



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ
ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ
НАПН УКРАЇНИ



Т.О. Пушкарьова, О.М.Топузов

ІНТЕГРАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНА ПЕДАГОГІКА

Т.О. Пушкарьова, О.М.Топузов • ІНТЕГРАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНА ПЕДАГОГІКА





Національна академія
педагогічних наук України

Інститут педагогіки
НАПН України



Т. О. Пушкарьова, О. М. Топузов

Інтегративно-діяльнісна педагогіка

Монографія



Київ
Педагогічна думка
2019

УДК 37.091.313.013(477)(02)
П91

*Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 13 від 28 листопада 2019 року)*

Рецензенти:

Бурда М. І., академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу математичної та інформатичної освіти Інституту педагогіки НАПН України;

Засекіна Т. М., кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, заступник директора Інституту педагогіки НАПН України;

Величко Л. П., доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти Інституту педагогіки НАПН України

Пушкарьова Т. О., Топузов О. М.

П91 **Інтегративно-діяльнісна педагогіка:** Т. О. Пушкарьова, О. М. Топузов/ моно-графія – Київ : Педагогічна думка, 2019. – 304 с.

ISBN 978-966-644-520-2

У монографії розглянуто педагогічні технології, які сьогодні реалізуються в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти, побудовані на засадах інтегративно-діяльнісної педагогіки. Доведено, що інтегроване навчання та діяльнісні технології – дієві інструменти ефективного формування ключових і предметних компетентностей учнів. Наголошено, що інтегративно-діяльнісна педагогіка відображає об'єктивні процеси, які відбуваються в освіті, з урахуванням реальних взаємозв'язків у природі й суспільстві, розуміння цілісності світу і внутрішньої цілісності людини як невід'ємної його частини. Висвітлено проблему впровадження інтегровано-діяльнісного підходу в системі загальної середньої освіти та теоретично обґрунтовано інтегративну і діяльнісну технології навчання у педагогічному процесі сучасної школи у процесі впровадження педагогічної технології «Росток».

Дослідження може бути цікаве широкому колу читачів, котрі цікавляться цією проблемою.

Ключові слова: інтегративно-діяльнісна педагогіка, інтегративний підхід, інтеграція, технологія, педагогічне проектування, реформування освіти, система загальної середньої освіти, проектна діяльність, об'єднання різних видів діяльності.

УДК 37.091.313.013(477)(02)

ISBN 978-966-644-520-2

© Інститут педагогіки НАПН України, 2019
© Пушкарьова Т. О., Топузов О. М., 2019
© Педагогічна думка, 2019

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ І. ІНТЕГРАЦІЯ НАВЧАННЯ В ЗАГАЛЬНІЙ СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ.....	7
1.1. Ретроспектива інтеграції навчання та її освітня перспектива	7
1.2. Методологічні основи інтеграції навчання.....	17
1.3. Психолого-педагогічні аспекти інтеграції навчання	33
РОЗДІЛ ІІ. ІНТЕГРАЦІЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ	43
2.1. Інтеграційні процеси в освіті	43
2.2. Інтегроване навчання як засіб гармонізації розвитку учнів.....	53
2.3. Інтеграція уявлень учнів про навколишній світ	59
2.4. Інтеграція в народній педагогіці	66
2.5. Інтегративна технологія навчання предметів природничого циклу	69
2.6. Застосування дослідницьких методів у процесі інтегрованого навчання	75
2.7. Інтеграція у процесі розвитку мовлення	79
2.8. Інтеграція знань учнів про світ засобами літератури	87
2.9. Інтегративний підхід до формування в учнів художньої картини світу	97
2.10. Організація навчально-методичного супроводу навчання за інтегративно-діяльнісною технологією	99
РОЗДІЛ ІІІ. ДІЯЛЬНІСНА ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ.....	106
3.1. Теоретичні засади діяльнісної технології	106
3.2. Діяльнісний підхід до розвитку особистості у педагогіці	115
3.3. Розвиток учня засобами математики	121
3.4. Діалогова природа діяльнісної технології сприйняття навколишнього світу	127
3.5. Здоров'язберігаючий потенціал діяльнісної технології	132
3.6. Діяльність і вчитель.....	135
РОЗДІЛ ІV. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ІДЕЙ ІНТЕГРАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНОЇ ПЕДАГОГІКИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ШКОЛИ	138
4.1. Дослідження формування ключових компетентностей учнів на засадах інтегративно-діяльнісного підходу на базі спеціалізованої загальноосвітньої школи № 305 м. Києва	138
4.2. Дослідження впливу інтегративно-діяльнісного підходу на розкриття і розвиток інтелектуальних здібностей особистості на базі середньої загальноосвітньої школи № 221 м. Києва	149

4.3. Дослідження впливу інтегративно-діяльнісного підходу на розвиток дитини на базі середньої загальноосвітньої школи № 72 м. Києва	173
4.4. Дослідження моделі загальноосвітнього навчального закладу на засадах інтеграції, гуманізації та екологізації освітнього процесу за науково-педагогічним проектом «Росток» на базі Сумської класичної гімназії	190
4.5. Дослідження діяльності освітнього закладу з профорієнтації та ранньої профілізації на засадах інтеграції навчання і виховання на базі Херсонської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 50	195
4.6. Дослідження впливу інтегративно-діяльнісного підходу до формування в учнів здорового способу життя на базі спеціалізованої школи № 17 з поглибленим вивченням математики м. Києва	211
РОЗДІЛ V. ПРАКТИКА ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕГРАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНОЇ ПЕДАГОГІКИ.....	215
5.1. Інтегративно-діяльнісна педагогіка – інструмент модернізації освіти.....	215
5.2. Упровадження діяльнісного методу навчання у викладанні фізико-математичних дисциплін на базі спеціалізованої школи № 185 м. Києва	218
5.3. Саморозвиток молодших школярів на засадах інтегративно-діяльнісної педагогіки у практиці роботи Сумської спеціалізованої школи І ступеня № 30 і Сумської класичної гімназії	252
5.4. Інтегративний підхід до формування екологічної культури учнів на базі загальноосвітньої школи № 18 м. Миколаєва	257
5.5. Практика реалізації принципу інтеграції у процесі формування в учнів цілісної художньої картини світу з досвіду роботи спеціалізованої школи № 287 м. Києва	266
ГЛОСАРІЙ.....	275
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	280

ВСТУП

Реформування української освіти виходить на новий якісний рівень. Імплементация Закону України «Про освіту», реалізація його в контексті Нової української школи відкривають нові горизонти для масштабного впровадження в освітній процес інтегрованого навчання і діяльнісної технології. Це дієві інструменти ефективного формування ключових і предметних компетентностей. Наразі інтеграція вже успішно використовується в інноваційних освітніх проектах, а отримані результати переконують: майбутнє – за цією формою навчання, бо вона відкриває безмежний простір для забезпечення якісної конкурентоспроможної освіти та формує життєві компетентності дитини.

Педагогічні технології, реалізовувані сьогодні в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти, побудовані на засадах **інтегративно-діяльнісної педагогіки**. У ній реалізовані інтегративна і діяльнісна технології навчання. Ці технології відображають тенденції розвитку сучасного суспільства як найбільш затребувані.

Освіта є невід’ємною частиною життя суспільства. Тому в освіті, як у дзеркалі, відображені процеси, що відбуваються в ньому. Значне місце в розвитку сучасного суспільства посідають інтеграційні процеси. Вони потребують залучення та поєднання потенціалу різних напрямів людської діяльності, зосередження зусиль водночас кількох галузей науки. Це особливо проявляється під час вирішення екологічних проблем, утилізації відходів, пошуку шляхів раціонального використання природних ресурсів, ліквідації наслідків катастроф тощо. У цих та інших процесах поєднання (інтеграція) зусиль багатьох галузей науки і виробництва є необхідною умовою.

Процеси інтеграції відображаються в концептуальних підходах до реформування освіти, таких як **органічна інтеграція освіти і науки**, активне використання наукового потенціалу навчальних закладів і науково-дослідних установ, новітніх теоретичних розробок та здобутків педагогів-новаторів, участі громадських творчих об’єднань у освітньому процесі. У сучасній освіті набувають розвитку такі процеси, як її гуманізація й екологізація, інтенсивне впровадження інформаційних технологій, розвивальних технологій, запровадження нових моделей освіти. Всі ці процеси мають інтегративну природу, що полягає в **інтеграції**, підпорядкуванні змісту і методів навчання для формування **цілісної** розвиненої особистості. Перманентно відбуваються модернізація змісту освіти, пошук нових методів та технологій навчання, переосмислення дидактичних принципів, сформульованих у попередні історичні періоди розвитку суспільства. Дидактика як невід’ємна частина педагогічної науки виходить із того, що її принципи завжди історично конкретні й віддзеркалюють потреби суспільства. Тому під впливом прогресу, досягнень науки дидактичні принципи можуть дещо змінюватись, уточнюватись.

Інтегративна технологія навчання, яка передбачає поєднання **окремого в гармонійне ціле**, сприяє оновленню поглядів на принципи освіти і їх реалізації в сучасному розумінні. Так, **принцип гуманітаризації** освіти, пов’язаний з формуванням у свідомості людини цілісної картини світу, планетарного мислення, розвитку духов-

ної культури, потребує інтеграції надбань окремих галузей науки і мистецтва в усвідомленні єдиної цілісної картини явищ та процесів навколишнього світу. Принципи національного виховання передбачають **національну спрямованість освіти**, яка реалізується через інтеграцію національної історії, традицій, культурної спадщини, а принцип **взаємозв'язку з освітою інших країн** орієнтує її на інтеграцію у світові освітні структури. Без інтеграції неможлива також реалізація принципу **безперервності й різноманітності освіти**, адже цей принцип забезпечує досягнення цілісності та наступності в навчанні й вихованні, передбачає створення інтегрованих навчальних програм, що неможливо без міжпредметної та внутрішньопредметної інтеграції. **Принцип інтеграції освіти з наукою і виробництвом**, інтегративний по суті, розглядається в органічному поєднанні фундаментальних педагогічних досліджень з інноваційно-освітньою діяльністю, тобто їх **інтеграції** з метою формування цілісної розвиненої особистості.

Формування розвиненої особистості потребує розроблення та використання дедалі ефективніших розвивальних технологій. Теоретичні й експериментальні дослідження довели високу результативність **діяльнісної технології** навчання у процесі розвитку учнів. «Про розвивальне навчання можна вести мову тільки в руслі того або іншого конкретного розуміння діяльності», – писав психолог В. В. Давидов. Розвивальний характер навчальної діяльності пов'язаний з тим, що діяльність будується передусім шляхом сходження від абстрактного до конкретного, від загального до часткового. **Діяльнісний підхід** дає змогу організувати творчу діяльність учнів у межах кожного навчального предмета: спостереження, досліди, самостійний пошук інформації; спеціальні вправи на розвиток уяви та літературної творчості (складання невеликих казок, оповідань про навколишній світ, поетичні вправи, інші вправи з розвитку мовлення); вправи з моделювання, конструювання об'єктів та явищ навколишнього світу. **Діяльнісна технологія** в навчанні та вихованні тісно пов'язана з інтегративною технологією, за допомогою якої в дитини формується цілісна картина світу. Інтегрований зміст зумовлює необхідність інтеграції методів навчання та виховання, що означає гармонійне їх поєднання, спрямовує водночас на розвиток правої і лівої півкулі головного мозку, органів чуття, емоцій. Заняття мистецтвом (живопис, ліплення, музика, поезія) інтегруються з дослідженнями, драматизацією, читанням, елементами трудового навчання, що також сприяє розвитку креативності в дітей. На це вказували видатні педагоги: Й. Г. Песталотці, М. Монтесорі, В. О. Сухомлинський.

У монографії теоретично обґрунтовано інтегративну і діяльнісну технології навчання у педагогічному процесі сучасної школи у процесі впровадження педагогічної технології «Росток». Інтегративно-діяльнісна педагогіка реалізується в єдності з дидактичними принципами, враховує глибокий взаємозв'язок національних і загальнолюдських, фізичних, інтелектуальних, моральних, естетичних, екологічних та інших аспектів розвитку учнів. Інтегративно-діяльнісна педагогіка відображає об'єктивні процеси, що відбуваються нині в освіті, з урахуванням реальних взаємозв'язків, які існують у природі й суспільстві, розуміння цілісності світу і внутрішньої цілісності людини як невід'ємної його частини.

РОЗДІЛ І

ІНТЕГРАЦІЯ НАВЧАННЯ В ЗАГАЛЬНІЙ СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ

1.1. РЕТРОСПЕКТИВА ІНТЕГРАЦІЇ НАВЧАННЯ ТА ЇЇ ОСВІТНЯ ПЕРСПЕКТИВА

Ми живемо в епоху інформаційного вибуху. Світ стрімко змінюється. За цих обставин дитині стає все складніше орієнтуватись у велетенському масиві розрізнених знань, скласти з цієї строкатої мозаїки цілісну картину. І педагоги, і батьки давно б'ють тривогу: на тлі зростаючого інформаційного потоку в дітей, навпаки, знижується інтерес до навчання. Як і чим їх зацікавити? Як перетворити набуті знання в індивідуальне надбання й знаряддя для розв'язання складних проблем сьогодення? Як навчити молодь зі шкільної парти інтегративно мислити, аналізувати, критично порівнювати різні позиції та приймати власні зважені рішення? Інтегроване навчання дає відповіді на ці серйозні виклики. Адже інтеграція ґрунтується на спільних для багатьох предметних галузей знань наукових ідей та концепціях, що дають цілісне уявлення про навколишній світ.

Актуальність ідеї інтегрованого навчання нині незаперечна. Її успішна реалізація відкриває безмежний простір для досягнення якісної конкурентоспроможної освіти. Бо саме така освіта є безумовним гарантом для кожної людини в самостійному досягненні поставленої життєвої мети, джерелом творчого зростання та самоствердження в соціумі. Ідея інтегрованого навчання нині надзвичайно актуальна, оскільки з її успішною реалізацією передбачається досягнення мети якісної освіти конкурентоспроможної, здатної забезпечити кожній людині самостійне досягнення тієї чи іншої життєвої цілі, творчого самоствердження в різних соціальних сферах.

Без інтеграції неможливі поступ сучасної науки та цивілізаційний розвиток узагалі. Наукова думка дедалі більше тяжіє до об'єднання окремих, ізольованих об'єктів і явищ в єдине ціле. З огляду на це, інтеграція розглядається як вкрай необхідний дидактичний засіб освітнього процесу для створення в учнів цілісного сприйняття дивовижного і водночас дуже складного навколишнього світу. Інтеграція – важливий процес сучасної науки і розвитку цивілізації в цілому. Адже нинішня стадія наукового мислення дедалі більше характеризується прагненням розглядати не окремі, ізольовані явища життя, а їх прояви у єдності та взаємодії. Тож інтеграція як процес об'єднання якихось частин чи елементів у ціле вважається необхідним дидактичним засобом, за допомогою якого можна формувати в учнів цілісну картину світу.

Власне, сама ідея інтеграції в освіті не нова. Вона має свою непросту історію.

Ретроспективний огляд розвитку процесу інтеграції в освіті свідчить про складні діалектичні процеси у педагогічній науковій думці. Принцип інтегрованого підходу до організації навчання має своє особливе історико-теоретичне обґрунтування і практичну реалізацію.

Окремі аспекти інтеграції простежуються ще у виховних системах діячів епохи Відродження – Ф. Рабле, М. Монтеня [181].

М. Монтень писав, що «виховують не окрему душу і не окреме тіло, а всю людину; не можна розділяти її надвоє» [339, с. 203–205].

Монтень вважав, що навчання повинне насамперед розвивати розум учнів, прищеплювати смак і любов до науки. Він пропонував максимально розширювати світогляд учнів за допомогою подорожей, спілкування з різними людьми, вивчення природи та звичаїв інших країн і народів, а для виховання тіла широку програму фізичних вправ – біг, боротьбу, полювання, фехтування, а також музику й танці. Навчання проводилось у різних формах, що не передбачало обов'язковості використання лише урочної системи. На думку педагога, для вихованця «всі години добрі і будь-яке місце придатне для занять, чи буде це класна кімната, сад, стіл чи постіль, самотність чи компанія, ранок чи вечір... і урок проходить ніби випадково, без обов'язкового місця і часу, в поєднанні з усіма іншими нашими діями, зовсім непомітно» [339, с. 184].

Відомий педагог минулого Я. А. Коменський [260] шукав інтегровану основу в навчанні дітей і підтримував ідею взаємозв'язку між навчальними предметами у змісті матеріалу в процесі пошуку шляхів цілісної природи. «Все, що перебуває у взаємному зв'язку, має викладатися в такому зв'язку», спираючись на принцип природовідповідності, бо для дитини світ не поділяється на частини, а постає перед нею в усій багатогранності й цілісності. У праці «Світ чуттєвих речей у картинках» Я. А. Коменський пропагував ідею єдності в предметі, лише в тому випадку, якщо вона корисна для життя. Він висловлював таку думку: «неправильно буде викладати науки із самого початку з усіма подробицями, замість того, щоб дати насамперед простий загальний опис всіх знань». Педагог продовжував стверджувати зазначений принцип: «Усе, що належить до вивчення, нехай спочатку пропонується в загальному вигляді, а потім частинами» [261, с. 307]. У наведеному цитуванні доволі повно розкривається сутність принципу інтеграції, оскільки такий підхід до навчання дає змогу учням отримати в цілісному вигляді достатньо повне коло знань, які гармонійно об'єднані навколо загальної теми і водночас подивитись на об'єкти і явища з різних боків.

Швейцарський педагог Й. Песталоцці слушно вважав, що необхідно поєднати (інтегрувати) навчання з активною практичною діяльністю, з працею, оскільки такий підхід відповідає психології дітей, їхньому природному потягу до діяльності. Крім того, подібне інтегрування розвиває ідею необхідності внутрішніх форм взаємозв'язку між навчанням і працею, які, безперечно сприяють поглибленню загальноосвітньої підготовки дітей. Науковець запропонував поєднати внутрішню інтеграцію теоретичних знань із практичною діяльністю і фізичною працею,

що, на його думку, має сприяти гармонійному сполученню розумового і фізичного розвитку дитини.

Оскільки процес навчання повинен адекватно відображати цілісний єдиний світ, Й. Песталоцці звертав увагу на наявність тісних взаємозв'язків між навчальними предметами, тобто наголошував на важливості міжпредметної інтеграції і потребі в перенесенні цих взаємозв'язків у свідомість учнів: «Приведи у своїй свідомості всі по суті взаємопов'язані між собою предмети в той зв'язок, у якому вони справді перебувають у природі» [375].

Ідея інтеграції в навчанні у Дж. Локка («Думки про виховання» [259]) розкрита у з визначенні змісту освіти, в якому один предмет повинен наповнюватися елементами й фактами іншого, а загальна освіта повинна бути тісно пов'язана з прикладним навчанням.

Елементи інтегрованого навчання відображені й у педагогічній системі Ж.-Ж. Руссо, котрий пов'язував навчання з природними життєвими ситуаціями. Ідея природовідповідного виховання дитини зумовлює і свободу змісту та форми навчання: формування особистості в системі Руссо здійснювалось цілісно, незважаючи на поділ ним розумового, фізичного, морального виховання за віковими етапами. [259]: на думку мислителя, всебічно розвинена людина обов'язково знайде відповідну до її природних нахилів діяльність і опанує нею.

Основою програми «інтегративного» виховання П. Робена, реалізованої ним у 1880–1894 рр. у сирітському притулку в Сен-Пюле, було вільне ознайомлення з навколишнім середовищем, його явищами і фактами, які з часом систематизувалися у процесі вивчення логічно побудованих навчальних предметів.

Німецький педагог Й. Герbart [542] обґрунтував психологічний аспект взаємозв'язку знань. Він стверджував, що за взаємопов'язаного викладу матеріалу учні набувають узгоджених, системних знань, а навички формуються швидше і є повноціннішими, ніж за предметного навчання.

Ідею згрупування навчального матеріалу навколо цілісних і галузей життя в методиці викладання природничих дисциплін, а потім і в загальнодидактичному плані, представив німецький вчений Ф. Юнг у 80-х роках XIX ст.

Інтеграція як процес пристосування та об'єднання окремих елементів або частин різних навчальних видів діяльності в єдине ціле використовувалася ще К. Д. Ушинським під час побудови ним курсу навчання грамоти аналітико-синтетичним методом [274]. Інтеграція розглядалась як метод. Цей метод, за задумом автора, давав змогу поєднати окремі елементи двох видів мовної діяльності – письма й читання для швидкого досягнення мети: формування у дітей здібностей до дистанційного спілкування їм допомогою тексту. Створений К. Д. Ушинським метод навчання грамоти виявився доволі цінним, що дає можливість використовувати його й нині. Видатний педагог дав глибоке психолого-педагогічне обґрунтування світоглядної ролі інтеграції навчання. Розглядаючи структуру науки, він зазначав, що, крім спеціальних понять, які до належать кожної науки, є поняття спільні для

багатьох, а окремі й для всіх наук, і тільки система, яка виходить із суті самих предметів і зв'язків між ними, дає владу над нашими знаннями.

Історію розвитку інтеграції у вітчизняній педагогіці умовно поділяють на три етапи. Перший припадає на кінець XIX ст. і 20-ті роки XX ст., коли було апробовано проблемно-комплексне навчання на міжпредметній основі (так звана трудова школа). Другий – це 50–70-ті роки XX ст., коли відбувалося становлення міжпредметних зв'язків. Нарешті, третій етап тривав у 80–90-ті роки XX ст. і трансформувався у власне інтеграцію.

Першопрохідцями на шляху створення системи освіти на проблемно-комплексній, інтегрованій основі слушно вважають американського вченого Джорджа Дьюї та радянських науковців П. П. Блонського, С. Т. Шацького й М. М. Рубінштейна.

У першій половині XX ст. склалися теоретичні засади прагматичної педагогіки та напрями комплексної системи освіти. Ця система тісно пов'язана з філософськими і психолого-педагогічними працями Дж. Дьюї [164]. Він критикував роздробленість навчальних програм, відірваність шкільних предметів від життя й розвитку особистості школяра, пропонував об'єднувати різні види пізнавальної, ігрової пі практичної діяльності.

Наприкінці 1918 – на початку 1919 рр. сутність інтегрованого комплексного підходу до навчання обґрунтував П. П. Блонський у праці «Завдання нової школи» [60]. Він зазначав, що схематизація знань на першому ступені навчання є недоречною, а кращим є цілісне навчання, вивчення цільної конкретної дійсності. Адже учень повинен вивчати світ і життя, а не лише арифметику та фізику. Саме С. Т. Шацький і М. М. Рубінштейн на початку минулого століття реалізували у вигляді експерименту так названий метод життєвих комплексів, більше відомий як трудова школа. Це був новаторський рух, без характерного шлейфа педагогічних традицій, який мав кардинально вдосконалити систему освіти. Він повністю заперечував предметоцентризм, притаманний традиційній школі «старого» світу. Фактично вперше на практиці навчальний процес проходив на міжпредметній основі, тобто знання з різних предметів інтегрувались для вирішення якоїсь спільної проблеми.

У 1923 р. у радянській системі освіти з'явилися програми комплексного навчання, обов'язкові для навчання спочатку учнів 1–2-х, а згодом і 3–5-х класів. Розробники цих програм, котрі передбачали вивчення комплексних тем, наприклад, «Садівництво», «Вирощування картоплі в нашому регіоні», «Праця чоловіка й жінки у господарстві», орієнтувались передусім на певні соціальні, господарські та побутові потреби того часу. Водночас програми поєднували різні навчальні засоби і матеріали для вивчення основної теми у школі та поза нею.

У 1932 р. з'явилися так звані комплексні програми, що були певним досягненням вітчизняної школи. У програмах закладалася певна «гнучкість структури». Вона полягала в спеціальному підході до розв'язання наболілих проблем ліквідації предметності навчання, зв'язку навчання з життям. У комплексних програ-

мах навчальний матеріал розміщувався за окремими стрижневими блоками по висхідній лінії, концентрично, наприклад: «Природа. Праця. Суспільство». Так, згідно з блоком «Праця» розглядалися теми: «Трудове життя родини», «Трудове життя сільського або міського кварталу, де живе дитина», «Господарство рідного краю» тощо. Доволі цінним було те, що вчитель спирався на досвід дітей, що відображено у вимогах до комплексних тем: корисність та цікавість для учнів, і, головне, діти не ізолювалися від вивчення інших тем. Учні мали вміти працювати з книгою, газетою, картою, писати замітки до стінгазети, листи товаришеві, заповнювати анкету про себе, складати ділові папери, самостійно проводити бесіди, тематичні вечори, концерти, спектаклі, брати посильну участь у них. Навесні більшість занять відбувалася на пришкольніх ділянках, на виробництві. У літній триместр діти допомагали на польових роботах, саджали дерева, збирали лікарські трави, зразки ґрунтів, каменів для наступних занять у класі. На екскурсіях робота проводилася по групах. Одні спостерігали ґрунт обриву. Інші – рослинний світ. Порівнювали зразки ґрунтів, робили замальовки, складали усні розповіді тощо. Дещо з цього педагогічного досвіду дотепер використовується в навчальній роботі закладів освіти.

