Міністерство освіти і науки України

Тернопільський національний педагогічний університет

імені Володимира Гнатюка

Кафедра природничих і математичних

дисциплін початкового навчання

ДИПЛОМНА РОБОТА

Формування загальнонавчальних умінь першокласників на уроках «Я і Україна»

Виконала:

студентка 31 групи

(заочної форми навчання)

факультету ПВПК

Шпак Наталія Григорівна

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри природничих

і математичних дисциплін

початкового навчання

Жаркова Ірина Іванівна

Тернопіль – 2009

ЗМІСТ

Вступ

Розділ 1. Формування загальнонавчальних умінь і навичок як актуальна педагогічна проблема

* 1. Характеристика загальнонавчальних умінь, що формуються в початковій школі
  2. Теоретичні засади процесу формування загальнонавчальних умінь в учнів
  3. Психологічні особливості дітей 6-7-літнього віку з точки зору можливостей оволодіння загальнонавчальними вміннями

Розділ 2. Зміст і результати експериментальної методики формування загальнонавчальних умінь першокласників на уроках «Я і Україна

* 1. Аналіз сучасного стану проблеми дослідження в практиці роботи початкової школи
  2. Експериментальна методика формування загальнонавчальних умінь на уроках «Я і Україна»
  3. Аналіз результатів експериментального дослідження

Висновки

Список використаних джерел

Додатки

**ВСТУП**

Актуальність проблеми дослідження. Докорінні зміни у різних сферах життя в Україні актуалізують проблеми, пов’язані з визначенням місця та ролі початкової школи у демократичних перетвореннях. У Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті та в Державній комплексній програмі «Вчитель» особлива увага приділяється створенню умов, що забезпечують високий рівень навчання та виховання молодших школярів. Серед основних завдань початкової школи формування загальнонавчальних умінь і навичок учнів займає особливе місце, тому що саме вони є підґрунтям розвитку повноцінного сприйняття дітьми навчального матеріалу, засвоєння ними низки світоглядних, моральних та суспільно-політичних понять, формування особистості молодших школярів у цілому.

Як свідчить аналіз історико-педагогічної літератури, у вітчизняній педагогічній думці накопичено чималий досвід із проблеми дослідження. Зокрема, в працях Х. Алчевської, Б. Грінченка, П. Каптерєва, М. Корфа, Н. Левицького, С. Миропольського, М. Пирогова, К. Ушинського та інших знаходимо розкриття видів загальнонавчальних умінь і навичок та обґрунтування їх ролі й значення в розумовому, моральному, трудовому, естетичному вихованні дітей.

Аналіз літератури свідчить, що група загальнонавчальних умінь і навичок була предметом вивчення багатьох педагогів і психологів. Теоретичні основи формування в учнів початкових класів предметних вмінь і навичок розкриті в працях О. Дмитрієва, Т. Ладиженської, М. Львова, Т. Рамзаєвої, О. Савченко, Н. Свєтловської, Н. Скрипченко тощо.

У психолого-педагогічних дослідженнях Д. Богоявленської, Л. Венгера, О. Матюшкіна, Д. Ельконіна підкреслюється сензитивність молодшого шкільного віку до розвитку здібностей, формування інтересів особистості, здійснення можливості виявити себе в різних видах розумової діяльності. Тому важливого значення набуває школа першого ступеня, яка покликана забезпечити моральне становлення особистості дитини, розвиток її здібностей, формування бажання й уміння вчитися, створити умови для повноцінного оволодіння загальнонавчальними вміннями і навичками, самовираження в різних видах діяльності, яка сприятиме розвиткові ініціативи, уяви, фантазії, творчого мислення.

Слід також зазначити, що підвищенню інтересу до проблеми, яка вивчається, на сучасному етапі сприяли праці з питань розвитку історії педагогічної науки Л. Вовк, М. Євтуха, Т. Завгородньої, І. Зайченка, С. Золотухіної, Б. Ступарика, О. Сухомлинської, Л. Штефан та інших.

Визначенню сутності загальнонавчальних умінь і навичок учнів присвятили свої праці А. Бобров, М. Вашуленко, С. Орлов, В. Паламарчук, Р. Прокоп’єва, В. Пунський, О. Савченко, А. Усова та інші дослідники.

У сучасній педагогічній літературі також накопичений певний обсяг знань із питань з’ясування шляхів, форм та методів формування загальнонавчальних умінь і навичок учнів сучасної загальноосвітньої школи. Цим проблемам присвятили свої праці З. Захарчук, Н. Карапузова, Я. Кодлюк, А. Мартинова, Н. Скрипченко, А. Супрун та інші вчені.

Сучасні шкільні програми передбачають формування в учнів початкової школи системи загальнонавчальних умінь і навичок, а саме: організаційних, загальномовленнєвих, загальнопізнавальних та контрольно-оцінних. Вони є складними способами дій, які формуються й активно функціонують у системі більшості навчальних предметів. Ці уміння і навички засвоюються учнями у процесі діяльності учіння, виступають і як результати цієї діяльності, і як необхідна передумова подальшої діяльності учіння.

Проте, спостереження за роботою вчителів початкової школи показали, що в масовому досвіді цілеспрямоване формування загальнопізнавальних умінь і навичок молодших школярів, на жаль, майже не проводиться. Дані констатувального етапу експерименту свідчать, що вчителі не завжди ставлять за мету сформувати в учнів загальнонавчальні уміння на уроках «Я і Україна», а обмежуються лише накопиченням фактичних знань. А це, у свою чергу, знижує розвивальну роль цих уроків, з одного боку, а з іншого — не сприяє розвитку у дітей інтересу до навколишнього світу.

Отже, є чимало нерозв’язаних теоретичних і практичних питань цієї багатопланової проблеми. Зокрема, у дидактиці і методиці початкового навчання важливим є визначення умов формування загальнопізнавальних умінь і навичок в дусі нового змісту навчання, розробка завдань із логічним навантаженням, розробка засобів їх методичної реалізації на уроках «Я і Україна».

Актуальність проблеми, теоретичне значення і потреба педагогічної практики зумовили вибір теми дипломної роботи — «Формування загальнонавчальних умінь першокласників на уроках «Я і Україна»».

Об’єкт дослідження — процес формування загальнонавчальних умінь молодших школярів.

Предмет дослідження — дидактичні умови формування загальнонавчальних умінь першокласників.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці ефективності дидактичних умов формування загальнонавчальних умінь учнів 1 класу на уроках «Я і Україна».

Гіпотеза дослідження. Рівень загальнонавчальних умінь першокласників можна суттєво підвищити, якщо під час організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках «Я і Україна» дотримуватися таких дидактичних умов:

* урахування основних передумов навчальної діяльності першокласників, що склалися у дошкільний період;
* передбачення у методиці формування загальнонавчальних умінь підготовчого, навчально-тренувального та основного етапів;
* поєднання ігрової та навчальної діяльності першокласників на уроках «Я і Україна»;
* використання навчально-пізнавальних завдань, у яких здійснюється перехід від репродуктивної до репродуктивно-творчої діяльності учнів, складених з урахуванням мотиваційного, змістового й процесуального компонентів навчання;
* дотримання технології формування загальнонавчальних умінь першокласників відповідно до етапів формування умінь.

Відповідно до предмета, мети й гіпотези нашого дослідження були визначені такі завдання:

1. Вивчити стан розробки проблеми, що досліджується, у психолого-педагогічній літературі та педагогічній практиці.

2. Обґрунтувати наукові можливості і теоретичні основи формування загальнонавчальних умінь у молодших школярів в умовах нового змісту навчання.

3. Визначити дидактичні умови формування загальнонавчальних умінь першокласників на уроках «Я і Україна».

4. Експериментально перевірити вплив дотримання дидактичних умов на ефективність процесу формування загальнонавчальних умінь першокласників у процесі вивчення курсу «Я і Україна».

У процесі дослідження використовувались такі теоретичні й практичні методи: аналіз психолого-педагогічної і методичної літератури, анкетування вчителів, бесіда, педагогічне спостереження за навчально-виховним процесом, опитування учнів, педагогічний експеримент, кількісний та якісний аналіз отриманих результатів.

Науково-теоретичне значення дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні дидактичних умов формування загальнонавчальних умінь учнів початкових класів та розробці технології формування загальнонавчальних умінь першокласників під час вивчення курсу «Я і Україна» у відповідності з етапами оволодіння учнями вміннями та навичками.

Практичне значення проведеного дослідження полягає в розробці навчально-пізнавальних завдань для уроків «Я і Україна» в 1 класі, у яких здійснюється перехід від репродуктивної до репродуктивно-творчої діяльності учнів з урахуванням послідовності формування загальнонавчальних умінь. Ці завдання можуть бути рекомендовані вчителям загальноосвітніх навчально-виховних закладів для запровадження їх у педагогічну практику.

Наше дослідження проводилось у три етапи.

На І етапі — констатувальному — вивчалась психолого-педагогічна та методична література з досліджуваної проблеми, проводилось анкетування вчителів, визначалась мета і гіпотеза дослідження, формувались завдання для реалізації поставленої мети.

На ІІ етапі — формувальному — були виявлені та обґрунтовані дидактичні умови, за якими здійснювалось формування загальнонавчальних умінь молодших школярів, розроблялася технологія формування загальнонавчальних умінь першокласників на уроках «Я і Україна», здійснено формувальний експеримент.

На ІІІ етапі — підсумковому — визначено та обґрунтовано критерії, за якими оцінювалися здобуті результати дослідження, проведено кількісний та якісний аналіз результатів експериментального дослідження, узагальнено результати дослідження, сформульовано загальні висновки.

Структура дипломної роботи. Дипломна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаної літератури та додатків.

**РОЗДІЛ 1. Формування загальнонавчальних умінь і навичок як актуальна педагогічна проблема**

**1.1. Характеристика загальнонавчальних умінь, що формуються в початковій школі**

Учень вміє вчитися, якщо він визначає сам або приймає мету, яку ставить вчитель, відповідно до неї планує і виконує необхідні дії, контролює та оцінює свої результати. Така розгорнутість характеризує сформовану навчальну діяльність. У молодшого школяра вона тільки починає формуватися. Дитина 6-7 років одночасно тяжіє до двох видів діяльності: ігрової і навчальної. Своєрідність цієї ситуації в тому, що нерозвинені пізнавальні можливості дітей цього віку підкріплюються сильними в них ігровими мотивами, потребою в емоційному контакті й підтримці дорослого. Можна сказати: чим більше в дошкільника розвинена ігрова діяльність, тим виразніше в маленького школяра прагнення утвердити себе у новій соціальній ролі — ролі учня. Звідси висновок, що навчальна діяльність визріває в надрах ігрової і лише поступово стає провідною.

У процесі провідної діяльності — учіння — молодший школяр поступово оволодіває її розгорнутою структурою (див. рис. 1):

Прийняття мети

Добір засобів її досягнення

Виконавські дії

Контроль і оцінка результатів

Рис. 1. Етапи навчальної діяльності

Як зазначає О. Савченко [51], щоб успішно просуватися по всіх етапах навчальної діяльності, молодші школярі у співробітництві з учителем мають оволодіти повним діапазоном загальнонавчальних умінь і навичок.

У чинних навчальних програмах визначено зміст роботи початкової школи з формування загальнонавчальних умінь і навичок: організаційних, загальномовленнєвих, загальнопізнавальних і контрольно-оцінних [47, с. 3-7]. Вони формуються протягом усієї початкової школи, мають міжпредметпий характер, а тому час для цієї роботи вчитель знаходить на різних уроках, ураховуючи розвивальні можливості тієї чи іншої теми.

Розглянемо детальніше кожну групу загальнонавчальних умінь.

Організаційні вміння. Деякі вчителі обмежують проблему формування організованості учнів тим, що починають урок так званим організаційним моментом — перевіркою готовності класу до роботи, часто вдаються до зауважень щодо порядку на парті. Це — спрощений і неефективний підхід, оскільки організованість у навчанні не можна зводити лише до зовнішніх виявів. Вона передбачає сукупність умінь, взаємодія яких забезпечує швидке включення молодших школярів у навчання, їх здатність діяти цілеспрямовано, орієнтуватися в часі, заздалегідь обдумувати послідовність і способи виконання завдання тощо, зазначає О. Савченко [51]. Відповідно до цього у молодших учнів слід формувати такі вміння, спрямовані на раціональну організацію навчальної діяльності:

* уміння організовувати робоче місце;
* уміння орієнтуватися в часі та берегти його;
* уміння планувати навчальні дії;
* уміння точно виконувати вказівки учителя;
* уміння доводити роботу до кінця;
* уміння працювати з підручником [2; 21; 51; 74].

Методика формування організованості має бути різноманітною. Це, зокрема, роз’яснення, бесіда, переконання, показ, ігрові ситуації, змагання, прийоми стимулювання і вправляння дітей у певних діях. У зв’язку зі зниженням віку дітей, які йдуть до школи, формування організованості шестирічних першокласників потребує від учителя особливої уваги.

Шестилітні діти, як правило, емоційніші, їхня поведінка ситуативно зумовлена і дуже залежить від актуальних потреб. Особливо це помітно під час сюжетних ігор, роботи з роздавальним матеріалом, виконання конкретних завдань. Тут дитина прагне відразу поділитися своїми враженнями, привернути до себе увагу, заслужити схвалення вчителя. Під час фронтальної роботи чимало першокласників тривалий час не реагують на вказівки вчителя, звернені до класу, і починають працювати лише після особистого звернення. Багато терпіння і наполегливості слід докласти, щоб сформувати в шестирічних учнів уміння розташовувати навчальні речі на парті, вчасно починати й закінчувати роботу.

Успішність учіння молодшого школяра тісно пов’язана з організацією його робочого місця, яка містить у собі забезпечення необхідним навчальним приладдям, дотримання порядку на парті протягом уроку та необхідних санітарно-гігієнічних вимог. Особливо відповідальним у цьому плані, на думку С. Коробко, З. Шабаліної, є початковий, адаптаційний період навчання, головне призначення якого — сформувати у першокласників зовнішню організованість як необхідну передумову внутрішньої організованості, тобто організованості розумових дій [24].

Оскільки із зовнішньої організованості розпочинається внутрішня, розглянемо детальніше, як треба організовувати робоче місце учня. Зокрема, необхідно:

* ознайомити першокласників з їхньою партою;
* навчити добирати навчальне приладдя залежно від теми уроку;
* довести до рівня навички правильне розташування кожної речі на поверхні парти;
* вчити працювати з підручником, зошитом, роздавальним матеріалом, біля дошки [51].

Правильна організація робочого місця усуває побічні подразники, що заважають дитині зосередитися, сприяє раціональному використанню часу уроку, вихованню охайності.

Неабияке значення для здоров’я першокласника, збереження працездатності має вміння правильно сидіти під час читання чи письма, тобто учнівська поза. Ознайомити школярів із вимогами до учнівської пози доречно не тільки словесними методами, а й, головним чином, шляхом показу, наочної опори і виконання тренувальних вправ. А ще «правильну, здорову позу, як і всі інші елементи шкільної поведінки, не варто нав’язувати, її краще вирощувати», — радить психолог Г. Цукерман [70, с. 16], тобто серед кількох запропонованих варіантів вибрати «найкращу».

Правильні дії учнів слід заохочувати, акцентувати увагу на позитивному прикладі, зокрема: «Подивіться, як гарно сидить Оленка», «Василько правильно тримає ручку, і зошит у нього лежить із нахилом. Молодець!», «Покажіть Білосніжці, як ви вмієте сидіти за партою під час письма» та ін.

Важливо з перших днів перебування у школі привчати дітей точно виконувати вказівки вчителя, які можуть стосуватися як результату дії (що зробити), так і способу виконання (як робити). Для цього передусім необхідно привчити учнів слухати завдання, звернене до всього класу: «Слухайте уважно, завдання пояснюю лише один раз», «Я би дуже хотіла, щоб завдання ви зрозуміли з першого разу» тощо.

Організаційні вміння передбачають планування учнями навчальної роботи, яке на уроці може бути самостійною дією і засобом досягнення іншої мети. Планування — це мислительна дія, що має на меті усвідомлення змісту та послідовності розумових і практичних дій, необхідних для реалізації певної мети.

Уміння планувати роботу передбачає попереднє обдумування результату діяльності і способу його досягнення, а під час роботи — зіставлення виконаного із запланованим. Педагогічний досвід переконує, що першокласникам складно оволодівати таким умінням.

Планування неможливе, якщо учень не розуміє мети діяльності. На зразках власних міркувань педагог навчає дітей спочатку визначати, для чого потрібна робота, яка її мета, а потім свідомо вибирати засоби досягнення, порівнювати, як мета впливає на результат.

Планувальна функція навчального мовлення активно розвивається в процесі коментування учнями власних дій, коли відбувається випереджувальне визначення словом їх послідовності та аналізу виконання. Зокрема, перш ніж розпочати якусь роботу, учень ставить перед собою такі запитання: «Що я зроблю спочатку? Що потім? Чим закінчу? Чи можна передбачити результат роботи?». Цей елементарний самоаналіз сприяє організації розумових і практичних зусиль дітей, допомагає побачити складність роботи ще перед її виконанням.

Як зазначає Я. Кодлюк, із метою формування уміння планувати навчальну діяльність доцільні такі прийоми:

* показ зразка дії «роби, як я» («Якби я виконувала це завдання, — каже вчителька, — я б спочатку...»);
* промовляння вголос порядку дій (наприклад, два учні, які сидять за однією партою, по черзі розповідають один одному, як вони виконуватимуть завдання);
* перед початком роботи хтось із учнів повторює вголос послідовність дій [21].

Щоб сформувати в учнів узагальнений підхід до планування діяльності, потрібно поступово привчати їх до попереднього обдумування послідовності її виконання: «Міркуй так, — радить вчителька, — з чого почнеш роботу; що зробиш потім; чим завершиш; як перевіриш» [51].

Усвідомленню способів діяльності сприяють запитання так званого «рефлексивного» характеру, наприклад: «Важко чи легко було тобі виконувати завдання?», «Чому ти вважаєш цей шлях правильним?», «Чи зможеш ти виконати дане завдання? Чого тобі не вистачає?», «Як ти про це дізнався?» та ін.

До організаційних умінь належить і уміння орієнтуватися в часі, берегти його. Оволодіння цим умінням — одна з головних ознак культури розумової праці. Молодший школяр поступово привчається без відволікань включатися в роботу, працювати в потрібному темпі. Оцінюючи будь-яке завдання, бажано закладати в свідомість першокласника орієнтир: добре впоратися з роботою означає виконати її правильно й у відведений час. Кожна дитина має знати резерви свого часу на уроці (не роздивлятися на всі боки, не перепитувати, довго не вагатися, діяти відразу після вказівки вчителя, тримати в порядку приладдя тощо).

Формування в молодших школярів почуття часу — складний і тривалий процес, адже час не має наочної форми, він завжди сприймається суб’єктивно. Час на уроці діти сприймають по-різному, залежно від інтересу, посильності навантаження, самопочуття.

Навчаючи першокласників орієнтуватися в часі, доцільно розпочинати із вправ на його визначення з опорою на життєвий досвід. Корисно пропонувати час від часу розглядати малюнки, на яких зображено дії різної тривалості. Наприклад: «Воротар ловить м’яч, дівчинка малює, хлопчик спить, чоловік дзвонить у двері, тесля теше дошку. Назвіть дії в порядку збільшення часу на їх виконання».

Бажано сформувати в учнів уявлення про тривалість однієї, трьох, п’яти хвилин за допомогою звичайних і піскових годинників. Унаочнення часу, спостереження за рухом стрілки і піску для багатьох дітей — відкриття, що збагачує їх світосприймання і чуттєвий досвід. Протягом певного часу на різних уроках діти поступово нагромаджують особистий досвід, уявлення про те, що можна виконати за 1, 2, 3 хвилини: скільки написати літер, прочитати сторінок, вирізати фігурок, які фізичні вправи виконати, скільки зробити кроків, стрибків. Корисні й «зворотні» вправи: попередня прикидка, що можна встигнути за певний час, і перевірка припущення практичними діями.

Обов’язок учителя — до дрібниць продумати знайомство дитини з підручником. Наприклад, коли першокласники починають працювати з новим підручником, вчитель разом із дітьми розглядає обкладинку, запитує, як вихованці зрозуміли назву книжки, зміст малюнка. Учні гортають сторінки. Що на них зображено? Чого книжка допоможе навчитися? Щоуроку, коли діти починають працювати з підручником, учитель приділяє особливу увагу їх орієнтації в книжці. Ось фрагмент уроку, проведеного наприкінці вересня: «Зараз, діти, працюватимемо з підручником. Покладіть його перед собою. Знайдіть закладку, перегорніть сторінку вперед. Ми працюватимемо зі сторінкою зліва. На ній ось таке число. Знайдіть його (учитель показує запис на дошці, дає кілька секунд на загальну орієнтацію учнів у змісті сторінки). Тепер покажіть перший малюнок угорі...». Якщо на сторінці чимало об’єктів, учитель скеровує погляд дітей за допомогою указки, вчить виділяти певне зображення, тобто організовує вибірковість сприймання. Після роботи з підручником учитель стежить, щоб усі діти правильно й вчасно поклали підручник із закладкою на постійне місце — верхній куточок парти.

Працюючи з підручником, учні повинні знати, що виділені в книжці жирним шрифтом слова — визначення — слід прочитати кілька разів, повторюючи тихенько вголос, щоб запам’ятати, з’ясувати зміст кожного малозрозумілого нового слова, позначення [76].

Загальномовленнєві вміння. Виняткова роль у повноцінній навчальній діяльності належить загальномовленнєвим умінням молодших школярів. Вони передбачають формування в учнів культури спілкування і спрямовані на розвиток умінь зосереджено слухати; виділяти смислові елементи висловлювання; відповідати; запитувати й вибірково відтворювати матеріал з елементами логічної обробки; зв’язно, послідовно міркувати.

Ці вміння цілеспрямовано формуються на уроках навчання грамоти. Проте збіднене мовлення не тільки звужує мислительний процес дитини, а й практично унеможливлює повноцінну навчальну діяльність. Тому на будь-яких уроках учитель має звертати увагу дітей і на зміст сказаного, і на те, в який саме спосіб точніше, повніше, виразніше його передати.

Враховуючи, що шестирічні першокласники суттєво відрізняються між собою комунікативними вміннями, важливим завданням початкового етапу навчання є «вирівнювання» учнів. Із цією метою доречно використовувати такі прийоми: виправлення мовленнєвих помилок, правильна артикуляція звуків, практикування повних відповідей та ін. Педагогічний досвід свідчить про те, що найуспішніше навчаються ті школярі, які з першого класу навчені відповідати повними реченнями, розгорнуто.

Вміння слухати у розвиненому вигляді — означає повноцінне сприймання, розуміння і відтворення інформації. Таке вміння відіграє особливу роль для першокласників як головний засіб здобуття інформації (особливо на перших етапах навчання), адже текстів у підручниках для 1 класу дуже мало.

Навчальне слухання містить такі компоненти: усвідомлення того, що слова вчителя стосуються кожного учня особисто; намагання знайти відповідь на почуте запитання; стримування імпульсивного бажання відповісти одразу, тієї ж миті [70].

Із метою активізації навчального слухання можна в 1 класі використовувати такі прийоми: уважно вислухати однокласника, виправити помилки; після відповіді поставити запитання; доповнити розповідь (хто знає більше) та ін.

