторантів та аспірантів університету.

Матеріали збірника представляють інтерес для широкого кола науковців.

**ББК 74.2+74.58**

Педагогіка высшей и средней школы:

Сборник научных работ/главный редактор - доктор педагогических наук, профессор Буряк В.К. – Кривой Рог: КДПУ, 2002. – Вип. 4. - 393с.

**ББК 74.2+74.58**

В сборнике научных работ освещены проблемы обучения и воспитания учеников средней школы и студентов педагогического вуза, отображены результаты научных исследований и методических разработок преподавателей, докторантов и аспирантов университета.

Материалы сборника представляют интерес для широкого круга научных работников.

**Друкується за рішенням вченої ради Криворізького державного педагогічного університету від 12.12.02 протокол №5**

**ISBN 996-7406-29-6**

**© Криворізький державний педагогічний університет**

## УМОВИ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ

*Стаття посвячена проблемі розвитку мислення в сучасній загальноосвітній школі. Автор відзначає некоректність стереотипних підходів до оцінки сформованості культури мислення школярів. Акцентується особа важливість питання для старшокласників. Розглядається формування властивостей і операцій мислення в процесі засвоєння знань. Далі автор проводить аналіз поняття «розвиток мислення» в психолого-педагогічній літературі і приходять до висновку про необхідності для цього постановки конкретних цілей і вибору оптимальних форм навчання, базуються на теоретико-методологічних основах.*

*The article is devoted to the problem of development of thinking in modern general school. The author notes the incorrectness of stereotype approaches to the appraisal of forming levels of pupils' thinking culture. Special importance of this task for senior pupils is stressed. Further the forming of thinking characteristics and operations in the course of comprehending of knowledge are examined. Then the author analyses the conception «develop of thinking» in psychological & pedagogical literature. He comes to the conclusion about necessity to set the concrete aims for this and to choose the suitable teaching forms which are based on theoretical & methodological grounds.*

Сучасний етап становлення соціально-економічного життя України вимагає від громадян орієнтації на творчий підхід у будь-якій сфері виробництва, переосмислення застарілих поглядів, критичного відношення до стереотипів, що панують у суспільстві. Час ставить завдання, ефективно розв'язання яких потребує максимального напруження духовних сил. За таких умов проблема розкриття розумового потенціалу людини,

вдосконалення її мислення має ввійти до кола першочергових завдань національної школи. У виступі у Верховній Раді 2000р. Президент України Л.Д.Кучма зазначив: «До національних пріоритетів має бути віднесено всебічний розвиток освіти, примноження наукового та інтелектуального потенціалу суспільства». Отже, загальноосвітня школа знаходиться на передньому рубежі складного процесу формування мисленевих характеристик нового покоління.

Розвиток розумової культури учнів поступово починає усвідомлюватися як специфічне завдання навчальної діяльності. Відходить у минуле позиція, коли «формування мислення школярів» розглядалося як одна з очевидних цілей майже кожної форми навчання. Безперечно, будь-яка розумова діяльність певною мірою сприяє розвитку самого мислення. Однак, неправомірною є постановка подібної мети без належного аналізу сутності кожної операції або якості мислення, що має формуватися, та відбору відповідних педагогічних засобів.

Довгі роки головним критерієм, за яким визначався рівень інтелектуального розвитку школяра, вважалась його правильна відповідь на уроці. Таку позицію можна зрозуміти, але не виправдати. Учні, їх батьки, шкільне начальство – всі вимагають швидких результатів від навчального процесу, головним доказом ефективності якого є високі оцінки. Їх можливо отримати, засвоївши певну сукупність матеріалу з того чи іншого предмету. Однак, при цьому ігнорується самий шлях отримання учнем готового знання, що, здебільшого, подається як безсумнівна остаточна інформація підручника. Таким чином, формування механізмів мислення, його якісних характеристик, фактично перетворилося на непряме завдання загальноосвітньої школи. Проблему «як навчити дітей правильно мислити» було замінено на «як озброїти їх енною кількістю фактів». Твердження, що знання, які були накопичені не з метою висвітлення та розв'язання проблеми, можуть бути згодом за бажанням вільно використаними думкою, абсолютно неправильно, – зазначає Д.Дьюї. Вміння, яким цілком керує розум, є вміння, набуте за допомогою розуму. Єдине знання, що, не випадково, може бути

використаним для логічних цілей, – це знання, набуте шляхом мислення. Внаслідок того, що їх знання набувалися у зв'язку з потребами певної ситуації, люди з невеликою книжковою ученістю можуть дійсно використовувати кожен краплину свого знання; тим часом як люди з більшою ерудицією часто бувають засоромленими кількістю своєї ученості, тому що в її набутті більше діяла пам'ять, аніж мислення [1]. Відомий фізик М.Лауе висловився ще категоричніше: «Не так важливе набуте знання, як розвиток здатності мислення. Освіта є тим, що залишається, коли все вивчене забуто».

Найбільшої гостроти проблема досягає у старшому шкільному віці, що зумовлено зовнішніми та внутрішніми чинниками. До перших можна віднести зростання вимог до якісної організації мислення учнів, що пов'язані з вибором подальшого навчання, працевлаштуванням, участю у суспільному житті. Другі – в тому, що даний вік є важливим етапом розвитку особистості учня й, зокрема, періодом формування в нього логіки дорослої людини [4]. Отже, мозок школяра штучно наповнено, роботу завершено, тепер випускник підготовлений для дорослого самостійного життя, для подальшого навчання та вдосконалення, завдання освіти виконано, щасливої дороги!.. За дверима же школи юнак бачить світ, який ставить невідомі дотепер вимоги, його знання виявляються недостатніми або незатребуваними, а добувати нові він не вміє... Картина сумна, але, на жаль, досить реальна.