Непродуктивність комплексних програм, що зумовлювалася недостатньою увагою до навичок читання, письма й рахунку, привела до поступового нівелювання цих програм. Варто зазначити, що труднощі були більше пов'язані з матеріальним забезпеченням шкіл: гострим браком підручників, методичної й іншої необхідної літератури, зокрема «Букварів», тому для навчання використовувалися газети. Крім того, помилковість програм полягала в надмірному інтегруванні та повному запереченні самостійного вивчення шкільних предметів. Проте цілком заперечити цінність досвіду застосування комплексних програм не можна. На противагу старій класичній методиці навчання зароджувався творчий підхід до формування вільної особистості, здатної вже на початковому етапі правильно розуміти навколишній світ і бути його активним творцем. Дослідницький метод давав змогу самостійно здобувати знання, застосовуючи аналіз, синтез, порівняння, сприяв розвитку мислення, природної допитливості. У дітей закладався евристичний підхід до опанування закономірностей навколишнього світу. Однак надмірне захоплення спостереженнями нерідко ускладнювало формування ґрунтовних умінь читання, письма, рахунку.

З метою розв'язання проблеми розвитку особистості в процесі навчання на початку 50-х років XX ст. починаються інтенсивні пошуки нових педагогічних систем і технологій. Тут доцільно зупинитися на моделі педагогічного процесу, розробленій М. П. Щетиніним [555]. Принцип інтегрованого підходу до організації навчання в його школі використовувався у кількох аспектах. По-перше, відбувалася зміна традиційної форми навчання-уроку. Зміст і сутність нової форми відображено у слові «занурення». Це означало, що протягом чотирьох – п'яти днів учні займалися одним предметом. Така форма організації навчального процесу, як зазначав М. П. Щетинін, забезпечувала спільну роботу вчителя й окремого

учня. Вона не лише сприяла кращому і глибшому засвоєнню знань, але й формувала здатність до саморегуляції діяльності, її самооцінки, співробітництва, ділового спілкування. У результаті вироблялися єдині позиції, міцнів колективний розум, розвивалося почуття обов'язку, відповідальності, формувалася соціальна спрямованість особистості. За свідченнями М. П. Щетиніна, у класах, де проводилося «занурювання», спостерігався більш здоровий психологічний клімат.

Нова форма організації навчального процесу дала можливість цікавіше й змістовніше організовувати другу половину дня – заняття за інтересами. З цією метою в один навчально-виховний комплекс було об'єднано загальноосвітні, музичні, хореографічні, спортивні, художні школи, клуби юних техніків і натуралістів. Створення єдиного комплексу – другий аспект реалізації принципу інтегрованого підходу до організації навчально-виховного процесу. Оцінюючи результат функціонування зазначеної системи, М. П. Щетинін писав, що багатшими і тоншими стали стосунки вчителів з учнями, спільне життя стало яскравим, діяльним, повним відкриттів.

З різних причин новація не прижилась, і вже в 40-х роках ХХ ст. навчальний процес у радянській школі знову почали будувати на традиційній предметній основі. Науковий підхід до пізнання глибинних законів та закономірностей розвитку навколишнього світу зробив крок назад і поступився диференціації, яку автоматично перенесли на побудову освітнього процесу. На уроках з фізики стали відокремлено вивчати лише фізичні закони світобудови, на уроках біології – тільки біологічні й т. ін. Кожен предмет став відповідати певній науці. У підсумку школа давала дітям розрізнені знання, які вони не могли самостійно інтегрувати, і формувала в них фізичний, хімічний, природничий світогляди, між якими не було необхідного внутрішнього зв'язку. Інтеграцію ж віддали на відкуп позакласній освіті, де на заняттях у гуртках діти використовували на практиці знання, набуті на уроках із різних предметів.

Нове дихання процес інтеграції (упровадження між предметних зв'язків) отримав уже в 1958 р. – з прийняттям закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і подальший розвиток системи народної освіти». Міжпредметні зв'язки особливо вітались для об'єднання знань предметів із професійно-технічними. Цей етап освітньої інтеграції детально досліджували вчені П. Р. Арутов, С. Я. Ба-тишев, В. А. Кондаков та П. Н. Новіков. Проте в наступному десятилітті погляд на міжпредметні зв'язки знову змінився. На думку вітчизняних учених І. Д. Зверева, М. М. Левіної, Н. А. Лошкарьової, Г. Ф. Федорець та П. Г. Кулагіна, передусім варто встановлювати і розвивати системні, змістовні, дидактичні зв'язки між шкільними навчальними предметами, а вже потім координувати шкільну предметну освіту з навчанням на виробництві.

У 50–70-ті роки ХХ ст. педагогічна наука повністю відмовилася від предметоцентризму і водночас від міжпредметності (інтеграції), вважаючи другу дидактичним доповнення першої. Втім вивчення проблеми інтеграції на цьому не зупинилось. Вчені продовжували глибоко та системно досліджувати її і вреш-

ті-решт почали розглядати як дидактичний принцип. Інтеграція має фундаментальний характер завдяки статусу дидактичного принципу. Педагоги-новатори, спираючись на багатий власний досвід, спільно з науковцями доводили: якісну освіту не можна дати на засадах якоїсь окремої науки, незалежної від інших. Учні тільки тоді ефективно сприймають навчальний предмет, якщо він вивчається в органічному поєднанні з іншими навколо однієї теми. Тобто без інтеграції, яка активізує інтелектуальну діяльність і спонукає використовувати різноманітні розвивальні підходи й прийоми навчання, дітям неможливо дати цілісну картину світу, зорієнтувати їх на життєві компетентності. У 60–70-ті роки XX ст. здійснювалися окремі спроби інтеграції знань. Розпочалися дослідження проблеми міжпредметних зв'язків з позиції активізації навчання та підвищення його наукового й теоретичного рівня. Міжпредметні зв'язки розглядалися в таких аспектах:

- як дидактичний засіб підвищення ефективності засвоєння знань, умінь, навичок;
- як умова розвитку пізнавальної активності учнів у навчальній діяльності, формування їхніх пізнавальних інтересів;
- як засіб реалізації принципу навчання і насамперед – науковості.

З'явилася ідея: вважати міжпредметні зв'язки самостійним принципом навчання, що стало кроком до побудови навчально-виховного процесу на засадах інтегрованого підходу.

Змістовним прикладом побудови інтегрованих навчальних занять характеризувався досвід В. О. Сухомлинського, а саме його уроки на природі. Життя Павлівської школи В. О. Сухомлинського пронизував дух творчого підходу до навчання особистості. Це передбачало відсутність будь-якого насильства над індивідуальністю, потребами, прагненнями дітей. У школі склалися стосунки довіри, взаєморозуміння, взаємоповаги, особливий, вільний порядок організації шкільного життя. Обґрунтовуючи принципи організації навчального процесу у своїй школі, В. О. Сухомлинський писав, що школярі мають такі самі потреби, як і ми, і мислять так само; вони хочуть учитися, для цього ходять до школи, і тому їм доволі легко дійти висновків, що потрібно виконувати певні умови, аби успішно учитися [491]. Виходячи з такого погляду на дитину, її здібності та природу, В. О. Сухомлинський розбудовував навчальний процес у своїй школі. Знання внутрішнього світу дитини, її природних задатків визначали систему розвитку дітей у Павлівській школі. Можна впевнено говорити, що підходи до організації навчання й виховання В. О. Сухомлинського будувалися на принципах інтеграції.

Щодо організації інтегрованого навчання у початковій школі цікавим є досвід Ш. О. Амонашвілі. Він використовував не традиційний урок, а п'ятнадцятихвилинні міні-уроки. Така форма організації навчання застосовувалась Ш. О. Амонашвілі в роботі з шестирічними дітьми. Оскільки дітям цього віку важко було витримувати звичайний урок, навіть за його емоційного, ігрового оформлення, який проходив у атмосфері зацікавленості й доброзичливості з боку вчителя, Ш. О. Амонашвілі організував навчання так, що протягом дня учні повертались два – три рази до математики,

рідної чи іноземної мови. За такої організації відбувалась зміна діяльності, між 15-хвилинними заняттями влаштовувались перерви, а весь перебіг навчального процесу був цілісним, єдиним, без спеціального виділення переходів від одного предмета до іншого [8; 9]. Ці компактні, емоційні, інтелектуально насичені міні-уроки подобались дітям. Учні не стомлювались, не нудьгували. Розроблення такого розкладу уроків вимагало від учителя глибокого аналізу навчальної інформації, чіткої її організації і структурування, високого емоційного та інтелектуального напруження під час проведення занять, привчала до чіткої, організованої мови.

Розуміння предметності як принципу дидактики змінило характер педагогічного мислення. Суперечність між формою (міжпредметні зв'язки) і новим змістом (принцип дидактики) призвела до змін. У 80-х роках ХХ ст. поняття міжпредметних зв'язків поступилося місцем поняттю інтеграції.

Власне інтеграція стала третім етапом розвитку інтегративних процесів у вітчизняній педагогіці, що відбувалися у 80–90-х роках ХХ ст.

Спробою відобразити суть інтегративних процесів у вітчизняній педагогіці як загальнонаукової закономірності стала публікація в 1983 р. збірника «Інтегративні процеси в педагогічній науці і практиці виховання і освіти». Саме ця праця підштовхнула до активного створення інтегрованих навчальних курсів. Після 90-х років ХХ ст. у навчальному процесі спостерігалось зростання інтеграційних тенденцій, що зумовило розроблення своєрідної методики за принципом великих автономних блоків, запровадження нових навчальних предметів. Широкі можливості використання інтегрованого підходу виникли в організації навчання у початковій школі. Щоденні різноманітні заняття формували в учнів цілісні уявлення про навколишній світ. Так, на заняттях із розвитку мовлення під час вивчення тем з природознавства, наприклад, «Дикі й свійські тварини», діти читали казки, переказували та інсценізували їх, вчили вірші, прислів'я, приказки, скоромовки. Тут же використовувалися тематичні ілюстрації, предметні картинки, які діти мали описати, порівняти, проаналізувати; проводилися рольові ігри на основі змісту вивчених казок. На заняттях з образотворчого мистецтва діти малювали улюбленого героя, ілюстрували літературний твір, вигадували свої казки й оповідання за аналогією. Знання з цієї теми поповнювались під час ознайомлення з природою, тваринним і рослинним світом. Діти виготовляли вироби з природного матеріалу, пластиліну, робили аплікації, малюнки. На прогулянках вони проводили спостереження за об'єктами, про які йшлося на попередніх заняттях, розглядали їх, порівнювали, аналізували. На музичних заняттях діти під керівництвом дорослих створювали хореографічні і музичні образи тих самих героїв казок або певних предметів чи явищ з навколишнього життя. На уроках математики використовували спеціальні завдання для розвитку мислення, просторових уявлень, формування навичок порівняння, аналізу, обчислення. Для цього часто використовували той самий дидактичний матеріал, що і на інших заняттях: зображення тварин, іграшок, сьо-

жетні малюнки з непомітними відмінностями, які необхідно знайти. Крім того, використовували прислів'я, приказки, вірші, лічилки, різноманітні ігри-вправи для розвитку розумових здібностей дітей.

У наступне десятиліття проблема міжпредметних зв'язків осмислюється по-іншому. Можливість координації шкільної предметної освіти з навчанням на виробництві відійшла на другий план. Вітчизняні вчені І. Д. Зверев, М. М. Левіна, Н. А. Лошкарьова, Г. Ф. Федорець, П. Г. Кулагін приділяли значну увагу встановленню й розвитку системних, змістовних, дидактичних відношень між шкільними навчальними предметами.

Інтеграція навчання набула фундаментального характеру завдяки статусу дидактичного принципу, оскільки кожен із навчальних предметів впливає на навчальний процес. Тому предметність і міжпредметність співвідносяться по-різному. Традиційно міжпредметні зв'язки є доповненням до предметоцентованої освіти

На практиці міжпредметні зв'язки встановлюються між предметами. Зокрема, Н. А. Лошкарьова розглядала міжпредметні зв'язки як такі, що відображають у навчальному процесі зв'язки реальної дійсності та втілюють закономірності об'єктивного світу; за філософським і дидактичним змістом визначають зміст, методи і форми навчання. У міжпредметності є прагнення організувати цілісний навчальний процес, але на основі предметоцентризму, а не шляхом його заперечення. Міжпредметність – це засіб розвитку предметності та прагнення якісно вдосконалити освіту без жодних втрат набутого раніше позитивного досвіду [309].

Наукові дослідження з проблеми інтегративних процесів у педагогічній науці й практиці стали спробою відобразити суть явища інтеграції у педагогіці як загальнонаукової закономірності. Інтеграція – це спосіб формування всебічно гармонійно розвиненої особистості, тобто метод реалізації основного завдання педагогіки. У подальших наукових дослідженнях інтеграція розглядається як принцип дидактики.

Аналізуючи розвиток інтеграції у педагогіці в ретроспективі й до сьогодення, зауважимо: інтеграція у педагогіці не виникла внаслідок простого перенесення цього поняття з інших сфер наукової діяльності. Категорія «інтеграція» розглядається в педагогіці як результат складних діалектичних перетворень наукової свідомості, що увібрала досягнення світової культури та значний досвід розвитку вітчизняної освіти.

Модернізація змісту української освіти зразка ХХІ ст. змусила педагогічну науку країни повернутись до ідеї інтегрованого навчання як до найперспективнішої з освітніх інновацій, яка не тільки ґрунтується на реалізації міжпредметних зв'язків, а й передбачає тісну комунікацію між предметними галузями знань, встановлення глибинного зв'язку між ними. Інтеграція великою мірою – це не механічне поєднання, вона передбачає органічне взаємопроникнення двох або більше предметів навколо однієї теми. Ще відомий науковець і дидакт Я. А. Коменський

наголошував, що «...всі знання виростають з одного кореня – навколишньої дійсності, мають між собою зв'язки, а тому повинні вивчатися у зв'язках» [262, с. 26].

Експериментальним шляхом доведено, що діти гарно сприймають навчальний предмет саме на міжпредметній основі, коли самостійно встановлюють взаємозв'язок набутих знань із повсякденною діяльністю людини. У них змінюється емоційно ціннісне ставлення до самого процесу навчання, успішно формуються предметні компетентності. Іншими словами – діти навчаються вчитись та застосовувати набуті знання на практиці.

Сучасна педагогічна наука України має всі підстави вважати інтеграцію одним із головних дидактичних принципів. Її впровадження дасть змогу вирішити низку проблем, які гальмують навчальний процес і перетворюють його на обтяжливу щоденну рутину для всіх учасників. Головним завданням освіти є підготовка молоді до сучасного життя через формування необхідних компетентностей. Саме такі можливості й перспективи відкриває інтегроване навчання.

На часі створення інтегрованих навчальних курсів. Вони допоможуть ущільнювати схожий матеріал кількох предметів навколо однієї теми і в такий спосіб уникати дублювання, економити навчальний час і опановувати значно більший за обсягом навчальний матеріал, досягаючи цілісності знань. Звичайно, конструювання інтегрованих курсів справа непросте і не одного дня. Їх укладачі мають урахувати все, до найменших дрібниць: межі, складові компоненти, вікові психологічні особливості школярів у засвоєнні різних знань; як формувати творчу особистість дитини, розвивати її здібності; як активізувати пізнавальну діяльність учнів на уроках і навчити застосовувати набуті знання з різних предметів у виборі майбутньої професії тощо. Тільки за цих умов можна буде досягти поставленої мети – організувати такий навчальний процес, який трансформує механічний процес набуття учнями нових знань у велику творчу лабораторію з їх поглиблення, розвитку пам'яті та уваги; де будуть доброзичливий психологічний клімат і особиста участь кожної дитини в колективному навчанні.

Світ, який оточує людину, – складний. Кожен об'єкт у ньому має неповторну будову або інтегративні властивості. Зрозуміло, дитині, яка тільки ступила на стежку пізнання, психологічно важко зрозуміти, як скористатися набутими знаннями про новий предмет і застосувати їх на практиці. Вирішує цю проблему саме педагогіка розвитку, в основу якої покладено навчально-пізнавальну інтеграцію. Інтегровані курси конструюються з навчально-пізнавальних завдань, які розв'язуються спільними зусиллями вчителя й учня. У процесі розв'язання дитина отримує унікальну можливість будувати версії, дискутувати щодо їх правильності. У підсумку в учня формуються повноцінні здібності, наукові знання та основи діалектичного (пояснювального) мислення.

Отже, історія вітчизняної і світової педагогіки накопичила цінну спадщину з теорії і практики інтегрованого підходу до процесу навчання, виховання і розвитку школяра. З позицій педагогіки та методик навчання визначилася об'єктивна необхідність віддзеркалювати в навчальному пізнанні реальні взаємозв'язки

об'єктів і явищ природи та суспільства; підкреслювалися світоглядна й розвивальна функція міжпредметних зв'язків, їх позитивний вплив на формування системи знань і загальний розумовий розвиток учня; розроблялася методика скоординованого навчання різних предметів. Інтеграційні процеси в освіті – явище доволі складне, комплексне й багатогранне за різновидами свого прояву, які потребують психолого-педагогічного аналізу. Основна мета навчання на інтегративній основі – дати цілісне уявлення про світ, сприяти підвищенню розумової активності школярів. Для цього необхідні визначення психофізіологічних основ інтеграції знань, чітке уявлення про особливості розвитку мисленнєвих процесів.

Реформа української освіти перебуває на шляху подолання ізольованого викладання навчальних предметів і створення принципово нових навчальних програм, де освітній процес доцільно орієнтувати на розвивальну і продуктивну інтегративно-діяльнісну педагогіку.

1.2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ІНТЕГРАЦІЇ НАВЧАННЯ

Методологія наукового дослідження передбачає з'ясування способів здобуття нового знання, вона завжди конкретизується відповідно до певної дослідно-експериментальної діяльності.

Розробляючи методологічні основи нашого дослідження, ми користувались визначенням методології як системи понять, принципів і способів організації та побудови теоретичної та практичної діяльності. Методологічний підхід нами розуміється як принципова методологічна орієнтація дослідження, як кут зору, під яким розглядається об'єкт вивчення, як поняття або принцип, що керує загальною стратегією дослідження, а також як сукупність принципів, що визначають загальну мету і стратегію відповідної діяльності, незалежно від того, чи є вона теоретичною або практичною.

Ми виходили з того, що для розв'язання будь-якої дослідницької задачі й отримання певного результату визначальним є вибір методологічної стратегії, яка повною мірою може бути відображена у підходах до пізнання.

Оскільки методологія завжди пов'язана із системою поглядів і відштовхується від певного світосприйняття, то, на нашу думку, важливими методологічними питаннями є визначення системи наукових понять і вибору методів дослідження. Зважаючи на їх кількість і різноманітність виникає проблема вибору серед них лише адекватних і перспективних для вирішення завдань, поставлених нами в дослідженні. Методологією передбачено формування комплексу конкретно-наукових методів і засобів дослідження: спостереження, експерименту, моделювання тощо, які транслювались нами у методику отримання результатів дослідження. Це спонукало нас розглядати методологічні основи дослідження з погляду їхньої евристичності, тобто здатності забезпечити появу нових ідей у вирішенні поставленої проблеми.

Розглянемо ключові поняття, які визначили методологічну орієнтацію дослідження. Одне з них – **інтеграція**. Воно тісно пов'язане з поняттями «цілісність», «ціле». Ціле в методології розуміється як синтез, об'єднання різноманітного, як упорядкованість численних компонентів, які підлягають єдиним цілям і завданням. Чим органічнішою видається єдність різноманітних зв'язків у певній структурі, тим більш цілісна система і тим ефективніше вона функціонує. Рух системи до вищих рівнів цілісності означає комплексне удосконалювання всіх її елементів, зв'язків, управління нею. Інтеграція є найвищим рівнем цілісності системи, оскільки (за визначенням) це не просте поєднання елементів, а їх єдність із виходом на якісно новий результат.

Одним із шляхів формування уявлень учнів про світ є **науковий метод**. Тому для нашого дослідження це поняття має важливе методологічне значення (суттєве методологічне навантаження). Ознайомлення з науковим методом є однією з важливих складових інтегрованого навчального процесу. Учні мають знати, що науковий метод використовується для отримання точної інформації про об'єкти та явища природи і включає такі кроки: визначення та аналіз проблеми, добір даних, побудова висновків і перегляд теорії (системи ідей, які допомагають пояснити дані та зробити припущення – гіпотези). Таким чином, структура опанування науковим методом складається з таких кроків:

- 1) визначення проблеми;
- 2) її аналіз;
- 3) добір інформації (даних).

Після того як дані дібрано, використовуються різноманітні статистичні процедури з метою зрозуміння значення кількісних даних. Далі формулюються висновки, що порівнюються з тими відомостями або поглядами, які вже існують з цього питання. Останнім кроком наукового методу є перегляд теорії (попередніх поглядів).

Методологія розкриває стратегічні напрями розвитку наук та методів дослідження і поєднує сучасні процеси диференціації та інтеграції наук і наукових дисциплін, творчо узагальнює нові результати (за В. С. Шубінським). Тому інтегративна спрямованість методологічних досліджень у педагогіці дає змогу вдосконалювати методи пізнання і перетворення педагогічних явищ, спрямовує на визначення провідних напрямів системи освіти та педагогічної науки.

Щоб визначити інтегративний характер конкретного предмета досліджень у педагогіці, спочатку потрібно розглянути проблеми розуміння методології педагогіки і методологічних досліджень. Від вирішення цих проблем значною мірою залежить розуміння інтегративного змісту методологічних досліджень у педагогіці.

Багато вчених дотримуються думки, що методологія в усіх науках – одна, і цим пояснюється відсутність потреби в розробленні особливої методології педагогіки. Проте єдиного розуміння змісту методології педагогіки досі немає. Так, під ним можна розуміти й загальну методологію як для педагогіки, так і для будь-якої іншої науки, і спеціальну методологію педагогіки.

Про актуальність розроблення методологічних проблем педагогіки та одночасно створення спеціальної методології педагогіки заявляв учений М. А. Данилов ще на початку 70-х років XX ст. Він передбачав наявність зв'язку між двома напрямками методологічних досліджень та одночасно враховував відмінності між ними. М. А. Данилов вважав предметом спеціальної методології педагогіки: 1) власне педагогічні знання, їхню структуру, умови наукової достовірності, зміни і застосування; 2) способи здобування знань, що правильно відображають педагогічну дійсність; 3) умови впровадження результатів педагогічних досліджень у практику; 4) визначення предмета педагогіки та її місця серед інших наук [86].

М. А. Данилов наголошує саме на змістовному характері методологічних проблем та звертає особливу увагу на виховання. Також до питань методології педагогіки він відносить взаємозв'язок біологічних і соціальних чинників у розвитку, формуванні та вихованні людини і проблеми діалектичного аналізу «об'єктивної педагогічної дійсності» та інші аспекти змісту.

Аналіз наукових робіт М. А. Данилова свідчить про прагнення враховувати єдність проблем змісту, що відображають педагогічну дійсність і теоретико-пізнавальні знання, а також процес пізнання у сфері методологічних досліджень у педагогіці.

Інший учений, В. Е. Гмурман, здійснив спробу відрізнити предмет методологічних досліджень як систему педагогічних знань і процес наукового пізнання у сфері педагогіки від предмета загальнотеоретичних робіт, що присвячені вивченню сутності, закономірностей і законів розвитку та функціонування педагогічного процесу [113].

У цьому випадку предмет методологічних досліджень наближається до розуміння предмета спеціальної методології педагогіки М. А. Даниловим.

Науковець М. Н. Алексєєв виступав проти створення спеціальної методології педагогіки. На його думку, методологічні питання педагогіки стосуються лише застосування у педагогіці діалектичного та історичного матеріалізму як методу дослідження для розв'язання конкретних педагогічних задач. Зазначений аспект методології важливий, але не тільки він. Творче і правильне застосування загальної методології може і має втілюватися в системі знань саме про діалектику конкретних сфер дійсності та пізнання, зокрема у педагогічних явищах і педагогічному пізнанні. А такі знання можуть виконувати власне методологічні функції у конкретній науці та практиці як конкретизація загальної методології в діалектиці окремого [3].

Стає зрозумілим, що без особливих систем знань, які виникають на перетині філософії та педагогіки, неможливо ставити і вирішувати методологічні проблеми педагогіки та успішно застосовувати загальну методологію для розв'язання конкретних наукових задач педагогіки. У філософській літературі зустрічається розуміння предмета методології у вузькому значенні. Так, Л. Ф. Ільчев вважає, що методологія має справу не з матеріальною дійсністю, а з її відображенням, з особливими формами її дослідження, пізнання та відображення. У цьому ви-

падку порушується органічний зв'язок між методологією та світоглядом, методом і теорією способів дослідження і змісту пізнання. Часто метод пізнання зводиться до сукупності формальних процедур дослідження, а метод є змістовним. Його зміст утворює пізнання об'єктивної дійсності, тобто об'єктивний зміст самого знання. Тому при розробленні методології проблем слід виходити за межі аналізу педагогічного знання як такого, до аналізу самих педагогічних явищ, а не просто обмежуватися тим, що розглядати характер їх відображення у педагогічній науці [529].

Розглянемо предмет методології досліджень у педагогіці у зв'язку з інтегративними функціями. Насамперед слід визначити склад методології педагогіки як особливої цілої системи знань і методів пізнання й перетворення педагогічних явищ.