З метою формування вміння слухати О. Савченко радить привчати молодших школярів розрізняти найхарактерніші звуки у класі та в природі [51]. За почутим звуком діти із заплющеними очима мають відгадати, яку дію виконала вчителька (наприклад, закрила книжку, відсунула шухляду, згорнула у рулон папір), визначити напрям руху (Куди пішов учень? Звідки лунає дзвінок? Де чути розмову?).

Формування вміння слухати здійснюється шляхом роз’яснення — як правильно сидіти за партою (не відволікатися, не займатися сторонніми справами, стежити за мовленням учителя й учнів та ін.); установкою на запам’ятовування і відтворення навчального матеріалу безпосередньо на уроці; використанням зорових опор; чітким викладом матеріалу; своєрідністю логічних наголосів і пауз у мовленні педагога. Психологи стверджують, що темпоритм (кількість логічних наголосів у мовленні) вчителя початкової школи має бути вищим, ніж учителя середніх і старших класів, а швидкість — повільніша, тобто педагог голосом підкреслює найважливіші моменти у своїй розповіді, демонструє зразок правильної вимови, читання.

Шестилітніх дітей психологи часто характеризують як допитливих «чомучок». Тому, з перших днів навчання важливо подбати про створення емоційно-сприятливої атмосфери спілкування, що налаштовує учнів на розмірковування, аналіз, пошук, допомагає їх «розговорити». А це можливо лише в умовах особистісно орієнтованого навчання, стимулювання мовленнєвої діяльності учнів, коли маленький школяр, переборюючи сором’язливість і нерішучість, вчиться запитувати, реагувати на нове, невідоме, виділяти запитання із мовлення вчителя, усвідомлювати різноманітність їх формулювання.

Дитячі запитання, як відомо, мають різну пізнавальну цінність. Тому вчителеві слід привертати увагу учнів до тих, які мають справді пізнавальне значення. Молодші школярі дізнаються, що запитання бувають «розумні», «нерозумні» і «прості» (або «нейтральні»). Гарне запитання допомагає зовсім по-іншому побачити сутність справи, шукати відповіді іншими шляхами, про які раніше ніхто і не думав.

В. Сухомлинський неодноразово підкреслював, що досвідчений учитель робить усе, щоб у дітей виникали запитання, щоб вони вміли запитувати про те, що їх цікавить. «Добивайтесь того, — радив відомий педагог, — щоб учні ваші побачили, відчули незрозуміле — щоб перед ними постало запитання. Якщо вам удалося цього досягти, — маєте половину успіху» [60, с. 454]. Школа повинна вчити дитину не лише відповідати, вона має навчати учня запитувати, оскільки вміння запитувати — це здатність відділяти відоме від невідомого, визначати об’єкт пошуку; це інструмент, за допомогою якого маленький «дослідник» пізнає світ.

Звичайно, не всі першокласники швидко сприймають і розуміють запитання. Деякі через свою сором’язливість взагалі не беруть участі у розмові. Тому ефективними в аналогічній ситуації є такі види робіт: організація взаємоопитування;, коментування відповідей; висловлювання свого враження про прочитане, прослухане (подобається — не подобається — чому); проведення змагань на краще запитання; практикування хорових відповідей.

Серед інших умінь цієї групи надзвичайно важливе для розвитку пізнавальних здібностей уміння міркувати. Уміти міркувати — означає вміти пов’язувати між собою різні знання, щоб у результаті отримати відповідь на запитання, розв’язати мислительну задачу. Це — комплексне вміння, в якому інтегруються уміння логічно мислити й уміння зв’язно, послідовно висловлювати свої міркування. У діалозі мовлення підтримується співбесідником словом, жестом, поглядом. А монолог, як зазначав Л. Виготський, це вища й складніша форма мовлення, що розвинулась історично пізніше, ніж діалог [9, с. 276; с. 162].

У структурі міркування Т. Ладиженська виділяє дві частини: те, що потрібно пояснити чи довести, і саме пояснення або доведення [30]. Учні першого класу в основному висловлюють свої міркування у формі невеликих складнопідрядних речень із підрядним причини. Робота переважно ведеться над другою частиною міркування — поясненням чи доведенням. Як одне із найскладніших для першокласників, Т. Ладиженська виділяє міркування, яке пояснює причину вчинку дійової особи оповідання чи казки.

У процесі виконання тренувальних завдань учні усвідомлюють, що відповідь на запитання «Чому?» варто починати із формулювання того, що треба пояснити: «Незнайка так назвали тому, що...». Друга частина міркування — саме пояснення чи доведення. Функцію «містка», який з’єднує виділені частини, можуть виконувати не лише слова «тому, що», а й інші — «бо», «оскільки».

У 1 класі дітям доступні завдання на встановлення причиново-наслідкових зв’язків у ситуаціях, які близькі їхньому життєвому досвіду. Наприклад: «Першокласники влаштували виставку малюнків для вихованців дитячого садка. Всіх тварин малювали дівчатка, а хлопчики — ілюстрації до казок. Дітям дуже сподобався Кіт у чоботях. Хто (хлопчик чи дівчинка) намалював його? Доведіть»; «Прибираючи в кімнаті, Оля протирала від пилу меблі й інші предмети, а Коля носив воду. Як ви вважаєте, хто (Оля чи Коля) ненароком розбив вазу? Доведіть».

Загальнопізнавальні вміння. Ця група умінь спрямована на формування у першокласників спостережливості, аналізу, порівняння та узагальнення. Структурний аналіз указаних умінь дає змогу стверджувати, що одні з них є компонентами інших, складніших. Зокрема, аналіз виступає основою для порівняння, у процесі якого відбувається диференціювання ознак на спільні й відмінні, головні та другорядні. Отримані дані в результаті порівняння є змістовою основою для узагальнення. Таким чином, аналіз і порівняння — це обов’язкові структурні компоненти узагальнення. А розвиваються вказані вміння через спостереження, тобто шляхом цілеспрямованого, спеціально організованого сприймання предметів і явищ навколишньої дійсності [21].

Мета формування загальнопізнавальних умінь у першокласників полягає в тому, щоб вони розуміли, що таке ознаки предмета; вміли виділяти основні з них; визначати подібні та відмінні; узагальнювати предмети за вказаною ознакою тощо.

Як зазначає О. Савченко, ядро навчально-пізнавальної діяльності — індивідуальна мислительна діяльність учня. Це — той самий процес, до якого багато вчителів спонукують дитину коротким словом: «Поміркуй!». Якби малюк був сміливішим, він запитав би в свого наставника: «А як це зробити?». Справді, наказуючи учневі думати, мало хто з учителів замислюється про те, наскільки складно це для малюка. Адже в цей напружений момент той має швидко й безпомилково на очах усього класу виконати різні мислительні операції, серед багатьох способів вибрати один. Як полегшити шлях до самостійного мислення? Очевидно, насамперед не слід пускати його на самоплив, а цілеспрямовано керувати цим процесом. Оскільки мислительних операцій багато, важливо знати, що їх об’єднує і в чому специфіка кожної [51].

Що ж спільне? Складниками усіх видів діяльності О. Леонтьєв називав дії. «Людська діяльність не існує інакше, як у формі дій або ланцюга дій. … Способи реалізації дій я називаю операціями» [32, с. 154; с. 256]. Звідси можна зробити висновок, що будь-яка розумова дія складається з певних операцій. Відомо, що в основі всіх розумових дій лежать процеси аналізу й синтезу, тобто розкладання та об’єднання. Виконуючи їх, учень спостерігає, виділяє ознаки, частини, диференціює, виявляє зв’язки. Отже, й формування кожного загальнопізнавального вміння передбачає опору на ці операції.

Спільними є й критерії сформованості пізнавальних умінь. Зокрема, учень повинен знати сутність даного способу дії і вміти ним самостійно користуватися. Тому випускник початкової школи має знати не тільки, що таке, скажімо, порівняння, а і які операції потрібні для його виконання, в якій послідовності їх здійснюють, порівнюючи різні об’єкти.

Дослідження учених-психологів і дидактів показують, що формувати пізнавальні уміння в молодших школярів можна різними шляхами. Спеціальної роботи на засвоєння суті конкретного мислительного прийому вчителі, як правило, не проводять, але діти певною мірою оволодівають ним через просте наслідування способів роботи вчителя й товаришів. За цих умов більшість учнів не піднімається до узагальнення пізнавальної суті прийому, розвиток умінь із віком ледь помітний. І тут доречно нагадати висновок психологів про те, що не можна формувати в дитини розумові операції лише під впливом її особистого індивідуального досвіду, бо це є неекономним шляхом, окрім того, загрожує виникненням шаблону мислительних процесів, що заважатиме дитині піднятися до узагальнення власних міркувань.

Учителям слід спеціально формувати у молодших школярів пізнавальні прийоми через поетапне оволодіння ними. Спочатку дітям пропонують підготовчі вправи, які допомагають їм набути досвід виконання елементарних операцій: виділення ознак, диференціювання істотного і неістотного, розчленування поняття, первинне узагальнення, тобто опанувати операції, без яких неможливе жодне із загальнопізнавальних умінь. Іншими словами, це — азбука мислення.

Контрольно-оцінні вміння. Важливими компонентами навчальної діяльності є дії контролю й оцінки, які формуються у взаємозв’язку, але з урахуванням специфіки кожного з них. Формування у молодших школярів контрольно-оцінних умінь є неодмінною умовою повноцінності їхнього навчання.

Психологічні дослідження С. Коробко, О. Проскури показують, що контрольно-оцінний компонент у 6-7-річних річних дітей перебуває на рівні слів «добре», «погано», «подобається» чи «не подобається». Практичні дії з пошуку і виправлення помилок, аналізу та оцінювання робіт діти цього віку здійснюють, як правило, у співробітництві з дорослими. Отже, ці дії потребують спеціального керівництва з боку вчителя [24; 46].

На жаль, практика показує, що багато вчителів замінюють навчальну роботу із самоконтролю закликами до учнів бути уважними, перевіряти себе. На різних уроках домінує контроль лише готових результатів, під час самостійної роботи спостерігається гіперопіка дітей, відсутні чіткі орієнтири щодо визначення якості виконання.

Формування самоконтролю в молодших школярів ускладнює переконаність багатьох дітей у тому, що перевірка — це обов’язок вчителя й батьків, а їм самим не потрібно себе перевіряти, бо вони дуже старалися і не могли помилитися. Отже, процес формування самоконтролю передбачає опору на мотиваційний і процесуальний компоненти учіння, тобто виховання потреби якісно виконувати й перевіряти будь-яку роботу і навчання спеціальних прийомів самоконтролю.

Психологи виділяють підсумковий і поетапний контроль як найтиповіші форми контролю для молодших школярів. Поетапний контроль дає змогу контролювати виконання навчального завдання на всіх його етапах, своєчасно виправляти допущені помилки. Він може стосуватися не тільки вже виконаних дій, а й тих, що плануються. Поетапний контроль лежить в основі програмованого навчання і коментованого управління розумовою діяльністю учнів.

Підсумковий контроль також поширений у початковій школі і має на меті з’ясувати, наприклад: як вивчено вірш, які вставлено букви, які слова підкреслено, чи правильно розв’язано задачу, чи точно виміряно стрічку тощо. Якщо ж формується таке складне вміння, як розгорнутий спосіб дії, тоді найбільшу цінність має поопераційний контроль, який забезпечує свідоме виконання завдання на всіх його етапах, своєчасне виправлення помилок.

Щодо методики формування контрольно-оцінних умінь, то передусім першокласники мають усвідомити, що завдання можна виконати правильно або неправильно. Нерідко шестилітня дитина, виконавши завдання, переконана, що зробила його правильно, тому є потреба самоконтролю. Самоконтроль за кінцевим результатом констатує правильність виконання завдання і є найпоширенішим на перших етапах навчання.

Наступним кроком є засвоєння зразка дії. Здатність молодших школярів до наслідування, а отже, до виконання дій за зразком, відіграє особливу роль у тих випадках, коли учень вперше ознайомлюється з новим способом виконання. Тому необхідно, щоб усе, що демонструє вчитель, відповідало еталонним ознакам показаних дій, чітко демонструвало спосіб виконання завдання. Бажано не поспішати виправляти допущені учнями помилки, а знову, з метою самоконтролю, звернути увагу на зразок: «Тепер зіставимо зі зразком», «Подивіться ще раз уважно, як я виконую, і зробіть так само». Слухаючи, аналізуючи, учні коректують власні дії відповідно до еталона — зразка.

Із метою формування поетапного контролю доречно пропонувати шестирічним учням спеціальні вправи на промовляння вголос порядку виконання дій, зокрема:

а) що робили спочатку, що вже виконано;

б) що потрібно зробити;

в) чи відповідають дії заданим вимогам.

Таке попереднє обдумування дає змогу заздалегідь визначити об’єкт контролю, а також продумати способи його здійснення.

Виконання учнями ролей учителя, контролера, казкових персонажів, кращого оповідача позитивно впливає на розвиток мотивації самоконтролю.

Контрольні вміння формуються не закликами «Перевірте роботи», «Ще раз перевірте роботи», а створенням спеціальних умов, відповідною організацією навчальної діяльності, що спонукає першокласників застосовувати прийоми самоконтролю. Якщо вчитель у процесі засвоєння учнями навчального матеріалу залучає їх до опанування способів перевірки, тоді вони привчаться перевіряти кожну роботу, а за необхідності — віднаходити нові способи самоконтролю.

Необхідною умовою формування контрольних умінь є ознайомлення учнів з конкретними способами самоконтролю, які специфічні для кожного навчального предмета.

Безпосереднє здійснення самоконтролю відбувається як система взаємооберненого зв’язку між змістом роботи та діями учнів. Самоконтроль учнів 1 класу здійснюється здебільшого за добре засвоєним зразком, коли діти оволодівають способом дій тією мірою, яка забезпечує самостійність їх виконання. У 3-4 класах важливу роль відіграють опосередковані засоби: опора на схему, алгоритм, володіння спеціальними прийомами самоперевірки.

Як зазначає О. Савченко, для успішного формування самоконтролю потрібно забезпечити у системі уроків такі умови:

* щоб запобігти можливим помилкам, ускладнювати завдання в певній послідовності: копіювання, використання зразка у тих самих умовах, у змінених, у нових;
* домагатися від учнів чіткого розуміння мети роботи і об’єкта перевірки;
* передбачати труднощі, які можуть виникнути в процесі виконання самостійної роботи;
* при формуванні складних умінь і навичок одночасно опрацьовувати прийоми і способи їх перевірки;
* у виконанні тренувальних вправ передбачати спеціальні ускладнення, щоб запобігти зниженню гостроти уваги, утворенню штампа дій [51].

Основними методами та прийомами формування самоконтролю є:

* поопераційне пояснення способу дії;
* зіставлення зі зразком;
* оволодіння конкретними прийомами перевірки;
* опора на пам’ятку, алгоритмічний припис;
* взаємоконтроль;
* диференційований підхід учителя до виправлення помилок;
* матеріалізація навчальних дій під час контролю (підкреслення, доповнення, підставляння відповіді) [51].

З першого класу слід привчати дітей працювати з книжкою, показувати їм, як шукати відповіді на запитання в підручнику, як перевіряти за зразком, пропонувати пояснити порядок виконання завдання. У таких умовах дітям легше побачити складність у роботі ще до початку її виконання.

Психологічною основою контролю є розвинені форми довільної уваги. Тому на різних уроках, а також у групах подовженого дня треба систематично тренувати увагу дітей, зокрема, такі її якості, як концентрація, вибірковість, стійкість, розподіл. Як показали дослідження психологів, доступним і ефективним для учнів 3-4 класів є тренування уваги методом коректурної проби. Для тренування концентрації та розширення обсягу уваги використовують прийом демонстрування ілюстративного матеріалу протягом кількох секунд, з тим щоб учні охопили його зором і запам’ятали.

Щоб самоконтроль став умінням, дітей слід навчати конкретних прийомів перевірки роботи за опорою-пам’яткою.

Будь-який контроль тісно пов’язаний з оцінкою, оскільки в процесі його не тільки визначається ступінь правильності дій і результатів, а й висловлюються оцінні судження щодо якості роботи. Тому контрольні й оцінні вміння взаємопов’язані, хоча кожне виконує специфічну роль у навчальній діяльності.

У першокласників оцінні вміння формуються повільно. Передумовою їх формування є оцінна діяльність учителя. Вчені-дидакти радять використовувати такі прийоми:

* оцінна діяльність вчителя (зразок розгорнутої оцінки усної чи письмової відповіді);
* колективна оцінна діяльність (змістове колективне оцінювання, оцінювання групами, підбиття підсумку уроку);
* взаємооцінка (робота в парах: виконавець — контролер, учитель — учень);
* самооцінка (перегляд виконаної роботи, обговорення вголос результатів діяльності, вибіркова оцінка виконаного завдання) [21; 51].

Запропонована послідовність прийомів відповідає висновкам учених про те, що оцінювання власної роботи формується через усвідомлення рівня роботи, виконаної іншими.

Необхідною умовою формування само- і взаємооцінки у молодших школярів є мотивація педагогічної оцінки, сутність якої полягає не лише в тому, щоб відзначити позитивні та негативні сторони роботи, а й підказати учневі способи виправлення помилок, висловити оптимістичне ставлення до нього.

У шкільній практиці відомий метод змістового колективного оцінювання (якість роботи одного учня аналізує весь клас). Звичайно, такий метод не є бездоганним у виховному плані. Важливо привчити школярів бачити у роботі однокласника позитивне, а не лише недоліки. Насамперед учитель повинен запитати: «Чи сподобалася відповідь (робота)? Чим саме?». Доцільно вислухати кількох учнів, уточнюючи їхні відповіді. А потім вказати і на недоліки. На завершення бажано надати слово самому виконавцю роботи. Вчитель має дбати про те, щоб сформувати в учнів доброзичливе ставлення до однокласників.

Беручи участь у колективній оцінній діяльності, першокласники ознайомлюються з побудовою розгорнутого оцінного судження (позитивні сторони — недоліки, помилки — способи їх усунення, свої побажання виконавцю роботи), вчаться використовувати його у практичній діяльності; знайомляться із критеріями оцінювання робіт та відповідей: правильність (Чи правильно відповів?), повнота (Чи все розказав? Що можна доповнити?), загальне враження (мовленнєве або практичне оформлення). У процесі навчання вказані критерії деталізуються, формується вміння застосовувати їх стосовно себе та інших учнів.

Взаємооцінка передбачає участь в оцінній діяльності двох учнів — виконавця і контролера, який після завершення роботи аналізує результати. Контролер самостійно (чи з допомогою вчителя) мотивує оцінне судження, використовуючи при цьому вже відомі критерії. За таких умов розвивається взаємодопомога, уважне ставлення один до одного. Відомий педагог і психолог Ш. Амонашвілі пропонує такі прийоми формування самооцінки у першокласників [1]:

1) перегляд виконаного завдання. Після закінчення письмової роботи вчитель пропонує кожному переглянути свою, знайти помилки, виправити їх, оцінити: що сподобалося, що ні, чому. Такий розбір — обов’язковий компонент уроку письма, самостійного розв’язання задач і прикладів тощо. Найпростіший спосіб полягає в тому, що діти вибирають «найкращу» букву, цифру з тих, які написані в зошиті. У цей час, коли учні перевіряють роботи, вчитель сідає біля одного і пошепки вчить його аналізувати виконане завдання (чи сподобалася робота, що зробив правильно, у чому помилився, як виправити помилку);

2) обговорення дитиною вголос власної роботи. Учень, який має бажання оцінити себе, стає перед класом і аналізує свою роботу: правильно чи ні написав, охайно чи недбало виконав її, яким чином можна покращити. Учні згодні або не погоджуються з аналізом, висловлюють свої думки, дають поради, їхні зауваження враховуються учнем.

Охарактеризовані загальнонавчальні вміння формуються у першокласників поступово. «Вказуючи вчителеві, чого вона ще не знає і не вміє, де потребує допомоги дорослого, дитина активно включає вчителя у власну навчальну діяльність, тобто стає не виконавцем, а справжнім суб’єктом навчальної діяльності», — стверджують Г. Цукерман та Н. Поливанова [72, с. 41]. Такий рівень навчальної самостійності вчений вважає максимумом вікових можливостей молодшого школяра, чия навчальна діяльність не може і не повинна ще бути повністю інтеріоризована.

Таким чином, формуючи у першокласників загальнонавчальні уміння, ми сприяємо тому, що дитина стає партнером учителя, вона поступово оволодіває якостями, необхідними для того, щоб зрозуміти навчальну задачу, усвідомити недостатність наявних знань та умінь, і продуктивних, які потрібні для набуття нових способів діяльності.

Формування загальнонавчальних умінь є неодмінною умовою повноцінного навчання. Процес формування має міжпредметний характер, у ньому органічно взаємодіють змістова, мотиваційна і процесуальна сторони. Поряд із прийомами, що стимулюють дітей до самостійного застосування цих умінь, практикуються спеціальні завдання та засоби навчання розумових дій, які становлять структуру кожного вміння.

За перший рік навчання у шестилітніх першокласників виробляється внутрішня позиція учня, складовими елементами якої є позитивне ставлення до школи та навчання, прагнення до оволодіння знаннями, дотримання прийнятих у школі форм поведінки, визнання авторитету вчителя як носія соціального й культурного досвіду.

**1.2. Теоретичні засади процесу формування загальнонавчальних умінь в учнів**

Щоб охарактеризувати теоретичні засади процесу формування загальнонавчальних умінь в учнів початкової школи, вважаємо, що передусім необхідно розглянути саме поняття «уміння». Слід зауважити, що в педагогіці та психології це поняття розглядається переважно з двох позицій. Зокрема, Г. Костюк [26], О. Савченко [51], З. Ходжава [68] та інші вважають, що уміння — це набута людиною готовність і здатність свідомо виконувати певні дії на основі засвоєних знань та досвіду. Інші вчені, зокрема М. Скаткін [57], О. Левінов [31], під умінням розуміють систему різних дій учнів, що забезпечує готовність застосовувати знання на практиці. М. Казанський і Т. Назарова [17], І. Лернер [33], А. Усова і А. Бобров [64], В. Цетлін [69] намагаються дати нейтральне визначення і зазначають, що під умінням слід розуміти практичні дії, які учень готовий здійснювати на основі отриманих знань.

Таким чином, уміння визначається як готовність особистості на основі засвоєних знань і навичок виконувати діяльність, що складається з упорядкованого ряду розумових і практичних дій, спрямованих на досягнення усвідомленої мети. Кожне уміння, як і сама дія, спосіб виконання якої освоює учень, має аналогічні характеристики — форму, рівень узагальнення, рівень розгорнутості, рівень оволодіння (автоматизації, швидкості, самостійності).

Як зазначає В. Цетлін, засвоєння учнями різних способів дій, формування в них умінь здійснюються у такій об’єктивно зумовленій послідовності:

а) засвоєння знань про спосіб виконання дії шляхом демонстрації вчителем зразка;

б) репродуктивне відтворення знань і використання їх за зразком;

в) кількаразове повторення способу дії в подібній ситуації;

г) виконання способу дії в новій ситуації, тобто у процесі засвоєння нових знань та умінь, виконання творчих завдань [69].

Які закономірності впливають на практичне формування умінь у процесі навчання? Що необхідно враховувати під час конструювання кожного завдання та їх системи для формування умінь? У чому особливості процесу виконання таких завдань, зокрема вибору форм організації діяльності школярів (індивідуальної, парної, групової, фронтальної), способів контролю і коригування?