В чому ж прорахунок системи освіти? Він криється саме в необхідності перш за все вчити школярів учитися. Під цим слід розуміти насамперед розвиток їх мислення. «Будь мислителем, – писав В.О.Сухомлинський. Умій думати, читаючи, й читай, думаючи. Будь шукачем і допитливим здобувачем знань. Мислення – це найскладніша праця. Знання тобі даються в школі для того, щоб ти вмів здобувати нові знання. Живи в світі думок і осягай ідеї»[6].

Саме поняття «розвиток мислення» розкривається різними психологами неоднозначно. Від часів Стародавнього Світу і до сучасності питання вивчення та розвитку мислення людини не

втрачає своєї актуальності. До зазначеної галузі слід віднести роботи таких психологів і педагогів, як Ю.К.Бабанський, П.П.Блонський, А.В.Брушлинський, М.Вертгеймер, Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, Д.Гілфорд, Є.Я.Голант, В.В.Давидов, Д.Дьюї, Д.Б.Ельконін, Б.П.Єсіпов, І.О.Захарова, Є.А.Кабанова-Меллер, Г.Ю.Лаврешина, І.Я.Лернер, М.І.Махмутов, Н.А.Менчинська, В.Ф.Паламарчук, Ж.Піаже, С.Я.Рубінштейн, К.І.Славська, М.Н.Скаткін, В.О.Сухомлинський, Н.Ф.Талізін, К.Д.Ушинський, Є.І.Федоренко, Л.Н.Цибух, В.Ф.Шаталов, І.С.Якіманська та ін. Досліджуючи цю проблему, Л.С.Виготський висунув гіпотезу щодо походження внутрішніх розумових процесів із зовнішньої діяльності; П.П.Блонський продемонстрував, що розвиток мислення пов'язаний із загальним розвитком дитини: дія переходить у думку, думка народжує дію; А.Н.Леонтьєв під розвитком психіки дитини розумів розвиток зовнішньої та внутрішньої діяльності, ознакою переходу до чергової стадії розвитку є зміни провідного типу діяльності, від удосконалення якого залежать найголовніші зміни у психічних процесах й особистості дитини на певному ступені розвитку; Л.С.Рубінштейн розкривав процес мислення як складну аналітико-синтетичну діяльність, яка включає до себе аналіз проблемної ситуації, відтворення знань, що необхідні для розв'язання завдань, перенесення засвоєних способів дій; П.Я.Гальперіном було висунуто гіпотезу поетапного формування розумових дій, за якої перехід від зовнішньої дії до внутрішніх складається з чітко визначених етапів; В.В.Давидов зводить розвиток мислення до вміння діяти без наочної опори, «в думці»; Л.В.Занков – до розвитку аналітичного спостереження та успіхів у формуванні понять; Н.А.Менчинська – до зміни рівня аналізу та синтезу у процесі розв'язання мисленевих завдань.

Аналізуючи вищезазначені та інші концепції, І.М.Поспелов й М.М.Поспелов зазначають, що вчитель стикається з розмаїттям визначень поняття «розвиток мислення» у педагогічній літературі або його вживанням взагалі без визначення. На їхню думку, розвивати мислення означає:

- 1) розвивати всі види та форми мислення – практично-

дійове, наочно-образне, словесно-логічне; емпіричне та теоретичне; розумове та розсудочне; дискурсивне та інтуїтивне; продуктивне та репродуктивне – й стимулювати процес їх переростання з одних у інші;

2) формувати й удосконалювати мисленеві операції (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікацію та ін.);

3) розвивати вміння: виділяти суттєві якості предметів та абстрагувати їх від несуттєвих; знаходити головні зв'язки та відношення речей і явищ навколишнього світу; робити правильні висновки з фактів й перевіряти їх; доводити істинність своїх суджень та спростовувати хибні умовиводи; розкривати сутність основних форм правильних умовиводів (індукції, дедукції та за аналогією); викладати свої думки ясно, послідовно, несуперечливо та обґрунтовано;

4) виробляти вміння здійснювати перенесення операцій та прийомів мислення з однієї сфери до іншої; передбачати розвиток явищ і робити обґрунтовані висновки;

5) стимулювати процес переходу від мислення, що базується на формальній логіці, до мислення, що базується на діалектичній логіці; вдосконалювати уміння та навички із застосування законів й вимог формальної та діалектичної логіки в навчальній і поза навчальній пізнавальній діяльності учнів [5].

Постає складне багатогранне питання – яким же чином досягти на практиці вищезгаданих результатів. Цілком природно, що однозначної відповіді на нього, «панацеї» для системи освіти не існує. Проте, на наш погляд, необхідно створювати відповідні навчальні ситуації та обирати форми навчання, керуючись не бажанням його урізноманітнити, а конкретними цілями з формування мислення школярів, які ґрунтуються на відповідних теоретико-методологічних засадах. Можна припустити, що у кожній навчальній дисципліні міститься безліч можливостей для реалізації цього завдання за існуючих навчальних програм, які також було б доцільно піддати аналізу й трансформації з позиції визнання існування проблеми, що потребує розв'язання й у межах викладання окремих предметів, й на рівні національної школи взагалі.