Ми можемо сказати, що до складу методології педагогіки входять зміст загальної методології, що прагне до пізнання і перетворення педагогічних явищ і вона пов'язана з системою методології пізнання соціальних явищ. Методологічні функції щодо педагогіки як науки, як педагогічної діяльності виховання, як освіти проявляють окремі соціологічні дисципліни і теорії, естетика, історія філософії, суміжні з педагогікою науки.

Сьогодні в методологічно-педагогічних працях активно здійснюються спроби інтеграції великої кількості досліджень, орієнтовані на прояв їхніх методичних функцій у конкретних педагогічних дослідженнях і розробленні шляхів упровадження результатів досліджень.

У такому разі позитивним убачається: окрім зміцнення інтегративного характеру предмета методологічного дослідження, звернення методології до відображальних процесів як таких, до змістовних процесів пізнання і перетворення педагогічних явищ. Але за такого широкого розуміння методології може виникнути небезпека того, що методологія педагогіки «розчиниться» в наукових знаннях або розпадеться сам предмет методологічних досліджень. Такий розпад буде неминучим, якщо «методологія кабінетної системи» і далі вдосконалюватиметься.

Проте будь-яке знання не можна вважати методологічним, оскільки кожне знання містить способи визначення класу предметів, що узагальнюються у знанні. Це обмеження важливе для віднесення будь-якого теоретичного знання до складу методології педагогіки.

Таким чином, під час спроб розкриття методології простежується тенденція до позначення ієрархії в цьому складі, виявлення рівнів, що певним чином конкретизують положення загальної методології та пронизані нею, аж до специфічних методів дослідження і зміни дійсності. Цю ієрархію в методології педагогіки можна представити як таку, що складається з двох частин, які взаємно пов'язані між собою.

Першу частину утворює філософія як загальна методологія і метод, спрямований до пізнання і перетворення педагогічних явищ. Всезагальна педагогіка конкретизується і в науках, які проявляють методологічні функції відносно педагогі-

ки, і науки, і педагогічної діяльності. Зазвичай методологічні функції проявляють знання наук, що мають світоглядний характер і значення, а також методи, які можуть трансформуватися в дослідницький апарат педагогіки.

Другу частину методології педагогіки утворює система знань і методів, які можуть вважатися складовими спеціальної методології педагогіки. Основне місце має посідати загальна теорія розвитку педагогічних явищ. Необхідність розроблення такої теорії впливає з аналізу недоліків у методологічних дослідженнях у педагогіці. Вони пов'язані з недооцінюванням загальнометодологічної ідеї розвитку під час відбору методологічних тем і проблем, недостатнім урахуванням органічної єдності теорії та методу в педагогічних дослідженнях.

Загальна теорія розвитку педагогічних явищ є частиною педагогіки, що покликана розкрити в найзагальніших законах розвитку педагогічних явищ у цілому конкретний взаємозв'язок соціально-економічних і педагогічних явищ. Таким чином, загальна теорія розвитку педагогічних явищ повинна мати статус змістовної спеціальної методології педагогіки.

Крім того, до другої частини спеціальної методології педагогіки входить вчення про педагогічне знання і процес пізнання у сфері педагогіки, тобто те, що раніше визначалося переважно як основний предмет методологічних досліджень у педагогіці та власне методології педагогіки. Внесення загальної теорії розвитку педагогічних явищ до складу методології педагогіки дасть змогу чіткіше простежувати зв'язок між закономірностями розвитку педагогічних явищ (передусім виховання та освіти) й логікою і закономірностями розвитку педагогічної науки, між джерелами формування педагогічної науки, її складу, тенденціями розвитку методів педагогічних досліджень. Отже, можна стверджувати, що загальна теорія розвитку педагогічних явищ визначає функції інтеграції у складі спеціальної методології педагогіки.

У складі другої частини методології педагогіки потрібно враховувати різні теоретичні положення загальної педагогіки та окремих педагогічних дисциплін у їхніх методологічних функціях.

Такий склад педагогіки інтегрує в собі методологічний зміст загальних та особливих теорій і методів пізнання й перетворення педагогічних явищ.

Інтегративно-діяльнісна педагогіка реалізує певні методологічні принципи педагогічної інтеграції, які сприяють збереженню та відтворенню навколишнього середовища, а також культурних надбань суспільства:

- інтеграції;
- історизму;
- збереження природних і культурних комплексів у їхній цілісності і єдності;
- гармонії людини й довкілля;
- емоційного співпереживання (емпатії) [452, с. 44–48].

У процесі дослідження проблеми інтеграції уявлень учнів про навколишній світ (науково-педагогічний проект «Росток») нами було сформульовано такі принципи: *екологізації освіти, системності, гуманізації, гармонізації, особи-*

стісно орієнтованої освіти. Вони корелюють з наведеними методологічними принципами й реалізуються в умовах інтегративно-діяльнісної педагогіки: у змісті, методах і технологіях. У центрі такого підходу перебувають особистість, її взаємозв'язки з навколишнім світом – природою і соціумом, а також самореалізація шляхом організації творчої діяльності.

Формування цілісної картини світу, планетарного мислення, що є складовою *принципу гуманітаризації освіти*, передбачає інтеграцію у свідомості людини окремих елементів, об'єктів, явищ і процесів навколишнього світу в єдину цілісну картину; конкретних, вузьких регіональних проблем – у глобальні, планетарні проблеми.

Принцип національної спрямованості освіти передбачає інтеграцію освіти з національною історією, традиціями, українською культурою.

Принцип відкритості освіти орієнтує її на цілісний неподільний світ та інтеграцію у світові освітні структури.

Інтеграція співвідносна з *принципом наступності освіти*, який визначає пріоритетним досягнення цілісності й наступності в навчанні та вихованні, які неможливі без міжпредметної і внутрішньопредметної інтеграції.

Принцип єдності навчання і виховання є інтегративним по суті, оскільки полягає в органічному поєднанні навчання й виховання з метою формування цілісної та всебічно розвиненої особистості випускника середнього загальноосвітнього навчального закладу.

Виховання громадської позиції учня передбачає вироблення:

а) *національних цінностей* (турбота про інтереси та історичну долю країни й готовність заради неї до самопожертви; вірність батьківщині; гордість за соціальні та культурні досягнення країни; співчуття (емпатія) до страждань певної частини народу; негативне ставлення до соціальних вад суспільства; повага до історичного минулого батьківщини; успадкування традицій минулого своєї країни; прив'язаність до місця проживання (села або міста; області або регіону; країни в цілому));

б) *загальнолюдських цінностей* (цінність внутрішнього світу кожної людини; екологічна соборність; цінність полікультурного розвитку тощо).

Проблема взаємозумовленого і взаємопов'язаного теоретичного й експериментального обґрунтування дидактичного принципу – **принципу інтеграції** – нині є нагальною та доречною. Інтеграція має фундаментальний характер завдяки статусу **дидактичного принципу**, оскільки кожен із них впливає на навчальний процес. Тому предметність і міжпредметність співвідносяться по-різному. Традиційно міжпредметні зв'язки є доповненням до предметоцентризованої освіти. А новий підхід представляє предметність як те, що покладено в основу і визначає будову навчального процесу.

У міжпредметності є прагнення організувати цілісний навчальний процес, але на основі предметоцентризму, а не шляхом його заперечення. Міжпредметність – це засіб розвитку предметності та прагнення якісно вдосконалити освіту без

жодних втрат набутого раніше позитивного досвіду. Розуміння предметності як принципу дидактики змінило характер педагогічного мислення – явище перетворилося на основу, похідне стало похідним, засіб перетворився на причину. Саме поняття міжпредметних зв'язків стало суперечністю між власною формою і новим змістом, що в неї вкладається. Якщо розглядати міжпредметність як принцип дидактики, не можуть залежати від предметності, що вже не є основним принципом. Суперечність між формою (міжпредметні зв'язки) і новим змістом (принцип дидактики) привело до зміни форми – у 1980-х роках поняття міжпредметних зв'язків поступилося місцем поняттю інтеграції.

Власне інтеграція є третім етапом розвитку інтегративних процесів у вітчизняній педагогіці, що відбувалися у 80–90-х роках ХХ ст.

Це стало першою спробою відобразити суть інтегративних процесів у педагогіці як загальнонауковій закономірності. Інтеграція часто і розглядається як спосіб формування всебічно гармонійно розвиненої особистості, тобто як метод реалізації основної задачі педагогіки. У подальших наукових дослідженнях інтеграція розглядається як принцип дидактики.

Інтеграція і принцип наступності. Інтеграція в розбудові сучасної освіти часто розглядається як спосіб зменшення кількості навчальних предметів, узагальнення галузей наукового знання, що, відповідно, може дати економію навчального часу і зменшити навантаження на учнів. Перспективним у такому разі видається шлях інтеграції коректно відібраних найсуттєвіших відомостей із різних наук в одному чи кількох предметах або курсах. Їхній зміст, природно, не повинен дублювати змісту інших предметів [37; 123; 171]. Така інтеграція, як переконує досвід, виправдовує себе, оскільки обсяг навчальної інформації з усіх наукових галузей безупинно зростає й учні вже не можуть усю її опанувати в повному обсязі. Відтак, інтеграція сприяє визначенню змісту навчання і забезпеченню низки психолого-педагогічних умов, покладених в його основу, та формуванню світогляду особистості учня на засадах *принципу наступності*.

Загальнонаукова категорія *наступності* має об'єктивний і загальний характер як узагальнене поняття у природі, суспільстві та пізнанні [37; 123; 171]. Наступність є важливим елементом двох основних діалектичних законів – заперечення заперечення й переходу кількісних змін у якісні. Тому наступність можна розглядати у філософському, соціальному й педагогічному аспектах.

У філософському розумінні цього терміна треба розуміти об'єктивний зв'язок між різними етапами та ступенями розвитку, зв'язок між новим і старим у процесі розвитку. Сутність зводиться до збереження тих або інших елементів цілого (чи окремих характеристик) під час переходу до нового стану. Наступність у соціальному аспекті пов'язана з реалізацією двох основних параметрів у процесі розвитку соціальних явищ: передаванням «соціальних і культурних цінностей від покоління до покоління... засвоєнням цих цінностей кожним новим поколінням, кожною новою соціальною системою. Наступність – особливий механізм «пам'яті суспільства», який здійснює накопичення і зберігання культурної інформації

минулого, на основі якої створюються нові цінності» [37; 123; 171, с. 514];

У педагогіці *наступність* трактують по-різному:

— як методологічний принцип організації педагогічного процесу на різних ступенях навчання (С. Годнік [115], А. Коверялг [248]);

— як педагогічну закономірність, що виявляється в єдності педагогічного процесу (П. Олійник [360]);

— як загальнопедагогічний принцип забезпечення неперервного зв'язку між різними етапами навчання та виховання (О. Мороз [342], В. Мадзігон [314] та ін.);

— як систему структурних основних компонентів процесу навчання (А. Батаршев [30; 31; 395]);

— як систему освітньо-виховної роботи, в якій продовжуються закріплення, розширення й поглиблення знань, умінь і навичок, що вивчалися на попередньому етапі (А. Люблінська [311] та ін.);

— як зв'язок у системі уроків (Б. Ананьєв [10; 11; 12]).

Наведені підходи до означення наступності в освіті й з'ясування її сутності свідчать про багатоаспектність і універсальність цього феномену.

У педагогічних словниках розкривається тільки один аспект наступності в освіті, зокрема подається наступність у навчанні як послідовність і систематичність подання навчального матеріалу, зв'язок та узгодженість ступенів і етапів навчально-виховної роботи, що спостерігається під час переходу від одного уроку до наступного, від одного року навчання до іншого. При цьому зазначається, що в навчанні відбувається осмислення пройденого на новому, вищому рівні, підкріплення наявних знань новими, розкриття нових зв'язків, що в цілому підвищує якість знань, умінь і навичок [171; 270; 371]. Аналогічно тлумачиться наступність у навчанні С. Гончаренком: «Наступність у навчанні – послідовність і систематичність у розумінні навчального матеріалу, зв'язок і узгодженість ступенів і етапів навчально-виховного процесу здійснюється при переході від одного уроку до наступного (тобто в системі уроків), від одного року навчання до наступного. Досягнення наступності в шкільній практиці забезпечується методично і психологічно обґрунтованою побудовою програм, підручників, дотриманням послідовності руху від простого до складнішого в навчанні та організації самостійної роботи учнів і взагалі всією системою методичних засобів» [123, с. 227].

На нашу думку, означення поняття «наступність», яке надає С. Гончаренко, є доволі прогресивним і показує, яким способом (методично й психологічно) та якими засобами вона може забезпечуватися в навчально-виховному процесі й узагалі всією системою методичних засобів.

Проблема наступності в навчанні розглядалася у працях класиків педагогіки Я. Коменського [257; 258], Й. Песталоцці [375; 376], Ф. Дістервега [159; 171], К. Ушинського [514] та ін. Однак вона не була розв'язаною через відсутність у ті історичні періоди єдиної системи навчання. Тому не передбачалася наступність шкіл і не було можливості переходу на навчання з нижчого ступеня на вищий.

У процесі розвитку педагогічної науки інтерес до проблеми наступності посилюється, уточнюються й доповнюються різні аспекти цього поняття. На початку ХХ ст. із появою єдиної системи навчання актуалізувалася і проблема наступності навчання. Особливого значення вона набула наприкінці 50-х – на початку 60-х років, коли почалося значне зниження успішності учнів середньої школи.

Ретроспективний аналіз дає нам підставу висловити свою думку про те, що загальним поняттям «наступність» варто визначити один із основних дидактичних принципів, як, наприклад, у педагогіці визначені тепер тісно взаємопов'язані між собою принципи систематичності й послідовності.

Предметну наступність між різними класами в системі загальної середньої освіти вивчали багато педагогів і дидактів. На думку А. Кухти [290, с. 87], наступність у навчанні виражає:

- об'єктивну необхідність забезпечення логічних взаємозв'язків, взаємозумовленості й оптимального співвідношення між окремими сторонами, частинами й етапами навчання та всередині них;
- здійснення опори на попередні знання учнів і забезпечення їх подальшого розвитку й підготовки до вимог змісту та форм навчання в майбутньому;
- дотримання посильних оптимальних вимог до учнів і поступально-висхідного розгортання всього навчального процесу в його організації, змісті й методах роботи з метою забезпечення високої ефективності навчання.

Отже, наступність варто і доречно реалізовувати не лише в лінійному, а й у концентричному вивченні будь-якої навчальної дисципліни. Зокрема, у процесі реалізації природничо-математичної освіти в початковій та основній школі, де фізичні поняття повторюються впродовж кількох років навчання. Ці поняття утворюють предмет значно глибшого і досконалішого вивчення навчального матеріалу також у старшій школі, де зміст курсу фізики представлено різнопрофільними програмами. Отже, наступність у процесі вивчення фізичних понять полягає в поступовому уточненні й доповненні, що одночасно дає змогу уникати логічно невиправданих зайвих повторень.

Серед українських науковців, котрі працювали над проблемою наступності, слід назвати В. Мадзігона [314], Р. Гуревича [137]. В. Мадзігон, аналізуючи наступність у трудовому навчанні учнів загальноосвітніх шкіл і профтехучилищ, охарактеризував цей феномен як «загальнодидактичний принцип, на підставі якого здійснюються двосторонні поліструктурні логічні зв'язки між відповідними дидактичними об'єктами і навчальний процес організовується з урахуванням оптимального розвитку здібностей учнів» [314, с. 2].

У працях О. Мороза [342] поняття наступності конкретизовано як «загальнопедагогічний принцип, який стосовно навчання вимагає постійного забезпечення нерозривного зв'язку між окремими сторонами, частинами, етапами й ступенями навчання та всередині них; розширення і поглиблення знань, набутих на попередніх етапах навчання, перетворення окремих уявлень і понять у струнку систему знань, умінь та навичок; поступально-висхідного (спіралеподібного) розвитку знань» [342, с. 10].

дібного) розгортання всього навчального процесу відповідно до змісту, форм і методів роботи за умови обов'язкового обліку якісних змін, які відбуваються в особистості» [342, с. 10].

Оцінюючи процес засвоєння знань, ще К. Ушинський доводив, що опанування знань має відбуватися на основі наступності, послідовності й поступовості. Процес засвоєння знань відомий педагог уявляв як процес, у якому встановлюються зв'язки між новими (набутими) і засвоєними знаннями, між якими є наявні внутрішні зв'язки, і ці зв'язки існують незалежно від того, на якому предметі й коли вони були набуті.

Завершуючи думку, педагог констатує: «Йдучи все далі і далі, ми не повинні залишати позаду себе те, що вже набули» [514].

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки проблема наступності актуалізується у зв'язку з:

- складанням і переглядом програм для суміжних ступенів навчання;
- необхідністю розв'язання основних проблем змісту навчання;
- вибором оптимальних форм занять, методів, способів, засобів і технологій навчання.

Наступність у змісті реалізується під час складання навчальних програм і методичного керівництва для вчителів, де наголошується на важливості забезпечення взаємозв'язку знань у змісті й методах навчання. Для першого завдання слід забезпечити формування системи знань, умінь і навичок учнів з предмета, простежити опанування системи знань упродовж років навчання, врахувати поєднання методів навчання й організації самостійної роботи учнів у процесі виявлення зв'язку нової інформації з уже засвоєною учнями системою знань. Водночас наголошується на вагомості та зростанні ролі співпраці вчителів під час вироблення загальних підходів у методиці навчання [11, с. 26].

У дидактиці постійно надається велике значення опорі й взаємозв'язкам нового матеріалу та вже наявних знань, хоча й недостатньо враховується розвиток наявних знань під впливом нових.

Отже, зазвичай *наступність у навчанні* вичерпувалася, з одного боку, взаємозв'язком змісту і методів навчання, що представлено в програмах, підручниках та методичних рекомендаціях, а з другого – системою роботи вчителя, отже, розглядався підхід до проблеми наступності з боку вчителя.

Такий двосторонній характер навчально-виховного процесу детермінує обов'язкове врахування проблеми наступності з позиції навчально-пізнавальної діяльності учнів, тобто розвитку знань, умінь, навичок у свідомості учня, встановлення їх системи й внутрішнього взаємозв'язку (бо саме так розуміли наступність Я. Коменський і К. Ушинський). У зв'язку з цим «наступність навчання є не лише одна з найважливіших умов цього розвитку, вона, разом з тим, включає наступність у навчання, тобто внутрішній взаємозв'язок у свідомості засвоєваних знань, учнів, їх систематизацію і застосування в різноманітних умовах навчання і життя» [11, с. 27].

Отже, у педагогіці *наступність* слід тлумачити одночасно як *загальнодидактичний принцип* і як *вияв принципу систематичності й послідовності*, урахувати як іманентну характеристику двосторонній характер наступності нових знань і старого досвіду, який виокремлюється під час формування нового матеріалу з опорою на набуті (засвоєні) знання, систему зв'язків, що склалися, тобто виявляється саме у процесі розвитку набутих знань під впливом нових, коли осмислюється пройдене на новому, вищому рівні.

Особливо важливою ланкою є загальна середня освіта, у змісті якої закладаються *основи світогляду, природничо-наукової й мовно-літературної, морально-етичної культури* особистості, формується система знань, умінь і навичок, орієнтована на самостійну діяльність і профільне навчання учнів у системі загальної середньої освіти.

Розглянемо на прикладі природничо-наукової підготовки учнів у системі загальної середньої освіти специфіку використання *принципу наступності*.

Дидактичною умовою підвищення якості й ефективності *природничо-наукової освіти* в середній школі є формування системи інтеграційних знань учнів з урахуванням внутрішньо- і міжнаочних зв'язків, оскільки останні є «способом розкриття в змісті навчання сучасних тенденцій розвитку науки, які виникають під впливом процесів інтеграції, тому з їх допомогою здійснюється наступність між різними галузями знань, що веде до формування цілісного образу світогляду» [391].

Загальноприйнятим є той факт, що фундаментальні поняття, закони і теорії фізики є основами розвитку інших природничих наук. Однак послідовність вивчення та зміст навчальних дисциплін природничо-наукового циклу, регламентованих навчальним планом, не повною мірою забезпечують наступність як між ступенями початкової та основної школи, так і між структурними компонентами природничих наук.

Задля досягнення оптимального результату у формуванні в учнів ключових фізичних понять під час дотримання наступних вертикальних і горизонтальних зв'язків окремі дослідники пропонують розпочинати пропедевтичне вивчення фізики вже на етапі початкової школи. Такий підхід можна запровадити, використовуючи сенситивні особливості молодших школярів, тобто реалізувати через *елементи гри*. За цих обставин варто погодитися з Ю. Діком, котрий доводив, що «пропедевтичний етап здобування фізичної і астрономічної освіти починається вже в початковій школі, і його можна розглядати як перший ступінь шкільної фізичної освіти» [156].

Запропонований А. Пишкалом методичний підхід сприяє встановленню взаємозв'язку системи наступності з компонентами методичної системи (або методики). Наступність у цьому разі розглядається як «зв'язок між явищами в процесі розвитку, коли нове, змінюючи усталене, зберігає в собі деякі його елементи» [393, с. 112–114]. А. Пишкало при цьому виокремлює внутрішні й зовнішні вияви проблеми наступності стосовно методичної системи, яка охоплює такі інваріантні компоненти: *мету, зміст, методи, засоби й організаційні форми навчання*,

що становлять основу методики викладання кожного навчального предмета. Відповідно, функціонування цієї системи визначається закономірностями, пов'язаними з внутрішньою будовою й зовнішніми зв'язками.

В умовах стабілізації шкільного навчання елементи методики протягом тривалого періоду у своєму розвитку залишалися незмінними. Стабілізація визначила розвиток кожного з них і зв'язків між ними, що мали здебільшого лінійний характер. Проблема вивчення складніших і глибших подальших взаємозв'язків передбачала з'ясування й уточнення міжнаочних і внутрішньоноочних зв'язків та зв'язків між окремими ланками в системі освіти, тобто між початковою й основною школою, між основною та старшою школою, а також між школою і вишем. Вирішення цих питань не сприяло істотним і якісним зрушенням та кардинальним змінам внутрішньої структури і зовнішніх зв'язків системи; відповідно, й проблема наступності виявила себе «внутрішньою» стороною.

Отже, наступність у процесі навчання слід розглядати з позицій як засвоєння змісту, так і вдосконалення системи розумових дій, а також усіх дій, за допомогою яких цей зміст опановувався учнями. З цієї метою кожному вчителю треба навчитися планувати управління розумовою діяльністю учнів, зокрема:

- 1) чітко уявляти обсяг знань, необхідних для виконання завдання;
- 2) бачити всю систему розумових дій, що допоможуть виконати роботу (порівняння, аналізу, синтезу, класифікації тощо);
- 3) правильно поділяти систему дій на окремі операції, мета кожної з яких спрямована на розв'язання певної задачі.

Тоді *наступність*, наприклад, у навчанні фізики зводиться до встановлення необхідних зв'язків і органічних та правильних співвідношень між частинами навчального предмета на різних ступенях його вивчення. За цих умов навчання в початковій школі використовує принцип наступності у формуванні пізнавального інтересу до фізики, коли готує учнів до вивчення тем, пов'язаних із фізичними поняттями і забезпечує пропедевтику у вивченні природознавства в 5–6-х класах та в процесі систематичного вивчення фізики у 7–9-х класах основної школи. За цих обставин під наступністю слід розуміти процес, який забезпечує неперервне й результативне виконання навчальної діяльності, вдосконалення, узагальнення й систематизацію знань, умінь і навичок учнів як наслідок сформованості в них стійких мотивів до навчання, тобто завдяки пізнавальному інтересу.

Отже, наступність як загальнодидактичний принцип реалізує такі функції:

- *методологічні*, що створюють теорію організації процесу навчання;
- *регулятивні*, що визначають практику його реалізації.

Методологічні функції дидактичного принципу наступності:

- 1) *систематизуюча*, яка забезпечує здатність принципу бути основним логічним вузлом у розвитку теорії процесу навчання, необхідним для формулювання дидактичних правил і положень;
- 2) *динамічна*, що відображає закономірності динаміки й діалектики педагогічного процесу;

3) *конструктивна*, яка полягає в тому, щоб поєднати три педагогічні підходи: минуле, сьогодення і майбутнє – у їх безпосередній взаємодії;

4) *інтеграційна*, що забезпечує цілісність навчально-виховного процесу та його результатів.

Регулятивні функції реалізуються через:

1) *структурну*, яка відображає спрямованість змін у змісті навчання задля створення умов, що забезпечують цілісність результатів його розвитку;

2) *субординативну*, що пов'язана зі взаємною підлеглистю компонентів педагогічної системи, зміною характеру взаємозв'язків між ними і надає уявлення про різні варіанти взаємодії вчителів і учнів;

3) *координуючу*, яка виявляється у взаємодії вчителів різних предметів, сім'ї і громадськості.

Щоб принцип наступності розкрити повністю, слід розглянути його вимоги, які, по-перше, є його складовою, а по-друге, визначають стратегію й тактику навчання.