Кожне уміння має такі характерні властивості: дія, виконання якої засвоює учень; форма; рівень узагальнення; розгорнутості (автоматизації); оволодіння (самостійності). У курсі навчального предмета початкової школи кожне уміння повинно бути сформованим із певними властивостями, які визначаються цілями навчання. Тому, як стверджує Т. Байбара, для кожного уміння (передбаченого навчальною програмою) необхідно визначити:

а) форму, в якій воно засвоюється школярами;

б) етапи, через які «проводиться» уміння для досягнення визначеної форми;

в) опорні знання та уміння, які входять до нового способу дії, але були засвоєні під час формування інших умінь і тому потребують лише актуалізації;

г) рівень автоматизації;

д) рівень узагальнення [4].

Форма уміння визначає обов’язкові загальні елементи, які складають структуру вправ і завдань, необхідних для його формування (див. табл. 1).

Таблиця 1

Загальні елементи, які складають структуру вправ і завдань, необхідних для формування уміння (за Т. Байбарою)

|  |  |
| --- | --- |
| Форма уміння | Обов’язкові загальні елементи завдання |
| Матеріальна (матеріалізована) | Матеріалізовані знання про спосіб виконання дії (алгоритм, інструкція, план, схема і т. ін. на таблиці, на індивідуальних картках); об’єкти в матеріальній або матеріалізованій формі, з якими виконуються практичні дії (для кожного учня).  Вимога: практично виконати дію та прокоментувати спосіб виконання. |
| Перцептивна | Матеріалізовані знання про спосіб виконання дії;  об’єкти в матеріальній або матеріалізованій формі, з якими виконується перцептивна дія, демонструються.  Вимога: перцептивно виконати дію та прокоментувати спосіб її виконання. |
| Зовнішньомовленнева | Усна або письмова вимога актуалізувати сприйняті знання про спосіб виконання дії.  Інформація про об’єкти і явища, з якими виконується зовнішньомовленнєва дія (усно чи письмово), пропонується учителем або актуалізується учнями.  Вимога: виконати дію з описаними об’єктами, міркуючи вголос. |
| Розумова | Вимога: виконати дію самостійно і повідомити результат. Об’єкти або інформація (емпірична чи теоретична) про них подаються усно або письмово. |

Формування нового уміння здійснюється поопераційно: діти усвідомлюють зміст операцій, називають і виконують їх. Далі організовується робота по скороченню дії через автоматизацію окремих операцій, зміст яких поступово зникає з поля свідомості дитини (але при потребі може відтворюватися). Учитель керує цим процесом через постановку варіативних завдань і вимогу до учнів коментувати всі або основні дії у необхідній послідовності. Автоматизація вміння до визначеного рівня здійснюється у тій формі, в якій передбачає його засвоєння.

Необхідною умовою формування уміння є забезпечення зворотного зв’язку, який дозволяє успішно керувати усім процесом і вчасно його коригувати. Зворотний зв’язок здійснюється через два види контролю: поточний і підсумковий, що мають різне значення у цілісному процесі і на окремих етапах формування уміння. Зокрема, на перших етапах цього процесу дуже важливим є поточний контроль за поопераційним виконанням дії. Адже діти зможуть правильно виконати дію і отримати бажаний результат, тільки усвідомивши зміст операцій, їх послідовність. Крім того, поопераційний контроль дозволяє вчасно помітити й усунути допущені помилки. Аналіз кінцевого результату не дозволяє зробити це, бо помилки можуть мати різні причини: не ті операції, що потрібно, виконано, не в належній послідовності тощо. Невиправлена вчасно помилка може закріпитися, і тоді усунути її досить важко [4].

Ще один слушний момент — це вчасне переведення учнів з одного етапу на інший, від однієї засвоєної форми дії до іншої, з урахуванням сформованості всіх її заданих властивостей. Коли пригадаємо характеристики форм дії та об’єктивні закономірності оволодіння ними, то стає зрозумілим необхідність контролю не тільки за змістом дії, а й за її формою. Якщо діти виконують недостатню кількість завдань на засвоєння дії в попередній формі, то вони не оволодівають нею, у них буде відсутня основа для виконання завдань, в яких ця дія функціонуватиме в наступній, новій формі. І навпаки, якщо учні затримуються на застосуванні певної форми дії, то вона автоматизується і це перешкоджає ефективності її використання на наступному етапі. За словами Н. Тализіної, поопераційний контроль дає учителеві інформацію:

а) чи виконує учень дію, яка планується;

б) чи правильно вона виконується;

в) чи відповідає форма дії певному етапові засвоєння;

г) чи формується дія з необхідною мірою узагальнення і оволодіння (автоматизація, швидкість виконання та ін.) [61].

Контроль, як поопераційний, так і підсумковий, може бути зовнішнім і внутрішнім. Зовнішній здійснюється вчителем, товаришами (взаємоконтроль), а внутрішній — самостійно учнем (самоконтроль). Порівняємо ці види у цілісному процесі формування уміння і на окремих його етапах. На початку матеріального, перцептивного, зовнішньомовленнєвого етапів здійснюється систематичний поопераційний контроль учителя за змістом діяльності учнів, оскільки основним завданням є оволодіння учнями кожною операцією у визначеній послідовності. Дуже важливо не тільки контролювати, але й розказати та показати дітям, як необхідно це робити. Тому вчитель організовує засвоєння учнями знань про способи дій контролю й коригування. Контролюючі дії, як і виконавські, формуються поетапно.

У процесі виконання подібних завдань учитель забезпечує поєднання свого контролю із взаємоконтролем та самоконтролем школярів. Найдоцільніше залучати дітей до взаємоконтролю на етапі формування зовнішньомовленнєвої дії. Це пояснюється об’єктивною природою форми дії. Адже молодшим школярам легше поєднувати виконавчу дію в зовнішньому мовленні з діями взаємоконтролю, ніж самоконтролю. Перспективною формою оволодіння молодшими школярами умінням взаємоконтролю є діяльність парами (але у відповідних, обґрунтованих ситуаціях). Адже, як зазначає Н. Тализіна, «…використання парної форми контролю дозволяє не лише забезпечити контроль за процесом засвоєння, але й розв’язати ще одну важливу задачу: учні, контролюючи один одного, поступово вчаться контролювати й себе, стають більш уважними. Пояснюється це тим, що увага є внутрішнім контролем і формується на базі зовнішнього контролю. Тому виконання функцій контролера у ставленні до іншого учня є одночасно етапом формування уваги як внутрішнього контролю, контролю за самим собою» [61, с. 120]. Після оволодіння вмінням виконувати дію в необхідній формі з певними властивостями, а також умінням самоконтролю, діти виконують кілька завдань для закріплення й скорочення дії до рівня, визначеного вчителем. У цих ситуаціях переважає взаємоконтроль у поєднанні з самоконтролем. Увага вчителя в основному зосереджується на формі уміння та результатах виконання завдання, хоча контроль за якістю окремих операцій не виключається. У цей час безпосередня робота з учнями здійснюється на їхню вимогу та в ході виправлення помилок.

Як і будь-яка інша діяльність, контроль та коригування ефективно здійснюються тільки за умови мотивації. Взаємоконтроль може організовуватися у формі взаємоперевірки; порівняння результатів, як проміжних, так і кінцевих; сприйняття відповіді іншого учня і виправлення допущених помилок; постановки запитань за тим матеріалом, який не висвітлений у відповіді товариша і т. ін.

Щоб учні самостійно коригували свої дії, їм необхідно навчитися це робити. Формування уміння коригувати свої дії починається разом з поопераційним самоконтролем. Насамперед діти привчаються постійно зіставляти хід і результати (проміжні і кінцевий) дій зі зразком, аналізувати помилки, виявляти їх причини, знаходити шляхи усунення, правильно виконувати окремі операції чи повторно всю дію. Засвоєнню таких умінь сприяє робота вчителя, спрямована на коригування діяльності учнів. Характер коригуючого прийому залежить від змісту допущених помилок. Так, якщо в учнів виникають труднощі під час оволодіння певною формою дії, наприклад, розумовою, необхідно організувати повторення попереднього етапу, тобто виконати завдання у зовнішньомовленнєвій формі або навіть у перцептивній, щоб визначити та усунути причини цих труднощів. І тільки після цього діти знову можуть приступити до виконання завдання в розумовій формі. У випадках, коли учням важко виконати окремі операції, учитель пропонує кілька простих завдань, які дозволять добре їх засвоїти. Такі завдання можуть виконуватися в позаурочний час, на додаткових заняттях, удома. Важливим є коригування у зв’язку з індивідуальними особливостями та різними пізнавальними можливостями молодших школярів. Воно здійснюється через диференціацію вправ і завдань.

Крім закономірностей процесу формування умінь, не менш важливим є розуміння місця його практичної реалізації в структурі процесу навчання різних рівнів. Учитель повинен пам’ятати, що цілеспрямоване формування певного навчально-пізнавального уміння здійснюється в органічній єдності з засвоєнням змісту природознавчого матеріалу, але тоді, коли таке уміння є необхідним, незамінним елементом навчально-пізнавальної діяльності. Відповідна дія, що цілеспрямовано засвоюється, повинна бути домінуючою, тобто виконуватися кілька разів у процесі навчання. Це забезпечує не тільки введення учителем знань про спосіб виконання дії (показом зразка), але й осмислення цього способу учнями в матеріальній формі (а потім і в інших) шляхом виконання дії за зразком на етапі засвоєння нових предметних уявлень, понять, встановлення зв’язків. Закріплення способу виконання дії у структурі уроку відбувається також на етапах застосування засвоєних знань, умінь і навичок та перевірки їх. Внаслідок чого учні оволодівають умінням в тій чи іншій формі до необхідного рівня. На іншому уроці під час засвоєння навчального змісту його формування продовжується, тобто воно «переводиться» в іншу форму і засвоюється до визначеного вчителем рівня. Отже, в структурі навчального предмета необхідно побудувати програму цілеспрямованого формування основних умінь.

Тривалість засвоєння умінь у різних формах залежить від рівня їх складності та від рівня підготовки дітей. Це зумовлює необхідність складання індивідуальних програм формування умінь для кожного класу.

Оскільки пізнавальна діяльність здійснюється на кожному уроці, то процес формування конкретного уміння «розподіляється» в структурі процесу навчання всього курсу. Тому є можливість вибирати найефективніші ситуації. А такими вони будуть, звичайно, тоді, коли процес формування уміння вводиться не штучно, а органічно поєднується з процесом оволодіння предметними знаннями. При цьому усвідомлюється необхідність, вагомість уміння для засвоєння змісту природознавства.

Слід виділити ще один важливий момент. Під час складання програми цілеспрямованого формування системи умінь враховується їх взаємопідпорядкування. Спочатку засвоюються елементарні дії, які потім поопераційно включаються в складніші дії. Наприклад, перш ніж формувати уміння порівнювати, необхідно, щоб діти навчилися аналізувати, виділяти подібні, відмінні та істотні ознаки і т. ін.

Як уже зазначалося вище, у процесі навчання в початковій школі в учнів формуються такі групи загальнонавчальних умінь:

1. організаційні (опанування школярами раціональних способів організації свого навчання);
2. загальнопізнавальні (уміння спостерігати, розмірковувати, запам’ятовувати й відтворювати навчальний матеріал);
3. загальномовленнєві (основні елементи культури слухання і мовлення);
4. контрольно-оцінні (засвоєння учнями способів перевірки та самоперевірки, оцінювання одержаних результатів) [47].

Для вчителя важливо усвідомити сутність співвідношення і зв’язків між названими групами умінь у реальному процесі навчання.

Виділені групи умінь не можна розглядати незалежно, оскільки всі вони складають учіння школярів. Штучний їх поділ у практичній діяльності веде до того, що уміння всіх трьох груп формуються на одному й тому ж змісті, але ізольовано. Це перетворює навчання в нераціональний, неефективний процес [52].

Зазначені уміння необхідно у той же час усвідомлювати як самостійні групи, що мають свій склад, специфіку та призначення. Інакше не буде організовуватися систематична робота на оволодіння ними. Також не слід ототожнювати одні уміння із зовнішньою, практичною діяльністю, а інші — з внутрішньою, психічною, оскільки уміння кожної з груп проявляються в єдності практичної і теоретичної, зовнішньої і внутрішньої, репродуктивної та продуктивної діяльності. Всі уміння необхідно розглядати у зв’язку зі змістом освіти, навчальним предметом та передбачуваними результатами процесу навчання. Вони «ніби ставлять вимоги» до діяльності дітей, дозволяють зрозуміти і забезпечити зв’язок між уміннями різних груп та усвідомити їх самостійне призначення. Слід пам’ятати, що дослідницькі уміння, з одного боку, проявляються під час оволодіння дидактично опрацьованими методами пізнання, а з іншого — включають у себе специфічні уміння другої групи. Загальні уміння раціональної навчально-пізнавальної діяльності формуються в органічній єдності з процесом засвоєння учнями змісту навчального предмета. Розумові уміння засвоюються в процесі оволодіння як дослідницькими, так і уміннями раціональної навчально-пізнавальної діяльності. У курсі навчального предмета розумові уміння набувають змістової спрямованості на конкретний зміст і конкретне джерело знань. Уміння, які входять до виділених груп, належать до первинних. Це означає, що кожне з них має самостійну операціональну структуру. Прийоми, які описують сутність кожної операції та їх необхідну послідовність, передаються правилами, тобто алгоритмізуються. Вони можуть бути різного рівня узагальнення.

Первинні уміння як операції входять до складу вторинних, що утворюють діяльність, спрямовану на розв’язання пізнавальних задач. Задача, як об’єкт, має свої етапи розв’язання, тому загальний хід розв’язання різних типів задач алгоритмізується. Діяльність щодо виконання кожного етапу під час розв’язання конкретної задачі у правилі не описується. Оволодіння нею, тобто формування вторинних умінь, відбувається тільки під час залучення дітей до такого виду діяльності.

**1.3 Психологічні особливості дітей 6-7-літнього віку з точки зору можливостей оволодіння загальнонавчальними вміннями і навичками**

Аналіз психолого-педагогічної літератури і педагогічного досвіду свідчить, що на становлення дитини як школяра істотно впливають передумови навчальної діяльності, сформовані у період дошкілля, тому охарактеризуємо психологічні особливості дітей 6-річного віку з точки зору можливостей оволодіння загальнонавчальними вміннями і навичками.

Віковий період від 6 до 7 років із психологічної точки зору досить складний, оскільки саме в цей час відбувається інтенсивне становлення багатьох психічних функцій, особливо тих, які визначають інтелектуальний розвиток дитини.

Чим менша дитина, тим стрімкіший, інтенсивніший її розвиток, тим залежнішою від впливу (позитивного чи негативного, розвиваючого чи гальмуючого) вона є. Хоча основні етапи як фізіологічного, так і психічного розвитку значною мірою визначені генетично, терміни становлення окремих структур можуть значно варіювати, зазначає Грейс Крайг [12].

Для успішного навчання і виховання шестирічної дитини вчителеві потрібно знати вікові особливості її психічного розвитку (щоб визначати психологічну готовність до школи), володіти методами їх діагностики, здійснювати контроль та корекцію відхилень і затримок у психічному розвитку дітей з урахуванням як вікових, так і індивідуальних особливостей.

Вікові особливості шестилітньої дитини вчені поділяють на такі підгрупи [22]:

1) фізичні:

* добре стежить очима за текстом під час читання;
* краще розуміє роль пальців, ніж інструментів;
* постійно кудись поспішає — швидкість є характерною особливістю цього віку;
* голосно реагує на події, часто не може себе стримати;
* вчиться відрізняти праве і ліве (бік, руку, плече, око тощо);
* легко втомлюється; часто хворіє;
* любить гуляти на свіжому повітрі, займатися гімнастикою.

2) соціальні:

* прагне бути першою;
* виявляє дух суперництва та ентузіазму;
* часом буває невдячною або нечемною; придумує правила;
* здається, що прагне все робити правильно, але часто виходить за межі дозволеного;
* радіє похвалі чи заохоченню; невдачі сприймає болісно;
* має палке бажання отримувати задоволення; любить сюрпризи;
* може бути розсудливою, іноді дражнить чи критикує інших;
* неврівноважена, коли хворіє;
* велике значення мають друзі (може мати одного найкращого друга);
* школа домінує над домівкою як найвпливовіший соціальний фактор.

3) мовні:

* любить працювати;
* любить пояснювати різні речі; показувати їх та коментувати;
* любить жартувати і відгадувати загадки;
* розмовляє голосно і збуджено;
* часто скаржиться.

Враховуючи ці особливості дітей, учителю варто усвідомити, що діти цього віку дуже вразливі, тому їм потрібне заохочення, щоб вийти зі складної ситуації, а от сувора критика може завдати справжньої шкоди; особливості «екстремальної» поведінки слід розуміти, але не надавати їй надмірного значення, пам’ятаючи, що роздратування, скарги, кепкування, зверхність — це все способи вираження стосунків із дорослими.

4) пізнавальні:

* любить ставити запитання;
* полюбляє нові ігри, ідеї;
* любить розфарбовувати, малювати;
* найбільше любить навчатися, роблячи самостійні відкриття;
* більше подобається процес, ніж результат;
* береться до більшої кількості справ, ніж у змозі виконати;
* розігрує драматичні сценки;
* складає плани співробітництва у грі;
* надає великого значення характерним символам;
* краще розуміє особистісні стосунки і функціональні відносини;
* починає розуміти події минулого, якщо вони тісно пов’язані з нинішніми;
* виявляє інтерес до оволодіння навичками і методами навчальної діяльності.

Рухова сфера шестирічної дитини добре сформована. Шестилітки люблять рухливі ігри, із задоволенням слухають музику і вміють ритмічно рухатись у співвідношенні з нею. Їхні рухи майже не відрізняються від рухів дорослих, вони спроможні кататися на велосипеді, роликах, менше падати, вільно ходити по гімнастичній колоді, стрибати, стояти на одній нозі, користуватися посудом, ложкою та виделкою, підкидати вгору і ловити великий м’яч. Однак точність кидка і спроможність ловити невеликі м’ячі формується пізніше. Діти цього віку ще недосконало координують рухи, здійснювані дрібними м’язами. Це пов’язано з рядом об’єктивних та суб’єктивних факторів, зокрема з незакінченою мієлінізацією кори головного мозку та недостатнім розвитком терпіння. Першокласникові важко писати в межах рядка, спрямовувати роботу руки, не роблячи зайвих рухів, які швидко викликають втому. Тому в 1 класі слід проводити фізкультхвилинки, які розслабляють дрібні м’язи пальців рук і кисті. Протягом молодшого шкільного віку діти набувають здатності розподіляти навантаження на різні групи м’язів. Їхні рухи стають координованішими, точнішими, удосконалюється техніка письма.

Нервова система дитини 6-річного віку дуже пластична, тобто здатна до формування нових зв’язків, до фіксування впливів середовища, готовності реагувати на них, але водночас і більш уразлива. Недостатньою сформованістю центральної нервової системи пояснюються неточність та повільність рухів дитини під час письма та малювання, невміння враз припинити свою роботу за сигналом педагога. Більшої рівноваги набувають процеси збудження і гальмування, хоча процеси збудження все-таки переважають. Дитина шести років вже здатна стримуватись, додержуватись встановлених правил поведінки в сім’ї та в школі. Зважаючи на посилений розвиток нервової системи дітей, її легку збудливість і швидку втому, слід оберігати її від зайвих нервувань і тривалих збуджень, бо це може завдати шкоди здоров’ю дитини. У виробленні раціонального ритму життєдіяльності організму вирішальну роль відіграє чіткий режим життя дитини, порушення якого може призвести до того, що нервова система виснажується, дитина стає кволою, надмір збудливою, а це заважає нормальному фізичному і розумовому її розвитку.

Шестилітній вік у психологічному відношенні є критичним. Важливо усвідомлювати, що шестилітній першокласник за рівнем свого психічного розвитку залишається дошкільником. Він зберігає особливості мислення, характерні дошкільному віку; у нього переважає мимовільна пам’ять (так що запам’ятовується, головним чином, те що цікаво, а не те, що потрібно запам’ятати); специфіка уваги така, що дитина здатна продуктивно займатись однією і тією ж справою не більше 10-15 хвилин. Пізнавальні мотиви, адекватні завданням навчання, ще не стійкі і ситуативні, тому під час навчальних занять у більшості дітей вони з’являються і підтримуються тільки завдяки зусиллям вчителя. У шестиліток самооцінка тільки починає розвиватися. Уміння оцінити результати своєї діяльності формується не тільки в навчальній, але і в інших видах діяльності. Це, в першу чергу, стосується ліплення, аплікації, малювання. Згодом — завищена самооцінка, характерна для більшості дітей, призводить до того, що їм важко зрозуміти критерії педагогічної оцінки. Вони вважають оцінку своєї навчальної роботи оцінкою особистості в цілому.

Пізнання здійснюються за допомогою системи психічних процесів: сприймання, мислення, пам’яті, уваги та інших. Пізнання навколишньої дійсності починається з відчуття і сприймання. Останнє є результатом аналітико-синтетичної діяльності аналізаторів. Сприйманням називають відображення в свідомості людини цілісних предметів і явищ дійсності при їх безпосередньому впливі на органи чуття. Воно пов’язане із безпосереднім чуттєвим пізнанням предметів і явищ — форми, звука, кольору, величини, ваги тощо. Активне, вибіркове, цілеспрямоване сприймання прийнято називати спостереженням. До шести років сприймання набуває вже рис цілеспрямованої діяльності: дитина спроможна виділяти предмет із ряду інших предметів, уміє тривалий час його розглядати, виділяти його якості. У першу чергу і найбільш виразно дитина сприймає те, що викликає в неї емоційну реакцію, тобто все живе, наочне, яскраве. Особливості дитячого сприймання полягають також у недостатній диференційованості та розчленованості якостей, що сприймаються, у слабкості поглибленого цілеспрямованого аналізу. У зв’язку з цим шестирічні діти, жваво реагуючи на все нове, лише поверхово оглядають те, що не справило на них враження, не завжди диференціюють суттєві і несуттєві деталі того, що пізнається. Мала диференціація і слабкість цілеспрямованого аналізу особливо чітко починають виявлятися в тих видах діяльності і поведінки дітей, які регламентуються в умовах навчання. У першокласників трапляються труднощі в сприйманні форми та її відображення. Деякі з них допускають помилки в зображенні фігур, написанні букв чи цифр. Більшість дітей відчуває труднощі також у сприйманні розміщення предметів у просторі; порівняно краще виділяють частини в сприйманих об’єктах, ніж розміщення цих об’єктів у просторі. Вони мало звертають увагу і на об’єднання частин сприйманих об’єктів. Допускають помилки при виконанні завдань, у яких потрібно враховувати кількісне і просторове розміщення предметів, при конструюванні, аплікації, порушують пропорції при малюванні та ліпленні. Нерозвиненість сприймання утруднює засвоєння дітьми поняття про число і його склад, стримує перенесення дії обчислення із наочної в розумову, гальмує чіткість розуміння службових частин мови (зокрема, прийменників, якими виражають просторові відношення).

Під впливом навчання вдосконалюється диференціація кольорів як у хлопчиків, так і у дівчаток, хоча останні краще диференціюють предмети за кольором. У дітей поступово збільшується кількість слів, якими вони означають кольори та їх відтінки (блідо-рожевий, світло-зелений, темно-зелений тощо). Розвивається здатність диференціювати відтінки світлоти об’єктів, хоча у першокласників ця диференціація ще слабка. У молодших школярів спостерігаються значні індивідуальні відмінності в здатності диференціювати кольорові тони та їх відтінки, словесно їх означати.