Багатий запас знань – це перший критерій розумового розвитку, хоча він і не за всіх умов є показником розумового розвитку, – відзначає І.А.Захарова. Інший, більш наочний показник – ступінь системності знань. Ще більш надійний показник – оволодіння раціональними прийомами розумової діяльності, формування інтелектуальних вмінь [2]. Мислення за своєю природою суперечне, воно містить продуктивні і репродуктивні процеси. У мисленевій діяльності відбувається постійна боротьба між двома протилежними тенденціями – до зберігання, фіксації набутого і до його модифікації, варіювання. Вміти мислити – це не лише бути здатним за вимог певного завдання відтворити (або актуалізувати) наявне, відповідне знання до даної проблеми, але також бути спроможним до переборювання, відкидання тих знань (або їх систем), які не відповідають завданню, що поставлено. Часто сформоване знання або міцно зафіксований спосіб дії заважають знайти новий аспект у вирішенні завдання. Неправильно думати, що можна розвивати мислення, навчаючи людину... мисленню, його «загальним прийомам», способам і т.ін. Безсумнівно, така можливість значно полегшила б розвиток мислення учнів у процесі навчання. Можна було б спочатку «навчити думати», а потім розпочинати вивчення того чи іншого конкретного предмету. Однак, мислення розвивається у самому процесі засвоєння та застосування знань і дій. Перехід від нижчого до більш високого етапу розвитку мислення передбачає подолання стереотипів мислення та дії, що склалися на попередніх етапах [3].

Замало лише обрати оптимальну, на вигляд, форму навчання або видати «розвиваюче» домашнє завдання. Необхідно, в першу чергу, роз'яснити учневі, яку саме мету переслідує така робота, і перетворити його на активного учасника процесу розумового вдосконалення й самовдосконалення. Зусилля багатьох сучасних учителів і методистів спрямовані на виявлення таких умов та методів навчання, що здійснили б найбільший вплив як на розвиток мисленевої активності школярів, так і на їх розумовий розвиток в цілому. У більшості робіт проблема пізнавальної активності зводиться до рішення,

здебільшого, двох питань: що учням треба вчити (зміст знань) і якими методами вчитель може донести це до свідомості учнів. Однак, розумовій діяльності самих учнів (тобто тому, як учень ефективно має засвоювати знання, за допомогою яких «інструментів» він зміг би самостійно оволодіти навчальним матеріалом) досі не приділяється належної уваги. Наприклад, у роботах із розвитку мислення учнів основна увага зосереджена на з'ясуванні умов формування системності знань, шляхам озброєння учнів якомога більшою кількістю закономірностей і т.ін. При цьому припускається, що саме засвоєння школярами знань, особливо закономірностей (наприклад, зв'язків між явищами), формує логічне мислення і забезпечує їх розумовий розвиток. Таким чином не розмежовуються два завдання – формування глибоких та міцних знань і навчання школярів умінню вірно мислити [6]. Безумовно, не можна недооцінювати зміст навчального матеріалу та якість засвоєння інформації учнями; ще П.П.Блонський зазначав: «Пуста голова не міркує: чим більше досвіду та знань має ця голова, тим більше здатна вона міркувати». Але хоча обидва завдання практично вирішуються разом, – оскільки формування мислення відбувається в процесі засвоєння та використання знань, – кожне з них повинно мати самостійне значення і власний шлях вирішення. Для реалізації конкретних завдань з розвитку мислення учнів на уроці, слід чітко уявляти чого саме ми добиваємося на певному його етапі: чи засвоєння знань про сутність мисленевої операції, чи вмінь та навичок з її застосування або вибору необхідної операції для виконання завдання. Знання щодо сутності та ролі тієї чи іншої мисленевої операції, про умови її раціонального використання для рішення певних завдань учні набувають у процесі засвоєння нового матеріалу, коли вчитель не лише викладає його зміст, але й демонструє, якими шляхами треба йти до розкриття сутності явища, до доказу твердження, до розв'язання проблеми [5].

Отже, як бачимо, питання залишається відкритим. Однак воно привертає поступово зростаючу увагу фахівців і виходить на перші позиції у списку найбільш пекучих для сучасної освіти.

«Навчіть свого вихованця думати, - писав В.О.Сухомлинський,- й він усе життя згадуватиме і шануватиме вас як наставника розуму й моральності».

### Література:

1. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. Пер. с англ. Никольской Н.М. / Под ред. Виноградова Н.Д.- М.: Совершенство, 1997.- 208с.
2. Захарова И.А. Формирование интеллектуальной культуры старшеклассников средствами математики: Дисс. ... канд. пед. наук.- Луганск, 1999.- 167с.
3. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избранные психол. труды.- М.: Педагогика, 1989.- 219с.
4. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Пер. с англ. и фр.- М.: Просвещение, 1969.- 659с.
5. Пospelов Н.Н., Пospelов И.Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников М.: Педагогика, 1989.- 153с.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т.- К.:Радянська школа, 1976.
7. Шевченко Г.П. и др. Формирование математической культуры старшеклассников. - Сумы, 1998.- 215с.

Н.І. Білоконна

### СУЧАСНИЙ УРОК В СИСТЕМІ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

*В статье рассматриваются дидактические особенности урока в начальных классах в контексте личностно ориентированного обучения. Анализируются условия обеспечения эффективного обучения каждого ученика как личности.*

*The article considers didactic features of the lesson in primary school with respect to personality – oriented education. The conditions providing effective education for each pupil as a personality are being analysed.*

Сучасне реформування освіти здійснюється за ідеями смисло-ціннісного буття людини, які передбачають повноцінний індивідуально-духовний розвиток кожної особистості, її всебічну творчу самореалізацію.

Розв'язання цього завдання потребує психолого-педагогічного обґрунтування змісту і методів навчально-виховного процесу, спрямованих саме на розвиток особистості учнів.