До вимог реалізації *принципу наступності* в навчанні варто віднести:

- планування змісту навчання учнів;
- створення умов, за яких потреба учнів у знаннях випереджала б розвиток профільної підготовки й одночасно взаємодію із загальною освітою;
- тематичне і хронологічне узгодження програм;
- виокремлення напрямів у навчально-виховному процесі всебічного та гармонійного розвитку особистості в системі загальної середньої освіти;
- накопичення даних, які характеризують рівень сформованості й динаміку зміни особистих якостей учнів;
- виявлення та усунення негативних («кризових») ситуацій у процесі формування особистості учня;
- виявлення в особистості учня позитивних якостей і сприяння їх подальшому розвитку;
- оптимальний вибір і доцільне поєднання методів, форм та засобів формування знань, умінь і якостей учнів;
- дотримання єдності педагогічних дій;
- поетапний розвиток суб'єктивної та свідомої ролі учнів у процесі навчання в основній школі;
- створення умов для безперервного використання й розвитку засвоєних учнями понять і їх систем у змісті навчальної діяльності.

Визначені вимоги можуть змінюватися залежно від характеру взаємопов'язаних педагогічних явищ, тому доцільно виокремити етапи реалізації принципу наступності, до головних з яких належать:

1) відбір навчального матеріалу з фіксуванням початкового і вищого рівнів сформованої якості або виду діяльності;

2) визначення основних структурних елементів курсу, розділу, теми, що є провідними як для формування світогляду учнів, так і для процесу пізнання;

3) вибір ефективних методів, форм і засобів навчання.

Відповідно до принципу наступності в системі загальноосвітньої школи різні предмети мають бути пов'язані між собою; навчальний матеріал занять має складатися з навчальних елементів, зміст яких планується відповідно до кожного рівня навчання чи профілю, а для оцінки ефективності розробленого методично-го забезпечення повинні використовуватися завдання різної складності.

Інтеграція і принцип додатковості. В умовах інтегративного підходу до навчання важливу роль відводимо *принципу додатковості*, сформульованому нами в концепції педагогічного проекту «Росток» [413, с. 43].

Реалізація принципу додатковості перебуває в тісному взаємозв'язку з принципом наступності. Проведення занять на етапі середньої ланки освіти вибудовувалося з урахуванням набутих на етапі початкової школи мистецьких знань й умінь учнів.

Згідно із задекларованим принципом додатковості у процесі інтеграції елементи взаємно доповнюють один одного, утворюючи єдине ціле з новою якістю. *Принцип додатковості* потребує, щоб зміст, методи і технології навчання і виховання, а також навчально-методичне забезпечення педагогічного процесу ідейно, змістовно й методично становили єдиний навчально-виховний комплекс, який поєднує *гуманітарний, природничий, екологічний, технічний, художньо-естетичний аспекти* сприйняття навколишнього світу.

Як правило, в універсальних елементів системи більше можливостей для взаємодоповнення, вони швидше можуть перебудувати взаємозв'язки, зберігаючи ціле в мінливих умовах. Ця характеристика дає змогу зрозуміти ефективність інтегративного підходу до змісту навчального предмета. Якщо поєднувати універсальні для кількох навчальних предметів елементи знань або методів пізнання, можна отримати навчальний процес, що надійно функціонує, у межах якого відбувається засвоєння цього змісту.

Отже, для конструювання інтегративного змісту навчального предмета використовуються елементи, універсальні в певній галузі діяльності. Наприклад, на нашу думку, таким елементом може бути структура навчальної діяльності для викладання будь-якого навчального предмета. Ця структура є основою для побудови достатньо ефективної структури уроку за діяльнісною технологією. Інший приклад універсального елемента інтегративного змісту – *навчальна проблема*, пов'язана з реальним життям, якщо її розв'язання потребує знань із різних галузей. До таких проблем можна віднести екологічні: «Яку воду ми п'ємо?», «Яким повітрям ми дихаємо?» тощо.

Системоутворювальними чинниками навчального процесу в цілому й кожного навчального предмета зокрема завжди є мета і завдання. У процесі інтеграції навчального предмета важливу роль відіграють синтез завдань усіх предметів, залучених до інтеграційного процесу, їх співвіднесеність один з одним. Разом із тим досягнення мети у педагогічному процесі прямо залежить від низки інших його компонентів, які також мають бути враховані у процесі конструювання інтегрованого змісту.

Іншим системоутворювальним чинником у розв'язанні проблеми інтеграції є наявність загальних для багатьох наук об'єктів і предметів вивчення. Відповідно, інтеграція навчального матеріалу в процесі конструювання змісту навчального предмета можлива лише тоді, коли визначено загальні об'єкти і предмети навчально-пізнавальної діяльності. Оскільки умовою функціонування педагогічного процесу є обмін діяльністю між педагогом і учнями, *інтеграція видів діяльності* також є системоутворювальним чинником інтеграції змісту навчальних предметів.

Наступним чинником системоутворювальних зв'язків є *використання загальних методів науки і мистецтва* як двох взаємодоповнюваних шляхів пізнання світу. Цей вид інтеграції особливо важливий, тому що дає змогу використовувати у змісті навчального предмета інваріантні методи пізнання.

Інтегративні зв'язки залежно від функцій поділяються на внутрішні й зовнішні. Внутрішні (внутрішньопредметні) зв'язки відображають взаємопроникнення напрямів, що реалізуються в межах окремого навчального предмета, зовнішні (міжпредметні) – сприяють поєднанню різних предметів у комплекси та системи.

Дослідження інтеграції змісту навчання як процесу й результату показало, що інтеграція може здійснюватись внутрішньо- і міжпредметно. Внутрішньопредметна інтеграція передбачає формування нової навчальної дисципліни, яка має власний предмет вивчення й інтегрований характер. Інтегрований зміст навчального предмета – це поєднання наук, мистецтв, методик, психології, неможливість одного знання без іншого, на відміну від поняття «міжпредметні зв'язки», коли знання одних предметів використовуються для вивчення інших.

Привертає увагу концепція інтегрованого підходу до навчання, в основу якої покладено поняття поліхудожнього розвитку, коли всі мистецтва розглядаються як *явища життя в цілому*. Кожна дитина може успішно рухатись у кожному з видів художньої діяльності та творчості.

У процесі реалізації інтегративного підходу до навчання важливо врахувати об'єктивність процесу *взаємодії наук і мистецтв*, незалежно від поінформованості про це вчителя та його бажання використовувати під час викладання. Наприклад, у будь-якому явищі *колір, звук, простір, рух, форма* перебувають у тісному взаємозв'язку. Вони є окремими виявами цілісних явищ нашого світу. Реалізація інтегративного підходу передбачає врахування не тільки зовнішніх, а й внутрішніх, образних і навіть духовних зв'язків наук і мистецтв. Розглядувані зв'язки особливо яскраво виявляються на рівні *творчого процесу*, що суттєво відрізняється від традиційних міжпредметних зв'язків або взаємного ілюстрування одного навчального предмета прикладами з іншого. Тому, застосовуючи інтегративний підхід, виходимо з того, що зв'язки науки з мистецтвом активізуються в єдиному полі творчої реалізації особистості, де вони обмінюються досягненнями між собою, а іноді інтегруються в єдине ціле – якісно новий продукт, утворений на перетині різних напрямів культури.

Однією з найважливіших особливостей інтегративного підходу до побудови змісту навчання є опора на дитячу творчість, розкриття творчого потенціалу особистості дитини в різноманітних формах і видах діяльності.

На підставі викладеного вище виокремлено такі етапи інтегрованого підходу до процесу навчання і виховання:

1. Цілісність, що розглядається як властивість навколишнього світу, формується погляд на предмети (науки) з позиції інших предметів (наук).
2. Взаємозв'язки в навколишньому світі, зв'язки матеріалу, який вивчається, з життям, історією, культурою.
3. Системність мислення (художнього, наукового), інтерпретація науки, мистецтва через символи і знаки.

Інтегрований підхід сприяє переосмисленню загальної структури організації навчального процесу, спеціальній підготовці учнів до процесу сприйняття, розуміння й осмислення інформації (з позицій науки, мистецтва, історії, розвитку культури, навколишнього середовища), формуванню в учнів понять і уявлень про все у світі як єдиному цілому.

Визначення етапів інтеграції актуалізує питання реалізації принципів між- та внутрішньопредметної інтеграції в системі викладання *природничих і гуманітарних предметів*.

Вивчаючи проблему інтеграції уявлень учнів про навколишній світ, важливо врахувати його природознавчий аспект. Тому ми аналізували саме зміст природничої освіти у зв'язку з досліджуваною проблемою. Формування змісту природничої освіти завжди здійснюється в умовах безпосереднього впливу процесів, які відбуваються в науці й суспільстві. Розглядаючи процес формування інтегрованих уявлень учнів про світ і вплив на нього змісту природничої освіти, необхідно виокремити **методологічні основи**, що забезпечують інтеграцію знань. Такими основами можуть виступати:

- галузі наукового знання;
- міжнаукові взаємодії;
- інтеграція науки і виробництва, теорії і практики;
- соціально-психологічні аспекти формування і розвитку особистості.

Окремі автори, розглядаючи джерела і фактори формування змісту природничої освіти, звертаються до історичного аналізу розвитку систем природничих знань, дослідження процесів і тенденцій, що відбуваються під час взаємодії фундаментальних і прикладних наук в освітніх системах [459], особливостей формування особистості в умовах засвоєння змісту природничої освіти [552].

У своїх роботах із проблеми реалізації інтегративного підходу у процесі навчання Ю. А. Кустов [288] намагається на базі природничої освіти показати методологію формування цілісного змісту загальної освіти. Методологічною основою інтеграції природничих знань, на його думку, є закони діалектики (заперечення заперечення, загальність зв'язків і залежностей, перехід кількісних змін у якісні, єдності й боротьби протилежностей). Такий методологічний підхід дає змо-

гу виокремити теоретичні умови (компоненти) моделі інтеграції природничих знань:

- системний підхід до інтеграції природничих дисциплін;
- принципове виділення системоутворюючого фактора;
- перебудову компонентів дисциплін, які інтегруються з урахуванням програмно-цільового підходу;
- вплив дисциплін природничого циклу на розвиток учнів як активних суб'єктів освіти і соціальної дії.

Однак зауважимо, що в цій моделі розглянуто внутрішні компоненти інтеграції і не визначено, яким чином інтеграція природничої освіти впливає на інші галузі знань. Крім того, ми не знайшли конкретної концепції, побудованої на вказаних ідеях і визначення методологічної ваги самої системи природничих знань [288].

Застосування інтеграції в навчанні сприяє реалізації освітніх принципів (*гуманітаризації освіти*, який передбачає інтеграцію у свідомості людини окремих елементів, об'єктів, явищ і процесів навколишнього світу в єдину цілісну картину, конкретних, вузьких регіональних проблем – у глобальні, планетарні проблеми; *національної спрямованості освіти*, що має на меті інтеграцію освіти з національною історією, традиціями, українською культурою; *відкритості освіти*, який орієнтує її на цілісний неподільний світ та інтеграцію у світові освітні структури; *безперервності освіти*, який передбачає досягнення цілісності й наступності в навчанні та вихованні, що неможливо без між- і внутрішньопредметної інтеграції знань; *єдності навчання і виховання*, що має інтегративний характер по суті, оскільки полягає в органічному поєднанні навчання й виховання з метою формування цілісної та всебічно розвиненої особистості випускника середнього загальноосвітнього навчального закладу; *наступності*, що відображає об'єктивну необхідність забезпечення логічних взаємозв'язків й оптимального співвідношення між окремими сторонами, частинами й етапами навчання та всередині них, сприяє здійсненню опори на попередні знання учнів і забезпеченню їх подальшого розвитку і підготовки до вимог змісту та форм навчання в майбутньому; дотриманню посильних оптимальних вимог до учнів і поступально-висхідного розгортання всього навчального процесу в його організації, змісті і методах роботи з метою забезпечення високої ефективності навчання; *додатковості*).

Кінцевою метою є розвиток таких якостей особистості учня, які б дали змогу **розуміти – цінувати – намагатися зробити свій внесок** у збереження і відтворення культури й довкілля.

1.3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ІНТЕГРАЦІЇ НАВЧАННЯ

Інтегративно-діяльнісна педагогіка неможлива без **психологічного обґрунтування і супроводу** як теоретичної бази конструювання навчального змісту, форм і конкретних педагогічних технологій. Ідеться, зокрема, про конструювання ін-

тегрованих навчальних курсів, на підставі яких і розгортатиметься відповідний навчальний процес.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень реалізації інтеграції в навчально-виховному процесі дає змогу глибше розуміти її сутність. Як було показано вище, проблема інтеграції знань як основи формування цілісної картини світу розкрита в дослідженнях Я. А. Коменського [257], Й. Г. Песталоцці [375], К. Д. Ушинського [515], А. С. Макаренка [316], В. О. Сухомлинського [491]. Втілення інтегрованого підходу до організації процесу навчання й виховання розглянуто в роботах Н. М. Бібік [58], М. С. Вашуленка [76], С. У. Гончаренка [120], І. М. Козловської [121], В. П. Тименка [498], О. Я. Савченко [471–474].

Психологічне обґрунтування механізмів оволодіння знаннями у процесі їх інтеграції розкривається в психологічних концепціях: теорії поетапного формування розумових дій, розробленої в працях Л. С. Виготського [97], В. В. Давидова [142], П. Я. Гальперіна [104], О. М. Леонтьєва [297], Н. Ф. Талізінної [493], Д. Б. Ельконіна [557], теорії асоціативно-рефлекторної природи розумової діяльності, запропонованої Є. М. Кабановою-Міллер [220], Н. А. Менчинською [66], Ю. А. Самаріним [475].

Л. С. Виготський [97], О. М. Леонтьєв [297], Д. Б. Ельконін [558] обґрунтували періодизацію психічного розвитку дитини, розкрили процес розвитку її психіки як зміну провідних типів діяльності. У психології провідна діяльність розуміється як така, розвиток якої зумовлює найголовніші зміни в психічних процесах і психологічних особливостях особистості на певній стадії. Відповідно до положень педагогічної психології, у молодшому шкільному віці провідною є навчальна діяльність. Вона визначає перспективи психічного розвитку, становлення особистості школяра. Під впливом навчальної діяльності предметом пізнання молодших школярів стають не тільки явища навколишньої дійсності, а й внутрішній світ людини. У дітей починає формуватися здатність до морального самопізнання, відбувається ініціалізація – освоєння соціального досвіду, формується прагнення стати причетним до суспільства.

В. В. Давидов [144] і Д. Б. Ельконін [558] вважали, що для молодших школярів характерні не лише локальні та частково системні асоціації. В учнів закладені значні потенційні можливості для інтелектуального розвитку. Вони можуть мислити узагальнено, якщо їх цього навчити. Тому саме за умови інтегрованого навчання від найпростіших узагальнень, не співвіднесених із суміжним знанням, учень може оволодіти як частково системними, так і внутрішньосистемними асоціаціями, що забезпечують пізнання цілісних систем, які відображають причинно-наслідкові, тимчасові, просторові, кількісні та інші зв'язки.

Аналіз різних педагогічних систем у ретроспективі показав, що процеси інтеграції відбувалися і відбуваються в різноманітних структурних компонентах тих чи інших педагогічних систем. Їх реалізація в будь-якому зі структурних компонентів спричиняє зміни і всієї системи в цілому. Важливим є механізм виявлення інтеграційних зв'язків шляхом аналізу через синтез, запропонований С. Л. Рубін-

штейном [468]. Цей шлях пронизує весь процес сприйняття, формує узагальнені моделі мислення, що відображають взаємодію суб'єкта із загальними для ряду навчальних предметів об'єктами пізнання. Такі моделі в найбільш розвиненій формі набувають евристичного характеру. Зв'язок розвитку мислення з розвитком особистості запропонований П. П. Блонським [60], відтворення знань і перенесення засвоєних прийомів діяльності обґрунтоване у працях С. Л. Рубінштейна [468], на перенесення явища з предмета на предмет звертає увагу Л. С. Виготський [99], а з навчальної діяльності в ненавчальну діяльність – О. М. Леонтьєв [299] – все це стало психологічними передумовами інтегрованого підходу до навчання. Вони відображаються в концепції практичного інтелекту, яка утверджує прогностичну роль мислення. Так, Ж. Піаже [105] вважає, що більшість учнів оперують конкретним мисленням. Однак те, що відбувається з реальними об'єктами, не можна обмежувати рамками однієї дисципліни. Навчання не може будуватися на абстрактних ідеях, а за умови інтегрованого підходу активніше розвивається критичне мислення. Якщо простежити найпростішу діяльність мислення, то можна побачити, що в цьому процесі спочатку виокремлюються певні ознаки предметів, потім створюється еталон порівняння, а за ним – класифікація. Для створення образу уяви необхідно забезпечити основу, тобто «розділити на частини» певні минулі образи, а потім зібрати, синтезувати новоутворення. «Поділ» досвіду, а далі встановлення зв'язку між його складовими становлять досить складну асоціацію, яка сприяє інтеграції знань.

Н. Ф. Тализіна обґрунтовує значення інтеграційних процесів у самому психофізіологічному механізмі поетапного переходу поданих у матеріалізованій формі відомостей зовнішнього плану у внутрішній, розумовий план у процесі поетапного формування розумових дій. Ця концепція роз'яснює механізм формування нових знань завдяки інтеграції послідовних дій. Об'єктивна інформація навколишнього світу стає надбанням свідомості учнів [493]. Однак ця концепція не дає психологічного пояснення процесу синтезу знань, утворення зв'язків і їх систем у процесі учіння.

На виявлення інтеграційних процесів спрямована концепція Ю. А. Самаріна – психофізіологічна теорія асоціативно-рефлекторної природи розумової діяльності. У її основу покладено твердження автора, що будь-яке знання є асоціацією, а система знань – системою асоціацій (асоціація в перекладі з латини – з'єднання). Згідно із запропонованою класифікацією, асоціації, які виникають у процесі учіння, поділяються на такі види: локальні, частково-системні, внутрішньо- і міжсистемні [475]. Досліджено динаміку інтеграції асоціацій: локальні й частково системні є базою для утворення внутрішньо-системних, а ті, у свою чергу, утворюють міжсистемні. Таке психологічне обґрунтування дає змогу визначити ознаки інтеграції навчання в школі, зокрема в початковій ланці. Так, Ю. М. Самарін зазначає, що в початкових класах на підґрунті теорії асоціативного мислення інтеграція повинна мати кількісний

характер – «небагато, але про все». Молодші школярі, отримуючи все нові й нові уявлення про ті чи інші поняття, систематично доповнюють і розширюють коло вже набутих знань – рухаються у пізнанні по спіралі.

Інтеграція інформації поєднана з формуванням загальних моделей мислення, які підвищують можливості творчої пізнавальної діяльності. Важливий спосіб здійснення інтегративних зв'язків у будь-якій ситуації – узагальнення знань, умінь, інформації, отриманої в системі предметного навчання. Інформаційні зв'язки ніби «повертають» до учня об'єкт різними сторонами у процесі предметних дій. Кожен новий аспект, новий зв'язок повинен включатися в наявну понятійну структуру за допомогою процесів генералізації та розрізнення. Учень виокремлює загальне, особливе й одиничне в нових знаннях, включає їх у систему світоглядних ідей. Процеси встановлення та засвоєння зв'язків у мисленні й пізнанні розкриті в асоціативній теорії розумової діяльності, що становить основу традиційної дидактики. Асоціації відіграють важливу роль у процесі запам'ятовування й відтворення, в усвідомленні узагальнених понять. Утворити асоціацію означає зрозуміти, запам'ятати, встановити зв'язок з тим, що підлягає усвідомленню, запам'ятовуванню. Щоб асоціація закріпилася, необхідний збіг психічних процесів у часі: переживання і їх значимість. У процесах усвідомлення, запам'ятовування й відтворення винятково важливу функцію виконують смислові зв'язки. У цих зв'язках відображаються відношення насамперед між причинами й наслідками, між цілим і його частинами.

Зауважимо, що **інтеграція в навчанні** – це глибокий процес внутрішнього взаємопроникнення наукових знань і методів викладання різних навчальних предметів. Інтегроване навчання забезпечує цілісність освітнього процесу, охоплюючи всі види навчальної діяльності, дає змогу створити модель організації педагогічного процесу, де дитина опановує базові наукові поняття в різних аспектах у різних освітніх галузях. Головна мета інтеграції полягає у формуванні в учнів цілісного уявлення про навколишній світ, тому серед необхідних завдань інтегрованого навчання – створення психолого-педагогічних умов для формування фізичних, інтелектуальних і особистісних якостей учнів. У педагогічній науці інтеграція психолого-педагогічних умов розглядається як невід'ємна складова організації навчального процесу, що забезпечує його результативність і якість, комфортні психофізіологічні умови для учнів. Тому необхідне врахування психолого-педагогічних засад розвитку особистості учня у процесі реалізації інтегрованого навчання.

До основних **психологічних умов** інтеграції навчання ми відносимо такі.

1. *Урахування індивідуальних і вікових особливостей учнів.* Під індивідуальними особливостями розуміються стійкі й суттєві особливості особистості, її інтересів, характеру, розумової та рухової діяльності, властиві людині, які відрізняють її від інших. Індивідуальні особливості тісно пов'язані з віковими особливостями. Конкретна дитина може випереджати в розвитку вікову групу, до якої

фактично належить, або, навпаки, відставати від неї. Знання загальних вікових особливостей допомагає врахувати інтереси і можливості учнів і висувати до них вимоги, які забезпечать їхній подальший розвиток.

2. *Урахування особливостей психічних процесів (сприйняття, уява, увага, пам'ять, мислення, почуття).* Важливу роль у формуванні особистості відіграють психічні процеси, які є каналами спілкування зі світом. Інформація про конкретні явища і предмети надходить, зазнає змін і перетворюється на образ. Всі знання про навколишній світ є результатом інтеграції окремих знань, набутих за допомогою пізнавальних психічних процесів. Психічні процеси сприйняття, уявлення, уваги, пам'яті, уяви, мислення мають власні характеристики й власну організацію. Разом із тим, відбуваючись одночасно і злагоджено, ці процеси взаємодіють один з одним і в результаті створюють єдину, цілісну, безперервну картину об'єктивного світу.

3. *Вплив будови і функцій нервової системи на формування мовних процесів.* Основна функція нервової системи – інтеграція зовнішнього впливу з відповідною пристосувальною реакцією організму. В освітньому процесі перед нервовою системою дитини постають серйозні завдання. Потрібно зазначити, що мозок дитини ще до моменту народження більше, ніж інші органи, підготовлений до сприйняття навколишнього світу, до розвитку, навчання способів функціонування в конкретних умовах зовнішнього середовища й формування мовних процесів. Середовищні фактори відіграють роль своєрідних сигналів до подальшого розвитку мовних процесів.

4. *Урахування психологічної специфіки творчої продуктивної діяльності учнів.* Мислення дітей охоплює інформацію за допомогою різних процесів сприйняття на основі органів чуття – зору, слуху, дотику, кінетичних відчуттів. Навчальна інформація засвоюється дітьми найбільш міцно на тих заняттях, де вони перебувають у пошуку, мають можливість самостійно знаходити суть проблеми, виявляти власну ініціативу в її вирішенні, спираючись на відомі їм ситуації з різних напрямів діяльності. Перевага продуктивної діяльності полягає в наявності зразків у різних видах діяльності, які можна зберегти в пам'яті, повернутися до них, додати якісь деталі, передати власне бачення проблеми. Інтеграція знань і різних видів діяльності в процесі навчання сприяє більш обґрунтованому вивченню тієї чи іншої теми.

5. *Урахування психологічних особливостей фізичної активності учнів.* Кожній віковій групі відповідає певний рівень фізичного розвитку. Характерні для того чи іншого вікового періоду анатомо-фізіологічні та психологічні особливості називають віковими особливостями. У зв'язку з тим, що на розвиток дитини впливає її активна взаємодія із середовищем і людьми, котрі її оточують, межі вікових особливостей рухливі.

Ми також виокремили основні **педагогічні умови** інтеграції навчання:

1. Використання пошукових, проблемних, творчих методів навчання для досягнення цілей розвитку в дітей пізнавальних інтересів, інтелектуального розвитку.

2. Формування дослідницьких умінь ознайомлення з навколишньою дійсністю, особливостями життя й діяльності людей для досягнення цілей освоєння початкових уявлень соціального характеру і включення дітей у систему соціальних відносин, оволодіння конструктивними способами і засобами взаємодії з оточенням.

3. Формування навичок усного мовлення, мовної культури.

4. Ознайомлення з усною народною творчістю, літературою, живописом, музикою для формування інтересу до естетичного аспекту навколишньої дійсності, задоволення потреб дітей у самовираженні через художню творчість.

5. Розвиток рухової активності для досягнення цілей формування у дітей інтересу і ціннісного ставлення до занять фізичною культурою, гармонійний фізичний розвиток для досягнення цілей охорони здоров'я і формування основи культури здоров'я.

Психологічні й педагогічні умови, спрямовані на інтеграцію навчання, сприяють інтеграційному процесу в цілому, який містить такі складові:

1. Інтеграція інформації (зміст освіти), який представлений в освітній програмі.

2. Інтеграція способів пізнання (уявлення та вміння дітей або досвід діяльності, які також широко представлені в освітніх програмах за кожною освітньою галуззю).

3. Людина у відносинах зі світом (людина і природа, людина і суспільство, людина і людина).