Підвищується у молодших школярів і здатність розрізняти висоту звуків, а також точність сприймання і відтворення коротких звукових сигналів, кількість помилок у відтворенні сигналів з віком зменшується. Є значні індивідуальні відмінності в точності сприймання і відтворення звукових сигналів, зокрема у дівчаток дещо точніше це виходить.

У процесі навчання в школярів розвивається сприймання форми предметів. При цьому в сприйманні шестилітніх першокласників часто форма предметів чітко не виділяється. Так, наприклад, О. Галкіна пропонувала учням 1 класу намалювати форми деяких предметів. У 40 % випадків діти малювали предмети із притаманними їм ознаками, але при цьому форму предметів ігнорували [8].

В активному словниковому запасі дітей усе частіше з’являються слова на позначення просторових відношень, вони правильно визначають місце предметів (справа — зліва, попереду — позаду, вгорі — внизу), осмислено сприймають предмети, які знаходяться справа — зліва, попереду — позаду від іншої людини, правильно називають праву і ліву руку людини, яка стоїть навпроти нього. Школяр цього віку може уявити себе на місці цієї людини, визначити, де від неї буде правий бік, а де — лівий.

Багато помилок шестилітки допускають у сприйнятті часу, який для них унаочнюється лише в подіях, що відбувалися на його певних проміжках: «Уже, мабуть, день, бо ми обідаємо», «Вечір, бо мама за мною прийшла і сонечко сіло». Оскільки сприйняття часу легко піддається тренуванню, то 20 % першокласників згодом правильно розуміють, що таке хвилина; 60 % розуміють, що таке година; 40 % — тиждень і 26 % — день і місяць [7].

За допомогою дорослого дитина здатна навчатись обстежувати предмети, використовуючи різні аналізатори (зоровий, слуховий, руховий, тактильний), порівнювати предмети за певними ознаками один з одним, розподіляти предмети на певні групи на основі виділення суттєвих ознак. Обов’язково треба зважати на те, що у кожної дитини сприймання проходить дещо по-різному, залежно від її індивідуальних особливостей, нахилів, здібностей, набутих раніше вмінь і навичок.

У цьому віці розвиваються основні компоненти вольових дій: дитина спроможна поставити мету, спланувати роботу і виконати її, виявити деякі вольові зусилля з метою подолання труднощів, оцінити результат. Однак, як засвідчують вчені, всі ці компоненти ще недостатньо розвинуті. Вивчаючи розумовий розвиток дошкільників, В. Давидов, О. Запорожець, В. Котирло, О. Проскура та інші психологи підкреслюють можливість формування у них уявлень і найпростіших понять, вказують на наявність здатності до узагальнення і класифікації.

Мислення — суспільно зумовлений психічний процес, який полягає в узагальненому й опосередкованому відображенні дійсності. Це пошук відповіді на питання, пізнання відношень і закономірних зв’язків між предметами і явищами навколишнього світу. Процес мислення включає в себе різні операції: порівняння, абстрагування, конкретизація. Кожна з цих операцій є своєрідним вираженням основних процесів аналізу і синтезу [37].

Мислительна діяльність проявляється в дитини в різноманітних формах: як наочно-дійове, наочно-образне і логічне мислення. Наочно-дійове мислення вплітається в практичну діяльність: виконуючи завдання, дитина реально оперує предметами. При наочно-образному мисленні вона спирається на образи предметів чи уявлень, малює в своїй уяві ситуацію, в якій уявно діє. Логічне мислення ґрунтується на перетворенні понять і побудованих на їх основі суджень.

Шестирічна дитина може розв’язувати завдання, що ставляться перед нею, застосовуючи всі форми мислення, хоча наочно-образне є основним видом її мислення (аналізуючи ситуацію, порівнюючи предмети, явища, дитина спирається на зовнішні одиничні ознаки; на наочні образи, відчуття, на те, що сама особисто спостерігала, помічала — схоже і різне (розміри, форми, кольори, явища)), а засвоєна у більш ранньому віці дійова форма мислення — важливим його резервом. При зіткненні з новими розумовими завданнями шестирічна дитина нерідко відчуває потребу в тому, щоб при виконанні завдання включитись у реальні дії.

У дітей розвиваються внутрішні механізми мислення, а саме: операції аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, що створює основи для оволодіння логічними формами мислення. Але оперувати знаннями без опори на конкретні предмети, їх моделі або схеми дітям ще важко. Діти порівняно легко розв’язують завдання, коли можна використати практичні дії із самими предметами, наприклад, паличками, кубиками або виділити ознаки частин предметів, спостерігаючи їх. Спочатку аналіз є елементарним. Зокрема, першокласники на початку навчального року схильні аналізувати тільки одну частину предмета (у розповіді чи при описі картини вони визначають одну-дві події не виділяючи головної).

Виконуючи завдання на визначення об’єктів, першокласники на початку навчального року здебільшого виділяють їхні функціональні ознаки, тобто ознаки, пов’язані з призначенням предметів («будинок, щоб жити», «ніж, щоб різати», «корова дає молоко» тощо). Також учні краще виділяють частини предмета, ніж встановлюють співвідношення між частинами.

Щодо порівняння, то кількість ознак, за якими першокласники порівнюють предмети, під кінець навчального року зростає в 1,8 разів порівняно з тією, яка була на початку навчального року.

Більшість учнів узагальнює предмети, перцептивно виділяючи і називаючи кілька подібних ознак. «Тут крила і тут крила», — говорить учень, переводячи погляд зі зображення метелика на зображення синиці. Є учні, які вдаються до уявно-мовного способу узагальнення, доповнюючи зображення відомостями про спільні ознаки, взятими з свого попереднього досвіду. «Горобець біля хати і півень біля хати», — говорить учень, об’єднуючи в одну групу зображення горобця і півня, хоча хати на малюнку немає. Під впливом навчання більш підготовлені учні переходять до досконалішого способу узагальнення, який можна назвати понятійно-мовним. Вони відносять названі їм об’єкти до «тварин», «рослин», «меблів» тощо, виділяють групи «хижих і свійських тварин», «птахів, які біля хати ходять» і «птахів, які в лісі живуть».

Під впливом навчання в учнів молодшого шкільного віку збільшується кількість мислительних операцій, які вони можуть виконати за певні проміжки часу. Показником розвитку мислення дитини є запитання пізнавального характеру. Їх кількість у шестилітньому віці збільшується, якщо підтримувати дитячу активність, зацікавленість, допитливість. Дорослим можна ставити перед дітьми зустрічні питання, спонукаючи їх до розмірковування, а може й до власного експериментування (практичного або подумки), що дасть можливість отримати нові знання, сприятиме саморозвитку дитячого мислення. Прикладом може бути запитання типу: «Що можна зробити із порожньої коробки?».

Важливим новоутворенням цього періоду розвитку дитини є центрація мислення, коли вона сприймає все тільки зі своєї власної позиції.

Мовлення — це форма спілкування, передачі й набуття знань, учіння. За даними досліджень Ж. Піаже [11], мовлення дітей 6-8 років виявляється в таких його функціональних формах:

* повторення (дитина повторює почуте слово, не звертаючи увагу на його сутність);
* монолог (дитина говорить, ні до кого не звертаючись);
* колективний монолог (дитина звертається до уявного співбесідника);
* повідомлення (дитина обмінюється думками з товаришами чи дорослими, будучи зацікавленою в тому, щоб її слухали і розуміли);
* критика;
* наказ;
* прохання й погрози;
* питання й відповіді.

Їх співвідношення є одним із показників розвитку мовлення.

Дослідники мовлення дітей дошкільного віку (Д. Ельконін, А. Богуш та інші) розкрили можливості даного періоду у мовленнєвому розвитку. Виділено ситуативну і контекстну форми мовлення як найхарактерніші для дітей 6-7-літнього віку. Ситуативне мовлення характеризується згорнутістю, воно тісно пов’язане із конкретними обставинами. До кінця дошкільного віку ці форми мовлення співіснують, і дитина користується кожною з них залежно від умов спілкування.

Шестилітки, як правило, демонструють уже досить високий рівень мовленнєвого розвитку. Вони спроможні висловлювати свої думки не тільки окремими реченнями, а й невеликими групами речень. Хоча у них переважає діалогічне спілкування, вони можуть будувати монолог із кількох речень, об’єднаних у текст. Словниковий запас дуже швидко розширюється, причому кількісний склад пасивної лексики (слова, які дитина розуміє), значно випереджає активну (слова, які дитина використовує у власному мовленні). Розуміючи значення до 14 тисяч слів, вона використовує у власному мовленні лише 2-3 тисячі. Якість словника детермінується соціальним оточенням, в якому виростала дитина. Не кожна шестилітня дитина здатна у мовленні уникати засвоєного сленгу і не завжди спроможна віддиференціювати нормативну і позанормативну лексику.

У 6 років розвиток мовлення досягає такого рівня, що дитина може вести діалог, зв’язно розповісти про якусь подію, викласти зміст простого малюнка («Зимові розваги», «Літо» тощо), закінчити фразу (наприклад: «Дівчинка поливає квіти, тому що...»), переказати зміст щойно прослуханого невеличкого оповідання (казки) і відповісти на запитання за його змістом. Розповідь дорослих, прослухану казку дитина цього віку прагне передати своїми словами, вживаючи інколи досить химерні словосполучення, нові, вигадані нею назви речей, визначень, виявляючи при цьому елементи монологічного мовлення, логічного мислення і творчої фантазії.

Шестилітня дитина вже переходить від використання виключно простих речень до складнопідрядних. У фразах вичленовують головні, підрядні та вставні речення. У мовленні з’являються причинові (тому, що), цільові (щоб), наслідкові (якщо) та інші зв’язки. Попри це діти ще не вміють керувати розмовою, відволікаються, «не чують» співрозмовника, роблять паузи, по кілька разів повертаються до однієї й тієї ж думки. Для шестилітніх і навіть семилітніх дітей діалог залишається доступнішою формою обміну інформацією, ніж монолог.

У молодшому шкільному віці значно розширене коло слів, якими називають предмети навколишнього світу, явища, їх ознаки, способи вживання, дії, процеси. Внаслідок досліджень Л. Кондратенко виявила, що в усному мовленні першокласників налічують 44 % іменників, дієслів — 26 %, прикметників — 14 %, займенників — 4 %, прислівників — 3 %, прийменників — 5 %, сполучників — 4 %. Серед іменників переважають слова, пов’язані з назвами предметів побуту, техніки та будівництва; серед дієслів — слова, що означають рухи й дії предметів [22].

Збільшується кількість слів і речень у письмових творах учнів початкових класів. Під кінець навчального року твори першокласників складаються в середньому з двадцяти слів. Речення першокласників налічує в середньому 4,8 слова.

Важливим показником успіхів учнів в оволодінні мовленням є мовчазне читання. Воно відрізняється від голосного читання насамперед згорненістю зовнішніх мовно-рухових актів: спочатку дитина читає пошепки, а потім мовчки. У деяких школярів голосне читання гальмує розуміння прочитаного. Одні діти краще запам’ятовують прочитане, коли читають про себе, інші — коли читають голосно. У першому класі читання про себе відстає в темпі від читання вголос. Якщо вголос першокласник у середньому прочитує 36 слів за хвилину, то про себе він за цей час може прочитати 24 слова. Темп мовчазного читання після попереднього голосного підвищується в першокласників у 1,4 разів.

У 6-7 років мовний апарат в основному завершує своє формування, набуваючи автоматизму, полегшуючи цим процес мовлення. Це сприяє інтеріоризації — переході «мовлення для себе» із зовнішньої форми у внутрішню, коли діти починають пошепки мислити. Для шестилітньої дитини приговорювання — це засіб спрямування дії на виконання певної роботи. Вимога абсолютної тиші на уроці першокласників-шестиліток відповідає вимозі припинити мислити та працювати.

Оскільки внутрішнє мовлення у цьому віці ще недостатньо розвинене, то це впливає і на якість їх писемного мовлення. Для дитини переведення внутрішнього мовлення в писемне виявляється занадто важким. Учень часто тільки в думці визначає те, що хоче писати, але не може стати на позицію читача, який читає твір школяра без описаної ним картини. Учневі здається, що те, про що він думав написати, зрозуміло читачеві.

Мовленню шестирічних дітей властива егоцентричність, спрямованість на самого себе, воно не служить цілям спілкування. У шість років переважає особистісне спілкування. Аналіз мотивів спілкування у шестиліток показує, що їх потреба в розмовах на особистісні теми із дорослими значно більша, ніж у віці семи років. Крім того, спілкуючись із дорослими, діти краще взнають самих себе, так як вони хочуть отримати оцінку собі і своїй діяльності. У спілкуванні з ровесниками ведучими є ділові мотиви, які виникають у спільній діяльності.

У старших дошкільників формується і пояснювальне мовлення (міркування, пояснення способу дії). Це складний вид мовлення, який потребує точної лексики. Його розвиток до шести років не завершується. Однак, як стверджує Д. Ельконін, за сприятливих умов (коли дитині поставлено зрозуміле, близьке і цікаве завдання; коли вона може спиратися на спостереження доступних для її розуміння фактів) — «уже в дошкільному віці спостерігається виникнення найпростіших видів логічно правильного міркування» [78, с. 270].

Пам’ять — це процеси запам’ятовування, зберігання, відтворення і забування різноманітного досвіду людини.

У шестирічних дітей переважає мимовільна пам’ять. Вони краще засвоюють і запам’ятовують той матеріал, який має для них позитивне (чи негативне) емоційне забарвлення, який привертає їхню увагу своєю яскравістю, незвичністю, динамізмом. Діти легко заучують тексти, вірші, якщо добре мотивувати необхідність цього — це показник розвитку довільної пам’яті. До 7 років продуктивність мимовільної та довільної пам’яті стає майже однаковою.

Довільна пам’ять належить до новоутворень шестилітнього віку. В її розвитку З. Істоміна виділила три рівні: для першого рівня характерна відсутність мети запам’ятовування або пригадування; для другого — наявність такої мети, але без застосування будь-яких засобів, спрямованих на її здійснення; для третього — наявність усвідомленої мети запам’ятовування і пригадування [44].

Шестирічні діти мають певний досвід навмисного запам’ятовування і відтворення, набутий у життєвих ситуаціях та іграх, що потребують довільності процесів пам’яті. Але володіти своєю пам’яттю, підпорядковувати процеси запам’ятовування і відтворення поставленим завданням, використовувати спеціальні способи, перевіряти себе й оцінювати результати своїх зусиль діти тільки починають учитися.

Діти цього віку рідко групують отриману інформацію, запам’ятовуючи матеріал шляхом безсистемного багаторазового відтворення. Групи слів, цифр, фактів поєднуються асоціативно, а не за змістом. Якщо дитині шести років для запам’ятовування дати десять слів, наприклад: вишня, трамвай, слива, груша, літак, автомобіль, поїзд, яблуко, автобус, апельсин, то вона не зможе самотужки розділити їх на дві легкі для запам’ятовування групи — овочі і транспортні засоби, а намагатиметься запам’ятати їх у тому порядку, як вони були їй запропоновані. Дуже важко шестиліткам проводити семантичну обробку інформації, що запам’ятовується. Вони ще не набули цієї здатності, тому прочитавши речення: «Ніна читала казку про Червону Шапочку», чесно відповідають, що не знають, чи була у Ніни книжка, оскільки в прочитаному тексті про книжку не йшлося, а здатність реконструювати (семантично обробити) текст їм ще не властива.

Продуктивність запам’ятання і пригадування значною мірою залежить від того, як відбувається самий процес запам’ятання, які органи відчуттів беруть участь у ньому. Досвідом доведено, що найбільш дійовим фактором запам’ятання є зорова пам’ять, яка не лише найбільш повно сприймає образи предметів і явищ, а й відтворює найбільш виразно уявні образи, зафіксовані в пам’яті раніше і є базовою для розвитку інших видів пам’яті. Шестирічні діти вже свідомо використовують прийоми запам’ятовування: багаторазове повторення і колективне голосне вивчення. Однак вони ще не володіють способами самоконтролю, для них рівноцінним є поняття — «вчив» і «вивчив».

Звичайно, в процесі запам’ятання беруть участь і інші органи відчуття (зір, слух, смак, дотик), але найбільш дійовим з них є зір. Недарма в народі кажуть: «Один раз побачити краще, ніж сто разів почути».

Продуктивність пам’яті значною мірою також залежить від індивідуальних особливостей, наслідків виховання. Її розвиток відбувається в органічному зв’язку з її психічним та фізичним розвитком і навіть особливостями статі.

Уява — це процес створення людиною на основі її попереднього досвіду образів об’єктів, яких вона безпосередньо не сприймала і не сприймає.

У віковому розвитку дитини уява з’являється найпізніше. Вона сприяє розвитку творчості, налаштовує до сприйняття нових ідей, вияву оригінальності в розв’язанні завдань, у знаходженні декількох варіантів їх вирішення. Після п’яти років механізм уяви домінує над усіма іншими. Дитина виконує величезну роботу, створюючи фантастичні образи і живе у світі казок та міфів. Така уява позбавлена будь-якого ґрунту і не відповідає дійсності [24].

Уявлення шестиліток про предмети і явища, які вони спостерігали, не завжди адекватні їх властивостям. Вони неодмінно доповнюються вигадками, підказаними дитині її бажанням саме так уявляти побачене або почуте, пережите. Це особливо позначається в дитячих малюнках, сповнених фантастики і химерних вигадок. На малюнках діти зображають все те, що збереглося в їхній пам’яті, що ними пережито, і часто малюють не те, що бачать, а що знають про бачене, чого хочуть.

Зростає вимогливість дитини до витворів її уяви. Якщо дошкільник задовольняється для зображення літака двома перехрещеними лініями, то першокласник домагається, щоб зображений літак був «таким, як справжній», зазначає Ю. Самарін, [55].

У шестирічному віці іде інтенсивне формування всіх видів уяви. Невпевненість дитини у собі, побоювання поразок, уникнення ризику, а, головне, байдужість дорослого до дитячої творчості або осудне ставлення до фантазування дитини значно гальмують розвиток продуктивної уяви.

У цьому віці уява надзвичайно бурхлива, яскрава, із характерними рисами некерованості. У процесі навчання вона поступово розвивається, вдосконалюється.

Увага — форма психічної діяльності людини, що виявляється в спрямованості і зосередженості її свідомості на певних об’єктах, які мають постійне або ситуативне значення. Увага, як відомо, зароджується у дитини вже в перші тижні після народження, коли дитина починає зосереджувати свій зір і слух на тому, що збуджує її, насторожує, і вона рефлекторно відповідає на цей вплив відповідними рухами. Увага, таким чином, стає найпершим фактором, який зумовлює зв’язок організму з навколишнім середовищем [63].

Шестилітки ще дуже неуважні. Характерною віковою особливістю є недостатньо розвинута довільна увага; домінує мимовільна увага, спрямована на нові, яскраві, несподівані та захоплюючі предмети. Увагу дітей привертають об’єкти, які або з’являються раптово, або змінюють свою інтенсивність, або є незвичними в певній обстановці. Першокласники спроможні утримувати увагу на нецікавому для них предметі близько 20 секунд, а продуктивно займатись одноманітною (нехай навіть і цікавою для них) справою 10-15 хвилин. Малята легко і швидко відволікаються, будь-який яскравий подразник здатний дезорганізувати їх навчальну діяльність [54].

Мимовільна увага відіграє позитивну роль в учбовій діяльності учнів цього віку, але вона недостатня для досягнення успіхів. Слабкість довільної уваги і занадто розвинена мимовільна увага в молодших школярів можуть спричинитися до лінощів і слабовілля.

З віком в учнів початкової школи зростає обсяг і стійкість їхньої уваги. Обсяг уваги по-різному виявляється залежно від індивідуальних особливостей дітей; значно зростає у зв’язку з розширенням інтересів дитини і вмінням спостерігати взаємозв’язані речі та явища. Обсяг уваги не дає змоги одночасно «схоплювати» лише два, а в кращому разі три різних предмети. Самостійно шестилітки майже не розподіляють увагу і дуже погано здатні переключати її з одного предмета на інший, стверджує Г. Люблінська [36].

Деяким першокласникам важко одночасно читати по складах і розуміти прочитане, оскільки сам процес читання потребує мобілізації всіх їх сил. Недостатня стійкість їхньої уваги є однією з причин того, що вони збиваються в читанні, перескакують на інший рядок, допускають помилки в обчисленнях, письмі, не можуть вчасно відповісти вчителеві.

Слабкість гальмівних процесів у цьому віці зумовлює нестійкість уваги, що веде до частих змін її тривалості, яка виражається у різних дітей по-різному. Одні діти більш уважні і легко переключаються з одного виду роботи на інший, інші не можуть тривало зосереджуватись, виявляють неслухняність, швидко втомлюються.

Діяльністю називають зовнішню (фізичну) та внутрішню (психічну) активність людини, яка регулюється усвідомленою метою.

Психологічний вік дитини визначається насамперед її провідною діяльністю. Для шестилітніх дітей — це ігрова діяльність, яка притаманна дошкільному вікові. На жаль, діти, які приходять до школи, не здатні взяти на себе нову соціальну роль учня, правильно будувати стосунки з учителем та однолітками. Отже, за дитиною треба залишити право «дограти». Не можна недооцінювати значення ігрової (як і інших важливих для шестиліток видів діяльності — малювання, ліплення, конструювання тощо) для повноцінного розвитку особистості дитини. Тобто варто подбати про ампліфікацію її розвитку і не поспішати заміняти ці форми діяльності на інші, неспецифічні для віку дитини.

У процесі діяльності часті її зміни забезпечують дітям відпочинок і нагромадження нових сил, що й дає їй можливість безперервно діяти. «Так, змінюючи діяльність дитини, — писав К. Ушинський, — ви встигнете примусити її зробити значно більше і без утоми, ніж надаючи її діяльності одного й того ж напряму. Примусьте дитину йти — вона стомиться дуже швидко, стрибати — також, стояти — також, сидіти — вона також стомиться; але вона змішує всі ці діяльності різних органів і пустує цілий день, не стомлюючись. Те саме спостерігається й при навчанні дітей» [66, с. 74].

Повноцінна навчальна діяльність, на думку О. Проскури, значною мірою визначається передумовами, що закладаються у дошкільний період:

* вмінням сприйняти навчальну задачу;
* розвитком допитливості;
* вмінням планувати свої дії;
* здійснювати самоконтроль;
* здатністю усвідомлювати навчальний матеріал;
* ступенем розвитку рефлексів [46].

Результати досліджень психологічних особливостей цієї вікової групи дали змогу визначити основну передумову навчальної діяльності — вміння свідомо підпорядковувати свої дії правилу, яке узагальнено визначає спосіб діяльності (Л. Венгер, І. Звєрєв, А. Пишкало). У цей період у дитини виникає стан, який можна назвати научуваністю. О. Усова виділила і вивчила якості научуваності, які містять у собі вміння слухати і чути дорослого (основний показник оволодіння елементарними формами навчальної діяльності у дошкільному віці), працювати за його вказівками, здатність відокремлювати свої дії від дій інших, здійснювати самоконтроль [65]. Крім того, в психологічній науці виділено інтегративний показник, що засвідчує готовність шестилітньої дитини до шкільного навчання — шкільну зрілість (на відміну від семилітніх; для яких таким показником є психологічна готовність до навчання) [46]. Компоненти шкільної зрілості розроблені німецькими дослідниками Г. Гетцер, А. Керном, Г. Штребел та чеським науковцем Я. Йірасеком і містять у собі розумову зрілість, показниками якої вважають диференційоване сприймання, довільну увагу, аналітичне мислення; емоційну, що характеризується певною емоційною стійкістю дитини, відсутністю імпульсивних реакцій; соціальну зрілість, пов’язану із потребами спілкування з іншими дітьми.