Розробка особистісного підходу – дуже складна теоретична й практична проблема, яка виникла не сьогодні, її розв'язанню сприяли наукові дослідження В.О.Моляко, Л.М.Проколієнко, І.С.Якиманської, В.В.Серікова, І.Д.Беха, О.Я.Савченко, О.Бондаревської та ін. В основу особистісно зорієнтованого навчання покладено "принцип **дитиноцентризму**, що є виявом загальнонаукового принципу людиноцентризму" (І.Д.Бех). Найвищою цінністю в ньому є особистість дитини, її самобутність, неповторність, а педагог при цьому отримує можливість зосередитися на індивідуальному розвитку школярів, зацікавитися внутрішнім світом своїх вихованців, врахувати унікальність кожного. Надзвичайно важливим є те, що "суб'єктний (індивідуальний) досвід учня спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти" (І.С.Якиманська).

Дидакти початкової школи (О.Я.Савченко, І.П.Підласий) особистісно орієнтований підхід до навчання й виховання вважають ефективною технологією, спрямованою на формування й розвиток кожного учня як особистості. Основними ознаками особистісно орієнтованого навчання, на їхню думку, є "зосередження на потребах учня; діагностична основа навчання; переважання навчального діалогу; співпраця, співтворчість між учнями й вчителями; ситуація вибору і відповідальності;

турбота про фізичне та емоційне благополуччя учнів; пристосування методики до навчальних можливостей дитини; стимулювання розвитку й саморозвитку учня” [6].

В.В.Рибалка, Г.О.Балл, О.Бондаревська, В.В.Серіков та ін. наголошують на тому, що у процесі особистісно орієнтованого навчання повинно відбуватися “органічне сполучення **навчання** (нормативно відповідного до діяльності суспільства) та **учіння** як індивідуально значущої діяльності окремого суб’єкта, в якій реалізується досвід його життєдіяльності” [3, 31-33]. За такої умови особливої актуальності набуває висловлення видатного педагога В.О.Сухомлинського про те, що успіх в учінні – це єдине джерело внутрішніх сил дитини, що дає енергію для подолання труднощів і бажання вчитися.

Навчання й учіння взаємопов’язані, але ці поняття не можна ототожнювати. Через **зміст навчання** формуються соціокультурні зразки пізнання, поведінки, обов’язкові для всіх. В учінні реалізується індивідуальна пізнавальна діяльність, яка залежить від природної активності дитини і формується дуже рано, часом стихійно, ще до систематичного навчання в школі.

Як зазначає О.М.Пехота, **метою** особистісно зорієнтованого навчання є процес психолого-педагогічної допомоги дитині в становленні її суб’єктності, соціалізації, життєвому самовиявленні; успішного виявлення та максимального розвитку індивідуально значущих позитивних задатків кожного школяра на підставі надбаного ним до школи і в процесі шкільного навчання досвіду; формування інтересу до пізнання, бажання та вміння навчатися [3,34]. Вчителі повинні дати підрастаючій особистості можливість визначитися та реалізуватися у тій галузі діяльності, яка найбільш відповідає її потенційним здібностям. Успішно реалізувати визначену мету можна за допомогою **уроку**.

Урок був і залишається основним елементом навчального процесу, але з урахуванням особистісно зорієнтованого підходу, суттєво змінюється його функція, форма організації. Ми поділяємо думку О.Я.Савченко про те, що “для якісного оновлення уроку в початкових класах у центрі уваги вчителя має

бути організація навчальної діяльності молодших школярів залежно від змісту і готовності дітей" [5, 3]. Саме це, за нашим переконанням, особливо впливає на навчальні результати, розвиток особистості, її емоції і почуття. Освоєння на творчому рівні нових методик вимагає того, щоб на окремому уроці й у їх системі класовод досягав органічного взаємозв'язку навчального, розвивального й мотиваційного компонентів навчальної діяльності; використовував різноманітні форми та методи навчання, які допомагають розкрити індивідуальний досвід учнів; створював атмосферу зацікавленості кожного учня в результатах роботи всього класу; стимулював учнів до висловлювань, використання різних способів виконання завдань без побоювань помилитися чи отримати хибну відповідь; використовував упродовж уроку дидактичний матеріал, який дозволяє учневі обрати найбільш значущі для нього вид та форму змісту навчального матеріалу; оцінював досягнення учня упродовж усього процесу його діяльності, а не тільки за кінцевим результатом; заохочував прагнення учня знаходити свій спосіб роботи й аналізувати роботу інших учнів; створював на уроці педагогічні ситуації спілкування та обстановку для природного самовираження учнів.

Наші спостереження свідчать, що сьогодні недостатньо аби вчитель орієнтувався лише на зміст уроку. Набагато важливішим є забезпечення умов для розвитку особистості дітей, збереження їх емоційного благополуччя, оптимізму, розвитку позитивного ставлення до навчання й уміння вчитися. Тому, чим повніше, надійніше і послідовніше на уроці вдається зв'язати змістовий, процесуальний і мотиваційний компоненти навчальної діяльності, тим сильніше система уроків впливатиме на виховання і розвиток молодшого школяра як особистості.

В організації навчання учнів початкових класів надзвичайно важливе значення має вибір оптимального варіанту структури уроку. Визначаючи структуру уроку, дидакти враховують насамперед його мету (Б.П.Єсіпов, Ю.К.Бабанський, В.О.Онищук, М.В.Сокирко та ін.). Тому пропонуються уроки пояснення нового матеріалу, закріплення, узагальнення,

контролю й перевірки. У цьому переліку певною мірою відображається логіка процесу засвоєння знань. Дидактичні особливості уроку у початковій школі ґрунтовно досліджувала О.Я.Савченко [5]. Вона, **враховуючи специфіку окремих уроків** початкової ланки освіти (уроки розвитку мовлення, ознайомлення з навколишнім, української мови як другої, малювання, музики та співів, художньої праці, фізвиховання) та **кінцеву мету** цих предметів (формування практичних умінь і навичок), наголошує, що в навчанні молодших школярів не варто дотримуватися жорсткої схеми уроку, оскільки дуже часто "один етап уроку відчленовується від іншого не логікою пізнання, а зміною видів діяльності".