4. Людина і культура (ознайомлення з різними видами мистецтва і розуміння, що мистецтво – це відображення явищ дійсності).

5. Об'єктивні явища, процеси, предмети навколишнього світу; види людської діяльності, образи, емоції, професії; види знань, системи наукових понять, закони, провідні ідеї, системи дій, моделі об'єктивних процесів і явищ життя.

Отже, у контексті того, що освітня діяльність провадиться в процесі організації різних видів дитячої діяльності (ігрової, комунікативної, трудової, пізнавально-дослідницької, продуктивної, музично-художньої, читання), основними психологічними умовами інтеграції змісту освіти є: врахування вікових особливостей учнів, процесу формування психічних процесів, мовних навичок, творчої діяльності. До педагогічних умов відносимо цілеспрямовану діяльність із ознайомлення учнів з навколишнім середовищем, організацію пошукової та проблемної діяльності, рухової активності, розвиток мовлення і художньої культури.

Психолого-педагогічні умови організації інтегрованого навчання з освоєння дітьми змісту освітніх галузей орієнтовані на розвиток фізичних, інтелектуальних і особистісних якостей дітей, ураховують особливості організації інтегрованого навчального процесу. Дотримання психологічних і педагогічних умов інтеграції навчання сприяє формуванню в учнів способів пізнання світу, культури, видів людської діяльності.

Постає питання, як реалізувати ідею створення інтегрованих навчальних курсів.

По-перше, слід визначитися, яким чином методично представляти дитині цілісну картину світу: її межі, рівні, компоненти, структуру. Ми маємо зважати на фактор вікових психологічних можливостей школярів у засвоєнні тих чи інших наукових знань.

По-друге, відповідно до поставленої мети потрібно скоригувати форму представлення системи наукових знань у інтегрованих навчальних курсах. Тобто цілісну картину світу ми маємо спроектувати в систему понять і фактів, які б утримувалися в дидактично оформленому вигляді в кожному навчальному предметі й, більше того, у методичних розробках уроків за метою, що вивчається.

Звичайно, інтеграція як дидактичний засіб чи принцип має при цьому втілюватися в навчальні предмети у формі їх представлення єдиним цілим. Ідеться про конструювання інтегрованих навчальних курсів, на основі яких має розгортатися відповідний навчальний процес. Однак реалізувати ідею створення інтегрованих навчальних курсів доволі складно. По-перше, слід визначитися, яким чином методично представляти дитині цю цілісну картину світу. Тут необхідно домовитися насамперед про її межі, рівні, компоненти, структуру, оскільки ми маємо справу з фактом вікових психологічних можливостей школярів у засвоєнні тих чи інших наукових знань. По-друге, відповідно до цієї мети потрібно скоригувати форму представлення системи наукових знань у інтегрованих навчальних курсах. Інакше кажучи, цілісну картину світу ми маємо спроектувати в систему понять і фактів, які б утримувалися в дидактично оформленому вигляді в кожному навчальному предметі й, більше того, у методичних розробках уроків відповідно до мети.

Дуже часто розробники інтегрованих курсів ігнорують ці дві фундаментальні вимоги. Тому вважати їх повною мірою інтегрованими не можна.

У якому напрямі треба рухатися далі? Міжпредметні зв'язки, так би мовити, мають піднятися на один щабель. На новому рівні вичленовуються ситуації, коли необхідне взаємне використання знань і умінь із різних предметів. Вчитель самостійно знаходить такі галузі (ситуації) у програмах і встановлює послідовність їх вивчення.

Часто розробники інтегрованих навчальних курсів не дотримуються цих двох фундаментальних вимог, а отже, такі курси не можуть вважатися повною мірою інтегрованими. Швидше, це певний ступінь, на який мають піднятися «міжпредметні зв'язки».

Єдність тем вважається передумовою для глибшого оволодіння школярами навчальним матеріалом, тому головна мета такого «інтегрованого» курсу – навчати їх розглядати одні й ті самі явища, проблеми в різних ситуаціях і системах. Відтак кожний предмет інтегрованого курсу набуває більшої широти, смислової й інформаційної насиченості, учні глибше розуміють навчальну тему.

Тут усе зводиться до того, що кожен предмет інтегрованого курсу набуває більшої широти, смислової й інформаційної насиченості. Як наслідок, учні досягають глибшого рівня розуміння навчальної теми.

Типовий приклад: нагадування, яке звично проводять через запозичуваний матеріал (наприклад, малюючи на уроці образотворчого мистецтва якусь тварину, педагог запитує, що пам'ятають про неї учні).

За описуваного нами підходу інтеграція предметів найповніше проявляється, коли між їх спільними програмами встановлено смислову відповідальність, коли існує центральна ідея, що об'єднає весь комплекс тем і проблем, які розглядаються в рамках обох предметів.

У цілому пропонований шлях конструювання інтегрованих предметів має на меті формування загальнонавчальних умінь і навичок учнів, поглиблення їхніх знань, розвиток уваги, пам'яті, розширення пізнавальних інтересів, оволодіння навчальними прийомами, забезпечення цілком нового психологічного клімату для учня і вчителя в процесі навчання.

І все ж, на нашу думку, проаналізована нами модель побудови інтегративних курсів не містить у собі достатніх умов для розуміння, тобто мисленнєвого осягнення, школярами цілісної картини світу.

Перше, на що необхідно чітко відповісти, – що таке цілісна картина світу у філософському баченні? Наголосимо, що світ, про який у людини має сформуватися певне уявлення, – це світ різноманітних матеріальних утворень (явищ, речей, об'єктів) та світ людей. Однак при цьому важливо визначитися, з чого починати ознайомлювати дитину з навколишнім світом. На це дають відповідь загальні наукові постулати типу: «у краплині води відбивається весь океан», «мікрокосм – це макрокосм у мініатюрі», «клітина утримує в собі всі необхідні причини зародження цілого організму».

Тож первинним об'єктом наукового пізнання має бути, певна річ, предмет, явище чи їх сукупність. Саме вони повинні виступати тим центром, який породжуватиме в суб'єкта навчання цілісність їх пізнання.

Наголосимо, що цілісність як структурна організація речі і як спосіб її пізнання суб'єктом є визначальною характеристикою інтегрованого підходу. Згідно з ним, всесвіт у цілому і кожний об'єкт зокрема мають складну внутрішню будову. Тут виокремлюються певні частини, компоненти, елементи та різноманітні зв'язки між ними (ієрархічні, просторові, причинно-наслідкові, управлінські тощо). Завдяки цим зв'язкам і відповідній взаємодії компонентів той чи інший предмет не виявляються простою сумою своїх складових. Кожний предмет як цілісність має так звані інтегративні властивості, якими не володіють усі його компоненти, якщо їх розглядати лише сумарно.

На психологічному рівні бачення предмета всі його складові відображаються у свідомості суб'єкта як система певних якостей, властивостей чи характеристик, які, перебуваючи у певних відношеннях між собою, породжують нову функціональну якість, тобто інтегративну властивість. Наприклад, функціональна якість ножа – розчленування не надто твердих речей на певні частини. Інакше кажучи, це є функцією ножа, на відміну, наприклад, від функції ложки. Певні характери-

стики (якості) частин ножа (ручки та леза) та їх зв'язку (конструкції) й породжують саме цю, а не іншу функцію, тобто інтегративну властивість.

Кожне науково-теоретичне поняття фіксує загальний спосіб «побудови» тієї чи іншої функції предметів. Воно містить у собі відповідь на запитання: як сконструювати, виготовити певну річ (тобто забезпечити його функціональне призначення), як пояснюється спосіб виникнення об'єкта чи його функціонування, становлення, розвитку. Наукові поняття, на відміну від образів предметів, «мають справу» лише з їх функціями як такими: теплопровідність, електропровідність, жаростійкість, сипучість, текучість, розтягування, розмноження, склеювання, тиск, міцність тощо. Причому не наголошується на об'єктах, речах, яким властиві вказані функції. Це вважається само собою зрозумілим.

Однак психологічно дитині буває важко встановити відношення між науковим поняттям (функцією) і відповідним предметом. У результаті й виникає проблема «застосування знань у практичній діяльності». Учень, володіючи такими знаннями, часто не може розв'язати певної практичної задачі, що ґрунтується на цих знаннях.

Вирішальна роль у відсутності цілісного розуміння учнями предметів та явищ належить тому науковому підходу, який традиційно склався в нашій пізнавальній культурі. Наука, яка прагнула пізнати глибинні закони та закономірності навколишнього світу, змушена була диференціюватися, вичленивши окремі предмети пізнання. Так, фізика розкриває фізичні закони світобудови, хімія – хімічні, біологія – біологічні і т. ін. Такий методологічний підхід був прямо перенесений у побудову освітнього процесу. Навчальні дисципліни однозначно відповідали певним наукам. При цьому будь-який предмет як цілісне утворення розкривається на окремі «шматки» (властивості), які неузгоджено й ізольовано вивчаються в різних навчальних курсах. Інтегрувати ж самостійно ці розрізнені знання в самостійну систему учень об'єктивно не може, тому й говорити про якийсь цілісний науковий світогляд не доводиться. У кращому випадку в школяра може сформуватися фізичний, хімічний, природничий світогляд без необхідного внутрішнього зв'язку між ними.

Інтегровані навчальні курси згідно з викладеною вище позицією мають забезпечити у учнів в психологічно єдиному для нього діапазоні наукове всебічне відображення того чи іншого предмета, явища в суб'єктивну пізнавальну цілісність.

Образно кажучи, учень стосовно певного предмета, наприклад, берези, має виступити в ролі садівника (володіючи певними біологічними знаннями з догляду за цією рослиною), хіміка (маючи певні хімічні знання про ріст цієї рослини), фізика (володіючи певними фізичними знаннями про функціонування цього дерева), географа (маючи певні географічні знання про ареал поширення цієї рослини), технолога (володіючи певними знаннями про властивості деревини берези), художника (вміючи передати естетичні властивості берези).

Саме таке розуміння учнем цього предмета й виступить повноцінною одиницею його цілісної картини світу.

Дійсну навчально-пізнавальну інтеграцію може забезпечити лише педагогіка розвитку, яка заперечує культ «знань, умінь, навичок», що формуються через переважну експлуатацію механізмів сприймання та запам'ятовування, утримуючи школяра на описовому рівні відображення тих чи інших предметів і явищ.

Педагогіка розвитку має сформувати в кожній підростаючій особистості основи діалектичного мислення, тобто мислення пояснювального, такого, що простежує зародження, становлення, перетворення різних сфер навколишнього довкілля. При цьому інтегрований навчальний предмет має розглядатись як певний спосіб мислення про відповідні явища.

У зв'язку з цим відомий американський психолог Дж. Брунер наголошував: «У будь-якій дисципліні немає нічого суттєвішого, ніж властивий їй спосіб мислення. У її викладанні найважливіше – дати дитині змогу якомога раніше засвоїти потрібний спосіб мислення: фіксуючий підхід до фактів, форми зв'язку між ними. Я гадаю, що юному учневі слід відразу дати змогу розв'язувати задачі, будувати догадки, сперечатися про їх правильність, – одним словом, ввести його в суть проблем цієї дисципліни» [155, с. 133].

Виходячи з цього, зміст інтегрованих курсів слід конструювати не в описовому плані, а у формі навчально-пізнавальних задач, які мають розв'язуватися педагогом і школярами спільно. Під час цього процесу і можливий достатній інтелектуальний розвиток дитини, за якого формуються повноцінні здібності, наукові знання (поняття) та вміння.

Процес формування цілісного наукового світогляду на основі використання інтегрованих навчальних курсів буде методично оптимальним за умови розвитку і доцільного використання можливостей наочнообразного й понятійного мислення школяра в ході розв'язання навчальнопізнавальних задач. Річ у тім, що, власне, первинна цілісність емпіричного рівня певного предмета у свідомості учня виникає в образній формі. Конкретне уявлення про предмет, його образ містять у собі різноманітні його якості. І хоч ці якості ще не приведені в систему, дитина все ж розумно користується цим предметом, тобто відповідно до його функціональної властивості. Зберігаючи цей образ, який не дає змоги психологічно розпастися конкретному предмету, учень диференційовано пізнає його внутрішню сутність у системі наукових понять і взаємозв'язків. Це, зрештою, зумовлює пізнавальне збагачення первинного образу предмета. Таке утворення й презентує собою сформовану цілісну картину світу суб'єкта.

РОЗДІЛ II

ІНТЕГРАЦІЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ

2.1. ІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ОСВІТІ

Нині процес інтеграції широко проникає в українську й світову педагогіку, охоплюючи зміст, методи, технології навчання і виховання. У зв'язку з цим у дидактиці здійснюються серйозні науково-педагогічні дослідження з різних аспектів широкого впровадження *принципу інтеграції* на рівні як змістового, так і процесуального компонентів загальної середньої освіти. За цих обставин розробляються нові інтегровані підходи до навчання і виховання, створюються інтегровані моделі освіти, пропонуються інтегровані навчальні курси, відповідні програми, альтернативні підручники, методи, технології, уроки тощо. Наприклад, О. Я. Савченко зазначає, що одним із напрямів методичного збагачення уроків є проведення їх на основі інтеграції змісту, відібраного з кількох предметів і об'єднаного навколо однієї теми. Це об'єднання має на меті інформаційне й емоційне збагачення сприймання, мислення і почуттів учнів завдяки залученню цікавого матеріалу, що надає змогу з різних боків пізнати якесь явище, поняття, досягти цілісності знань [473].

Ідея інтеграції в педагогіці не є новою. Ще Я. А. Коменський висловлював такі думки: «...неправильно буде викладати науки з самого початку з усіма подробицями, замість того, щоб дати їм насамперед простий загальний нарис всіх знань» [260, с. 54]. І далі: «Все, що належить до вивчення, хай спочатку пропонується в загальному вигляді, а потім частинами» [260, с. 75]. Такий підхід до навчання, на наш погляд, фактично базується на ідеї інтеграції, яка дає змогу учням отримати в цілісному вигляді певне коло знань, які гармонійно об'єднані навколо загальної теми або проблеми і водночас подивитись на об'єкти і явища в окремих аспектах.

Знаходимо елементи інтеграції також у педагогічній спадщині Й. Г. Песталоцці, котрий вважав, що необхідно поєднати (інтегрувати) навчання з активною практичною діяльністю, з працею, тому що це відповідає психології дітей, їх природному потягу до діяльності. Він розвиває ідею необхідності внутрішніх форм взаємозв'язку між навчанням і працею, які могли би поглибити загальноосвітню підготовку дітей. Й. Г. Песталоцці фактично пропонував внутрішню інтеграцію теоретичних знань із практичною діяльністю і фізичною працею, що, на його думку, має сприяти гармонійному поєднанню розумового й фізичного розвитку дитини [259, с. 299].

Розуміючи, що процес навчання повинен адекватно відображати цілісний, єдиний світ, Й. Г. Песталоцці відзначав існування тісних взаємозв'язків між навчальними предметами, тобто, по суті, демонстрував міжпредметну інтеграцію і підкреслював необхідність перенесення цих взаємозв'язків у свідомість учнів: «Приведи у своїй свідомості всі взаємопов'язані між собою предмети в той зв'язок, в якому вони дійсно перебувають у природі» [259, с. 324].

Великі інтеграційні можливості народних засобів навчання розкриває українська родинна педагогіка. Історично в народній дидактиці під час ознайомлення дітей з навколишнім світом традиційно гармонійно інтегрували дітей у живе спілкування з людьми, які могли поділитися своїм багатим досвідом з такими, перевіреними багаторічним досвідом поколінь, засобами навчання та розумового виховання, як пісні, потішки, примовки, загадки, казки, перекази, оповідання, думи, байки, коломийки, частівки, прислів'я, приказки, сміховинки. Залучення дитини до пізнання навколишнього світу, до вивчення рідної мови через пісню, казку мало завжди надзвичайний розвивальний ефект. «Для українських **пісень** характерні висока художня досконалість, влучність епітетів і метафор, милозвучність, вони... тонко розкривають поняття про явища навколишнього світу, всіляко заохочують її до самостійної розумової діяльності... **Казка** широко відкриває двері в навколишній світ, вчить послідовно викладати думки («гарна пісня ладом, а казка – складом». Казки цікаві за змістом, привабливі своєю образною мовою, високим емоційним зарядом» [489, с. 197].

Інтеграція феноменологічних, емпіричних та художньо-творчих підходів залучення дитини до пізнання навколишнього світу через світ рідної мови завжди мала велике педагогічне значення, адже в народних засобах навчання накопичено високий навчально-виховний потенціал завдяки тисячолітньому досвіду педагогічного мистецтва, народній мудрості. На наш погляд, інтеграція зазначених вище засобів у сучасному процесі навчання не тільки не втратила актуальності, а навпаки, стала необхідною в розробленні нових технологій навчання і виховання.

Сьогодні інтеграція як процес широко охоплює сучасну українську та світову педагогіку, зміст, методи, технології навчання і виховання. Розробляються інтегровані підходи до навчання і виховання, нові інтегровані моделі освіти, навчальні курси, програми, підручники методи, технології, уроки тощо. О. Я. Савченко, підкреслюючи позитивний вплив інтеграції на процес навчання, зазначала: «Одним із напрямів методичного збагачення уроків є проведення їх на основі інтеграції змісту, відібраного з кількох предметів і об'єднаного навколо однієї теми. Це об'єднання має на меті інформаційне й емоційне збагачення сприймання, мислення і почуттів учнів завдяки залученню цікавого матеріалу, що дає змогу з різних боків пізнати якесь явище, поняття, досягти цілісності знань» [473, с. 87].

У розбудові сучасної освіти інтеграція розглядається, зокрема і як спосіб зменшення кількості навчальних предметів, узагальнення галузей наукового знання, що, відповідно, може дати економію навчального часу і зменшення навантаження учнів: «Перспективним тут видається шлях інтеграції коректно відібраних найсуттєвіших відомостей з різних наук в одному чи кількох предметах або курсах. Їх зміст, природно, не повинен дублювати змісту інших предметів» [122, с. 7].

Вже створені підручники та навчальні посібники з інтегрованих курсів: «Довкілля» [217, 240 с.] (Ільченко В. Р., Гуз К. Ж.); «Людина і світ» [22, 440 с.] (Арцишевський Р. А.) тощо.

Досвід застосування інтеграції поширюється і в інших країнах. Так, у Росії створені та функціонують різні варіанти інтегрованих курсів: «Природознавство», «Навколишній світ». Вони являють собою якісно новий результат сполучення в єдине ціле змі-

сту окремих (у цьому разі природничих) навчальних дисциплін із метою формування у свідомості учнів цілісної взаємопов'язаної картини світу з урахуванням вікових особливостей.

В освіті Німеччини набутий значний досвід інтеграції. Наприклад, істотною ознакою вальдорфських шкіл, поширених у Німеччині, а також за її межами, є установка на цілісне, інтегроване виховання дитини, що досягається систематичним формуванням у неї сприймання, почуттів, мислення і діяльності в єдності [351, с. 6]. Це, зокрема, досягається тим, що курс навчання переважно веде один учитель – керівник класу. Інтегрований підхід у вальдорфських школах поширюється і на процес навчання предметів природничо-наукового циклу, які вивчаються в комплексі з художньо-естетичним навчанням. Процес інтеграції охоплює й інші напрями функціонування вальдорфської школи: «На уроках людинознавства людина розглядається в єдності з усіма сферами природи: зі сферою мінералогії, рослинним і тваринним світом... У вальдорфській школі праця є важливим виховним засобом, завдяки цьому тут істотно полегшується інтеграція загальноосвітньої і професійної підготовки» [351, с. 15]. Подібні тенденції спостерігаються і в німецькій школі Гібернія, де реалізується положення про інтеграцію професійного навчання й загальноосвітньої підготовки, а навчальні програми для цієї школи розробляються на засадах інтеграції змісту пізнавального процесу зі змістом практичного і художнього виховання [351, с. 18–19]. Відомий німецький педагог П. Петерсен (1884–1952) у своїй школі також, на наш погляд, керувався інтегративним підходом: він відмовився від усталеного поділу змісту навчання на предмети, а обсяг необхідних знань був розроблений ним у формі інтегрованих курсів [351, с. 26].

В освіті США існує ряд інтегрованих навчальних курсів. В окремих школах практикується вивчення загального курсу природознавства з 1-го по 10-й клас, у якому, відповідно до сучасних вимог, посилено розвивальну частину, що повинна залучати учнів до самостійних експериментальних досліджень, під час виконання яких учні могли б аналізувати, класифікувати, навчалися виокремлювати головне, знаходити межі застосування знань. Водночас поряд з інтегрованим курсом інші предмети, наприклад фізика, часто вивчаються за вибором. Цікавий варіант інтеграції навчання запропоновано при створенні навчального курсу «Кухонна фізика». У ньому деякі питання молекулярної фізики розкриваються на прикладах об'єктів близького учням предметного середовища, у процесі приготування їжі на кухні [456].

Вищий, на нашу думку, рівень інтеграції змісту навчання ми бачимо в американському курсі «Хімія в суспільстві». Курс інтегрує реальні суспільні проблеми чи то села, міста або цілої країни. Це питання виготовлення нових, необхідних суспільству речовин, утилізація сміття та відходів виробництв тощо. Учні запрошують до самостійного вирішення цих проблем через засвоєння необхідних знань із хімії.

Створення таких курсів – це результат орієнтації на модернізацію змісту освіти США, що відображено в концепції «Наука – Технологія – Суспільство» [337]. Ця кон-

цепція націлює науковців, залучених до створення навчальних програм, на забезпечення інтеграційних зв'язків між навчальними блоками з метою розвитку в учнів розуміння єдності різних аспектів їх діяльності.

З цією ж метою як обов'язковий для вивчення матеріалу введено нові інтегративні предмети, наприклад: «Екологічна освіта», «Освіта з охорони здоров'я».

Процес інтеграції навчання відбувається і в освіті Франції. У школах країни він реалізується, зокрема, в цілому напрямі навчання: «Природничі науки – Технології». Зміст відповідної дисципліни «Природничі науки і технологія» утворюють елементи наукових знань із фізики, хімії, біології, геології, астрономії. Учні ознайомлюються з історією науки і техніки, соціальними й етичними проблемами [512].

Прикладом інтеграції навчання в освіті Японії є програми початкової (перші шість років навчання) та молодшої середньої школи (наступні три роки навчання), де не існує окремих природничих дисциплін. Замість них викладається інтегрований курс природознавства, а географія поєднується з історією також в інтегрований курс «Суспільствознавство». Систематичне навчання окремих предметів починається тільки на старшому ступені в середній школі на загальноосвітньому відділенні [358].

Один із можливих шляхів інтеграції природничих дисциплін ми знаходимо в змісті навчання загальноосвітньої школи Італії. Тут інтегруючі функції виконують спеціальні узагальнюючі теми систематичних курсів природничих дисциплін. Це такі теми, як «Матерія та фізико-хімічні явища», «Земля в Сонячній системі», «Структура, функції та еволюція живої природи», «Людина і навколишнє середовище», «Науковий прогрес і суспільство».

Узагальнюючи викладене, можна зробити висновок, що в розвитку інтеграційних процесів у сучасній педагогіці й у нашій країні, і за її межами простежуються такі тенденції:

- створення нових і вдосконалення наявних інтегрованих курсів різних ступенів навчання;
- створення інтегрованих курсів природничого або соціального змісту на основі реальних комплексних проблем;
- розвиток внутрішньо- та міждисциплінарної інтеграції змісту і методів навчання.

Таким чином, стає очевидним, що процес інтеграції значно поширений у сучасній педагогіці. Він охоплює різні напрями педагогіки, процеси навчання та виховання, їх зміст, методи і технології. Таке розповсюдження процесу інтеграції фактично на всі сфери педагогічної науки є значною науковою проблемою, що на наш погляд заслуговує на систематичне дослідження, результати якого викладені в цій роботі.

Проблема дослідження полягає у формулюванні й теоретичному та експериментальному обґрунтуванні **інтеграції знань учнів у педагогічному процесі сучасної школи**, виявленні конкретних шляхів її реалізації з метою вдосконалення педагогічного процесу згідно із сучасними суспільними, науковими і психолого-педагогічними вимогами до освіти України.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати і з'ясувати сутність поняття **інтеграції** в освіті взагалі й у педагогічному процесі зокрема.
2. Простежити динаміку інтеграційних процесів у освіті України і світовій педагогіці.
3. Визначити цілі інтеграції в педагогічному процесі сучасної школи.
4. Обґрунтувати необхідність застосування інтеграції для приведення змісту і структури педагогічного процесу сучасної школи у відповідність із сенситивними періодами розвитку дитини й сучасними вимогами до освіти.
5. Визначити шляхи реалізації інтеграції в педагогічному процесі сучасної школи.
6. Визначити форми, види і рівні інтеграції знань учнів у педагогічному процесі сучасної школи.
7. Виявити й показати можливості втілення цих форм, видів і рівнів інтеграції у зміст та методи навчання і виховання.

Методи дослідження

Теоретичні методи: аналіз наукової, науково-методичної та навчальної літератури з проблем інтеграції знань у науці й освіті; навчальних планів, програм, підручників; статистичний аналіз результатів педагогічного експерименту; узагальнення результатів дослідження.

Соціологічні методи: бесіди з учителями та адміністраціями шкіл, батьками, учнями, працівниками методичних служб; анкетування вчителів, учнів, батьків.