Вік шести років критично важливий для всього подальшого емоційного розвитку дитини. Саме в цей час відбувається становлення функціональної системи моральних чинників. Дитина набуває здатності до гуманістичної емпатії — здатності емоційно відгукуватися на благополуччя або неблагополуччя іншої людини (співчувати, співпереживати, жаліти, радіти за іншого). Відбувається інтелектуалізація переживань, тобто свідома орієнтація у власних емоціях і переживаннях. Дитина починає виражати свій внутрішній стан словами («Мені сумно», «мене образили», «мені соромно» тощо).

Одночасно відбувається активне засвоєння етичних норм, яке здійснюється в ході раціонального та емоційного спілкування. Те, в якому емоційному оточенні перебуватиме шестилітня дитина, які моделі поведінки бачитиме навколо себе, багато в чому визначатиме, якою людиною вона виросте.

Працюючи з шестилітками, потрібно пам’ятати, що для успішного навчання і розвитку цим дітям необхідне постійне відчуття любові, радості, захищеності, поваги. Лагідність, увага, доброта, взаєморозуміння з боку дорослих — ось основа навчальної успішності маленького школяра, його благополучного емоційного розвитку.

Таким чином, основною особливістю шестирічного віку є зміна соціальної позиції особистості: вчорашній дошкільник стає учнем, членом шкільного і класного колективу, де слід дотримуватись нових правил і норм поведінки. Що стосується початкового етапу пристосування до нового шкільного життя, потрібно відзначити: всі шестирічні діти відчувають труднощі адаптації. Вони навантажені не тільки фізично, але й психологічно. У деяких з’являється в’ялість, плаксивість, порушується сон і апетит, інші перенапружуються, стають дратівливими. Всі вони втомлюються через перевантаження, які відчувають у школі. А втома призводить до зривів і капризів у поведінці. Поведінковими ознаками кризи є втрата дитячої безпосередності і ситуативності поведінки, що відзначається появою нових рис характеру малюка, зокрема манірності, навмисності, блазнювання тощо. Але все це з часом мине. Натомість залишаться почуття внутрішньої свободи вибору тієї чи іншої особистісної позиції, здатність свідомо програмувати власну поведінку й виражати своє ставлення до різних життєвих ситуацій.

Урахування основних передумов навчальної діяльності, які склалися за період дошкільного дитинства, — важлива дидактична умова ефективного формування у першокласників уміння вчитися як цілісної якості особистості.

З огляду на викладене актуалізується проблема наступності у роботі дошкільних закладів і школи, яка трактується як цілеспрямований, двобічний зв’язок, що передбачає, з одного боку, розвиток у дошкільників передумов навчальної діяльності, установку на виконання тих вимог, які будуть пред’явлені дітям із перших днів перебування у школі, а з іншого — врахування готовності дитини до шкільного навчання, рівня сформованості основних передумов навчальної діяльності з метою їх розвитку.

**РОЗДІЛ 2. Зміст і результати експериментальної методики формування загальнонавчальних умінь у першокласників на уроках «Я і Україна»**

**2.1 Аналіз сучасного стану проблеми дослідження в практиці роботи початкової школи**

З метою аналізу сучасного стану досліджуваної проблеми в практиці роботи початкової школи ми було проаналізували чинні навчальні програми [47] та підручник «Я і Україна. Віконечко» [77] для 1 класу початкової школи.

У структурі загальної середньої освіти особливе місце належить початковій школі, яка на сучасному етапі модернізації змісту освіти ставить перед собою завдання створення умов для утвердження особистісного навчання; орієнтації на реалізацію компетентнісного підходу до змісту освіти, максимального спрямування на формування самодостатньої особистості, на формування універсальних компетенцій.

Особливістю початкової школи є те, що діти приходять до неї з різним рівнем готовності до навчання, неоднаковим соціальним досвідом, відмінностями у психофізичному розвитку. Тому початкова школа повинна допомогти кожній дитині реалізувати її здібності та створити умови для індивідуального розвитку школяра.

До найважливіших результатів початкової освіти, як зазначає О.Я. Савченко [51], належить оволодіння молодшими школярами вмінням самостійно вчитися. Це вміння в сучасній дидактиці визначається як ключова компетентність, яка формується на міжпредметному змісті та передбачає посилену увагу до практичного засвоєння знань, умінь на рівні їх самостійного застосування у різних навчальних ситуаціях.

Наявність уміння вчитись програмує індивідуальний досвід успішної праці учня, запобігає перевантаженню, сприяє пізнавальній активності, ініціативі, раціональному використанню часу та засобів учіння. Не менш важливо, що людина, яка звикла самостійно вчитись, не губиться в новій пізнавальній і життєвих ситуаціях, не зупиняється, якщо немає готових рішень, не чекає підказки, а самостійно шукає джерела нової інформації, шляхи розв’язання, бо вміння вчитися змінює стиль мислення та життя особистості.

Із 2000 року в навчальних програмах 1-4 класів внесено в кожному класі розділ «Загальнонавчальні вміння та навички». Уміння вчитись (розгорнута навчальна діяльність) у молодших школярів формується саме шляхом оволодіння загальнонавчальними вміннями та навичками.

У зв’язку з посиленням практичної спрямованості шкільної освіти зараз активно запроваджується компетентнісний підхід у визначенні навчальних досягнень. Українські вчені визначили шість наскрізних ключових компетентностей: уміння вчитися, соціальну, громадянську, здоров’язберігаючу, комунікативну, інформаційних технологій.

Із метою їх формування у молодших школярів науковці АПН України доопрацювали формат навчальних програм, прагнучи чітко розмежувати зміст навчальної діяльності та рівні навчальних результатів. Важливо, що в описі цих рівнів автори здійснили чітке програмування руху учнів по сходинках оволодіння матеріалом (скажімо, учень називає, розрізняє, наводить приклади, застосовує за допомогою вчителя, самостійно тощо). Такий підхід сприяє цілеспрямованості уроку, вчасному виявленню прогалин, а також дозволяє окреслити предметні компетенції та планувати відслідкування їх сформованості [47].

У доопрацьованих у 2006 році програмах для початкової школи зазначено, що загальна середня освіта має забезпечити умови для інтелектуального, соціального, морального й фізичного розвитку учнів, виховання громадянина-патріота, а в стратегічному плані закласти базис для формування демократичного суспільства, яке визнає освіченість, вихованість, культуру найвищою цінністю, незамінними чинниками стабільного, прискореного розвитку України [47].

Початкова школа, зберігаючи наступність із дошкільним періодом дитинства, забезпечує подальше становлення особистості дитини, її інтелектуальний, соціальний, фізичний розвиток. Пріоритетним у початкових класах є виховні, загальнонавчальні й розвивальні функції.

У молодших школярів формується розгорнута навчальна діяльність (уміння вчитися) шляхом оволодіння організаційними, логікомовленнєвими, пізнавальними і контрольно-оцінними уміннями й навичками, особистий досвід культури поведінки в соціальному та природному оточенні, співпраці у різних видах діяльності. Освітніми результатами цього етапу школи є повноцінні читацькі, мовленнєві, обчислювальні уміння і навички, узагальнені знання про реальний світ у його зв’язках і залежностях, розвинені сенсорні уміння, мислення, уява, пам’ять, здатність до творчого самовираження, особистісно ціннісного ставлення до праці, мистецтва, здоров’я, уміння виконувати творчі завдання.

Успішність навчання учнів значною мірою визначається рівнем оволодіння ними загальнонавчальними вміннями і навичками. До їх складу входять організаційні, загальнопізнавальні, загальномовленнєві та контрольно-оцінні. Згадані види загальнонавчальних умінь і навичок функціонують у системі міжпредметних зв’язків і формуються безперервно протягом усього періоду початкового навчання відповідно до можливостей програмового матеріалу з різних предметів та обов’язкового обліку попереднього рівня оволодіння ним.

Слід зазначити, що в навчальних програмах подано перелік змісту загальнонавчальних умінь і навичок та його розподіл за роками протягом навчання в початковій школі. Пропонований перелік може уточнювати вчитель залежно від умов та особливостей роботи з певним контингентом учнів.

В 1 класі передбачено формування в учнів таких загальнонавчальних умінь і навичок:

* організаційні вміння і навички: добирати обладнання для проведення уроку, розкладати його в потрібному порядку; включатися в роботу відразу після вказівки вчителя; дотримуватися єдиних вимог до оформлення письмових вправ; розрізняти основні елементи навчальної книжки (обкладинка, корінець, сторінка), користуватися закладкою; дотримувати правильної постави під час читання і письма.
* загальномовленнєві вміння і навички: говорити в потрібному темпі, чітко, правильно, вільно, виразно, з відповідною силою голосу; зосереджено слухати вчителя, відповідати на запитання за відомою і вільною моделлю, зв’язно (трьома-чотирма реченнями) передати почуте, побачене; з повагою звертатися до вчителя, учнів;
* загальнопізнавальні вміння: виділяти в предметах певні ознаки, розрізняти розмір, форму, колір, смак тощо; знаходити у двох об’єктів однакові, схожі та різні зовнішні ознаки; зіставляти групи предметів за однією суттєвою ознакою, помічати зміни в спостережуваних об’єктах за орієнтирами, вказаними вчителем; зробити (з допомогою вчителя) висновок-узагальнення після виконання навчального завдання;
* контрольно-оцінні вміння: знайти фактичну помилку в ході зіставлення результатів власної роботи зі зразком; оцінювати наслідки своєї діяльності за орієнтирами, даними вчителем (правильно, красиво, що саме; якщо помилився, то в чому, що треба змінити, чого уникати в наступній роботі та ін.) [47].

Принципово новим для початкової школи стало те, що вперше змістом початкової освіти передбачено вміння, навички та способи діяльності. Кожний навчальний предмет має стати не лише метою навчання, а насамперед засобом розвитку й виховання дитини. Це, у свою чергу, вимагає розвивального, діяльнісного характеру організації навчального процесу, набуття молодшими школярами досвіду пізнавальної, практичної, соціальної діяльності, засвоєння методів пізнання навколишнього світу.

Тому вчителям початкової школи, перш за все, слід опікуватися цією проблемою, що дозволить здійснити операційну підготовку молодших школярів до творчості, яка неможлива без цілеспрямованого формування на міжпредметному рівні загальнонавчальних умінь та основ алгоритмічного мислення, умінь читати та створювати схеми, моделі тощо.

Разом з тим, пояснювальні записки майже до кожного предмета, на жаль, не акцентують увагу вчителів на необхідності формування загальнонавчальних умінь і навичок засобами цього предмета, що дозволило б ефективно реалізувати його навчальний, розвивальний та виховний потенціал. Тобто в програмах кожного окремого навчального предмета, в тому числі й «Я і Україна», не зазначено, які саме загальнонавчальні уміння і під час вивчення яких тем доцільно їх формувати.

Під час аналізу підручника «Я і Україна. Віконечко» для 1 класу [77] ми ставили за мету визначити на формування яких загальнонавчальних умінь спрямовані завдання, вміщені в них, і чи достатня кількість цих завдань. Результати аналізу представлені у вигляді таблиці 2.

### Таблиця 2

##### Аналіз завдань у підручнику «Я і Україна. Віконечко» для 1 класу, спрямованих на формування загальнонавчальних умінь

|  |  |
| --- | --- |
| Загальнонавчальні уміння і навички | К-сть завдань |
| організаційні вміння і навички | 1 |
| загальномовленнєві вміння і навички | 47 |
| загальнопізнавальні вміння | 25 |
| контрольно-оцінні вміння | 2 |

Як свідчать дані таблиці, кількість завдань на формування певного виду загальнонавчальних умінь у підручнику нерівномірна. Найбільше уваги звертається на формування загальномовленнєвих умінь, менше загальнопізнавальних і майже відсутні завдання, спрямовані на формування організаційних і контрольно-оцінних умінь.

Також у процесі експериментального дослідження нами було проведено анкетне опитування вчителів початкової школи (див. додаток А). Результати анкетного опитування показали, що більшість вчителів (80 %) правильно характеризують сутність загальнонавчальних умінь та вказують їх види. Щодо відповіді на запитання анкети «На уроках із яких предметів Ви найчастіше звертаєте увагу на формування загальнонавчальних умінь?», то близько 70 % учителів назвали українську мову, 67 % — математику, 61 % — читання і лише 32 % назвали предмет «Я і Україна».

До недоліків у роботі вчителів із формування загальнонавчальних умінь за результатами анкетування можна віднести:

* недотримання поетапності формування умінь;
* переважання на уроці словесних методів навчання, а в такому разі діти запам’ятовують багато термінів, які не мають у їхній свідомості реального змісту;
* відсутність поєднання теоретичних знань із можливостями їх практичного використання у системі навчально-пізнавальних завдань на уроці та у повсякденному житті;
* нецілеспрямований процес формування загальнонавчальних умінь, що відбувається стихійно, без використання комплексу належних методів. Він зводиться здебільшого до механічного запам’ятовування, читання та переказування текстів підручника, віршів, правил тощо.

Аналіз чинних навчальних програм, підручника із курсу «Я і Україна» та педагогічного досвіду роботи вчителів початкової школи показав, що навчальні програми орієнтують вчителів початкових класів на інтелектуальний розвиток молодших школярів шляхом підвищення їхньої пізнавальної самостійності, розвитку мовних здібностей, формування загальнопізнавальних умінь і навичок (виділяти головне, аналізувати, синтезувати, міркувати, встановлювати причиново-наслідкові зв’язки, класифікувати, порівнювати, зіставляти, систематизувати, конкретизувати, узагальнювати, робити висновки та ін.), а головне — уміння творчо використовувати знання. Проте у масовому педагогічному досвіді ця проблема розкрита недостатньо.

Таким чином, можна стверджувати, що попри всю значущість досліджуваної проблеми, вона ще не набула достатнього втілення в масовому педагогічному досвіді.

**2.2 Експериментальна методика формування загальнонавчальних умінь на уроках «Я і Україна»**

На основі аналізу теоретичних засад та сучасного стану проблеми дослідження ми виявили можливості вдосконалити процес формування загальнонавчальних умінь молодших школярів. Ми висловили припущення: якщо під час організації навчально-пізнавальної діяльності першокласників на уроках «Я і Україна» дотримуватися певних дидактичних умов, то можна суттєво підвищити рівень їхніх загальнонавчальних умінь. У нашому дослідженні дидактичні умови ми розглядаємо як положення, що конкретизуюють організацію та визначають суть процесу формування загальнонавчальних умінь молодших школярів. До таких умов належать:

* врахування основних передумов навчальної діяльності першокласників, що склалися у дошкільний період;
* передбачення у методиці формування загальнонавчальних умінь підготовчого, навчально-тренувального та основного етапів;
* поєднання ігрової та навчальної діяльності першокласників на уроках «Я і Україна»;
* використання навчально-пізнавальних завдань, у яких здійснюється перехід від репродуктивної до репродуктивно-творчої діяльності учнів, складених з урахуванням мотиваційного, змістового й процесуального компонентів навчання;
* дотримання технології формування загальнонавчальних умінь першокласників відповідно до етапів формування умінь.

Наше експериментальне дослідження, метою якого було перевірити робочу гіпотезу, проводилось на базі Купченської ЗОШ І ступеня Буського району Львівської області та НВК «Школа-дитячий садок» № 32 м. Тернополя. Дослідження проводилося на матеріалі предмету «Я і Україна» в 1 класі. Уроки в контрольному класі проводилися за звичайною методикою вчителя, а в експериментальному — за запропонованою нами технологією формування загальнонавчальних умінь молодших школярів на основі виокремлених дидактичних умов.

Під педагогічною технологією ми розуміємо науково обґрунтовану систему операцій і послідовність її втілення в практику, що забезпечує ефективний педагогічний вплив. Запропонована нами технологія формування загальнопізнавальних умінь і навичок містить такі етапи:

1) попередній, спрямований на визначення мети і завдань наступної роботи, передбачає переструктурування змісту матеріалу;

2) орієнтаційний, що передбачає спонукання учнів до оволодіння загальнонавчальними уміннями й навичками;

3) інформаційно-пізнавальний, який пов’язаний із формуванням знань про загальнонавчальні уміння, усвідомлення правил їх дії;

4) діяльнісно-практичний, що спрямований на практичне відпрацювання умінь під час фронтальної та індивідуальної навчальної роботи з учнями;

5) узагальнююче-систематизуючий, в ході якого відбувається формування системи вмінь, усвідомлення об’єктивного взаємозв’язку всіх умінь, перетворення умінь у навички;

6) контрольно-оцінний.

Для кожного етапу були визначені мета, зміст, методи та форми організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів, дидактичні засоби, ступінь керівництва роботою учнів на уроках «Я і Україна» з боку вчителя, способи контролю за результатами навчальної роботи.

Вчитель експериментального класу, спираючись на розроблену нами технологію формування загальнонавчальних умінь, залучав учнів до навчально-пізнавальної діяльності, в процесі якої відбувалося послідовне формування умінь. Даний процес охоплював такі етапи:

•осмислення учнями змісту і значення уміння, що формується, в оволодінні знаннями;

•формулювання на основі вивченого матеріалу одного чи декількох правил діяльності;

• показ зразка виконання даної дії вчителем;

• перші спроби виконання дії учнями, що здійснюються під постійним контролем зі сторони вчителя, при цьому діяльність, яка складається із декількох дій, може виконуватися частинами;

• самостійне систематичне виконання дії — вправи (неодноразове виконання завдань).

Основою дослідно-експериментальної роботи була сукупність навчально-пізнавальних завдань у поєднанні із наочними методами, ситуативним моделюванням, включенням різноманітних дидактичних ігор. Під навчально-пізнавальними завданнями ми розуміємо різноманітні завдання у формі навчальних задач, проблемних запитань, логічних завдань, розв’язання яких вимагає пошукової розумової діяльності школярів.

Змістову сторону досліджуваного процесу ми реалізовували в навчальному матеріалі з курсу «Я і Україна» за програмою початкової школи, на якому побудовано навчально-пізнавальні завдання, що передбачали формування загальнонавчальних умінь. Такі завдання органічно входили в уроки та були пов’язані з їх загальною метою та змістом. Оскільки уміння завжди конкретні, змістовні, то мислительні операції спочатку формуються як конкретні операції на конкретному матеріалі і тільки потім, в результаті узагальнень, отримують узагальнено-абстрагований характер у свідомості учнів. Відбуваючись водночас із засвоєнням знань, формування вмінь здійснюється не мимохідь, стихійно, а цілеспрямовано в умовах спеціально організованої діяльності.

Розглянемо фрагменти уроків із використанням навчально-пізнавальних завдань у поєднанні із наочними методами, ситуативним моделюванням та дидактичними іграми, які проводилися в експериментальному класі.

Урок 1. Вступ. Хто ти. Які вони, який ти. Знайомство зі школою.

1. Бесіда про школу.

— От і стали ви школярами! Всі ви чекали цього щасливого дня. Подивіться, який гарний клас, новенькі парти, квіти. Ось як радо зустріла вас школа. І не тільки вас. Адже сьогодні всі хлопчики і дівчатка нашої країни пішли до школи (показ ілюстрацій відповідного змісту).

Навчаючись у школі, ви багато дізнаєтесь про нашу країну, про життя дітей в інших містах, селах і навіть країнах; навчитесь читати, писати, рахувати, малювати і т. д.

— Може хтось із вас уже знайшов собі в школі товариша?

— Як його звати?

— Як ти з ним познайомився?

— Що сказав йому?

— Запитайте у свого сусіда по парті, як його звати?

2. Рухлива гра «У лісочку на горбочку».

Хід гри. Всі діти стають у коло, а одна дитина в середині сидить на стільчику, заплющивши очі. Вчитель говорить:

У лісочку на горбочку

спить (Маринка) в холодочку,

ми тихенько підійдем,

сон (Маринки) збережем.

Діти ходять з учителем по колу вліво і вправо, а на останні слова йдуть до учня пліч-о-пліч, зупиняються. Одна дитина, яку визначив учитель, підходить до ведучого і говорить:

(Маринка), прокидайся,

у хоровод збирайся.

Всі діти промовляють: «Відгадай, хто покликав?».

«Відгаданий» учень називає своє ім’я і міняється з попереднім. Коли ж ведучий не відгадав, хто його покликав, залишається у колі з новим ведучим. Знову хтось із дітей співає пісню. Якщо новий ведучий відгадає виконавця пісні, то цим виручає попереднього і з ним виходить з кола. Гра продовжується.

3. Екскурсія по школі.

— А тепер дружно візьміться за руки з своїм сусідом і станьте в колону один за одним (вчитель шикує учнів для екскурсії). Зараз ми відправимось у дуже цікаву подорож по школі. Ви ознайомитесь зі своєю другою домівкою, адже ви будете тут господарями.

— А що значить бути господарем?

Отже, ви повинні оберігати школу, стежити за чистотою, порядком, поводитись так, щоб не заважати іншим учням, тобто дотримуватись правил поведінки в школі.

— Як ми маємо поводитись зараз у школі під час подорожі, щоб не заважати іншим вчитися?

Діти виходять у вестибуль, щоб запам’ятати дорогу до класу, заходять у гардероб, спальню, ігрову кімнату, їдальню, вчительську, фізкультурний зал, кабінет лікаря. У кожному приміщенні вчитель розказує про його призначення, коли сюди заходити, як поводитись. Наприклад: в їдальню ми будемо заходити всі разом на сніданок і обід; спочатку помиємо руки ось тут, тоді зайдемо, привітаємось із кухарями, які готують для нас їжу, і сядемо за ці столи.

У процесі ознайомлення зі школою вчитель звертає увагу дітей на порядок і чистоту, гарне оформлення, вказує місця, де можна викинути сміття, тощо. Після екскурсії учні повертаються у клас.

Урок 2. Ти — школяр. Правила поведінки в школі.

1. Бесіда про правила поведінки в школі.

— З якими правилами поведінки в школі ми вже ознайомились?

— Зараз ми ознайомимось з іншими, дуже важливими правилами поведінки учнів. Про деякі з них ви вже знаєте. Адже всі, мабуть, з товаришами грали «в школу»?

— З ким ти, Оксанко, гралась?

— Галю, як сиділи «учні» у вашій «школі»?

— Що робили «учні», коли «вчитель» заходив до класу?

Ці правила, яких ви дотримувались у своїх іграх у «школу», треба запам’ятати, знати і виконувати їх.

Вставайте дружно кожен раз,

коли учитель входить в клас!

Учні разом з учителем повторюють правило, вправляються тихо і дружно вставати, рівно стояти біля парти.

Учитель просить дітей звернути увагу на таблицю «Сиди правильно». Щоб бути струнким, здоровим, красивим, тре ба вміти правильно сидіти. Ось подивіться на хлопчика, який весь час горбився за партою, не вмів тримати рівно спину, який він сутулий, незграбний (показує на таблиці).

— А зараз сядьте за парти так, як сидить ось цей хлопчик (показує таблицю). Спину тримайте рівно, ноги поставте на підлогу (чи планку) усією ступнею, руки покладіть на парту, до парти не нахиляйтеся (вправляння).

— Сергійку, покажи, як ти будеш сидіти в школі.