У ході проведення дослідження ми переконалися, що абсолютно непридатною є логіка традиційно визначених типів уроків тоді, коли вчитель у навчальному процесі намагається реалізувати особистісний підхід до кожного школяра. Засвоєння програмного матеріалу з рідної мови у процесі особистісно зорієнтованого навчання передбачає поєднання граматичної теорії з розвитком практичних навичок мовленнєвої культури молодших школярів. При цьому обов'язковим є врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів.

Особливо цінними для вчителів-практиків є визначені М.І.Пентилюк специфічні особливості уроків мови: "обов'язкова комунікативна спрямованість усього уроку й окремих його етапів; комплексний розвиток мовленнєвих умінь і навичок; єдність тренування й творчості в процесі проведення окремих етапів уроку, зокрема виконання вправ; органічне включення нового матеріалу в тренувальні вправи; єдність методів роботи над старим і новим матеріалом у ході кожного конкретного уроку [4, 11]. Враховуючи їх, ми широко застосовували диференційовані завдання, що були розраховані на три рівні: високий, середній, низький. Основне завдання відповідало середньому рівню. Для вищого рівня пропонувалося додаткове завдання самостійного творчого спрямування (наприклад, ввести у текст опис, закінчити поданий текст по-своєму тощо). Вправи для низького рівня містили опору, підказку (наприклад, виконати

за зразком, аналогією, з опорою на поданий план тощо). Право обрати завдання надавалося самим школярам (у такий спосіб учні не тільки вчать, а реально оцінювати свої можливості, але й мають перед собою перспективу росту).

Диференціація завдань дозволила реалізувати індивідуальні мовні здібності учнів, забезпечити кожному школяреві відповідний рівень самостійності розумової діяльності. Якість виконання диференційованих завдань перевірялася не тільки за кінцевим результатом ("правильно", "неправильно"), але й за способом діяльності, яким цей результат був досягнутий. До роботи залучалися всі учні класу. Кожен висловлював свою думку, аналізував і співставляв, узагальнював на основі власних прикладів, а потім колективно робили висновок.

Ефективній реалізації особистісно зорієнтованого навчання на сучасному уроці сприяє, на нашу думку, і систематичне використання групової і парної діяльності молодших школярів.

Питання про групові форми навчальної діяльності в психолого-педагогічній літературі посідає важливе місце. Інтерес до цієї форми навчання проявляли у зв'язку з вивченням проблем пізнавальної активності і самостійності учнів (Л.П.Аристова, М.О.Данилов, Б.П.Єсіпов, Т.І.Щукіна, О.Я.Савченко та ін.) та пошуком шляхів інтенсифікації навчально-виховного процесу (Ю.К.Бабанський, О.М.Алексюк). Значний внесок у розробку загальних принципів організації групової навчальної діяльності дали дослідження В.К.Дяченко, В.В.Котова, О.Г.Ярошенко та ін. Дидактичні питання організації групової навчальної діяльності молодших школярів розроблено в працях В.О.Вихрущ, Є.С.Задої, І.М.Вітківської та ін.

Слід зазначити, що в психолого-педагогічній літературі немає єдиного підходу до визначення групової навчальної діяльності. Ми поділяємо точку зору К.Ф.Нор, що групова навчальна діяльність - це "форма організації навчання в малих групах учнів, при опосередкованому керівництві вчителем і в співпраці з учнями" [2, 8]. Як вид навчальної діяльності школярів, групова робота багатofункціональна. Вона сприяє:

1) формуванню позитивної мотивації учіння (К.Ф. Нор,



Н.А.Побірченко, О.Я.Савченко, Г.О.Цукерман, О.Г.Ярошенко);

2) досягненню організаційної та виховної мети (В.В.Виноградова, О.К.Дусавицький);

3) активізації й результативності навчання молодших школярів;

4) реалізації природного прагнення учнів до спілкування, взаємодопомоги, співпраці;

5) формуванню умінь доводити й відстоювати свою точку зору, прислуховуватися до думки товаришів тощо.

Як свідчить шкільна практика, під час групової роботи активізується діяльність всіх без винятку її виконавців. Її можна використовувати на всіх етапах процесу навчання (О.Г.Ярошенко), але для молодших школярів найбільші можливості групової навчальної діяльності виявляються на етапах закріплення, поглиблення й систематизації знань (І.М.Вітковська).

Під час організації експериментального навчання ми переконалися, щоб групова діяльність була ефективною, до неї учнів слід готувати. Поступово у фронтальній роботі пропонували молодшим школярам **дискусії** (це краще ніж бесіда, оскільки треба не тільки правильно висловитися, але й самостійно обґрунтувати свою точку зору, а потім колективно зробити висновок). Широко використовували парну роботу на уроках української мови, опрацьовуючи словникові слова. Так, наприклад, діти заздалегідь готують вдома картки з загадками, у яких слово-відгадка є словниковим:

1. Голодна - мукає,

сита - жує.

Всім дітям молоко дає...

(корова).

2. Прийшла кума із довгим

віником на бесіду із нашим

півником. Схопила півня на

обід та й замела мітлою

слід... (лисиця).