Емпіричні методи: спостереження за перебігом навчально-виховного процесу, позакласною діяльністю учнів; експертні оцінки наукових, навчальних та методичних розробок; констатуючий та навчаючий експерименти.

Наукова новизна цього дослідження та його **теоретична значущість** визначаються тим, що:

- вперше досліджуються теоретико-методологічні основи інтеграції знань учнів початкової та основної школи;
- визначаються основні засади розвитку процесу інтеграції знань учнів у процесі навчання;
- простежуються передумови та динаміка розвитку інтеграції знань учнів початкової й основної школи у формуванні змісту, методів і технологій навчання та виховання в сучасній школі;
- виявляється вплив інтеграції знань на розвиток цілісної особистості та індивідуальності учнів, а також на їх творчий і духовний розвиток;
- виявляється вплив інтеграції знань учнів на вирішення проблеми безперервності навчання між початковою й основною школою;
- виявляються можливості діалектичної взаємодії процесів інтеграції і диференціації в навчальному процесі сучасної школи;
- виявляються і теоретично обґрунтовуються роль, місце, а також можливі види, рівні та форми інтеграції в навчальному процесі сучасної основної школи;
- виявляються шляхи реалізації інтеграції в навчальному процесі сучасної школи.

З огляду на викладене, **практична значущість** цього дослідження полягає в тому, що виявлені в його межах шляхи реалізації інтеграції знань учнів початкової й основної школи визначають місце та роль інтегрованих навчальних курсів, модулів, окремих розділів і тем у змісті навчання сучасної школи; досліджені форми, види, рівні інтеграції знань дають змогу їх використовувати для розроблення нових методів навчання й педагогічних технологій, а також для створення нових інтегрованих курсів, підручників із таких курсів та іншого навчально-методичного забезпечення відповідно до сучасних вимог до освіти.

Важливо виокремити філософський, методологічний, та психолого-педагогічний аналіз проблеми дослідження, теоретичне обґрунтування інтеграції навчання в педагогічний процес сучасної школи. Теоретично досліджено поняття інтеграції навчання в педагогічному процесі; основні засади інтеграції; психологічні витоки і взаємозв'язок інтеграції навчання з педагогічними принципами; теоретичні й соціальні передумови інтеграції в педагогічному процесі сучасної школи. Показано, що такі важливі процеси, як гуманітаризація та екологізація освіти, мають інтегративну природу; висвітлено діалектичну взаємодію процесів інтеграції та диференціації в змісті та методах навчання; розкрито умови інтеграції навчання в сучасній школі; виявлено рівні інтеграції навчання та її різноманітні форми в педагогічному процесі.

Детальний огляд наукової літератури з проблеми інтеграції в науці дав змогу виокремити принаймні чотири основні групи засад інтеграції навчання: онтологічні, гносеологічні, прагматичні й психологічні.

Онтологічні (онтологія – філософія буття) засади інтеграції навчання, яке є однією з форм відображення світу в нашій свідомості, враховують об'єктивне існування світу як **цілісного** утворення і сам принцип розвитку світу **в єдності** загального й окремого, цілого і частини, єдності та різноманіття світу. Онтологічні засади інтеграції навчання виходять із розуміння людством цілісності і єдності світу, в якому ми живемо. А це має бути адекватно відображено у свідомості людини, а отже, і в змісті навчання.

Гносеологічні засади інтеграції закладені в самому процесі пізнання, який не може бути обмежений вузькими рамками окремих галузей знання. Пізнаючи об'єкти і явища світу, людство прагне вийти на ширші «горизонти» їх розуміння. Формуються якісно нові наукові напрями, що інтегрують у собі дві або кілька традиційних галузей знань, наприклад: біофізика, геохімія, інформатика, тощо. Якщо провести паралель між наукою і освітою й розглядати навчання як невід'ємну частину процесу пізнання, можна зробити висновок: так само, як і інтеграція наук, інтеграція навчання є закономірною і необхідною.

Прагматичні засади пов'язані із соціальними й науковими потребами в кооперуванні під час вирішення комплексних проблем, які постійно виникають у процесі розвитку науки і суспільства. Для того щоб кожен член суспільства зміг ефективно включитись у процес розв'язання комплексних проблем, необхідно в процесі навчання розвивати уміння інтегровано сприймати проблему, враховувати всі її аспекти, намагатись побачити в її вирішенні не тільки позитивні, а й негативні наслідки і

діяти відповідно. Тому в процес навчання, на наш погляд, варто включати інтегровані методи й інтегрований зміст, систематизуючою основою якого можуть виступати суспільні й наукові комплексні проблеми.

Психологічні засади інтеграції навчання пов'язані з віковими та індивідуальними особливостями розумового й психічного розвитку особистості.

1. Людина, в процесі свого розвитку, постійно пізнає навколишній світ, сприймаючи його як єдиний і цілісний. Крім того, вона безперервно взаємодіє з його об'єктами – цілісними утвореннями в повній сукупності їх властивостей. На основі використання всієї сукупності властивостей людина перетворює об'єкти, створює нові. Таким чином, можна виокремити два фундаментальних ставлення людини до світу: пізнавальне й діяльнісне. І кожне з них потребує інтегрованого відображення, адекватного особливостям розумового і психічного розвитку людини.

Дитина до певного віку взагалі не диференціює себе від світу, а сам світ сприймає інтегровано, оскільки її пізнання світу ще не наукове, а життєве, воно завжди цілісне. У предметах дитина не вирізняє їх окремі властивості як фізичні, хімічні, біологічні та ін. Засвоюючи способи дій з предметами, вона сприймає предмети в повній, цілісній сукупності їхніх якостей і властивостей, тобто інтегровано. Як показують спостереження, процес адаптації психіки дитини від інтеграції до диференціації в пізнанні світу – повільний і поступовий, і це потребує відображення в шкільному навчанні.

2. У процесі навчання важливо враховувати також функціональну асиметрію півкуль головного мозку людини. Різні учні, відповідно до їх індивідуальних особливостей, схильні до різних видів навчання. Одні здебільшого засвоюють інформацію логічно, аналізують її, але для них важко створити образ, усвідомити ідею в цілому, зрозуміти загальне значення нової інформації, її єдину структуру. Інші учні, навпаки, легко утворюють цілісні образи, роблять узагальнення з отриманої сенсорної інформації, але мають низький рівень логічного мислення, уміння аналізувати конкретні факти. Для гармонійного розвитку дитини потрібно поєднувати різні методи і способи навчання, щоб гармонізувати роботу обох півкуль – лівої (домінують раціональність, логічні, аналітичні підходи до навчання) і правої (домінують емоційні підходи, цілісне, образне бачення проблем). Інтеграція навчання створює таку можливість поєднання змісту і методів у гармонізовану систему, орієнтовану на учня як цілісну особистість.

Поряд із тим, що інтеграція навчання має загальнонаукові засади, існують і певні **передумови**, які є наслідком закономірностей навчання й розвитку учнів.

Огляд літератури з проблеми інтеграції в науці й освіті дав змогу з'ясувати педагогічне значення поняття «інтеграція» і визначити його, з одного боку, як **педагогічний принцип** і показати взаємодію цього принципу з іншими дидактичними принципами, а з іншого боку, як закономірний процес в освіті, що має ряд передумов, які виходять із закономірностей розвитку учнів. У процесі дослідження ми виокремили три передумови інтеграції навчання.

Перша передумова інтеграції навчання в педагогічному процесі й визначення її як педагогічного принципу є об'єкт пізнання. Одним з головних об'єктів пізнання

учнями в школі виступає цілісний і єдиний навколишній світ. Цілісну картину світу у свідомості учнів неможливо сформуванати, не інтегруючи окремих елементів або основ наук, які вивчаються в школі, у систему знань про світ, не розкриваючи зв'язки між ними, не узагальнюючи їх.

Другою передумовою інтеграції навчання є її суб'єкти. Це основні суб'єкти педагогічного процесу: учень і вчитель. У свідомості учня інтегруються набуті знання, уміння, а результатом є його розвиток як цілісної особистості. Розвиток учня буде різнобічним і гармонійним лише тією мірою, в якій гармонійною та відповідною його індивідуальним особливостям буде інтеграція педагогічних впливів. Учителю як суб'єкту інтеграції впливає на процес цілісного, різнобічного розвитку учнів шляхом залучення різних методів навчання та їх інтеграції в цілісну систему, розкриття місця свого навчального предмета або курсу в системі наук, висвітлення його ролі в культурі суспільства, формування в учнів цілісного уявлення про світ і розвиток безперервного процесу його пізнання людиною. Таким чином учитель бере безпосередню участь у процесі інтеграції.

Третя передумова інтеграції навчання – це ті шляхи процесу пізнання, що склались історично. Процес пізнання людством світу завжди відбувався двома шляхами: через науку і мистецтво. Тому цілісне уявлення про світ виникає тільки в результаті поєднання у свідомості людини цих двох шляхів. Формування такого уявлення можливе тільки за умови інтеграції в процесі навчання змісту й методів науки і мистецтва.

У розбудові сучасної освіти важливу роль відіграють процеси гуманітаризації й екологізації навчання учнів. Аналіз цих процесів показав, що вони мають інтегративну природу, тобто в основі розвитку цих процесів у навчанні також перебуває принцип інтеграції. І справді, процеси гуманітаризації й екологізації освіти відображають найактуальніші, життєво важливі потреби нашого суспільства, які базуються насамперед на тому, що сьогодні природа (екологічний аспект), а також життя, здоров'я та особистість кожної людини (гуманітарний аспект) повинні стати пріоритетними й найважливішими цінностями в нашому суспільстві. Ці потреби суспільства виникли в результаті накопичення невирішених складних комплексних проблем, не тільки економічного, а й соціального, гуманітарного та екологічного плану. Вони потребують інтеграції зусиль різних галузей науки. Наприклад, глобальне (радіаційне, енергетичне, хімічне тощо) забруднення навколишнього середовища, скорочення площ родючих земель і лісів, руйнування шару озону – все це призводить до зменшення народонаселення і взагалі багатства й різноманітності всіх форм життя. Тому існування невирішених глобальних екологічних проблем вимагає цілісного, інтегрованого погляду, в якому поєднуються досягнення багатьох напрямів науки і зусиль суспільства.

Гуманітарний аспект інтеграції навчання, на нашу думку, виражається в необхідності інтегрованого підходу до розкриття проблеми цінності життя на Землі в процесі навчання. У педагогіці проблема формування в учнів поняття цінності життя як цілісного, інтегрованого утворення в його глобальному розумінні, що поєднує в собі

життя природи, фізичне і духовне життя людини – невід’ємної частини природи, має давню історію. У тому чи іншому аспекті ця проблема відобразилась і в принципі природовідповідності Я. А. Коменського, і в ідеях виховання в природі Ж. Ж. Руссо, і в працях В. О. Сухомлинського, педагогічна система якого зосереджена на розкритті проблеми цінності життя (наприклад, тема уроку: «Турбота про живе і прекрасне»). Відомий педагог Ш. Амонашвілі, розробляючи теоретичні основи гуманної педагогіки, стверджує, що її головний принцип – «розвивати і виховувати в дитині життя за допомогою самого життя» [9, с. 9]. Цей принцип виходить із формули «особистісної педагогіки»: дитина не тільки готується до життя, вона вже живе.

Гуманітарна проблема цінності життя в широкій різноманітності її аспектів розкривається в сучасних науково-педагогічних концепціях життєтворчості. У цих концепціях, як зазначає Л. В. Сохань, вирізняються два ключових моменти проблеми: «збереження життя, забезпечення виживання людського роду, з одного боку, і досягнення повноти та цілісності життя, багатогранності розвитку і втілення сутнісних сил людини» [179, с. 5]. Тут ми бачимо інтегрований підхід до вивчення й збереження життя людини, коли «проблема індивідуального життя особистості висвітлюється на основі **інтеграції** філософського, соціологічного та соціально-психологічного підходів, що дає змогу відтворити картину життя особистості в її цілісності» [179, с. 6].

Таким чином, виходячи з філософських, методологічних, психолого-педагогічних джерел, інтеграція в педагогічному процесі сучасної школи розглядається як відображення об’єктивних складних процесів, що відбуваються в сучасній освіті і потребує врахування тих реальних взаємозв’язків, які існують у природі й суспільстві, з огляду на цілісність світу і внутрішньої цілісності людини. Інтеграція розглядається в єдності з дидактичними принципами, відображає глибокий взаємозв’язок національних, загальнолюдських, фізичних, інтелектуальних, моральних, естетичних, екологічних та інших аспектів навчання і виховання в процесі розвитку учнів.

Результати дослідження свідчать, що інтеграція навчання в педагогічному процесі неможлива без гуманного, екологічного, життєтворчого підходу до особистості учня. Такий підхід ми бачимо в принципах гуманної педагогіки Ш. Амонашвілі:

- «пізнання і засвоєння дитиною в педагогічному процесі себе як людини;
- збіг інтересів дитини із загальнолюдськими інтересами;
- неприпустимість використання в педагогічному процесі джерел, які здатні спровокувати дитину на антисоціальні вчинки;
- надання дитині в педагогічному процесі необхідного суспільного простору для найкращого виявлення своєї індивідуальності;
- олюднення педагогічного процесу;
- визначення якостей особистості дитини, що формується, її освіченості й розвитку за якостями самого педагогічного процесу» [8, с. 152].

Вказаний підхід до навчання і виховання учнів як гуманний, екологічний і життєтворчий орієнтований на людську особистість. Вона виступає на перший план навчально-виховного процесу, а її творчий розвиток із максимальним урахуванням її інтересів та індивідуальних якостей стає головною метою.

Нами визначено й описано цілі, завдання та умови інтеграції навчання в сучасній школі, розглянуто діалектичну взаємодію інтеграції та диференціації навчання. Інтеграція, як і кожний реальний процес, має діалектичний антипод – диференціацію.

Виокремлено форми, рівні й види інтеграції, які, на наш погляд, реально існують у педагогічному процесі сучасної школи. Це змістовна, методична та організаційна форми інтеграції.

Змістовна форма інтеграції реалізується як поєднання окремих елементів змісту навчання і виховання в певні цілісні системи, змістовні новоутворення, такі як інтегрований курс (предмет), навчальний модуль, розділ, тема.

Методична форма інтеграції втілюється через утворення нових методів, прийомів, засобів навчання й виховання на основі поєднання вже відомих, які використовувались із вузкими цілями, або розроблення нових методів навчання.

Організаційна форма інтеграції педагогічного процесу реалізується в різноманітних об'єднаннях учнів, учнів і вчителів для колективного спільного вирішення навчальних проблем, які мають комплексний, інтегрований характер. Це такі об'єднання, як дослідницькі групи, творчі групи або колективи, методичні об'єднання тощо.

Як показало дослідження, виявлені форми інтеграції реалізуються на двох основних **рівнях**: теоретичному та емпіричному.

У ході дослідження ми виявили кілька можливих **видів інтеграції** навчання: філософська, світоглядна, позапредметна, міжпредметна, внутрішньопредметна, які можуть розвиватись у **горизонтальному** і **вертикальному напрямках**, тобто або в конкретній паралелі, або у зростаючій послідовності років навчання (класів).

Спираючись на висновки теоретичного дослідження, результати констатуючого етапу експериментального дослідження, нами було запропоновано й обґрунтовано конкретні шляхи реалізації інтеграції у формуванні змісту і методів навчання в сучасній школі, а саме:

- при побудові освітньої концепції, зокрема на прикладі концепції комплексної інноваційної програми розвитку дітей «Росток» (показано, що сучасна педагогічна концепція не може не враховувати принципу інтеграції, інакше існує небезпека її еkleктичності);

- при створенні інтегративних курсів для середньої загальноосвітньої школи;
- при написанні інтегрованих підручників та навчальних посібників;
- при побудові інтегрованих уроків та інших навчальних заходів.

Актуальним є визначення теоретичних і практичних засад конструювання змісту інтегрованого навчання. Інтеграція знань розглядається як принцип, що може бути одним з основних у процесі побудови концепції навчального курсу й навіть цілісної моделі школи. Аналізується проблема варіативності сучасних інтегрованих курсів природознавства для початкової та основної школи на засадах їх дидактичних особливостей, структури та змісту їх програм і підручників, висвітлюються результати дослідження дидактичних особливостей інтегрованих уроків, методів і технологій навчання.

Нами описано організацію й узагальнено результати експериментального дослідження проблеми. З метою експериментального підтвердження теоретичних поло-

жень дослідження нами сформовано концепцію комплексного педагогічного експерименту з розроблення змісту, методів і педагогічних технологій, який умовно був названий «Програма розвитку дітей «Росток», де на різних рівнях і в різних формах здійснювалася інтеграція навчання.

У процесі реалізації поставленої мети процес навчання базувався на інтеграції його гуманітарного, екологічного, пізнавального і практичного аспектів. Усі ці аспекти в єдності ми намагались відобразити у змісті й методах навчання при побудові нових інтегрованих курсів, зокрема курсу «Навколишній світ», у процесі оновлення змісту традиційних навчальних курсів за рахунок ширшої внутрішньопредметної та міжпредметної інтеграції, а також розроблення і впровадження в практику навчання різноманітних інтегрованих уроків.

2.2. ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ГАРМОНІЗАЦІЇ РОЗВИТКУ УЧНІВ

Проблема гармонізації розвитку дитини у процесі навчання завжди була актуальною. У сучасній освіті ця проблема вирішується шляхом впровадження нових підходів і педагогічних технологій. У Державному стандарті початкової загальної освіти зазначено: «Відповідно до мети і завдань середньої освіти її зміст ґрунтується на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, **системності, інтегративності, єдності навчання і виховання...** Початкова освіта, як складова частина загальної середньої освіти, спрямована на **всебічний розвиток** молодших учнів та повноцінне оволодіння ними всіма компонентами навчальної діяльності» (виділення наші. – Авт.) [152, с. 279].

Одним із можливих підходів до гармонізації розвитку дитини є інтегроване навчання. Різні аспекти такого навчання і виховання висвітлено в працях І. Д. Беха, Н. М. Бібік, С. У. Гончаренка, О. Я. Савченко.

Проведення уроків на основі інтеграції змісту, як вважає О. Я. Савченко, стає одним з напрямів їх методичного збагачення, тобто об'єднання змісту, відібраного з кількох предметів навколо однієї теми «має на меті інформаційне й емоційне збагачення сприймання, мислення і почуттів учнів завдяки залученню цікавого матеріалу, що дає змогу з різних боків пізнати якесь явище, поняття, досягти цілісності знань» [474, с. 87–88].

Проблеми гармонізації розвитку дитини на засадах цілісного особистісного підходу до її навчання і виховання завжди розглядалися в історії педагогіки. Свого часу цим проблемам приділяла велику увагу С. Русова. Вона писала, що нова школа має збудити, дати змогу виявитися самостійним творчим силам дитини. Організувавши творчу самостійну діяльність дитини, вчитель поширює свідомість учня й тим самим допомагає йому новими засобами творити якнайкраще. Задля того, щоб зуміти викликати в учня духову діяльність, треба зрозуміти душевний склад дитини [469]. «Як нема в садку двох кущів однаковісеньких, так нема в класі двох дітей з однаковими почуттями, думками, здібностями. Перший обов'язок кожного вчителя — добре оз-

найомитися із своїми учнями, з обставинами їхнього життя, дізнатися, який свідомий капітал знання, що до їхнього обмеженого *поля спостережень* помалу додавати нове, єднати розірване, освітлювати близькі відносини різних речей [469, с. 208–209]. С. Русова пише, що із самого завдання школи – розвинути думку й мову учня – видно, що весь перший час учитель мусить викликати дітей на розмови; вони оповідають йому, як і де живуть, що їх оточує: речі рідного осередка, люди, скотина, птиця, рослини. Учитель підкреслює головні риси, які відрізняють, наприклад, бабу від сестри, тата від діда, матір від усіх інших жінок; звертає увагу дітей на ті риси, які відрізняють собаку від кота, корову від коня тощо. Задля цього треба виводити дітей на екскурсії, де вони зможуть побачити багато такого, на що досі не звертали уваги. Крім того, важливо пропонувати учням, щоб вони приносили в клас рослини зі свого городу, садка, левади і розповідали про них усе, що вже їм відомо. Вони почують поради й зауваження вчителя, які зацікавлять і привернуть увагу до того, що вони хоч і бачать щодня, але без акцентування і наукового узагальнення. С. Русова вважала, що тільки так «зав'яжуться перші петлі тієї мережки, яку школа мусить виплести в голові учня з гармонійного поєднання досвіду дитини й нових широких наукових пояснень та додатків». Цілісне уявлення про навколишній світ має велике значення в розвитку дитячої уваги, спостережливості, логіки. Разом із тим важлива думка С. Русової про те, що діти хоч і мають багато самостійних спостережень, та їхня думка не зупиняється на будь-яких окремих явищах того життя, що відбувається навкруги, не зв'язує їх, не може передбачити багатьох наслідків цих явищ. Отже, вчитель повинен бути обізнаним про їх спостереження, використовувати «суб'єктний досвід» дітей, керувати ними. Взагалі формування цілісного уявлення про світ має широке значення не тільки для дисципліни розуму, а й для життєвого досвіду, для естетичного виховання та розвитку моральних сил дитини. Щодо морального й естетичного аспектів, то ніщо так гарно не впливає на дітей, як екскурсії на природу, під час яких вони всі живуть таким тісним товариським життям, де панують однаковість і взаємна допомога поміж самими учнями й учителем та учнями. «Тут краса природи, степ на заході сонця, річка, став, скелі або інші деталі природи, в світлі сонця — ся краса, коли вона захоплює увесь гурток разом, дуже глибоко вражає дитячу душу, закладаючи перше свідоме почуття любові до рідної прекрасної країни» [469, с. 209]. Таким чином, інтегративний підхід до формування уявлення дітей про природу і світ у цілому у предметах природничого спрямування ми розглядаємо як засіб гармонізації їхнього розвитку і, за висловом С. Русової, джерело найпотрібнішого наукового знання, найкращу дисципліну розуму, що призвичаює дитину до пильних спостережень, до послідовних висновків і справляє найкращий моральний та естетичний вплив на виховання дитини.

Ще одна важлива особливість інтегрованого навчання – це його широкі можливості для врахування такої фізіологічної особливості людини, як функціональна асиметрія півкуль головного мозку, що зумовлює необхідність об'єднання (інтеграції) елементів змісту і методів навчання в цілісну систему.

Психологічне обґрунтування ідеї інтегрованого навчання бачимо в працях Д. Хазарда, котрий використовує термін «холістичне навчання». Як показав аналіз, це поняття є фактично аналогом поняття «інтегроване навчання» в розумінні гармонізованої системи методів, не тільки спрямованої на розвиток окремих здібностей або якостей особистості, а зверненої до учня в цілому. Використовувані методи базуються на стимулюванні сумісної гармонійної роботи обох півкуль головного мозку – і лівої (домінують раціональність, функціональне мислення, аналітичні підходи), і правої (домінують емоційні підходи, образне, цілісне бачення світу).

Як відомо, психофізіологія розрізняє види навчання, пов'язані з функціональною асиметрією головного мозку людини. Один вид – це навчання, переважно орієнтоване на роботу **лівої півкулі** головного мозку: учні засвоюють і аналізують інформацію логічно. Для них найчастіше важко усвідомити ідею в цілому, зрозуміти загальне призначення нової інформації і розпізнати її структуру. Інший вид навчання орієнтується на роботу **правої півкулі**: учні сприймають цілісну картину світу, отримують сенсорну інформацію і роблять узагальнення. Різні люди переважно схильні до того або іншого виду навчання. Одні учні, в яких домінує робота лівої півкулі, віддають перевагу логічному аналізу, інші, у яких домінує права півкуля, – синтезованому підходу, бачать ціле перед тим, як переходити до вивчення частин.

У процесі дослідження проблеми інтегрованого навчання ми виокремили й розглянули його окремі види, використовуючи умовні назви: «сенсорне», «емоційне», «правопівкульове», «лівопівкульове» навчання.

Сенсорне навчання передбачає організацію безпосереднього контакту дитини з фізичними об'єктами. При цьому формування уявлень про навколишній світ спирається здебільшого на тактильні відчуття і рухи й водночас широко використовуються зір, слух, дотик, смак.

Емоційне навчання реалізується через стимулювання почуттів, емоцій, формування особистісних позицій учнів. Емоційне навчання сприяє усвідомленню життєвих цінностей і моральному розвитку особистості.

Результати нашого дослідження підтвердили, що дотепер у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів традиційно більша увага приділяється формуванню умінь, які контролюються лівою півкулею головного мозку. Разом із тим ми з'ясували, що результати навчання стають значно кращими в разі реалізації інтегрованого підходу, коли за рахунок інтеграції різних видів навчання і їх системного застосування активізується робота обох півкуль головного мозку. Наші висновки про необхідність інтегрованого підходу до гармонізації розвитку особистості корелюють і з теоретичними засадами виховання: «Для ефективності будь-якого виховного впливу необхідно знати і враховувати не тільки емоційний стан дитини, силу й напруження потреби, що спонукає її до діяльності, у перебіг якої втручається вихователь, – треба також знати дитину в цілому, її особливості, властивості, характер, прагнення, мотиви, спонуки, рівень її морального розвитку тощо» [54, с. 143].