— Чи всіх правил дотримується Сергійко? Хто його поправить і розкаже, як треба правильно сидіти? (Діти відповідають).

Наступні правила обговорюють і закріплюють на матеріалі віршів С. Маршака.

Спитає вчитель, треба встать,

дозволить сісти — тихо сядь.

Сказати хочеш — не шуми,

а тільки руку підійми.

В школі парту бережи,

і на парті не лежи.

Щоб урок минув не марно,

треба сісти рівно, гарно,

не базікать на уроках,

як папуга, чи сорока.

2. Гра «Найкраще і найшвидше».

Гра дасть змогу перевірити, учні якого ряду зуміють найшвидше і найтихіше зайняти свої місця і встати, коли в клас заходить учитель після дзвінка.

Хід гри. За допомогою піскового годинника ми дізнаємося, скільки часу на це потрібно першому ряду, другому і третьому. (За сигналом учителя учні кожного ряду по черзі виходять за двері, потім заходять у клас, сідають на свої місця, встають, коли вчитель заходить у клас). Після закінчення гри результати і хід її аналізують, визначають переможців. Ряд, який переміг, одержує відзнаку.

3. Опрацювання оповідання.

— Тепер, коли ви знаєте деякі правила поведінки в школі, на занятті, можете допомогти тим дітям, які їх не знають. Я прочитаю оповідання про дівчинку Галинку. Вона перший раз прийшла до школи і не завжди поводилась правильно. Ви уважно слухайте і запам’ятовуйте, де Галинка допустила помилки.

Коли закінчилось літо, Галинка пішла до школи.

На шкільному подвір’ї мама поставила Галинку поруч з учителькою, а сама побігла на роботу. Галинка віддала квіти вчительці, знайшла в кишені 2 гривні, які подарував їй тато, оглянулась на всі боки і побачила ларьок з морозивом. Тут вона озирнулась ще раз і побігла до ларка. Галинка купила морозиво і повернулася до вчительки, коли діти шикувалися, щоб іти в клас. Галинка разом з іншими зайшла в новий клас, а в руці у неї тануло морозиво.

Учителька посадила дітей за парти, попросила всіх покласти руки на парти і слухати уважно.

Галинка тільки два рази встигла відкусити бід морозива.

У школі ви навчитесь читати, писати, станете освіченими, грамотними людьми, — говорила вчителька.

Тут Галинка не витримала:

— А я, — сказала вона, — вмію писати маленькими буквами і навіть великими, значить, я уже грамотна.

— Добре, добре, — сказала вчителька і продовжувала далі, — я навчу вас, діти, рахувати.

Тут Галинка знову перебила вчительку.

— А я, — сказала вона, — я вмію рахувати. Значить, я дуже освічена.

— Добре, — повторила знову вчителька, — тільки слухай мене уважно.

Галинчине морозиво розтануло зовсім, величезна біла калюжа потекла до краю ящика і великими краплями стала падати вниз, на підлогу. Навіть сусіди стали оглядатися на Галинку. Вчителька теж почули і підійшла до неї.

Учителька побачила калюжу на підлозі й знову похитала головою.

Галинка закрилась руками й голосно заплакала.

— Заспокойся, Галинко, — сказала вчителька. — Це добре, що ти вмієш писати букви і вмієш рахувати. Але ти сама бачиш, що ти не зовсім освічена. Тільки коли ти навчишся дотримуватись шкільних правил, уважно слухати вчителів і не будеш носити на уроки сторонні речі, тоді, можливо, ти й станеш грамотною, освіченою людиною. (За В. Воскобойниковим)

— Чи сподобалась вам поведінка Галинки? Чим?

— Коли Галинка порушувала правила поведінки для учнів?

— А про які нові правила ви дізналися з цього оповідання?

— Який висновок ми можемо зробити? (Щоб стати справжніми школярами, треба знати, як поводитись школі).

4. Дидактична гра «Для чого це в класі?».

— У нашому класі є все необхідне для навчання, тому не треба приносити зайвих речей у школу. Зараз проведемо гру «Для чого це в класі?» і перевіримо, учні якого ряду найкраще знають, що є в класі і для чого воно.

Хід гри. Виберемо двох ведучих. Вони по черзі будуть називати, що є в нашому класі, а ви будете відповідати, для чого воно тут. Наприклад, ведучий із першого ряду скаже: «Дошка». Учні з другого ряду відповідають: «Щоб на ній писати, вивішувати малюнки». Учні першого ряду можуть доповнити відповідь.

Я буду суддею. За кожну правильну відповідь команда отримує червоний кружечок, за неправильну відповідь чи неповну — синій. Тоді підрахуємо, в якому ряді більше червоних кружечків, той переможець.

Щоб всім було цікаво грати, треба дотримуватись порядку: на питання ведучого відповідати не хором, а підносити руку і чекати, поки суддя запитає.

Ведучих вибирають у кожному ряду. Учні, відповідаючи на запитання вчителя, повторюють правила гри.

— Що повинні говорити ведучі?

— Після запитання Михайлика, який ряд відповідає?

— А після запитання Марійки?

— Що треба відповідати на запитання ведучого?

— Що робить суддя у грі?

Учні разом з учителем проводять пробну гру. Переконавшись, що всі учні засвоїли правила, суддя-учитель дає сигнал до початку гри.

Закінчивши гру, виявляють переможців, обговорюють чи всі учні дотримувались правил гри, які правила порушували, хто найчастіше і правильно відповідав на запитання ведучих і т. д.).

Урок 3. Чим ми бачимо.

1. Замалюйте зеленим кольором кружечки біля малюнків, на яких діти піклуються про свої очі, а червоним кольором — якщо не піклуються.



— Усно поясніть, до чого може призвести недбале ставлення до очей.

2. Дидактична гра «Що змінилося?». Ігровий матеріал: предметні малюнки.

Хід гри. На набірному полотні виставлені предметні малюнки: квіти, листя, плоди, тварини тощо. За сигналом учителя діти закривають очі. Ведучий забирає один малюнок або замінює його на інший чи переставляє малюнки місцями. Учні повинні вказати, що змінилося.

Урок 6. Твої руки. Чутливість шкіри.

Заняття проводити в класі або в ігровій кімнаті, де столики поставлені півколом, щоб усім було видно демонстраційний столик, за яким учитель проводить бесіду з дітьми.

— Як часто ви миєте руки?

— А чому руки миємо частіше, ніж обличчя?

— Перелічимо, з якими предметами за цілий день ви маєте справу, берете їх. Чи забруднилися від цього руки?

Учитель підсумовує, що руки забруднюються від м’яча, ручки, олівців, пластиліну, дверних ручок і т. ін.). Якщо руки не помити перед їдою, то весь цей бруд ми перенесемо собі в рот. А з брудом переносяться різні хвороби. Погано вимиті руки забруднюють одежу, зошити. Дуже неприємно їсти за одним столом із бруднулями. Тому, коли заходите збираєтеся сідати за стіл їсти, мийте руки.

— Але не всі ще вміють правильно мити руки. Зараз ми навчимося мити руки. (На маленькому столику миска, поруч глечик із водою, мило в мильниці, рушник).

До столу виходять два учні. Один поливає на руки, інший миє. Під час демонстрації звертається увага на те, де класти рушник (вішати на шию незручно — він стане мокрим); як засукати рукави; як тримати руки над мискою (під струменем води, а не в самій мисці); як намилювати руки (2-3 рази з обох сторін і між пальцями); як коловими рухами долонь розмилювати мило до утворення густої піни; як добре змити піну; старанно витерти рушником.

— Коли ретельно, правильно вимити руки, рушник після витирання рук залишається чистим.

Інша пара учнів послідовно демонструє миття рук. Після того всі йдуть в їдальню, щоб біля умивальника чисто і правильно вимити руки.

Урок 8. Твоя родина

1. Дидактична гра «Місцеве радіо». Учні вправляються у називанні свого прізвища й імені.

Хід гри. Діти сідають півколом так, щоб добре бачити одне одного. Вчитель дивиться на дітей і запам’ятовує колір їх одежі, які-небудь характерні деталі одягу тощо.

Потім він повертається спиною до класу і говорить: «Увага! Увага! Загубилась дівчинка з білою стрічкою у волоссі. На ній була червона кофта і смугаста спідниця. Хай вона підійде до міліціонера». Всі діти слухають і дивляться один на одного. Дівчинка, яку шукають, встає, підходить до вчителя, називає своє ім’я та прізвище.

1. Бесіда за сюжетними малюнками на тему «Сім’я». Учні розповідають про склад сім’ї, чим займаються вдома мама, тато, бабуся, дідусь, які в них домашні обов’язки.
2. Ігровий момент.

— До нас прийшла маленька господиня Оля (вчитель показує ляльку). Зараз вона вам розкаже, чим вона займається вдома:

Хоч на зріст я ще маленька,

В мене й кіска ще тоненька,

Та робити дещо вмію —

Ось тарілочку помию,

Ось кімнату замітаю,

Вранці квіти поливаю,

Всього я сама навчусь.

Бо роботи не боюсь. (О. Журлива)

— Лялька Оля «просить» діток показати роботу, яку вони виконують у сім’ї. (Діти імітують миття тарілок, поливання квітів, витирання пилу і т. ін.)

Далі лялька «просить» розповісти, чим вони зайняті вдома після школи, з’ясувати їх обов’язки (прибирають постіль, акуратно складають свої речі, чистять взуття, наводить порядок зі своїми іграшками, доглядають за меншими дітьми, роблять послуги бабусі, дідусеві подають кімнатні туфлі, воду тощо).

Урок 9. Усі професії потрібні.

1. Бесіда про працівників школи, важливість їхньої роботи.

— Хто працює в школі?

— Що робить у школі лікар, кухар, прибиральниця?

— Розкажіть про їхню працю.

— Хто працює в бібліотеці?

— Як учні повинні шанувати працю цих людей і допомагати їм?

Розглядається праця кожного працівника. Наприклад, прибиральниця дбає про чистоту школи. Вона миє вікна, панелі, на кожній перерві протирає підлогу, збирає папірці, які учні накидали під час перерви. Якщо учні не будуть смітити, брудними руками чіпати стіни, будуть витирати ноги, коли заходять у школу, то цим самим вони полегшать роботу прибиральниці.

2. Навчально-пізнавальне завдання «Закінчіть речення».

Товари в магазині продає…

Хворих лікує…

Вироби з дерева виготовляє…

Вирощує хліб..

Робить зачіски…

Керує автобусом…

Добуває вугілля…

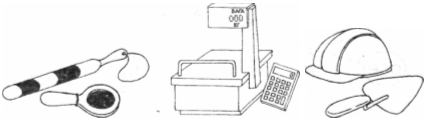
Пише вірші…

— А які ще професії ви знаєте?

3. Дидактична гра «Що роблять мої мама і тато?».

Хід гри. Учитель називає ім’я учня, він встає і каже: «пече хліб, доїть корів» і т. ін. Хто не може чітко і правильно відповісти, встає, показує малюнок, на якому зображена робота батьків і розповідає про зображене на ньому.

4. Назвіть, людям яких професій належать ці знаряддя праці.



5. Дидактична гра «Чия це праця?».

Хід гри. На столі лежать малюнки зображенням вниз. Учитель дає дітям завдання: «Розкажіть, хто працював, щоб зробити зображений предмет?».

Урок 11. Навчись робити самостійно.

1. Опрацювання оповідання К. Ушинського «Кожній речі — своє місце».

Сергійко як прокинеться вранці, так і починає свої речі розшукувати: одна шкарпетка у нього на стільці, друга — під столом; один чобіток під ліжком, а другого і в кімнаті немає. Возиться Сергійко щоранку, возиться... і запізнюється на уроки.

— Як ви гадаєте, чому Сергійко щодня запізнювався на уроки?

— Де валялися його шкарпетки, чобітки?

— Чому оповідання називається «Кожній речі — своє місце»?

— До чого воно нас закликає?

— Як ви думаєте, діти, допомагала безпорадність Сергійка його речам (одягу, взуттю, постелі, книжкам, зошитам та ін.) бути цілими, красивими, чистими?

— А що ж треба знати і робити, щоб у квартирі завжди було прибрано, чисто, охайно?

— Як можна цього досягти? Я, наприклад (вчитель показує ляльку), коли приходжу зі школи додому, акуратно роздягаюся: взуття ставлю в коридорі (на окремій поличці), одягаю домашні туфлі; потім знімаю одяг і акуратно складаю його на стілець або вішаю на вішалку; одягаю домашній халатик чи платтячко, костюмчик. Увечері, коли всі готуються до завтрашнього дня, я прошу маму допомогти мені почистити і випрасувати платтячко чи костюмчик. Мама показує, як це треба робити, і я виконую все сама. У нас дома всі так роблять. Татко часто говорить, що чистота і порядок — запорука здоров’я.

2. Ситуативне моделювання.

У нас є лялька Оленка і хлопчик Андрійко. А ось іграшкова дитяча кімната. Будь ласка, діти, хто з вас може допомогти Оленці і Андрійкові, розповісти, як їм швидко зібратися до школи. Хай Оленка чи Андрійко розкажуть, де знаходиться їхній одяг, взуття, шкільне приладдя.

Двоє учнів спочатку «збирають» до школи Оленку, а потім двоє інших збирають Андрійка. Після таких вправлянь дають оцінку учням, їхній вправності і порядку.

3. Дидактична гра «Чи гарно живеться твоїм речам?» Гра допоможе перевірити вміння дітей тримати свій одяг у порядку; привити навички самообслуговування.

Хід гри. Учень виходить до столу, всі його оглядають. Учитель запитує: «Як у Петрика живеться піджачку?» Діти відповідають, що піджачку живеться добре: ґудзики пришиті, чистий... Діти оцінюють одяг товаришів. Такі вправляння повторюються з 3-4 учнями. Таку ж розмову ведуть про зачіску у дівчаток, хто допомагає їм гарно заплітати кіски, зав’язувати банти, в якому стані взуття, як треба його доглядати тощо.

Урок 13. Як ставитися до інших. Умій дружити.

1. Бесіда про дружбу.

— Ви дуже часто чуєте і вдома, і в школі: «Треба бути дружними, дружно грати, дружно жити». А що значить дружити? (Відповіді дітей вчитель уточнює: уважно ставитися до друга, ділитися з ним усім, старатися зробити для нього щось хороше, не сваритися і т. д.).

— Послухайте уважно оповідання про три дівчинки і скажіть, хто з них справжній друг.

Три дівчинки — Іра, Зіна і Оленка — дружили. Вони разом грались, дивились книжки, співали. Одного разу Іра ненавмисне поламала коробочку з кормом для птахів. Корм висипався. Вона злякалась і стала швидко прибирати його. Оленка їй допомагала і говорила: «Як же ти так необережно? У нас немає іншої коробочки. Підемо скажемо Вірі Іванівні, попросимо папір, щоб увечері полагодити коробочку». А Зіна стояла і говорила: «Завжди ти, Іро, все ламаєш. Я ось скажу Вірі Іванівні. У чому тепер корм зберігати?».

— Як ви думаєте, хто з дівчаток справжній друг? Чому?

— Як чинять друзі?

— Чому нас може навчити це оповідання?

— 3 ким цікаво дружити?

— Хто в нашому класі знайшов собі друга і про нього розкаже?

2. Опрацювання вірша «Велосипед».

Славкові, що з квартири сорок,

Велосипед купили вчора.

Він зразу в двір його потяг,

прудкого та дзвінкого,

все.хизувався ним, та нас

не підпускав до нього.

Просив Юрко:

Ну дай хоч раз проїду метрів двісті!

А він Юркові:

— Ач який! Свого купи та їзди.

І я просив. Та він:

— Моє! — і нам кататись не дає...

Ну й що, нехай! А ми зате

разом в кіно ходили,

разом у нашому дворі

співали, скільки сили,

а потім грали у квача,

аж поки вечір не почавсь.

А що Славко?

Він сам-один сидів з велосипедом,

і вже кататись не хотів.

Отак йому і треба! (А. Костецький)

— З ким ви б хотіли дружити з Славком чи Юрком ? Чому?

— Кому було веселіше: Юркові чи Славкові?

— Як ми назвемо Славка? (Жадібним).

— А як би ви вчинили у такій ситуацій?

— Чи даєте ви іграшки своїм друзям?

Урок 14. Чи вмієш ти ввічливо розмовляти. Культура спілкування.

1. Створення і розв’язання ситуацій морального вибору.

— Послухайте оповідання про хлопчика Сергійка.

Сергійко йшов до школи. Біля одного будинку він задивився на голубів, які зграйкою вуркотіли на травичці Сергійко дістав хліб, покришив голубам. Та раптом згадав, що спізнюється в школу. Він швидко побіг, біля дверей школи ледве не збив прибиральницю, зачепив дівчинку, вона впала, а Сергійко побіг далі. Вже почались уроки, він протупотів по всьому коридорі, забіг у клас і сів на своє місце.

— Які помилки допустив Сергійко?

— В яких випадках і як йому треба було діяти?

У наступному завданні діти мають додати слова, які повинна була сказати Оля.

На перерві Оля ненароком штовхнула дівчинку і промовила:...

Їй доручила Ніна Миколаївна взяти книжку в бібліотеці. Оля прийшла до бібліотекаря і сказала:...

Потім віднесла книжку в клас, віддала Ніні Миколаївні зі словами:...

Разом з усіма Оля прийшла в їдальню випити молоко. Чашка стояла далеко. Оля попросила Дмитрика...

Випивши молоко, Оля сказала:...

3. Бесіда з елементами ситуативного моделювання про правила спілкування з старшими і однолітками.

— А чи вміємо ми правильно звертатися з проханням до старших?

— Як би ви звернулись до мене, коли б захотіли попросити книжку?

— А ще які слова треба сказати, щоб прохання було ввічливим?

— А тоді, коли я дам вам книжку, що б сказали?

Слова: будь ласка, дякую, прошу, дозвольте, спасибі — «чарівні». Той, хто вживає їх, вихований, ввічливий. Усім приємно розмовляти з такими людьми.

— А зараз подумайте, як би ви звернулися до товариша, щоб попросити в нього якусь річ? Наприклад, Сергійку, як ти попросиш в Оленки фарби?

— А як би ти звернувся до свого товариша, щоб попросити якусь річ?

— Чи ввічливо звернувся Сергійко?

— А як відповіла Оленка?

— А ти, Петрику, як би відповів? і т. д.

Урок 15. Правила поведінки в громадському транспорті.

1. Бесіда про види транспорту.

— Відгадайте загадки:

|  |  |
| --- | --- |
| Будинок на колесах йде,  на роботу всіх везе. (Автобус) | Залізні подружки тримаються за руки,  одна з трубою, їх тягне за собою. (Поїзд) |
| Маленькі будиночки по рейках біжать, хлопчики й дівчатка в будиночках сидять. (Трамвай) | Під землею мчать вагони. Світло сяє на перонах. Сходи вниз людей везуть, догори їх заберуть. (Метро) |
| В синім небі путь моя, швидше всіх літаю я, маю крила, хоч не птах, люди звуть мене… (літак) | По хвилях лебідь пливе, людей на собі везе (Корабель) |

Після кожної відгаданої загадки вчитель виставляє відповідний малюнок.

— Як одним словом можна назвати всі виставлені малюнки?

— Для чого служить транспорт?

— Якими видами транспорту ви їздили?

— А як слід поводитися в громадському транспорті?

2. Розв’язання ситуативних завдань.

Ти з мамою сидиш у тролейбусі. На зупинці зайшов дідусь…

Ти з бабусею зайшов у тролейбус. Вільне місце тільки одне…

Ти з товаришем голосно розмовляєш в автобусі. Вам зробили зауваження…

Маленький хлопчик їв цукерку і кинув папірець під ноги пасажирам…

Петрика дорослі пропустили першим в автобус. Він забіг у середину, сів сам і поспішив зайняти місця для своєї старшої сестри та її подруги — щоб їм не довелося стояти, бо їде багато людей.

— Як до Петрика поставилися дорослі?

— Як він повівся в автобусі? У чому він був неправий?

— Як треба поводитися в автобусі школяреві?

3. Дидактична гра-моделювання «Ми — пасажири».

Хід гри. Розподіляються відповідні ролі (міліціонер, пасажири, водій автобуса, контролер тощо). Діти стоять на зупинці, підходить автобус і т.д. Під час гри розігрують різні ситуації: заходять люди похилого віку, оголошуються зупинки — одні пасажири пропускають інших до виходу та ін.

Урок 16. Сервіруємо стіл. Правила поведінки за столом.

1. Бесіда про правила поведінки за столом.

— Правила поведінки за столом вироблялись багатьма поколіннями, і ми зараз їх дотримуємось. Це правила, які забезпечують зручність усім, хто сидить за столом, дають змогу бути красивими і охайними. Ось, наприклад, не дозволяється класти лікті на стіл і розставляти їх широко, бо цим ви заважаєте сусіду (діти переконуються в цьому, розставивши лікті, потім забравши їх). Сидіти треба не розвалившись, а прямо, на зручній від столу віддалі, не горбитись. Не можна їсти з ножа, щоб не порізати язик; не можна дути на гарячу їжу, щоб не оббризкати себе і сусідів. Якщо тарілка стоїть від тебе далеко, не тягнись за нею сам, щоб не розлити інші тарілки, не замочити в них рукави, а попроси сусіда передати її. Щоб не подавитись їжею, бути охайним, акуратним, треба обов’язково їсти із закритим ротом, безшумно.

— Ще про одне дуже важливе правило ми не згадали. Як ви думаєте, яке? (Діти говорять і цим самим учитель з’ясовує, що ж діти знають про поведінку за столом. Усі разом роблять висновок: після їжі обов’язково треба подякувати тим, хто готував її).

2. Ситуативне моделювання на тему «У нас сьогодні гості».

Учні класу поділені на групи по 4 чоловіки. Кожна група отримує набір речей, необхідних для сервірування столу (скатертина, посуд, столові прибори, чашки тощо) соки, печиво, цукерки. За наказом вчителя кожна команда приступає до сервірування столу за всіма правилами етикету. По ходу вчитель зазначає, яка команда найшвидше впоралася із завданням. Після того, як усі команди закінчили роботу, оцінюється якість виконання завдання учнями. Та команда, яка швидше і правильно впоралася із завданням, перемагає.

Потім учні сідають до столів і, дотримуючись правил поведінки за столом, пригощаються. Вчитель слідкує, як діти дотримуються правил.

Урок 17. Що належить до природи. Природа нежива і жива.

1. Бесіда з елементами практичної роботи.

— Відгадайте загадки. (Малюнки-відгадки вчитель виставляє на дошці).

|  |  |
| --- | --- |
| Біла латка, чорна латка по дереву скаче.  (Сорока) | Хоч не шию я ніколи, а голок завжди доволі. (Їжак) |
| Зимою спить, літом бринить, понад садом літає, мед збирає.(Бджола) | Всю ніч бродить навмання, прокладає шлях до дня. (Місяць) |
| Гарне, добре, по небу гуляє, на всіх дивиться, А на себе дивитись не дозволяє.  (Сонце) | Летить орлиця по синьому небу, крила розкрила, Сонце закрила.  (Хмара) |
| Сонечко в траві зійшло, усміхнулось, розцвіло. Потім стало біле–біле. І за вітром полетіло. (Кульбаба) | Стоїть пані у лісочку, має червону сорочку.Хто не йде, той поклониться.  (Суниця) |

— Як назвати одним словом все те, що ви відгадали? (Природа).