На уроці учні по черзі виконують роль "вчителя" у своїй парі, читають підготовлену загадку. "Вчитель" просить відгадати її. Якщо відповідь неправильна, то він читає текст знову, але повільніше. Після правильної відповіді "учень" записує в зошит відгадку, диктуючи по складах. Правильність написання

обов'язково перевіряється за "Орфографічним словничком". Після цього учні міняються ролями. Новий "вчитель" працює за своєю карткою. Про закінчення роботи діти сигналізують піднятими руками.

Робота в парах є підготовчою до самостійної роботи в групах. Кожна група (4 чоловіки) об'єднує в собі сильних, середніх та слабких учнів. Вчитель керує роботою групи опосередковано (пам'ятки, інструкції, рекомендації). Найбільший інтерес у молодших школярів викликають такі завдання, виконання яких спрямоване на досягнення спільного результату. Наприклад, вивчення казки "Кирило Кожум'яка" завершилося створенням діяфільму. Клас було розділено на 5 груп, у кожній призначено режисера, художника, акторів, сценариста. Коли кожна група упоралася із завданням, за сигналом вчителя кадри діяфільму об'єдналися (кожна група мала порядковий номер кадру). Така робота швидко включає учнів у навчальну діяльність, активізує мислення й мовлення молодших школярів, виховує впевненість у своїх силах, формує інтерес та позитивне ставлення до навчання, допомагає виховати кожного учня як творчу особистість.

Отже, сучасний урок в початкових класах відзначається винятковою різноманітністю варіантів, бо щоразу має інші завдання, своє місце в системі уроків. На його структурі обов'язково позначається вплив особистості вчителя і "дух часу", який ставить у центр наших зусиль особистість учня. Сьогодні вимагає, щоб нині головну увагу ми приділяли тому, як організоване на уроці навчання й спілкування, якою є його результативність та сила впливу на вихованість і розвиток молодшого школяра.

### Література:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. - К.: Либідь, 1997. - 376 с.
2. Нор Є.Ф. Технология организации групповой учебной деятельности. - Николаев, 1998. - 75 с.

3. Освітні технології / За ред. О.М.Пехоти. - К.: А.С.К., 2001. - 255 с.

4. Пентилюк М. Освітні аспекти навчання рідної мови // Поч. школа. - 1997. - №4. - С.10-12.

5. Савченко О.Я. Урок у початкових класах. - К.: Освіта, 1993. - 224с.

6. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. - У.: Абрис, 1997. - 415с.

*М.В.Вікторова*

### **ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВИХ НАВИЧОК ПІД ЧАС НАВЧАННЯ УЧНІВ СПІВУ**

*У статті розглядаються питання формування вокальних навичок у процесі навчання учнів співу: тембральні якості голосу, дихання, регістри, атака звуку, процес голосотворення.*

*Стаття адресована викладачам по класу вокалу педагогічних університетів.*

*The article deals with the questions of forming of vocal skills in the process of teaching pupils to sing: timbre qualities of voice, breathing, registries, attack of the sound, process of voice-making.*

*The article is addressed to the pedagogical universities teachers on vocal music.*

Першочерговим завданням майбутнього вчителя є оволодіння усіма прийомами та методами вокально-хорової роботи з учнями. Учитель повинен бути висококваліфікованим, ініціативним спеціалістом. У процесі навчання педагогу слід на позитивних прикладах виховувати учнів, формувати їх особистість, найкращі якості, пам'ятаючи про те, що особистість кожного учня індивідуальна: у кожного свій особистий характер, психологічний склад, вольові якості, музичні здібності. Індивідуальний підхід до учнів має значну вагу в процесі

вокального навчання.

Спочатку треба визначити особливості звучання голосу та голосоутворення учнів, які обумовлені характером дії голосового апарату.

Якість вокального звучання залежить від технології голосоутворення, а саме: володіння диханням, атакою, роботою резонаторів, артикуляційного апарату, реєстрової будови.

Формування вокальних навичок повинно відбуватись у єдності емоційного підтексту та художньої виразності. Спів займає особливе місце в естетичному та художньому вихованні учнів.

Розглянемо процес утворення співацького звуку, тембральні особливості голосу, дихання, процес розвитку голосів учнів, атаки звуку.

Звуки мовного і співацького голосу утворюються при взаємодії голосових складок, що коливаються, і дихання.

Процес співу починається з вдиху, під час якого повітря іде через ротову і носову порожнину, глотку, гортань, трахею, бронхи в розширені легені. Потім під дією нервових сигналів (імпульсів) з головного мозку голосові складки змикаються, відбувається закриття голосової щілини. Це збігається з моментом початку видиху. Стиснуте повітря давить на зімкнуті голосові складки і виникає звук.

Існує дві теорії голосоутворення.

Згідно міоеластичної теорії, сила підскладкового тиску (сила видиху) розкриває голосові складки, частина повітря проривається в надскладковий простір, тиск під голосовими складками знижується, і вони змикаються. Під дією м'язів підскладковий тиск піднімається, голосові складки розмикаються, а потім змикаються. Таким чином, за цією теорією коливання голосових складок у силу їх еластичності відбувається пасивно під дією повітря. Висота звуку залежить від натягу голосових складок і довжини.

Згідно нейромоторної теорії, коливання голосових складок здійснюється в результаті активних скорочень м'язів голосових складок під впливом нервових імпульсів. У голосових складках

м'язові волокна розташовані косо, під кутом відносно еластичного краю. Число коливань голосових складок відповідає кількості нервових імпульсів. Кожен імпульс викликає скорочення голосових м'язів.

Ці дві теорії поєднані і дозволяють зрозуміти складний процес утворення голосу.

Основною умовою виникнення звуку є взаємодія голосових складок і дихання. Дихання в співацькому процесі є енергетичним фактором, під дією якого відтворюється звук.