Доцільність інтегрованого навчання логічно впливає з інтегративної концепції особистості, що розглядає особистість як результат інтеграції біологічних та соціальних факторів її розвитку, як «цілісність у цілісному бутті» [386, с. 136] і спирається на принцип інтегративності, який полягає в «субстанціональній єдності різноманітних, протилежних властивостей і явищ реального світу» [386, с. 141].

Продемонструємо на конкретних прикладах використання наведених вище видів інтегрованого навчання стосовно курсу «Навколишній світ», який реалізує предмет «Я і Україна», розробленого в межах науково-педагогічного проекту «Росток».

Сенсорне навчання. Зазначимо, що одним із важливих завдань розвивального навчання є формування сприйняття об'єктів і явищ природи, спроможності активно взаємодіяти з навколишнім світом. Один з варіантів такої взаємодії – прямий фізичний контакт з об'єктами природи, що і є основою сенсорного навчання. Вже в початковій школі важливо систематично привчати дітей користуватися всіма своїми органами чуття для формування уявлень про навколишній світ. У процесі вивчення інтегрованих курсів природознавства у початковій школі ознайомлення учнів із багатьма явищами природи можна організувати на свіжому повітрі під час навчальної прогулянки або екскурсії. Наприклад, під час екскурсії до осіннього парку на початку уроку вчитель просить учнів назвати свої органи чуття (очі, вуха, ніс, руки). Потім пропонує відчутти красу осінньої природи в різних її проявах. Спочатку нехай кожна дитина, подивившись навколо себе, спробує описати, що привернуло увагу (квіти, дерева, їх колір, форма, запах, тощо). Потім учитель пропонує дітям, заплющивши очі, прислухатись до звуків лісу. Хто які звуки почув? Чи приємні вони? Далі спробуємо відчутти запахи квітів, дерев. Важливо, щоб діти розповіли своїми словами, які запахи відчув кожен із них. Комуś більше подобається запах хвої, комуś свіжої трави, квітів або ягід. Закріпити сенсорні уміння можна за допомогою гри: зав'язавши бажаними очі, підводимо дітей до дерева, квітки, каменя тощо. Вчитель пропонує дітям доторкнутись, понюхати, прислухатись і сказати, що знаходиться перед ними, а потім описати словами об'єкт природи і своє ставлення до нього.

До сенсорного навчання можна віднести такі методи, як досліді і спостереження, коли для формування уявлення про певне явище максимально задіяні органи чуття дитини. Дослідження доводять, що такий метод, як спостереження, стає ефективнішим за умови особистісного підходу. Важливо спонукати дитину висловлювати особисту думку про об'єкти і явища природи, власне ставлення до навчальних проблем. Наприклад, ми не просто вивчаємо дерева, а проводимо спостереження «Моє улюблене дерево». Під час екскурсії в ліс або парк учитель дає дітям завдання підійти до одного з тих дерев, яке вони самі обрали, і «познайомитись» із ним. Як це зробити? Спочатку дитина має *роздивитись* дерево (якого кольору і форми його листя, стовбур, гілки; чи густа в нього крона; сильний або слабкий стовбур; чи є на ньому плоди, квіти, насіння), *понюхати*, як пахне його листя, кора, плоди. Заплющивши очі, діти *прислухаються до* дерева, до шелесту його листя, до інших звуків; *торкаються* його кори, поверхні листя. Пропонуємо дітям вигадати слова, якими

можна описати свої відчуття. Таким чином діти вчаться передавати словами свої відчуття та враження і переходять від конкретно-чуттєвих, **сенсорних**, до словесних способів формування уявлень про світ. Варто систематично привчати учнів фіксувати результати спостережень. Можна просто замалювати «своє» дерево. Щоб учням було легше виконувати послідовність дій у процесі проведення спостережень, а потім фіксувати їх результати, можна заздалегідь підготувати спеціальні картки з умовними позначками.

Завдання, за допомогою яких відбувається сенсорне навчання, можна виконувати у будь-яких умовах: на свіжому повітрі, у класі й удома, за допомогою звичайних речей, які оточують дитину. Так, під час вивчення теми «Наша школа» («Навколишній світ», 1-й клас) звертаємо увагу дитини на особливий світ школи і речей, з яких він складається, із особливими звуками, запахами, кольорами, інтер'єром, шкільним знаряддям. При цьому, залучаючи до роботи всі органи чуття дитини, ми створюємо основу для формування її уявлень про школу: чи подобається їй школа, чим вона приваблює або, навпаки, які можна назвати недоліки. Використовуючи всі органи чуття, дитина стає «відкритою системою», здатною до саморозвитку. Розширюються її можливості сприймати навколишній світ не з позицій стороннього спостерігача, а зсередини, досліджувати його через власну взаємодію з ним.

Розробляючи методику формування інтегрованих уявлень учнів про навколишній світ, ми дійшли висновку, що необхідно звернутись до згаданих видів інтегрованого навчання (право- та лівопівкульове навчання). Як ми вже зазначали, ці види навчання були виокремлені умовно, з метою акцентування уваги на необхідності врахування даних психології і фізіології про функціональну асиметрію роботи півкуль головного мозку.

Правопівкульове навчання коригує поширене спрямування навчання на розвиток формально-логічного (лівопівкульового) мислення. У сучасному навчально-виховному процесі початкової школи (особливо у процесі вивчення предметів природничо-математичного циклу) іноді спостерігається недооцінка важливості розвитку образного (правопівкульового) мислення дитини. Вона привчається мислити однозначними категоріями, не бачить варіантів і альтернатив, а отже, поступово стає нездатною до пошуку нетривіальних способів розв'язання проблем, створенню нового. Інтегроване навчання як *цілісний* підхід припускає широке застосування в школі методів, спрямованих на розвиток не тільки лівопівкульового (логічний аналіз), а й правопівкульового (інтегрований, образний підхід) навчання, оскільки мозок функціонує як єдине ціле. Ліва півкуля сприяє поступовому і копіткому вивченню окремих елементів, з яких складається світ, а завдяки правій півкулі у свідомості учнів поступово складається цілісний образ світу.

Дослідження показали, що в дітей ліва півкуля активізується приблизно з 10-річного віку, а до цього активніше працює права півкуля, яка відповідає за цілісне сприйняття дійсності. Якщо діти вчасно потрапляють в атмосферу *різнобічного* розвитку, коли активізація лівопівкульових компонентів мислення врівноважується стимуляцією образного мислення, вони можуть істотно розвинути свій творчий потенціал.

Розглянемо приклади окремих прийомів правопівкульового навчання у процесі вивчення інтегрованого курсу «Навколишній світ» у початковій школі.

Один із простих прийомів – це «Картки швидкого фіксування образу». Суть його полягає в тому, що перед вивченням нової теми учні на окремих картках (чистих аркушах паперу) ілюструють кольоровими олівцями, а потім інтерпретують власні уявлення про об'єкти і явища, які ще не вивчались. При цьому можна пропонувати дітям зображувати не тільки конкретні поняття (озеро, ліс, опади), а й абстрактніші: температура, світло, звук. Цей прийом дає змогу вчителю формувати інтегровані уявлення учнів про навколишній світ, ураховуючи їх суб'єктний досвід, активізує образне мислення і разом із тим створює умови для нетривіального погляду на світ, адже абстрактні поняття з формально-логічного, раціонального погляду намалювати не можна. У ситуації, коли учням пропонується зробити малюнок абстрактного поняття, починається пошук виходу зі складної ситуації, прийняття нестандартного рішення. Думка працює в «ірраціональному» напрямі, що сприяє розвитку образного мислення.

Ще один прийом правопівкульового навчання – інтерпретація. Пропонуємо учням на уроці прослухати фрагменти музичних творів і зіставити їх із явищами, які вивчаються: що вони уявили, слухаючи музику, чому?

Наприклад, на дошці записані слова: джерело, річка, озеро, болото. Учні слухають музичні твори (фрагмент 1 – М. Леонтович, «Над річкою, бережком», фрагмент 2 – П. Чайковський, «Осінь»).

Діти своїми словами характеризують знайдену відповідність. Під час прослуховування музики учні замальовують образи явищ природи, які в них виникають, зіставляють їх із відповідними поняттями. Потім діти демонструють і обговорюють малюнки. У їхній свідомості утворюється ланцюжок: музика – образ – поняття. Було запропоновано два фрагменти і кілька понять. Який ми отримали результат? Виявляється, що у багатьох учнів виникли однакові асоціації. Але у деяких – цілком несподівані. Це цікаво, несподівано і варто обговорити в класі. Нехай діти розкажуть, чому ця музика привела їх саме до таких образів.

Можливий інший варіант інтерпретації. Пропонуємо прослухати один музичний фрагмент і порівняти цю музику з одним поняттям. Наприклад, розглядаємо на уроці поняття «Сонце». Учні записують його на чистому аркуші паперу і під час прослуховування музики (наприклад, В. Барвінський, «Сонечко») замальовують образи, викликані поєднанням музики з обраним поняттям. Одні учні, слухаючи музику, заповнюють малюнок сонячними променями, інші малюють Сонячну систему, треті – Сонце і рослини тощо. Тобто музика викликала в уяві кожного учня свій образ Сонця. Це розмаїття образів учитель може використати під час формування уявлень учнів про значення Сонця для життя на Землі.

Подібні прийоми, на наш погляд, краще використовувати до вивчення теми. Це дає можливість урахувати суб'єктний досвід учнів і зосередити їх увагу на об'єктах і явищах, які будуть вивчатись, щоб сприйняття нової теми було ефективнішим.

2.3. ІНТЕГРАЦІЯ УЯВЛЕНЬ УЧНІВ ПРО НАВКОЛИШНІЙ СВІТ

Важливе значення у вирішенні проблеми формування інтегрованого сучасного світосприйняття має поняття **уявлення**. Уявлення за визначенням психологічної науки – це образи речей, явищ та подій, які виникають через їх пригадування або як результат продуктивної **уяви**. На відміну від сприйняття, уявлення можуть мати узагальнений характер. Якщо сприйняття належать лише до теперішнього часу, то уявлення – також до минулого й можливого майбутнього. Уявлення відрізняються від сприйняття значно меншим ступенем чіткості. Однак чуттєво-предметний характер уявлень дає змогу їх класифікувати за модальністю (уявлення зорові, слухові, нюхові, тактильні тощо). Опора на уявлення добре знайомих сцен або місць є одним із найефективніших мнемонічних засобів. Перетворення уявлень відіграє важливу роль у розв'язанні розумових завдань, особливо тих, які потребують нового погляду на ситуацію. Аналізуючи діалектичний взаємозв'язок між уявленнями та мисленням, можна поставити запитання, чи уявлення ближче до реальності, ніж мислення. І так, і ні. Наприклад, у своєму уявленні ми не спроможні охопити рух зі швидкістю світла, але за допомогою мислення це може бути зафіксоване й усвідомлене [398, с. 290].

Як відомо, процес пізнання поділяється на два етапи: емпіричний, або чуттєвий, (відчуття, сприйняття), і раціональний, або розумовий (абстрактне мислення, поняття, судження, умовивід), основою чого є загальноісторична практика людства. Уявлення вважається проміжною сходинкою між чуттєвим сприйняттям і розумовим відображенням дійсності. Але ми виходили з того, що такий поділ процесу пізнання є відносним, адже вже на етапі сприйняття людина виконує розумові дії: деталізує й узагальнює окремі явища, спираючись на попередній досвід. Таким чином, чуттєве і раціональне існують в єдності у свідомості людини, а не окремо або послідовно.

Уявлення (як образи предметів, котрі якимось чином у певний час впливали на органи чуття) виникають у свідомості людини на основі сприйняття. Так само як відчуття і сприйняття, уявлення є продуктом рефлекторної роботи мозку і відображенням реальної дійсності. Для нашого дослідження важливим було врахувати, що уявлення не виникають миттєво й у готовому вигляді, а формуються, поступово вдосконалюються та змінюються під впливом нових цілеспрямованих актів сприйняття. Залежно від рівня усвідомленості й багатогранності сприйняття ми маємо матеріал для збагачення і вдосконалення уявлень.

На нашу думку, уявлення можна розглядати як результат інтеграції узагальнень, отриманих від сприйняття чуттєвих вражень. Тому уявлення «багатші» за сприйняття, оскільки виникають у результаті кількарізного сприйняття об'єктів. Таким чином, виникаючи з відчуттів і сприйняття, уявлення є формою більш узагальненого, але разом з тим і наочного відображення світу. Основною особливою сутністю уявлень є взаємопроникнення наочного й узагальненого, чуттєвого та розумового. Тобто уявлення являють собою ланку діалектичного переходу від відчуттів до мислення.

З одного боку, в уявленнях представлена чуттєва форма відображення речей, а з іншого боку, має місце узагальнення, абстрагування, оскільки використовуються слова й відкинуті окремі другорядні ознаки, а зберігаються лише найважливіші.

Серед об'єктів і явищ навколишньої дійсності існує багато таких, які неможливо безпосередньо відчувати, сприйняти й уявити, окремі з них можна виявити лише в результаті виконання певних розумових дій. Результати дослідження свідчать про важливу роль уявлень у процесі відтворення таких явищ природи, безпосереднє сприйняття яких неможливе.

Разом з поняттями уявлення сприяють орієнтуванню в навколишньому середовищі, створюють можливості для вирішення різноманітних проблем, які виникають у процесі життя.

Оскільки у пізнавальній діяльності людини спостерігаються єдність чуттєвого і розумового відображення дійсності, для людини «мислити» завжди означало «діяти». Ще І. Кант писав про те, що ми не можемо подумати про лінію, не проводячи її в думках, не можемо помислити про коло, не окресливши його, не можемо уявити три виміри простору, не проводячи з однієї точки трьох перпендикулярних одна одній ліній. Тобто у пізнавальній діяльності людини мають місце постійні переходи від відчуття до думки, від неповного, часткового до дедалі повнішого, більш узагальненого знання про навколишній світ!

Одним із завдань інтеграції уявлень про навколишній світ ми вважаємо формування в учнів розуміння закономірних зв'язків у навколишньому світі, що вимагає виконання складної розумової діяльності: порівняння між собою фактів, відкидання випадкового, несуттєвого і знаходження суттєвого, загального, того, що постійно повторюється, тобто таких розумових операцій, пов'язаних між собою, як порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, конкретизація тощо. К. Д. Ушинський вважав, що порівняння – основа будь – якого розуміння [274].

Відомо, що мислення починається з асоціацій, із синтезу (Я. А. Коменський, В. В. Давидов). Потім синтез поєднується з аналізом. Аналіз і синтез є засобами відображення людиною реальних предметів і явищ в усій складності їх відносин, внутрішньої будови. Аналізуючи явища й об'єкти, ми обов'язково переходимо до абстрагування, тобто відокремлення одних ознак і особливостей (найсуттєвіших) від інших і від самих об'єктів.

Абстрагування від суттєвих особливостей речей – могутній засіб більш глибокого, більш повного й правильного пізнання людиною найскладніших явищ дійсності, створення уявлень про предмети і явища у їх закономірних зв'язках і відносинах. Абстрагування готує базу для широких і обґрунтованих узагальнень. Від абстрактного ми знову переходимо до конкретного, відновлюємо його з усім багатством суттєвих ознак і особливостей. Підготовлене попереднім аналізом, синтезом і абстрагуванням суттєвих ознак та особливостей узагальнення (інтеграція готує ґрунт або веде до узагальнення) і стає понятійним, що здійснюється за допомогою слова. Узагальнення розкриває загальні особливості й відносини, які існують у самій реальній дійсності. Від глибини й широти узагальнень залежить зміст передбачень, прогнозування, яке потрібне людині у житті. Правильність своїх ідей, знань, понять, уявлень людина перевіряє і доводить практикою.

Процес навчання є багатоаспектним, але разом з тим цілісним та єдиним. Одним із важливих завдань шкільного навчання є формування в учнів цілісного уявлення про світ, що починається з відчуттів і сприйняття.

Дослідження процесів уявлення має глибоке коріння. Одним із найскладніших питань педагогіки завжди було співвідношення особистого досвіду дитини та узагальненого досвіду людства, зосередженого в навчальних предметах. Намагання передати учням результати досвіду, накопиченого людством, шляхом словесних формулювань, без урахування власного чуттєвого досвіду дитини й організації відповідної навчальної діяльності, завжди вело до заучування матеріалу без його розуміння. Ще Я. А. Коменський писав, що початок пізнання завжди впливає з відчуттів (бо немає в розумі нічого, чого не було б у відчуттях), а тому треба починати навчання не зі словесного тлумачення речей, а з реального спостереження над ними. Водночас спостереження, як відомо, є одним з різновидів діяльності [261].

Видатний швейцарський педагог Й. Г. Песталоцці стверджував, що пізнання починається з чуттєвого сприйняття і переходить шляхом переробки уявлень до ідеї, яка існує у свідомості людини як творча сила, але для свого вияву й реалізації потребує матеріалу, що подається відчуттями. Намагаючись спростити і психологізувати навчання, Й. Г. Песталоцці дійшов висновку, що існують найпростіші елементи будь-якого знання про речі і явища, засвоюючи які, людина пізнає навколишній світ. Цими елементами він вважав число, форму і слово. У процесі навчання дитина оволодіває формою шляхом вимірювання, числом через лічбу, а словом завдяки розвитку мови [376].

Наслідуючи Песталоцці, Й. Герbart намагався виокремити той елемент психічної діяльності, який був найпростішим, первинним. Таким елементом Герbart вважав уявлення, надаючи йому універсального значення. Все розумове життя людини, за Герbartом, залежить від первинних уявлень, підсилених досвідом, спілкуванням, вихованням. Водночас Й. Герbart зводив складний і багатогранний механізм процесу психічної діяльності до механічних комбінацій уявлень, що не відповідає сучасним поглядам вікової психології і педагогіки на формування особистості. Відомо, що людина розуміє тільки тоді, коли предмет або слово викликають у її свідомості певне коло уявлень. Якщо у відповідь на виклик не виникає жодних уявлень – явище або слово залишаються незрозумілими [542].

Для нашого дослідження важливо було проаналізувати погляди на процес формування уявлень у дітей К. Д. Ушинського, який подолав формалізм і педантизм своїх попередників у підході до цього питання. Він намагався ознайомити дітей з предметами і явищами навколишнього світу через дійсні зв'язки, які існують між ними, і вважав, що розум – це здатність бачити предмети у їх дійсності, всебічно, з усіма відношеннями, у яких вони існують. Виходячи з психологічних особливостей дитячого віку, Ушинський великого значення надавав принципу наочності, вказуючи на важливість правильно сформованих уявлень. Він наголошував, що дитина мислить формами, кольорами, звуками, відчуттями взагалі, і на цьому базується необхідність наочного навчання, яке побудоване не на окремих уявленнях і словах, а на конкретних образах, безпосередньо сприйнятих дитиною. Підкреслюючи виняткову

роль уявлень у процесі мислення, Ушинський вважав, що єдиний матеріал, над яким справді працює наше мислення, – це образи, безпосередньо сприйняті із зовнішнього світу [274]. Таким чином, цінним науковим надбанням Ушинського, яке ми врахували в дослідженні, є його методика формування в дітей загальних уявлень і понять із наочних одиничних уявлень, а також виокремлення двох стадій формування уявлень.

На **першій стадії**: діти спостерігають предмет або явище й складають загальне уявлення про нього. Ця стадія має три ступені:

- 1) діти під керівництвом учителя безпосередньо сприймають предмет або явище;
- 2) під керівництвом вчителя діти відрізняють, розрізняють, порівнюють і зіставляють набуті уявлення про предмет або явище;
- 3) вчитель своїми поясненнями доповнює набуті дітьми уявлення і поняття, приводить їх у систему, відокремлюючи основне від другорядного.

На **другій стадії** проводяться узагальнення й закріплення набутих знань.

Треба зазначити, що до наукових засад нашого дослідження ми відносимо також теорію І. М. Сеченова про рефлекторну природу діяльності головного мозку і теорію І. П. Павлова про вищу нервову діяльність. Потрібно врахувати, що вища нервова діяльність, яка створює уявлення, є сигнальною діяльністю, що встановлює тимчасові нервові зв'язки між організмом і навколишнім середовищем. І. П. Павлов писав, що нормальне мислення, яке супроводжується відчуттями реальності, можливе лише за нерозривної участі двох сигнальних систем. Ми враховуємо, що функція першої сигнальної системи – це чуттєве відображення зовнішнього світу у формі відчуттів, сприйняття й уявлень. А функція другої сигнальної системи – це аналіз і синтез дійсності, відображення її у формі понять, узагальнень, які виражені у мовленні. Друга сигнальна система, як показав І. П. Павлов – це засіб орієнтування людини в навколишньому світі і у собі самому [365]. Таким чином, інтеграція уявлень учнів про навколишній світ відбувається лише за умови взаємодії між конкретними й абстрактними процесами розумової діяльності, фізіологічною основою якої є взаємодія двох сигнальних систем.

Психічний розвиток дитини, як відомо, відбувається у процесі її взаємодії з навколишнім середовищем, отже, без чітких і сталих уявлень про об'єкти та явища навколишнього світу неможливе свідоме засвоєння наукових знань.

Формування уявлень учнів про навколишній світ досліджувалось багатьма науковцями. Сучасний рівень методології, психології, педагогіки дає змогу поглибити розуміння пізнавальних процесів. Праці А. Біне, П. П. Блонського, Л. С. Виготського, Ж. Піаже, С. Л. Рубінштейна, А. А. Леонтьєва, А. В. Запорожця, В. В. Давидова, Д. Б. Ельконіна і багатьох інших розкрили закономірності індивідуально-психологічного розвитку людини.

Проблемі формування просторових уявлень у дітей присвячені дослідження Б. Г. Ананьєва, Е. Ф. Рибалко, Р. Я. Абрамович, А. А. Люблінської. Вони показали, що уявлення, необхідні для правильної орієнтації дитини в навколишньому світі, починають формуватись ще в дошкільному віці.

Особливості формування уявлень в учнів початкової школи описані в наукових працях і дослідженнях В. Г. Ананьєва, Ф. Н. Шемакіна, І. Н. Шардакова, О. І. Галкіної та ін., де аналізується процес формування уявлень учнів про навколишній світ у процесі навчання різних предметів: письма, малювання, математики, географії, читання, природознавства тощо. Важливо те, що формування уявлень учнів про навколишній світ є загальним завданням для всіх навчальних предметів початкової школи.

Дослідження словникового запасу мови дітей і мови навчання показали, що слова, які означають відношення предметів, а саме форму, величину, розміщення у просторі, переважно набуваються учнями 1-го класу початкової школи у процесі вивчення образотворчого мистецтва й трудового навчання і закріплюються в навчальній діяльності на уроках з усіх навчальних предметів [497].

Важливий висновок можна зробити з досліджень М. А. Гузєєвої: учні поглиблюють уявлення про об'єкти і явища навколишнього світу на різних уроках у процесі практичних дій з предметами й активної зміни цих дій. Таким чином утворюються сприятливі умови для формування уявлень про світ і розвитку словника дитини, для активного засвоєння нею слів, які означають зв'язки і відношення [134]. Цей висновок підтверджується даними досліджень М. Н. Шардакова про те, що розвиток орієнтації дитини в навколишньому світі в молодшому шкільному віці відбувається нерівномірно та коригується послідовним включенням нових навчальних предметів, а також методів навчання в навчально-виховний процес [552].

Аналіз способів, які найефективніше уточнюють уявлення учнів про навколишній світ, показав, що одним із них є порівняння об'єктів під час їх сприйняття на основі експериментальних досліджень. Ми дійшли висновку, що найбільший ефект досягається при порівнянні пари предметів зі спеціально дібраним третім. У процесі такого порівняння шляхом визначення ознак подібності й відмінностей об'єктів, які порівнюються, в учнів формуються уявлення, які адекватно відображають дійсність. Такі порівняння сприяють інтеграції уявлень учнів про навколишній світ і системності засвоєння знань.

У процесі дослідження, виходячи з тези, що чіткі уявлення виникають не миттєво, у закінченому вигляді, а формуються, поступово вдосконалюючись і змінюючись, під впливом усе нових і нових цілеспрямованих сприйнятів [197]. Ми переконались, що спрямовуючи процес сприйняття в необхідне русло і сприяючи його збагаченню, розвиваючи спостережливість в дітей, учитель створює сприятливі умови для формування інтегрованих уявлень. Чіткі уявлення допомагають формуванню чітких понять, чіткі поняття – осмисленню, уточненню окремих складних (інтегрованих) уявлень.

У більшості досліджень розглядається, як правило, один з аспектів розвитку (формування) уявлень. Ми здійснили спробу розкрити більш загальні шляхи формування уявлень учнів про навколишній світ у початковій школі, а саме їх інтеграцію.

Для дослідження процесу інтеграції уявлень учнів про навколишній світ важливо відштовхуватись від конкретного розуміння сучасних підходів до проблеми формування уявлень. Під поняттям «формування уявлень» ми розуміємо процес відображення і закріплення у пам'яті образу об'єкта (уявлення) і його подальше уточнення,

збагачення й осмислювання у процесі різноманітної діяльності учня. Відповідно до двох основних шляхів, якими людина приходить до знань, у процесі навчання, є два способи, якими учень набуває уявлень про об'єкти та явища:

- безпосереднє сприйняття і спостереження;
- уява, яка збуджується живим словом.