Де б ми з вами не були, чим би не займались, над нами завжди світить Сонце, ми дихаємо повітрям, п’ємо воду, споживаємо рослинну або тваринну їжу, нас оточують люди, рослини, тварини. Усе це належить до природи.

— Якою буває природа?

— Поділіть те, що зображено на малюнках на дві групи. Дайте назву кожній групі.

— Чому природу поділили на живу і неживу? Чим живе відрізняється від неживого? Визначимо, які ознаки властиві живим організмам.

— У багатьох є домашні тварини (кіт, собака, кури, корова та ін.) Пригадайте, чи змінюються вони. Як саме? (Тварини народжуються, ростуть і стають дорослими, розмножуються і вмирають.)

— Як доглядають за тваринами? (Тварин годують, тому що всі живі організми живляться.)

— Пригадайте, чи повністю нерухоме тіло тварини, коли вона спить? (Коли тварина спить, рухається грудна клітка. Тварини, як і кожна жива істота, дихає.)

Отже, те, що належить до живої природи, народжується, живиться, дихає, росте, розмножується і вмирає. Це характерні ознаки живої природи, до якої належать тварини, рослини та люди.

— Розгляньте ілюстрації, зображені на дошці. (На дошці розміщені ілюстрації із зображенням тіл природи, між якими є дві речі, виготовлені людиною.)

— Назвіть, що зображено на ілюстраціях, і знайдіть, що тут зайве. Чому це є зайвим?

Заберемо їх, і залишиться лише те, що належить до природи. Отже, природа — це все, що нас оточує, крім того, що зроблено людиною.

2. Робота за малюнками в підручнику (с. 54). Учні визначають, що належить до природи, а що створено руками людей.

3. Робота за малюнком на с. 54 в підручнику. Групування предметів за ознаками: належить, не належить до природи. У кожному рядку діти називають зайвий предмет і пояснюють, чому він зайвий.

4. Виконання пізнавальних завдань.

Назвати одним словом запропонований перелік об’єктів:

Каштан, калина, соняшник, осока — це …

— До якої природи належать рослини?

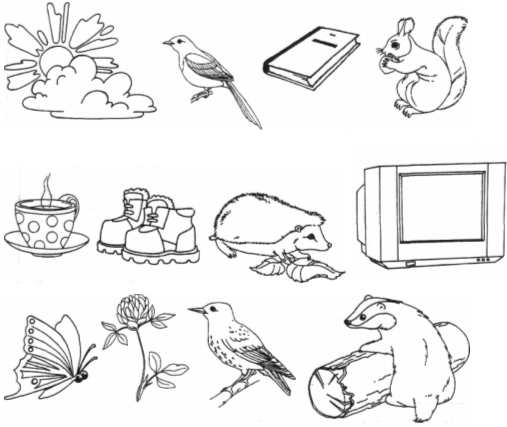
Кінь, вовк, лелека, жаба — це …

— До якої природи належать тварини?

— До якої природи належить людина?

5. Дидактична гра «Що зайве?».

— Назвіть об’єкти, зображені в кожному рядку. Що зайве у кожному рядку? Поясніть, чому.



Урок 18. Сонце. Чому буває літо, осінь, зима, весна.

1. Колективне міркування дітей на тему «Якби Сонця не було, то …».

2. Дібрати пору року, якій відповідають дані ознаки:

Тепле, сонячне, безхмарне — це...

Багата, щедра, золота — це...

Квітуча, багатоводна, рання — це...

Холодна, білосніжна, морозна — це….

3. Дидактична гра «Дванадцять місяців».

Ігровий матеріал: таблиця із назвами місяців, їх нумерацією і назвами команд; 2 кубика з крапками від 1 до 6 на гранях.

Хід гри. Ознайомившись із таблицею і уточнивши співвідношення назви місяця і його номера за допомогою лічилки визначають право першого ходу і починають гру. Кинувши кубик гравець команди рахує кількість випавших на верхніх гранях крапочок і відповідно їх кількості знаком «+» позначає один із місяців у таблиці в графі своєї команди. Перемагає та команда, яка не помиляючись в нумерації місяця і його назви, першою заповнила знаками «+» свою графу.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Місяць і його номер по порядку | 1 команда | 2 команда |
| Січень — 1 |  |  |
| Лютий — 2 |  |  |
| Березень — 3 |  |  |
| Квітень — 4 |  |  |
| Травень — 5 |  |  |
| Червень — 6 |  |  |
| Липень — 7 |  |  |
| Серпень — 8 |  |  |
| Вересень — 9 |  |  |
| Жовтень —10 |  |  |
| Листопад — 11 |  |  |
| Грудень — 12 |  |  |

Урок 22. Рослини. Різноманітність рослин. Значення рослин у житті людини.

1. Бесіда з елементами роботи з підручником.

— Сьогодні ми почнемо вивчати одну із груп живих організмів. А щоб дізнатись яку, відгадайте загадки. (Вчитель виставляє на дошці ілюстрації відгадок.)

|  |  |
| --- | --- |
| Голки має коротенькі, всім знайомі ці гілки й шишки довгі як свічки.(Ялина) | Сидить Марушка в семи кожушках, хто її роздягає, той сльози проливає. (Цибуля) |
| Сонечко в траві зійшло, усміхнулось, розцвіло, потім стало біле-біле і за вітром полетіло. (Кульбаба) | У вінку зеленолистім, у червоному намисті видивляється у воду на свою хорошу вроду. (Калина) |

— Як назвати одним словом ялину, цибулю, кульбабу, калину? (Це рослини.)

— Які ще рослини ви знаєте? Назвіть їх.

— Розгляньте малюнок у підручнику на с. 65, що розміщений вгорі сторінки. Які рослини ви впізнали?

— Де вони ростуть?

— Які з них можна зустріти біля вашого будинку? Біля школи?

2. Гра-вправа. Закінчити речення:

У лісі ростуть …

На городі ростуть …

У кімнаті ростуть …

У саду ростуть …

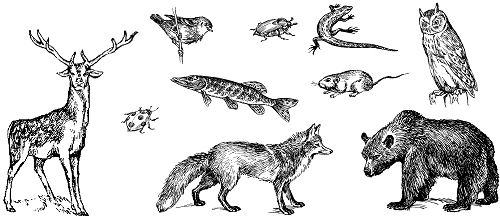
3. Дидактична гра «Назви, про що скажу».

Вчитель пропонує назвати рослину за описом: «Росте вона переважно в парку, нею прикрашають вулиці. Листя її схоже на розкриту долоню. Квіти зібрані в «пірамідки». Плід схований у колючий кожушок» і т. ін.

Урок 23. Тварини. Різноманітність тварин. Значення тварин у житті людини.

1. Бесіда з елементами практичної роботи.

— Розгляньте малюнки із зображенням тварин, назвіть їх і скажіть, чим відрізняються між собою тварини. (Тварини відрізняються розмірами, а також формою тіла. Форма тіла тварин залежить від того, у якому середовищі вони живуть.)



— Де живуть тварини? (Вони живуть скрізь, де для них є їжа, схованка від ворогів та місце для влаштування житла: у воді та на суші, під землею і в повітрі. В усіх куточках нашої планети можна зустріти тварин.)

— Які тварини все життя проводять у воді, не виходячи на сушу? (Все життя проводять у воді, не виходячи на сушу, риби, раки, дельфіни, кити.)

— Які тварини живуть у ґрунті? (У ґрунті живуть кроти, землерийки, дощові черви, деякі комахи.)

— Які тварини заволоділи повітряним простором? (У повітрі літають птахи, комахи, летючі миші.)

— Чим схожі між собою всі тварини? (Тварини схожі будовою тіла, яке у більшості складається з голови, тулуба, кінцівок (ніг, крил) та хвоста.)

2. Виконання пізнавальних завдань.

— Розподіліть тварин на групи за способом пересування:

щука, метелик, вовк, сорока, гадюка, дельфін, кит, миша, сова, заєць, ящірка, жаба, вуж, олень, коник.

Літають:

Бігають:

Стрибають:

Плавають:

Повзають:

* + Вказати цифрами, де живуть ці тварини.



— Скласти речення, використовуючи слова першого і другого стовпчиків.

Соловейґелґоче

собакадзижчить

індиктьохкає

бджолагавкає

3. Гра «Плутанина».

Переплутанка

Ось так диво-дивина —

Виріс ріг у кабана.

Льоха вбралася у піря,

Пси порили все подвіря.

А лаписько в курнику

Заспівав: «Ку-ку-рі-ку!»

Лізуть горобці під квочку,

Щоб сховатись в холодочку.

А ягнята, мов коти,

Геть обсіли всі плоти.

Віл на яворі пасеться.

Кіт у кошику несеться.

А індики на воді

Плавають, мов лебеді.

А тепер скажи мені —

Де тут правда, а де ні?

А. Григорук

Урок 25. Де ти живеш.

1. Дидактична гра «Місцеве радіо», під час якої діти закріплюють знання своєї домашньої адреси.

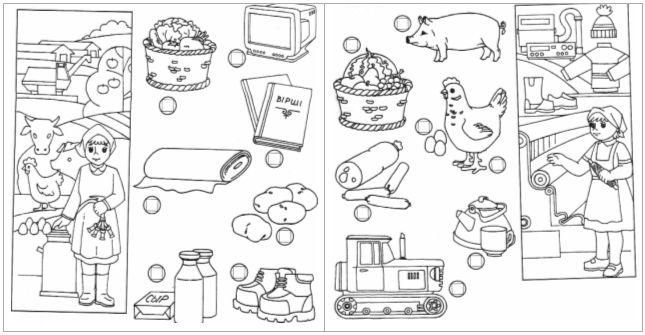
Хід гри. Діти сідають півколом так, щоб добре бачити одне одного. Вчитель дивиться на дітей і запам’ятовує колір одягу, які-небудь характерні деталі його тощо. Потім він повертається спиною до класу і оголошує: «Увага! Загубилась дівчинка з білою стрічкою у волоссі. На ній була червона кофта і смугаста спідниця. Хай вона підійде до вчителя». Всі діти слухають і дивляться один на одного. Дівчинка, яку шукають, встає, підходить до вчителя, називає своє ім’я та адресу.

2. Тематичне малювання на тему «Моє рідне село».

Учні малюють, оцінюють малюнки, створюють виставку, розповідають, що про село можна дізнатися з їхніх малюнків. Кращі розповіді вчитель записує. Ці записи прикріплюються на виставці до малюнків.

Урок 27. Що виготовляють або вирощують там, де ти живеш.

* + Поставте біля малюнка цифру 1, якщо це вирощують у селі, і 2 — якщо виготовляють у місті.



Оскільки успішність учіння молодшого школяра тісно пов’язана з організацією його робочого місця, що містить у собі забезпечення необхідним навчальним приладдям, дотримання порядку на парті протягом уроку та необхідних санітарно-гігієнічних вимог. Особливо відповідальним у цьому плані є початковий, адаптаційний період навчання, головне призначення якого сформувати у першокласників зовнішню організованість як необхідну передумову внутрішньої організованості, тобто організованості розумових дій (С.Л. Коробко, З.П. Шабаліна). Тому на кожному уроці ми постійно звертали увагу на формування у першокласників організаційних умінь і навичок, спрямованих на раціональну організацію навчальної діяльності. Зокрема, проводилася робота, яка передбачала сформованість таких умінь як організувати робоче місце, точно виконувати вказівки вчителя, планувати навчальні дії, працювати з підручником.

Оволодінню учнями вміннями міркувати сприяють вправи розвивального характеру, насамперед — завдання і запитання, що привчають встановлювати послідовність та взаємозалежність подій, явищ, логічно висловлюватися.

Корисною пропедевтикою для розвитку в дітей уміння міркувати є відгадування і складання загадок. Цій роботі передує вправляння в стислому описі добре відомих предметів, яке найдоцільніше проводити під час прогулянок, ігор, малювання. Корисні також і завдання, що спонукають дитину визначати послідовність подій, явищ, стану.

Ефективним засобом навчання дітей міркувати є використання алгоритмів та різноманітних зорових опор (схем, таблиць, символів).

Алгоритми в навчанні, як відомо, це чіткий опис прийомів мислення або послідовності розумових операцій, спрямованих на розв’язування однорідних завдань. Алгоритмічні приписи визначають найдоцільнішу послідовність розумових і практичних дій і цим самим привчають дитину міркувати правильно й економне [51].

Для навчання дітей «діяти за пам’яткою» ми виділяти час, коли вперше вводиться новий вид роботи. Спочатку під керівництвом учителя, а потім цілком самостійно, спираючись на алгоритм, учні виконували аналогічні й нові завдання. Загальні алгоритми тривалої дії для зручності були оформлені у вигляді настінної таблиці-пам’ятки.

Наприклад, щоб учні усвідомили пізнавальну сутність прийому порівняння, вчитель разом з ними складає схему-опору:

Порівнюємо — зіставляємо, щоб знайти: однакове, подібне, відмінне.

До цієї схеми діти час від часу зверталися, самостійно порівнюючи різні об’єкти. З метою перенесення вміння порівнювати через певний час ми склали разом з учнями правило порівняння: «Щоб порівняти, треба: уважно розглянути предмети; виявити ознаки кожного предмета; зіставити відповідні; знайти однакові, подібні, відмінні; узагальнити результат порівняння».

Актуалізуючи це правило, варто раз у раз пропонувати учням розгорнуто порівняти явища, вчинки, малюнки, природні об’єкти тощо.

За аналогічною методикою формувалися й інші загальнопізнавальні вміння. Безумовно, схеми самі по собі не забезпечують пізнавальної діяльності учнів, вони — лише опора для переходу від міркування вголос, із підказкою вчителя, до мислення мовчки. Тому дуже корисно, щоб діти спостерігали, як думає сам учитель, тобто мали практичні зразки моделей мислення. Зокрема, добре подати учням зразок, як треба правильно міркувати під час розв’язання завдання, як описувати події, явища, об’єкти природи і т. ін. Не варто нехтувати роботою за зразком. Але способи використання зразка мають ускладнюватися: від прямої вказівки «роби, міркуй, виконуй так само, як я» до використання його як опори для перенесення знань у нову ситуацію, коли відбувається робота над зразком. Крім того, чим різноманітнішими зразками дій оволодівають учні, тим вільнішим і результативнішим буде їхній самостійний пошук, змістовнішими навчальні мотиви та інтереси.

В експериментальному класі ми поступово ознайомлювали учнів із пам’ятками, домагаючись, щоб вони стали надбанням власного досвіду кожної дитини. Спочатку пам’ятку застосовували для фронтальної роботи, а згодом її пропонували як інструкцію для самостійного розв’язування завдань.

Розчленування правила або способу дії на послідовні операції допомагає учням самостійно виконувати завдання. Такі записи організовують розумові й практичні зусилля дітей, привчають додержувати певної послідовності під час виконання роботи. Слід зазначити, що для учнів із різним рівнем підготовки використання зорових опор має різний зміст. Невпевнена, повільна дитина пришвидшує темп роботи, дивлячись на опору, для слабкої дитини — це підказка, для ледачої — об’єктивна потреба все ж таки вивчити. Схему-опору треба вміти «прочитати», тому будь-який новий знак, символ, який уводить учитель, має бути усвідомлений учнями. За абстрактним вони повинні бачити конкретну практичну чи розумову дію.

З огляду на вікові особливості молодшого школяра слушним і доцільним є використання в навчально-виховному процесі ситуативного моделювання. Це форма навчально-пізнавальної активності, її зміст полягає в умотивованому досягненні поставленої мети, забезпечення єдності та наступності різних аспектів процесу навчання. Ситуативне моделювання дозволяє моделювати життєві ситуації, робить навчання інтерактивним. Крім того, при розв’язанні життєвих ситуацій, у проектній діяльності учень набуває знань, які виходять за межі шкільного середовища, пов’язуючи учня з різними соціальними проблемами. Такі завдання дозволяють учням будувати свою діяльність на трьох стадіях — мотиваційній, операційно-виконавчій, рефлексивно-оціночній.

Провідним методом під час ситуативного моделювання була дидактична гра (рольові ігри та імітаційні ігри або симуляції).

Разом з тим, ігри та ігрові ситуації є ефективним засобом стимулювання мовленнєвої діяльності учнів.

Наприклад, гра «Запитай — відгадай». Учитель розкладає на столі малюнки із зображенням різних предметів. Хтось із учнів підходить до столу і вибирає один малюнок. Інші намагаються відгадати, що зображено на ньому. Вони ставлять запитання, на які школяр відповідає одним словом: «так» або «ні». Наприклад, учень вибрав малюнок із зображенням книжки. В класі відбувається така розмова:

* Це живе? (Ні).
* Це одяг? (Ні).
* Потрібне для навчання? (Так).
* У ньому пишуть? (Ні).
* Це книжка? (Так).

Діти вчаться правильно і доцільно формулювати запитання, щоб якомога швидше відгадати задуманий предмет.

Гра «Ланцюжок запитань»: за умовою цієї гри кожен учасник має сформулювати запитання так, щоб на нього не можна було відповісти одним словом («так» чи «ні»), тобто хтось із однокласників має дати розгорнуту відповідь.

Роботу можна дещо урізноманітнити, ввівши елемент змагання. Наприклад, учитель називає запитання "Про кого?". Учні якомога швидше додають слова: прочитав, дізнався, розповів, почув, згадав, написав, запитав тощо. Виграє той, хто скаже останнє слово.

Із метою формування вміння запитувати ми використовували прийом взаємоопитування. Щоб ознайомити учнів із різними варіантами формулювання запитань, ми вважали за доцільне використати таблицю з набором питальних слів: «Хто? Що? Про кого? Про що? Як? Чому? Для чого? Де? Куди ? Звідки ? Коли?».

Коли учні вже набули деякого досвіду постановки запитань, ми ознайомили їх із побудовою речення-запитання та основними вимогами до нього: починати з питального слова (Хто? Що? Куди? тощо), формулювати чітко і стисло, висловлювати з відповідною інтонацією.

Значний інтерес викликають в учнів завдання на постановку запитань до окремих речень, тексту. Коли першокласники набули уже деякого досвіду у цій діяльності, вправи були ускладнені (вчити ставити запитання з певною метою).

Ефективному формуванню вміння запитувати сприяють вправи на відгадування за допомогою запитань предмета, задуманого вчителем. Учитель каже: «Я задумала якийсь предмет. Відгадайте, що я задумала. А для цього ви повинні поставити мені кілька запитань, які допоможуть вам дізнатися про це». Доречно привчати молодших школярів правильно формулювати запитання, запитувати про суттєві ознаки об’єкта, стежити за тим, щоб кожне наступне запитання звужувало сферу пошуку.

Із метою формування контрольно-оцінних умінь ми практично на кожному уроці пропонували учням спеціальні вправи на промовляння вголос порядку виконання дій:

а) що робили спочатку, що вже виконано;

б) що потрібно зробити;

в) чи відповідають дії заданим вимогам.

Таке попереднє обдумування дає змогу заздалегідь визначити об’єкт контролю, а також продумати способи його здійснення.

На нашу думку, виконання учнями ролей учителя, контролера, казкових персонажів, кращого оповідача позитивно впливає на розвиток мотивації самоконтролю.

У першокласників контрольно-оцінні вміння формуються повільно. Передумовою їх формування є оцінна діяльність вчителя. Тому ми використовували такі прийоми: оцінна діяльність вчителя (зразок розгорнутої оцінки усної чи письмової відповіді); колективна оцінна діяльність (змістове колективне оцінювання, оцінювання групами, підбиття підсумку уроку); взаємооцінка (робота в парах: виконавець — контролер, учитель — учень); самооцінка (перегляд виконаної роботи, обговорення вголос результатів діяльності, вибіркова оцінка виконаного завдання). Запропонована послідовність прийомів відповідає висновкам учених про те, що оцінювання власної роботи формується через усвідомлення рівня роботи, виконаної іншими.

Ми розглянули прямий шлях розвитку загальнонавчальних умінь і навичок, який містить чіткі вказівки, що і як учні повинні виконувати. Він виражається у цілеспрямованому формуванні навчальної діяльності шляхом використання навчально-пізнавальних завдань і вправ, складених з урахуванням їх структурних компонентів — мотиваційного, змістового і процесуального.

Опосередкований шлях створює умови, які забезпечують оволодіння першокласниками необхідними вміннями, і здійснюється через вибір і організацію змісту та відповідних методів навчання. Гуманістичні цінності освіти зумовлюють пріоритет особистісно орієнтованого навчання, найголовнішими ознаками якого є багатоваріантність методик, уміння організувати навчання одночасно на різних рівнях складності, утвердження всіма засобами цінності й гідності дитячої особистості [23].

Важливим засобом опосередкованого впливу на учнів є стимулююче педагогічне спілкування: «Чому ти так думаєш?», «Ти впевнений?», «Доведи свою думку», «Не поспішай. Почни міркувати спочатку» тощо — такі запитання і поради привчають першокласників бачити різні варіанти виконання завдання, вибирати серед них найраціональніші, вселяють впевненість у власних силах.

Охарактеризовані вміння формуються у першокласників поступово. «Вказуючи вчителеві, чого вона ще не знає і не вміє, де потребує допомоги дорослого, дитина активно включає вчителя у власну навчальну діяльність, тобто стає не виконавцем, а справжнім суб’єктом навчальної діяльності» [71, с. 41].

**2.3 Аналіз результатів експериментального дослідження**

На завершальному етапі дослідно-експериментальної роботи відбувався аналіз ходу та результатів впровадження запропонованої технології на основі виокремлених дидактичних умов із метою визначання її впливу на рівень оволодіння першокласниками загальнонавчальними уміннями.

Було проведено підсумкову контрольну роботу наприкінці навчального року. Це дозволило зробити висновок про вплив експериментального навчання на формування загальнонавчальних умінь першокласників. Робота виконувалася письмово і містила завдання, під час виконання яких передбачалася необхідність використання теоретичних знань та загальнонавчальних умінь. Змістову основу контрольних завдань становив програмовий матеріал із курсу «Я і Україна» в 1 класі, а процесуальний аспект передбачав певний рівень сформованості загальнонавчальних умінь у молодших школярів наприкінці навчального року відповідно до вимог, зазначених у навчальних програмах (див. додаток Б).