Скорочення голосових м'язів починається з розкриття голосової щілини при голосоутворенні, а сила підкладкового тиску його завершує. У закритті голосової щілини грає важливу роль пружність голосових складок і повітряні токи під ними. Таким є голосоутворення згідно з прийнятою на сьогодні механіко-міоеластичною теорією.

Звуки, народжені на рівні голосових складок від їх взаємодії з диханням, поширюються у порожнинах, що лежать як над голосовими складками, так і під ними.

У порожнинах звуки змінюються, тому ці порожнини мають назву резонатори.

Розрізняють верхні і нижні резонатори. Верхні резонатори – усі порожнини, які лежать вище голосових складок: надкладковий відділ гортані, глотка, ротова і носова порожнини. Глотка і ротова порожнина формують звуки мови, підвищують силу голосу, впливають на його тембр. Порожнини (носоглотка, носова порожнина, додаткові пазухи), належать до головного резонатора. Їх стінки вібрують при наявності в голосі високих обертонів, які відтворює гортань. Ці резонатори є індикаторами правильного голосоутворення. У результаті головного резонування голос стає зібраним, округлим. Грудне резонування дає звуку об'єм звучання, силу.

Велике значення при роботі з учнями мають індивідуальні тембральні особливості голосу.

На тембр співацького голосу впливає значна кількість об'єктивних та суб'єктивних причин. Специфіка звучання пов'язана з особливостями анатомії гортані. На регістровий

механізм у процесі фонації впливає гормональний фактор.

Про зв'язок вокальної функції гортані з ендокринною системою відомо давно.

Темброве звучання голосу визначається гормональним фактором. У процесі зростання учнів поступово змінюється темброве звучання.

Таким чином, спів – це функція всього організму, а не лише голосового апарату.

Індивідуальний тембр голосу визначається:

1) особливостями анатомічної і морфологічної структури гортані і всього організму (розміри та будова гортані і голосових складок; робота м'язів; дихального апарату; функціональна зрілість мозку; загальне фізичне здоров'я; слухові відчуття;

2) діяльністю ендокринної системи, яка має вікові та індивідуальні відмінності і цілком обумовлена конкретним емоційним станом співака;

3) функцією гортані при співі (характером змикання голосової щілини);

4) функцією гортані в процесі мови (мовні навички, а також індивідуальна манера вимови).

Системою відповідних прийомів педагогу слід створювати для роботи гортані умови, які приведуть до якісних змін тембрового звучання голосу. Ці умови диктуються відповідним художнім завданням, забезпечуються за рахунок роботи голосових складок – ступенем їх зближення, відповідною силою змикання і форми вібрацій, що стає основою реєстрових і тембрових відмінностей.

Таким чином, управляти тембровим звучанням співацького голосу – означає управляти реєстрами.

Згідно вокальної методики, реєстрове звучання голосу залежить від ряду факторів: теситури, сили звуку, виду атаки і засобу звуковедення, типу голосного і засобу артикуляції, а також емоційного настрою, пов'язаного з художнім образом твору, що виконується.

Після відповідного тренування більша частина діапазону співацького голосу може бути виконана у будь-якому реєстрі:

фальцетному, грудному, мікстовому.

Зміна механізму фонації при зміні висоти тону відбувається в значній мірі підсвідомо.

Одним з основних завдань вокальної методики є формування рівного тембрового звучання в робочому діапазоні голосу. З точки зору фізіології голосоутворення означає: навчити співати учнів різні по висоті звуки, зберігаючи при цьому однаковий регістровий настрій гортані.

Однаковий настрій гортані легше зберегти при співі поступових звукорядів в обмеженому діапазоні, ніж мелодій зі стрибками на великі інтервали.

Завдання вирівнювання тембрового звучання ділиться на два етапи:

- 1) у процесі співу вправ, побудованих на поступових звукорядах;
- 2) у процесі співу інтервалів і мелодій зі стрибками різного напрямку при поступовому збільшенні ширини стрибка.

Якщо треба досягти легкого тембрового звучання голосу, то слід використовувати вправи, побудовані на низхідних звукорядах.

Для формування насиченого тембрового звучання рекомендується використовувати вправи, побудовані на поступових звукорядах вверх. Не рекомендується допускати регістрового перенавантаження на низьких тонах, щоб не з'явилося м'язове затиснення на верхніх тонах.

В основі техніки виконання стрибків на широкі інтервали, звуки яких перебувають у різних теситурних умовах, лежить принцип прагнення до збереження єдиного регістрового механізму, якщо треба зберегти рівність тембрового звучання голосу.

При однаковому натяжінні голосових складок можна отримати грудний та фальцетний звук у залежності від сили повітря в ротовій порожнині. Таким чином, для формування відповідного типу регістрового звучання має значення величина і швидкість повітряного потоку фонаційного видиху, який

обумовлюється величиною підкладкового тиску. Сила голосу пропорційна величині підкладкового тиску.

Управляти процесом розвитку голосів учнів – означає максимально враховувати природні особливості голосу, погоджувати кожну дію на даний процес з його внутрішньою логікою.

У процесі виявлення голосових реєстрів педагогу необхідно враховувати два фактори: якість звуковисотної інтонації і використання голосового реєстру.

Відносно до якості інтонації учнів можна розділити на три групи:

- I – з поганою інтонацією;
- II – з середньою по якості інтонацією;
- III – з доброю та відмінною інтонацією.

За типом переважного використання реєстрового звучання голосу визначаються чотири групи:

- 1) з грудним звучанням;
- 2) використовуючи мікст, близький до грудного типу;
- 3) мікст, близький до фальцетного типу;
- 4) фальцет.