Аналіз результатів виконання учнями контрольної роботи дав змогу визначити рівні сформованості у першокласників таких загальнонавчальних умінь (див. табл. 3):

Таблиця 3

Результати виконання учнями завдань контрольної роботи

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Загальнонавчальні уміння | Клас | Високий рівень | Достатній рівень | Середній рівень | Низький рівень |
| Організаційні уміння | | | | | |
| Дотримання єдиних вимог до оформлення письмових робіт | ЕК | 50,0 % | 22,7 % | 18,2 % | 9,1 % |
| КК | 29,2 % | 25,0 % | 29,2 % | 16,6 % |
| Загальномовленнєві уміння | | | | | |
| Відповідати на запитання за відомою моделлю | ЕК | 54,6 % | 31,8 % | 13,6 % | 0,0 % |
| КК | 37,5 % | 41,7 % | 20,8 % | 0,0 % |
| Відповідати на запитання за вільною моделлю | ЕК | 36,4 % | 36,4 % | 22,7 % | 4,5 % |
| КК | 20,8 % | 25,0 % | 41,7 % | 12,5 % |
| Загальнопізнавальні уміння | | | | | |
| Виділяти в предметах певні ознаки | ЕК | 40,9 % | 36,4 % | 18,2 % | 4,5 % |
| КК | 25,0 % | 37,5 % | 29,2 % | 8,3 % |
| Знаходити у двох об’єктів схожі і різні зовнішні ознаки | ЕК | 31,8 % | 40,9 % | 27,3 % | 0,0 % |
| КК | 20,8 % | 37,5 % | 41,7 % | 0,0 % |
| Зіставляти групи предметів за однією суттєвою ознакою | ЕК | 45,4 % | 36,4 % | 18,2 % | 0,0 % |
| КК | 29,2 % | 37,5 % | 29,2 % | 4,1 % |
| Робити висновок-узагальнення | ЕК | 36,4 % | 45,4 % | 13,7 % | 4,5 % |
| КК | 25,0 % | 29,2 % | 37,5 % | 8,3 % |

Рівні сформованості інших загальнонавчальних умінь ми встановлювали в процесі педагогічних спостережень за навчальною діяльністю учнів експериментального та контрольного класів. Упродовж експериментального дослідження нами було відвідано по 18 уроків «Я і Україна» в експериментальному і контрольному класі. Також ми відвідували уроки з інших навчальних предметів. У результаті спостережень ми отримали такі дані (див. табл. 4):

Таблиця 4

Результати педагогічних спостережень

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Загальнонавчальні уміння | Клас | Високий рівень | Достатній рівень | Середній рівень | Низький рівень |
| Організаційні уміння | | | | | |
| Добирати обладнання до проведення уроку, розкладати його в потрібному порядку | ЕК | 54,6 % | 31,8 % | 9,1 % | 4,5 % |
| КК | 45,8 % | 29,2 % | 8,3 % | 16,6 % |
| Включатися в роботу відразу після вказівки вчителя | ЕК | 72,8 % | 13,6 % | 9,1 % | 4,5 % |
| КК | 41,7 % | 33,3 % | 20,8 % | 4,2 % |
| Дотримання правильної постави | ЕК | 40,9 % | 45,4 % | 13,6 % | 0,0 % |
| КК | 25,0 % | 54,2 % | 20,8 % | 0,0 % |
| Загальномовленнєві уміння | | | | | |
| Говорити в помірному темпі, чітко, вільно, виразно | ЕК | 36,4 % | 36,4 % | 22,7 % | 4,5 % |
| КК | 20,8 % | 25,0 % | 41,7 % | 12,5 % |
| Зосереджено слухати вчителя | ЕК | 54,6 % | 31,8 % | 9,1 % | 4,5 % |
| КК | 45,8 % | 29,2 % | 8,3 % | 16,6 % |
| Відповідати на запитання, зв’язно (3-4-ма реченнями) передати почуте, побачене | ЕК | 36,4 % | 36,4 % | 22,7 % | 4,5 % |
| КК | 20,8 % | 25,0 % | 41,7 % | 12,5 % |
| Контрольно-оціннні уміння | | | | | |
| Знайти фактичну помилку в ході зіставлення результатів власної роботи зі зразком | ЕК | 50,0 % | 22,7 % | 18,2 % | 9,1 % |
| КК | 29,2 % | 25,0 % | 29,2 % | 16,6 % |

В цілому діяльність молодших школярів під час формувального етапу експерименту оцінювалася за такими параметрами: правильність виконання завдання; знання різних загальнонавчальних умінь та уміння ними користуватися. Відповідно до цього були виділені такі рівні сформованості загальнонавчальних умінь першокласників наприкінці навчального року:

І (високий) рівень — учні інформовані про загальнонавчальні уміння і навички, самостійно застосовують їх при виконанні завдань репродуктивного характеру.

ІІ (достатній) рівень — учні достатньо інформовані про загальнонавчальні уміння і навички, деякими уміють користуватися самостійно, а деякими лише за допомогою вчителя.

ІІІ (середній) рівень — учні знайомі з деякими загальнонавчальними уміннями і навичками, за допомогою вчителя уміють ними користуватися, але відчувають труднощі у самостійному використанні їх на практиці.

ІV (низький) рівень — учні володіють тільки деякими загальнонавчальними уміннями і навичками, недостатньо добре вміють застосовувати їх під час виконання завдань.

Динаміку сформованості загальнонавчальних умінь учнів контрольного та експериментального класу подаємо у таблиці 5.

Таблиця 5

Рівень сформованості загальнонавчальних умінь в експериментальному та контрольному класах наприкінці навчального року

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Класи | Рівень сформованості загальнонавчальних умінь | | | |
| І (високий) | ІІ (достатній) | ІІІ (середній) | ІV (низький) |
| Експериментальний | 45,1 % | 33,4 % | 17,6 % | 3,9 % |
| Контрольний | 29,9 % | 32,4 % | 28,5 % | 9,2 % |

Дані таблиці свідчать, що показники наприкінці навчального року в експериментальному класі на всіх рівнях кращі, ніж у контрольному. Зокрема, якщо у контрольному класі високого рівня сформованості загальнонавчальних умінь досягли 29,9 % учнів, то в експериментальному класі цей показник становить 45,1 %. Крім того, кількість учнів, що мають середній рівень сформованості досліджуваних умінь, в експериментальному класі становить 17,6 % учнів, а в контрольному — 28,5 %. Позитивним є також той факт, що в експериментальному класі кількість учнів із низьким рівнем сформованості загальнонавчальних умінь лише 3,9 %, а в контрольному класі — 9,2 %.

Можна зробити висновок, що розроблена система навчально-пізнавальних завдань стимулює активність та самостійність мислительної діяльності молодших школярів, сприяє розвитку їхнього мовлення та творчої уяви. Участь у діяльності, яка будується на принципі активного використання загальнонавчальних умінь, дає можливість кожному учневі проявити свою самостійність та творчість, а вольові зусилля та емоційний стан закріплюють позитивне ставлення школярів до предмету «Я і Україна».

Ми вважаємо, що навчальний процес, побудований з урахуванням етапів формування умінь, впливає на мотиваційну, пізнавальну, емоційно-вольову сферу особистості учня, стимулює формування загальнонавчальних умінь, підвищуючи таким чином загальну підготовку учнів початкової школи.

Таким чином, отриманий кінцевий результат підтвердив гіпотезу, висловлену нами на початку експериментального дослідження. Ми вважаємо, що використання різноманітних форм та методів роботи сприяє активному включенню молодших школярів у навчальну діяльність, формуванню у них загальнонавчальних умінь і навичок, підвищенню рівня навчальних досягнень взагалі.

**ВИСНОВКИ**

Вивчення психолого-педагогічної літератури свідчить, що у педагогічній думці накопичено чималий досвід із проблеми формування загальнонавчальних умінь у молодших школярів. Зокрема, в працях Х. Алчевської, П. Каптерєва, М. Корфа, С. Миропольського, К. Ушинського та інших знаходимо розкриття видів загальнонавчальних умінь і навичок та обґрунтування їх ролі й значення в розумовому вихованні дітей. Визначенню сутності загальнонавчальних умінь і навичок учнів присвятили свої праці А. Бобров, М. Вашуленко, С. Орлов, В. Паламарчук, Р. Прокоп’єва, В. Пунський, О. Савченко, А. Усова та інші дослідники. Певний обсяг знань із питань з’ясування шляхів, форм та методів формування загальнонавчальних умінь і навичок учнів накопичений у працях З. Захарчук, Н. Карапузова, Я. Кодлюк, А. Мартинова, Н. Скрипченко, А. Супрун та інших.

Чинні навчальні програми передбачають формування в учнів початкової школи системи загальнонавчальних умінь і навичок, а саме: організаційних, загальномовленнєвих, загальнопізнавальних та контрольно-оцінних. Вони є складними способами дій, які формуються й активно функціонують у системі більшості навчальних предметів. Ці уміння і навички засвоюються учнями у процесі діяльності учіння, виступають і як результати цієї діяльності, і як необхідна передумова подальшої діяльності учіння.

Проте, спостереження за роботою вчителів початкової школи показали, що в масовому досвіді цілеспрямоване формування загальнопізнавальних умінь молодших школярів, на жаль, майже не проводиться. Вчителі не завжди ставлять за мету сформувати в учнів загальнонавчальні уміння на уроках «Я і Україна», а обмежуються лише накопиченням фактичних знань. А це, у свою чергу, знижує розвивальну роль цих уроків, з одного боку, а з іншого — не сприяє розвитку у дітей інтересу до навколишнього світу.

На основі аналізу теоретичних засад та сучасного стану проблеми дослідження ми виявили можливості вдосконалити процес формування загальнонавчальних умінь першокласників на уроках «Я і Україна».

Навчально-дослідна робота підтвердила гіпотезу про те, що ефективність формування загальнонавчальних умінь першокласників підвищується при дотриманні таких дидактичних умов:

* врахування основних передумов навчальної діяльності першокласників, що склалися у дошкільний період;
* передбачення у методиці формування загальнонавчальних умінь підготовчого, навчально-тренувального та основного етапів;
* поєднання ігрової та навчальної діяльності першокласників на уроках «Я і Україна»;
* використання навчально-пізнавальних завдань, у яких здійснюється перехід від репродуктивної до репродуктивно-творчої діяльності учнів, складених з урахуванням мотиваційного, змістового й процесуального компонентів навчання;
* дотримання технології формування загальнонавчальних умінь першокласників відповідно до етапів формування умінь.

На основі виокремлених дидактичних умов у навчальний процес впроваджувалася технологія формування загальнонавчальних умінь молодших школярів. Вона містила такі етапи: попередній, орієнтаційний, інформаційно-пізнавальний, діяльнісно-практичний, узагальнююче-систематизуючий та контрольно-оцінний.

Для кожного етапу були визначені мета, зміст, методи та форми організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, дидактичні засоби, ступінь керівництва роботою учнів на уроках з боку вчителя та способи контролю за результатами навчальної роботи.

Вчитель експериментального класу, спираючись на розроблену нами технологію формування загальнонавчальних умінь, залучав учнів до навчально-пізнавальної діяльності, в процесі якої відбувалося послідовне формування умінь. Даний процес охоплював такі етапи:

•осмислення учнями змісту і значення уміння, що формується, в оволодінні знаннями;

•формулювання на основі вивченого матеріалу одного чи декількох правил діяльності;

• показ зразка виконання даної дії вчителем;

• перші спроби виконання дії учнями, що здійснюються під постійним контролем зі сторони вчителя, при цьому діяльність, яка складається із декількох дій, може виконуватися частинами;

• самостійне систематичне виконання дії — вправи (неодноразове виконання завдань).

Продуктивним чинником формування загальнонавчальних умінь учнів початкових класів є використання навчально-пізнавальних завдань, у яких здійснюється перехід від репродуктивної до репродуктивно-творчої діяльності з урахуванням послідовності формування загальнонавчальних умінь.

У процесі дослідження було експериментально доведено ефективність запропонованої технології формування загальнонавчальних умінь першокласників. Джерелом отримання інформації про хід та результати формувального експерименту були такі методи: спостереження, бесіди з учителями та учнями, письмові контрольні роботи.

Загальною тенденцією, виявленою у процесі обробки результатів формувального експерименту, є зростання кількості учнів експериментального класу, порівняно з контрольним класом, що досягли високого рівня сформованості загальнонавчальних умінь (експериментальний клас — 45,1 % учнів; контрольний клас — 29,9 % учнів), та зменшення кількості учнів, що виявили низький рівень (експериментальний клас — 3,9 % учнів; контрольний клас — 9,2 % учнів).

Таким чином, отриманий кінцевий результат підтвердив гіпотезу, висловлену нами на початку експериментального дослідження, що ефективність процесу формування загальнонавчальних умінь у молодших школярів підвищується, якщо врахувати дидактичні умови його реалізації.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Амонашвили Ш.А. В школу — с шести лет. — М.: Педагогика, 1986. — 176 с.
2. Арделян О.В. Загальнопізнавальні уміння і навички у структурі загально-пізнавальної діяльності учнів // Вісник Черкаського університету. — Серія: Педагогічні науки. — Випуск 10. — Черкаси, 1999. — С. 47-52.
3. Арделян О.В. Загальнопізнавальні вміння як компонент критичного мислення молодших школярів // Рідна школа. — 2001. — № 4. — С. 78-80.
4. Байбара Т.М. Методика навчання природознавства в початкових класах: Навчальний посібник. — К.: Веселка, 1998. — 334 с.
5. Бугрій О. Формування інтелектуальних умінь школярів // Рідна школа. — 2001. — № 9. — С. 34-35.
6. Вивчення психологічної готовності дитини до школи: Методичні поради і діагностичні методики. — Тернопіль, 1995. — 26 с.
7. Вікова психологія / За ред. Г.С. Костюка. — К.: Радянська школа, 1976. — 271 с.
8. Вікова та педагогічна психологія: Навчальний посібник / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. — К.: Просвіта, 2001. — 416 с.
9. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч.: в 6-ти т. — М., 1982. —Т. 2. — 284 с.
10. Гадецький М.В., Хлєбнікова Т.М. Організація навчального процесу в сучасній школі. — Харків: Ранок, 2003. — 136 с.
11. Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Эльконин Д.Б. Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе // Вопросы психологии. — 1963. — № 5. — С. 24-30.
12. Грейс Крайг. Психология развития. — Спб.: Питер, 2002. — 992 с.
13. Давыдов В.В. Концепция гумманизации российского начального образования // Психологическая наука и образование. — 2000. — № 2. — С. 5-17.
14. Зубалій Н.П. Особливості оцінювання педагогом навчальної діяльності шестирічних дітей // Психологія: Респ. наук.-метод. зб. — К.: Радянська школа, 1988. — Вип. 31. — С. 104-110.
15. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. — М.: Просвещение, 1968. — 288 с.
16. Кагальняк Г.И. Развитие у детей умения сравнивать предметы и явления // Начальная школа. — 1958. — № 1. — С. 16-18.
17. Казанский Н.Г., Назарова Т.С. Дидактика (начальные классы). — М.: Просвещение, 1978. — 224 с.
18. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / Под ред. М.Н. Скаткина, В.В. Краевского. — М.: Педагогика, 1978. — 208 с.
19. Кисельов Ф.С. Методика викладання природознавства в початкових класах. — К.: Вища школа, 1975. — 176 с.
20. Кодлюк Я.П. Формування загальнонавчальних умінь і навичок в учнів 1-2 класів 4-річної початкової школи: Автореф. дис. канд. пед. наук. — К., 1993. — 24 с.
21. Кодлюк Я.П. Формування уміння вчитися // Навчання і виховання учнів 1 класу: Методичний посібник для вчителів / Упор. Савченко О.Я. — К.: Початкова школа, 2002. — С. 60-77.
22. Кондратенко Л.О. Особливості психофізіологічного розвитку дітей шестилітнього віку // Навчання і виховання учнів 1 класу: Методичний посібник для вчителів / Упор. Савченко О.Я. — К.: Початкова школа, 2002. — С. 26-40.
23. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Педагогічна газета. — 2002. — №1(91). — С. 4-6.
24. Коробко С.Л. Шестирічний учень. — К.: Знання, 1986. — 140 с.
25. Коротяєв Б.І. Методи науково-пізнавальної діяльності учнів. — К.: Радянська школа, 1971. — 176 с.
26. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.М. Проколієнко. — К.: Радянська школа, 1989. — 608 с.
27. Краевский В.В., Высоцкая С.И., Шубинский В.С. Умения и навыки как компонент общего среднего образования // Советская педагогика. — 1981. — № 10. — С. 51-55.
28. Куб’юк М.Я. Формування у другокласників умінь міркувати // Початкова школа. — 1986. — № 7. — С. 30-33.
29. Кулько В.А., Цехмистрова Т.Д. Формирование у учащихся умений учиться: Пособие для учителей. — М.: Просвещение, 1983. — 80 с.
30. Ладиженская Т.А. Живое слово. Устная речь как средство и предмет обучения. — М.: Просвещение, 1986.
31. Левинов А.М. О содержании понятий «навык» и «умение» // Советская педагогика. — 1980. — № 3. — С. 68-72.
32. Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка // Избранные психологические произведения: В 2-х т. — М., 1983. — Т. 1. — С. 156-312.
33. Лернер И.Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? — М.: Знание, 1978. — 47 с.
34. Лозова В.І., Троцко Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання. — Харків: „ОВС”. 2002. — 400 с.
35. Лошкарьова Н.А. Проблема формирования системы учебных умений и навыков у учащихся // Советская педагогика. — 1980. — № 3. — С. 60-67.
36. Люблинская А.А. Учителю о психологии младшего школьника: Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1977. — 224 с.
37. Мислення дитини / Упоряд.: С. Максименко, Л. Терлецька, О. Главник. — К.: Главник, 2004. — 112 с.
38. Назарова Т.С. Реализация межпредметных связей в работе с учебником на уроке (1 класс) // Внутрипредметные и межпредметные связи в начальном обучении: Межвуз. сб. научн. трудов / Ред. коллегия: Г.В. Бельтюкова, Т.С. Назарова; Отв. ред. Т.Г. Рамзаева. — Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1981. — 130 с.
39. Нарочна Л.К., Ковальчук Г.В., Гончарова К.Д. Методика викладання природознавства. — К.: Вища школа, 1990. — 302 с.
40. Оконь В. Введение в общую дидактику: Пер. с польск. — М.: Высшая школа, 1990. — 382 с.
41. Пакулова В.М., Кузнецова В.И. Методика преподавания природоведения. — М.: Просвещение, 1990. — 192 с.
42. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить. — М.: Просвещение, 1987. — 206 с.
43. Паламарчук В.Ф. Як виростити інтелектуала. — Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. — 152 с.
44. Пам’ять дитини / Упоряд.: С. Максименко, Л. Терлецька, О. Главник. — К.: Главник, 2004. — 112 с.
45. Подласый И.П. Педагогика начальной школы. — М.: Владос, 2001. — 400 с.
46. Проскура О.В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками. — К.: Освіта, 1998. — 199 с.
47. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи. — К.: Початкова школа, 2006. — С. 246-255.
48. Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения / Под ред. Е.Д. Божович. — М.: Московский психолого-социальный институт. — Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. — 192 с.
49. Раев А.И. Управление умственной деятельностью младших школьников: Учебное пособие. — Л.: Изд-во ЛГПИ им. Герцена, 1976. — 134 с.
50. Развитие младших школьников в процессе усвоения знаний: Экспериментально-педагогическое исследование / Под ред. М.В. Зверевой. — М.: Педагогика, 1983. — 169 с.
51. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. — К.: Абрис, 1997. — 416 с.
52. Савченко О.Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів. — К.: Радянська школа, 1982. — 176 с.
53. Савченко О.Я. Умій вчитися. — К.: Освіта, 1997. — 224 с.
54. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія. — К.: Академвидав, 2005. — 360 с.
55. Самарин Ю.А Очерки психологии ума. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962.
56. Санітарно-гігієнічні вимоги до організації навчання першокласників // Початкова освіта. — 2004. — № 3. — С. 8-9.
57. Скаткін М.М. Методика викладання природознавства в початковій школі: Посібник для вчителів. — К.: Радянська школа, 1953. — 227 с.
58. Стадненко Н., Ілляшенко Т., Обухівська А. Формування розумових дій у процесі підготовки дитини до навчання в школі // Початкова школа. — 2002. — № 9. — С. 58-61.
59. Стрезикозин В.П. Актуальные проблемы начального обучения. — М.: Просвещение, 1976. — 207 с.
60. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. — Т. 2. — К.: Радянська школа, 1976. — 670 с.
61. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников: Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1988. — 175 с.
62. Тихомирова Л.Ф. Формирование и развитие интеллектуальных способностей ребенка. Младшие школьники. — М.: Рольф, 2000. — 160 с.
63. Увага дитини / Упоряд.: С. Максименко, Л. Терлецька, О. Главник. — К.: Главник, 2004. — 112 с.
64. Усова А.В., Бобров А.А. Формирование у учащихся учебных умений. — М.: Знание, 1987. — 80 с.
65. Усова А.П. Обучение в детском саду / Под ред. А.В. Запорожца. — 3-е изд., испр. — М.: Просвещение, 1981. — 176 с.
66. Ушинский К.Д. Собрание сочинений / Ред. коллегия: А.М. Еголин, Е.Н. Мединский, В.Я. Струминский. — М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. — Т. 10 — С. 53-622.
67. Фіцула М.М. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. — Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2002. — 192 с.
68. Ходжава З.И. К вопросу о понятии умения в советской психологии // Вопросы психологии. — 1955. — № 3. — С. 3-12.
69. Цетлин В.С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение. — М.: Педагогика, 1977. — 118 с.
70. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? — Москва -Рига: ПЦ «Эксперимент», 2000. — 224 с.
71. Цукерман Г.А., Поливанова Н.К. Введение в школьную жизнь. — Томск: «Пеленг», 1996. — 160 с.
72. Цукерман Г.А. Условия развития рефлексии у шестилеток // Вопросы психологии. — 1989. — № 2. — С. 39-46.
73. Шардаков М.Н. Мышление школьника. — М.: Учпедгиз, 1963. — 255 с.
74. Шипилина Л.А. Технология формирования и развития общих учебных умений и навыков учащихся. — Омск, 2001. — 108 с.
75. Ягодовський К.П. Питання загальної методики природознавства. — К.: Радянська школа, 1953. — 215 с.
76. Янченко О.Я. Формування у молодших школярів уміння працювати з підручником: Методичні рекомендації. — Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. — 64 с.
77. Я і Україна. Віконечко: Підручник для 1 класу загальноосвіт. навч. закл. / Н.М. Бібік, Н.С. Коваль. — К.: Ґенеза, 2007. — 112 с.
78. Эльконин Д.Б. Детская психология: Развитие ребенка от рождения до семи лет. — М.: Учпедгиз, 1960. — 328 с.

**ДОДАТКИ**

**Додаток А**

Анкета для опитування вчителів початкових класів

1. Які уміння молодших школярів називаються загальнонавчальними?

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

1. Назвіть види загальнонавчальних умінь молодших школярів.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

1. На уроках із яких предметів Ви найчастіше звертаєте увагу на формування загальнонавчальних умінь? (Потрібне підкресліть.)

Українську моваТрудове навчання

ЧитанняОбразотворче мистецтво

МатематикаОснови здоров’я

«Я і Україна»Фізична культура

1. Яких етапів необхідно дотримуватися у навчальному процесі під час формування загальнонавчальних умінь?

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

1. Чи достатньо у підручнику «Я і Україна» для 1 класу завдань, що сприяють формуванню загальнонавчальних умінь учнів?

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**Додаток Б**

Завдання для контрольної роботи в 1 класі

1. У кожному рядку закресли зайве.

Сонце, ромашка, книжка, яблуня.

Метелик, їжак, телевізор, сніжинка.

Риба, каштан, білка, чоботи.

1. Заповни таблицю і дай відповіді на запитання.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Ознаки | Сусід по парті | Я |
| Високий чи низький |  |  |
| Форма обличчя |  |  |
| Колір волосся |  |  |
| Пряме чи кучеряве волосся |  |  |
| Колір очей |  |  |
| Великі чи малі очі |  |  |

За якими ознаками ви схожі? \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Чим відрізняєтесь? \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

1. Підкресли назви свійських тварин однією рискою, а диких — двома.

Жаба, їжак, бджола, корова, білка, ведмідь, дятел, собака.

1. Закресли зайве в кожному рядку і допиши речення.

Кролик, береза, соняшник, суниці — це...

Ластівка, конюшина, метелик, лисиця — це...

1. Дай відповідь на запитання.

Про що сповіщає Сонце?

Сонце сходить, настає \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Сонце піднялося найвище — це \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Сонце заходить, настає \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Сонце зайшло, настала \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

1. Дай відповідь на запитання.

Для чого люди використовують воду? \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_