Учні з поганим інтонуванням використовують грудну манеру фонації; з середньою по якості інтонацією – звучать у середніх реєстрах, використовують мікст у різному ступені; з доброю і відмінною інтонацією – звучать ближче до фальцету.

Виявляється відповідний взаємозв'язок між типом реєстрового звучання голосу і якістю звуковисотної інтонації.

При фальцетному типі звукоутворення легше досягти чистоти інтонування порівняно з грудним типом фонації. Знання цього має неабияке значення для методики навчання співу.

Залежно від підготовки учнів спостерігається схильність до використання в роботі голосових складок крайніх реєстрових механізмів – як найбільш простих функцій гортані у порівняно з більш складною при змішаному голосоутворенні.

У процесі занять голоси учнів поступово починають відрізнятися від мовного як за тембром, так і за примарною зоною звучання.



Регістрові можливості голосів учнів виявляються не у всіх однаково. Це залежить від різних об'єктивних і суб'єктивних причин: отриманих від народження властивостей вищої нервової діяльності, вікових і індивідуальних особливостей анатомії і морфології голосового апарату, загального фізичного розвитку, функції ендокринної системи музичного і вокального досвіду в процесі навчання.

Тип і якість дихання відображає характер звучання в цілому, оскільки дихання тісно пов'язане з іншими елементами вокально-хорової техніки: атакою звуку, дикцією, динамікою, регістрами голосу, інтонуванням.

Наприклад, від перебільшеного дихання виникає зайве м'язове напруження в голосовому апараті, в артикуляційних органах, що приводить до погіршення якості дикції, напруженості звучання голосу, детонації і швидкому стомленню учнів. Відсутність моменту затримки дихання, необхідного до збільшення відповідного підскладкового тиску перед атакою звуку, також породжує звук інтонаційно неточний. Сила тиску підскладкового повітря рефлекторно впливає на засіб змикання і форму коливань голосових складок, визначає характер тембру голосу: малий тиск на голосові складки забезпечує легке їх змикання, що породжує звук фальцетного характеру, не виразний тембрально, а великий підскладковий тиск сприяє щільному і глибокому змиканню голосових складок, примушує їх коливатись усією своєю масою, що породжує звучання багате за тембром, відповідне грудному типу.

Співацьке дихання є основою вокально-хорової техніки. Надбання інших вокально-хорових навичок залежить від навичку співацького дихання.

Важливим моментом формування вокальних навичок є атака звуку – початковий момент взаємодії голосових складок і дихання.

Початок звуку (голосу) можливий тільки в результаті першого поштовху повітря. При голосоутворенні з різною атакою звук починається від першого поштовху стиснутого підскладкового повітря, яке проривається крізь розмикаючі

голосові складки.

Існує два основні типи атаки звуку: тверда і м'яка. Як відомо, розуміння твердості або м'якості може мати різні ступені порівняння, тому умовно можна виділити чотири види атаки:

- 1) дуже тверда (вибухова);
- 2) тверда;
- 3) м'яка;
- 4) дуже м'яка (придихальна).

Повне змикання голосової щілини або тільки зближення голосових складок перед моментом атаки звуку визначає характер їх коливань. При голосоутворенні атака звуку має велике значення для включення потрібного реєстрового механізму.

М'яка атака вважається основою правильного звукоутворення. Кожному виду атаки належить відповідна ступінь напруження при голосоутворенні:

- 1) перенапруження;
- 2) тверде напруження;
- 3) м'яке напруження;
- 4) недонапруження.

Ці чотири види змикання можливі при будь-якому реєстровому настрої гортані. \*\*

Вид атаки звуку, що виконується учнями, і ступінь приведення складок тісним чином пов'язані з силою голосу в момент його виникнення.

Тверда атака, що виникає в результаті більш активного поштовху підкладкового повітря, рефлекторно примушує голосові складки змикатися щільно.

При м'якій атаці відбувається поступове розкривання складок, тому вона має назву м'яка атака звуку.

Пасивність голосових складок говорить про придихальну атаку звуку.

Щоб досягти звучання близького до фальцетного, необхідно запропонувати учню співати тихіше з використанням м'якої атаки звуку.

Після атаки звук може бути коротким або довгим, це

залежить від будови звуків.

Як стакато, так і легато може мати різну ступінь легкості та довжини.

Легке коротке стакато може перейти у акцентоване або залишитися м'яким, але стати більш довгим, що звичайно має назву нон легато.

Легке легато може перейти у більш щільне з різним ступенем підкреслювання звуку у маркато.

Кожен засіб звуковедення починається з відповідної атаки звуку.

Перед співом звуку на легато, стакато або маркато треба настроювати гортань учнів на потрібний режим роботи відповідним приведенням голосових складок: легке стакато пов'язане з уявленням про обережний початок та ведення звуку; навпаки, акцентування, спів маркато або легато викликає уявлення про більш активний звук.

Таким чином, кожен засіб звуковедення повинен мати відповідну атаку звуку, він впливає на регістровий настрой гортані, змінює темброве звучання голосу.

Використання необхідних прийомів і методів під час вокально-хорової роботи забезпечить якість звукоутворення. Набуття цих якостей вимагає від учителя наполегливої роботи над диханням, звукоутворенням, атакою звуку, правильним використанням резонаторів, регістрів.

*Ю.В. Рева, В.В. Черв'яченко*

## **ПЕДАГОГІЧНЕ УПРАВЛІННЯ СТВОРЕННЯМ ДИДАКТИЧНИХ ШЛЯХІВ ДО ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ**

*Система педагогічного управління створенням дидактичних шляхів до особистості учня у навчально-виховному процесі може бути досить ефективною, якщо забезпечується педагогічна допомога особистості, взаєморозуміння, єднання*