Процес формування уявлень відбувається у процесі навчання, і їх широке використання в навчальній діяльності є однією з умов, яка забезпечує всебічне й повне засвоєння навчального матеріалу.

Уявлення учнів про навколишній світ, як показали дослідження, формуються в учнів 1–5-х класів кількома шляхами:

- 1) спостереження;
- 2) сприйняття й осмислення словесної інформації, отриманої від учителя;
- 3) читання зображень;
- 4) практичної діяльності (моделювання, вимірювання, малювання, розв'язання задач тощо).

Ознайомлення учнів з різними об'єктами і явищами природи починається зі спостережень. Спостереження дітей супроводжується словом учителя: повідомленням назв і властивостей, зв'язків і відношень. Поступово слово-термін набуває сигнального значення й викликає в уяві образ-уявлення, що пов'язує слово з об'єктом або його зображенням. Слово забезпечує абстрагування, узагальнення ознак. Таким чином утворюються передумови для формування як загальних уявлень про об'єкти і явища навколишнього світу, так і елементарних понять.

Під час спостережень діти вчаться сприймати, тобто «читати» і розуміти властивості та зв'язки між об'єктами і явищами навколишнього світу. Поступово, у результаті цілеспрямованого спостереження, вони починають розуміти поняття (наприклад, такі важливі для світогляду, як закономірність, рух, маса, об'єм, тиск тощо), вчаться співвідносити моделі й зображення з реальними об'єктами і явищами.

Дослідження показали, що найважливішу роль у формуванні уявлень учнів про навколишній світ відіграє їх практична діяльність у процесі спостережень, виконання дослідів, малювання, моделювання, розв'язання задач, фізичних вправ тощо, у процесі чого їм доводиться самостійно відтворювати в уяві, словесно, графічно, у вигляді моделей свої уявлення.

Спеціально організоване дослідження, забезпечене наочністю, яке супроводжується практичною діяльністю, спонукає дітей виокремлювати властивості об'єктів і явищ природи, встановлювати зв'язки між ними, аналізувати їх, синтезувати й узагальнювати.

У процесі дослідження ми переконалися, що інтеграція уявлень учнів про навколишній світ залежить від сформованості уміння спостерігати, а це, у свою чергу, – від застосування методів, які забезпечують включення у процес спостереження активної участі всіх органів чуття. Слід зазначити, що основними компонентами інтеграції уявлень учнів про навколишній світ є: спостереження, дослід, аналогія, узагальнення й абстрагування, індукція і дедукція.

Спостереження і досліди важливо спрямовувати, створюючи спеціальні ситуації для самостійного виведення учнями фактів, закономірностей, ідей, доказів тощо, тобто робити власні (суб'єктивні) відкриття.

Наприклад, при ознайомленні учнів з певними явищами можна, спрямовуючи спостереження, підвести їх до правильного уявлення про це явище і самостійного висновку. Для цього важливо спрямувати увагу школярів на загальні ознаки, їх відмінності. Далі варто впевнитись, наскільки правильні уявлення дітей про ці явища, а якщо є хиби, виправити їх.

Узагальнення та абстрагування – два логічних прийоми, які використовуються майже завжди у процесі пізнання. Абстрагування не може здійснюватись без узагальнення, без виокремлення того загального, суттєвого, що належить до абстрагування. Узагальнення та абстрагування постійно застосовуються у процесі формування уявлень та понять.

Теоретичні уявлення виникають у результаті абстрагування від усіх особливостей і відношень матеріальних тіл. Матеріалом для формування в учнів уявлень є відчуття, сприйняття, накопичений досвід, набуті відомості стосовно конкретного об'єкта.

Поняття і уявлення – основні елементи розумової діяльності у процесі навчання. Їх поєднання необхідне для формування знань про об'єкти і явища навколишнього світу, їх зв'язки та взаємовідношення.

С. Л. Рубінштейн вважає, що в результаті обробки і перетворення, яким неминує підлягає образний зміст уявлень, будучи включеним у розумову діяльність, створюється ціла ступенева ієрархія все більш узагальнених і схематизованих уявлень, які, з одного боку, відтворюють сприйняття у їх індивідуалізованій одиничності, а з іншого – переходять у поняття. Таким чином, саме уявлення мають тенденцію переходу до понять, до того, щоб у одиничному уявити загальне, у явищі – суть, у образі – поняття [466].

Процеси формування понять і уявлень взаємопов'язані й тісно переплітаються, включаючись у загальний процес навчання. Уявлення учнів формуються на основі набутих знань і умінь. У процесі формування уявлень обсяг знань учнів розширюється і поглиблюється, удосконалюються уміння та навички.

Ми дійшли висновку, що особливо ефективними при формуванні уявлень про навколишній світ є спостереження, досліди, моделювання, практичні роботи, навчальні ігри.

Наприклад, у процесі побудови моделі основним завданням є трансляція уявлення про реальний об'єкт у його спрощену модель. Паралельно розв'язується і протилежне завдання: у процесі сприйняття моделі об'єкта у своїй уяві відтворити реальний об'єкт або явище і з'ясувати необхідні аспекти (дані) для його відтворення.

Уявлення про об'єкт чи явище при моделюванні або виконанні дослідів і спостережень формується в результаті не тільки безпосереднього впізнання або пригадування, а цілої системи розумових дій, спрямованих на перетворення даних сприйняття й розумове відтворення реального об'єкта або явища. Важливою умовою формування уявлень в учнів є навчання їх прийомів: як розгледіти, як запам'ятати, а також відтворити по пам'яті та створити нові образи (уявлення уяви).

Для формування образів пам'яті важливо навчити учнів прийомів порівняння та узагальнення. Так, вчитель пропонує учням, виокремити в певних речах загальну властивість або ознаку, а також різницю. Засвоєння названих вище прийомів означає поєднання сприйняття з логічним мисленням.

Процес інтеграції уявлень, як складова загального процесу формування уявлень складається з оволодіння прийомами розгляду, запам'ятовування і сприйняття, а також накопичення уявлень і приведення їх у систему (тобто інтеграції для отримання якісно нового результату).

Ми вважаємо, що процес інтеграції уявлень та їх формування в учнів буде забезпечено лише тоді, коли у педагогічному процесі будуть створені умови для:

- накопичення учнями запасу уявлень;
- досвіду розрізнювання ознак об'єктів і явищ навколишнього світу;
- запасу словесних знань про ознаки і відношення між об'єктами та явищами навколишнього світу;
- накопичення й усвідомлення взаємозв'язків між словом, образом і об'єктом;
- переносу сформованих уявлень під час вивчення одних навчальних предметів на інші;
- умінь відтворювати уявлення (словесно, графічно, у вигляді моделі);
- уявного оперування уявленнями;
- приведення сформованих уявлень у систему.

2.4. ІНТЕГРАЦІЯ В НАРОДНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Можливості інтеграції традиційних народних засобів навчання розкриває вітчизняна родинна педагогіка. У народній дидактиці в Україні (у навчанні дітей, під час ознайомлення їх із навколишнім світом) традиційно гармонійно поєднували (інтегрували) «живе» спілкування дітей з людьми, які могли поділитися своїм багатим досвідом, з такими перевіреними багаторічним досвідом поколінь засобами навчання й розумового виховання, як пісні, примовки, загадки, казки, перекази, оповідання, думи, байки, коломийки, прислів'я, приказки, сміховинки.

Інтеграція в народній педагогіці феноменологічних, емпіричних і художньо-творчих підходів до пізнання навколишнього світу через світ рідної мови, пісню, казку завжди мала велике педагогічне значення. Народні засоби навчання мають високий навчально-виховний потенціал і ефективність, бо в них відображено тисячолітній досвід педагогічного мистецтва, народну мудрість, яка накопичувалася століттями.

Наприклад, «для українських пісень характерні висока художня досконалість, влучність епітетів і метафор, милозвучність, вони закладають надійний фундамент для вироблення мовного слуху дитини, тонко розкривають поняття про явища навколишнього світу, заохочують її до самостійної розумової діяльності... казка відкриває широко двері в навколишній світ, вчить послідовно викладати думки («гарна піс-

ня ладом, а казка – складом»). Казки цікаві за змістом, привабливі своєю образною мовою, високим емоційним зарядом» [171, с. 176].

В. О. Сухомлинський розкриває домінанту в структурі особистості дитини, а саме: сприйняття навколишньої дійсності крізь призму чарівного світу казки/оповідання, стверджуючи, що дитині притаманний надзвичайний потяг до природи. Природа для дитини – це той світ, у якому вона постійно шукає і відкриває щось нове, фантазує, задовольняє власну допитливість. Досвідчений педагог стверджує, що успішна адаптація дитини до навколишнього світу можлива за умови гармонійної єдності навчально-виховного процесу з дитячим світом казки. На думку педагога, фантазуючи, дитина переживає різноманітні почуття, які збагачують її емоційну сферу, формують відчуття прекрасного, доброго.

Інтеграції в освітній системі сприяє запровадження *народознавчого підходу*, що конститується на розумінні рідної мови як засобу пізнання особистості – представника української лінгвокультури, відчуття дотичності до історії свого народу та рідної культури. Народознавчий підхід виходить традиційно з розуміння «народознавства» як:

- сукупності знань сучасних наук про народ, його багатогранне життя, історично зумовлені напрями творчої діяльності;

- галузі емпіричних педагогічних знань і досвіду народу, втіленої в домінуючих поглядах на мету і завдання виховання в сукупності народних засобів, умінь і навичок виховання та навчання;

- системи знань про мову, літературу, історію, географію, психологію, демографію народу, яка запобігає історичному безпам'ятству і сприяє формуванню в дітей народного світогляду та прилученню до світової культури через народ [491].

Процес вивчення української мови як найважливіший засіб національного виховання сприяє виробленню системи національно зумовлених уявлень, формуванню мовної особистості. Її формування на засадах українського фольклору послідовно висвітлено у працях О. Воропая, Н. Сивачук, В. Скуратівського, М. Стельмахович. Малі жанри дитячого фольклору, зокрема українські казки, досліджено в роботах А. Богуш, М. Гагаріна, Т. Гризоглазової.

Етнокультурознавчий компонент розглядається як один зі складників змісту навчання рідної мови, який повинен бути інтегрованим за змістом і містити найважливіші відомості з народознавства, пов'язані з історією, культурою, звичаями, побутом українського народу. Народознавча лексика пов'язана з творами усної народної творчості, національними традиціями, обрядами, звичаями, символами. За даними науковців, означена лексика має спільну ознаку, яка об'єднує їх в окрему групу лексем, які мають виражену специфічну етнічну семантику, що певною мірою впливає на формування етнічної самосвідомості, національного світогляду, національного менталітету, високої духовності, пов'язаної з історичними коренями свого народу. Народознавча лексика становить гетерогенну за походженням лексику, що є носієм семантики, яка відображає специфічні риси культури певного народу від матеріальних реалій до багатозначних символів і може мати різне місце в семантичному полі слова – від центрального до периферійного [67, 171].

Відповідно, у змісті мовно-літературної підготовки інтеграція на засадах народознавчого підходу буде ефективною.

Вивчення лексики з національно-культурною специфікою охоплює такі тематичні групи:

- матеріальна культура (національні символи, традиційне житло, господарське начиння, знаряддя праці, їжа та напої, національне вбрання, осередки громадського спілкування);
- суспільні ритуали і звичаї (сімейні звичаї та обряди, календарні свята й обряди, трудові обряди й свята);
- організація суспільства (сім'я, рід, господарська діяльність, ремесла й промисли);
- знання про світ і природу (астрономія, метеорологія, демонологія, флора, фауна);
- число і рахунок (математика, метрологія);
- етикет (вітання, побажання (віншування), стосунки в сім'ї тощо);
- абстрактні поняття (доля, недоля, горе, щастя, правда, брехня, добробут, бідність тощо).

Запровадження народознавчого підходу буде ефективним за умови забезпечення міждисциплінарних зв'язків у процесі патріотичного виховання через народознавчу лексику дітей дошкільного віку.

Зважаючи на прерогативу культурологічної функції сучасної шкільної освіти, у процесі вивчення української мови її реалізація сприяє формуванню національно-мовної картини світу особистості. Національно-мовний образ світу виявляється на різних мовних рівнях: фонетико-орфоепічному (особливості фонетичної організації), морфолого-словотвірному, лексичному (символізація окремих лексичних одиниць).

У процесі вивчення дітьми української мови розроблено **тематичні групи** народознавчої лексики, що сприяють формуванню патріотичної особистості:

- 1) назви, пов'язані з людиною, зокрема слова на позначення спорідненості та свояцтва, статі, частин тіла, фізичного і психологічного стану;
- 2) назви понять соціально-майнового стану, соціальних і суспільних відносин, професій;
- 3) назви економічних та ділових відносин;
- 4) назви житлових споруд, господарських приміщень, садиб, речей домашнього вжитку та майна;
- 5) назви сільськогосподарських продуктів, продуктів харчування та процесів їх виробництва;
- 6) назви одягу, тканин, взуття, прикрас і процесів, пов'язаних із їх виробництвом;
- 7) назви явищ природи, навколишнього середовища, зокрема об'єктів господарювання, понять рослинного і тваринного світу;
- 8) назви, пов'язані з військовою справою, найменування зброї;
- 9) назви числових понять, грошових одиниць, одиниць виміру;
- 10) назви абстрактних понять, простору, часу, пір року та місяців;
- 11) назви якостей, кольорів, ознак.

Наприклад, були запропоновані такі тематичні групи:

1. Усна народна творчість:

а) *народний епос* (розповідні фольклорні твори, до яких належать: загадки, прислів'я та приказки, анекдоти, історичні пісні, балади, казки, легенди, перекази, байки, притчі);

б) *народна лірика* (поетичні фольклорні твори, у яких життя зображується через відтворення думок, почуттів і переживань героїв: трудові пісні, календарно-обрядові пісні (веснянки, русальські, купальські, жниварські пісні, колядки, щедрівки), родинно-побутові пісні (колискові, весільні, танцювальні, жартівливі пісні, пісні-голошіння), соціально-побутові пісні (козацькі, кріпацькі, чумацькі, рекрутські, бурлацькі (наймитські), стрілецькі пісні);

в) *народна драма* (фольклорні твори, в основі яких перебуває конфлікт, а сюжет розгортається через поєднання словесних, музичних і сценічних засобів (пісні-ігри «Просо», «Мак», «Коза», «Меланка», «Дід», «Явтух», «Подоланочка» тощо, а також вертеп, весілля);

г) *народний ліро-епос* (фольклорні твори, що містять ознаки як народного епосу, так і народної лірики: балади та думи).

2. Народні традиції, звичаї та обряди (календарно-побутова обрядовість).

3. Родинно-побутова культура.

4. Народні символи (*калина, верба, дуб, тополя, вишня, барвінок, чорнобривці, кінь, зозуля, лелека, журавель, ластівка, соловейко*).

У змісті проектування методично доцільним є надання лінгвокультурологічного коментаря до пір року в межах української календарної обрядовості.

Використання у процесі інтегрованого навчання народознавчої лексики є досить важливим, оскільки ця лексика має важливе змістове, емоційне й естетичне навантаження, зберігаючи загальнолюдські й національні цінності, генетичний код етносу.

Інтеграція у навчальному процесі передбачає реалізацію міжпредметних зв'язків у вивченні народознавчої лексики, що може бути послідовно відтвореним у змісті фахової підготовки учителів.

2.5. ІНТЕГРАТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ПРЕДМЕТІВ ПРИРОДНИЧОГО ЦИКЛУ

Прагнення суспільства до цілісного розвитку особистості, гуманізації і екологізації освіти потребують певних кроків до поєднання навчальних дисциплін у цілісну освітню систему. Одним із таких кроків є створення нових інтегрованих курсів і впровадження їх у практику роботи початкової, основної і старшої школи.

Існує думка, що інтеграція знань дає можливість показати школярам єдність і цілісність світу, сприяє подоланню дисциплінарної розчленованості наукового знання. Для того щоб упевнитись, що це справді так, необхідно з'ясувати місце та роль інтеграції в навчальному процесі, виявити її рівні й форми, обґрунтувати різні підходи

до створення інтегрованих курсів. Отже, проблема інтеграції знань учнів потребує глибокого наукового аналізу.

Аналіз історичних і філософських джерел дає змогу зробити висновок, що інтеграція, як і її діалектична протилежність – диференціація навчання, виникли з двох історичних форм організації знань: енциклопедичної і дисциплінарної. Енциклопедична форма знань ще у Стародавній Греції передбачала ознайомлення з основами наук у їхній цілісності, взаємозв'язку і гармонії, співвідношенні відомостей про довкілля з філософськими поглядами на світ як єдине ціле.

Енциклопедична і дисциплінарна форми організації знань у системі освіти співіснують і взаємно доповнюють одна одну протягом століть. Ще Я. А. Коменський створював для навчання дітей своєрідні мініатюрні енциклопедії, в яких розповідалось про землю, воду, світила, явища природи, тварин, рослини, мінерали, людину, її заняття. Разом з тим Я. А. Коменський вважав, що підліткам і студентам уже необхідна дисциплінарна структура знань, причому природничі науки потрібні молодим людям насамперед.

Поступово співвідношення інтеграції і диференціації в структурі шкільної освіти змінювалося залежно від панівних філософських і методологічних ідей. Так, німецький натураліст і педагог Е. Росмеслер у 1860 р. виступив з ідеєю інтеграції природничо-історичної освіти [171, с. 130]. Він вважав, що основа світогляду – цілісне розуміння природи, тому окремі дисципліни (фізика, геологія, ботаніка, зоологія, антропологія) повинні бути із самого початку їх вивчення тісно пов'язані одна з одною. Умова досягнення такої єдності – заміна лінійної структури курсів природознавства на концентричну. Спочатку дається поверховий, але цілісний нарис цілісної природи. У ньому відомості про природу повинні даватись не в межах окремих дисциплін, а «за потребою» для розвитку органів чуття, допитливості, уміння орієнтуватися в навколишньому світі. Цілісне бачення природи відповідно до ідей Е. Росмеслера в кожному наступному курсі стає більш повним, глибоким, піддається новій обробці. Важливо, що особливу увагу Е. Росмеслер приділяв поясненням (причинним та історичним), показу родинних зв'язків між видами, впливу організмів на неживу природу й один на одного. Елементи антропології в його програмі були тісно пов'язані з етнографією й еволюцією культури. Таким чином, система Е. Росмеслера відповідала енциклопедичній традиції в навчанні, тобто в ній були закладені основи інтеграції знань. Фрагменти дисциплінарних знань пов'язувалися з філософськими установами на сприйняття природи як єдиного цілого.

Послідовником інтегрованого підходу до вивчення природознавства можна вважати, на нашу думку, відомого педагога А. Я. Герда [171]. Він вважав, що окремим природничим наукам немає місця в початковій школі, де повинна вивчатися тільки одна нероздільна наука про навколишній органічний і неорганічний світ. А. Я. Герд розробив спеціальний інтегрований курс для початкової школи у формі предметних уроків «Світ Божий» (1883 р.). Його зміст включав цілісне й відносно закінчене коло загальних знань про форму, обертання та сфери Землі,

зміну дня і ночі, пори року, ґрунти й корисні копалини, органи рослин, форми та пристосування тварин, будову і життя людського організму, зв'язки людини й живих істот з навколишнім середовищем.

Порівняння ідей Е. Росмеслера і А. Я. Герда виявило відмінності в їх поглядах на інтеграцію знань учнів про природу. Якщо для Е. Росмеслера ідея формування світогляду і пізнання єдності природи була стрижнем, що цементує зміст навчання з перших до останніх етапів, то А. Я. Герд вважав, що розвиток світогляду – це кінцева мета вивчення всього природознавства. На думку А. Я. Герда, світогляд потрібно не нав'язувати із самого початку навчання, а формувати поступово, як висновок із усього курсу. До такого результату можна прийти, послідовно вивчаючи основи природничих дисциплін.

Нові підходи до інтеграції природничих знань у середній школі здійснив німецький учитель Ф. Юнге (1832–1905 рр.). Він виявив ряд понять і емпіричних узагальнень, навколо яких, на його думку, потрібно інтегрувати навчальний матеріал [171]. Ці узагальнення важливо усвідомлювати на матеріалі, доступному розумінню дітей. Ф. Юнге пропонував вивчати природу за біоценозами, починаючи з найбільш простих, розташованих поблизу школи (ставок, поле, сад і т. ін.) і закінчуючи всіма мешканцями земної кулі – єдиним всеосяжним співтовариством. Найбільш широка інтеграція природничо-наукових знань здійснювалася Ф. Юнге в завершальному VIII класі, де знання про живих істот і їх залежність від факторів навколишнього середовища узагальнювалися й розширювалися. Описуючи світло, теплоту, електрику, силу ваги, Ф. Юнге спеціально підкреслював вплив цих факторів на рослини, тварин і людину. На нашу думку, роботи Ф. Юнге заслуговують на спеціальний ґрунтовний історико-методологічний аналіз як одна з перших спроб інтеграції знань про живі системи.

У результаті теоретичного дослідження ми з'ясували, що в умовах російської школи початку ХХ ст. ідеї інтеграції природничих знань намагався реалізувати Д. Н. Кайгородов (1846–1924 рр.) [171]. Він вважав, що природа повинна вивчатися в тій «гармонійної цілісності», у якій вона з'являється перед поглядом спостерігача, для того, щоб слугувати для духовно-морального й фізичного оздоровлення підростаючих поколінь.

Для інтеграції знань учнів Д. Н. Кайгородов використовував переважно ідею організації матеріалу природознавства по біоценозах. Теми укладеної їм програми: «Ліс», «Сад», «Поле», «Луки», «Ставок», «Ріка». Кожна тема складається з розділів про рослини, тварин і неорганічний світ. У результаті зміст шкільного природознавства зводився до описів видів, їх місцеперебувань, вивчення біоценотичних зв'язків і практичного значення досліджуваних об'єктів. Загальнобіологічні закономірності, фундаментальні узагальнення науки, про які говорив Ф. Юнге, залишилися поза увагою.

Новою спробою інтеграції навчання можна назвати комплексні програми 20-х років ХХ ст. Весь навчальний матеріал розподілявся по трьох рубриках: «Природа», «Праця», «Суспільство». Природа розглядалася як джерело промислової і сільськогосподарської сировини. Людина була представлена як жива машина, що створює матеріальні цінності. Зміст навчання був зведений у своєрідну енциклопедію ма-

шинного виробництва. Традиційна схема побудови предметів ботаніки і зоології була залишена, оскільки вона не перешкоджала розгляду природи як джерела силовини й об'єкта праці.

Час від часу розвиток інтегрованих курсів припинявся паралельно з поверненням до дисциплінарної системи навчання, що означало забезпечення «точно окресленого кола систематизованих знань». Поступово у школі залишилися окремі інтегровані курси в початкових класах або інтегровані теми (наприклад, «Культурні рослини», «Домашні тварини» тощо).

Аналіз практики закордонної школи показав, що у світовій дидактиці поширені різні форми інтеграції освіти. Як правило, інтегровані курси початкової школи мають оглядовий характер. У середній школі існують подібні інтегровані курси для школярів, що надалі не мають наміру продовжувати академічне утворення, а також предмети пропедевтичного характеру. Систематичні курси, у свою чергу, включають окремі інтегровані теми.

У сучасній світовій дидактиці можна виокремити різні форми інтеграції природничих знань.

Об'єктна інтеграція – це поєднання в темах, розділах, курсах різних дисциплінарних образів одного об'єкта (Земля, вода, повітря тощо).

Понятійна інтеграція охоплює теми або курси, які розкривають зміст загальнонаукових понять (енергія, рух, речовина, інформація, рівновага тощо). Багатьом з таких понять відповідають, у свою чергу, загальнонаукові дисципліни (термодинаміка, кібернетика, механіка). Вони також мають інтегрований характер. До понятійної інтеграції умовно можна віднести напрям біолого-біонічно-спортивної інтеграції, а саме теми типу «Плавання», «Поле», «Рух» у біології, фізиці, спорті, техніці, хоча відповідним поняттям навряд чи можна надати статус фундаментальних.

У **теоретичній інтеграції** (концептуальна) систематизуючим фактором виступає певна наукова теорія, наприклад, квантова теорія у фізиці, хімії, біології; еволюційна концепція у біології, хімії, астрономії, техніці, соціології.

Методологічна інтеграція торкається як філософської методології, так і окремих методів наукового пізнання. До такої інтеграції ми відносимо, наприклад, сутність і застосування системного підходу, постановку і вирішення проблем у природознавстві; пояснення й прогнозування в науці; структуру, сутність і застосування спостереження, експерименту, моделювання тощо.

Проблемна інтеграція охоплює міждисциплінарні проблеми різної широти, такі як проблеми здорового способу життя, охорона навколишнього середовища.

Зовнішня інтеграція, як показало дослідження, найбільше призначена для початкової школи. Навчальний матеріал зосереджується на розгляді й описі явищ у зовнішнім середовищі. «Жива природа України», «Зимові свята», «Рослини весною» – все це приклади тем, які містять відомості з географії, біології, сільського господарства, історії, мистецтвознавства тощо.

Діяльнісна інтеграція ґрунтується на синтезі знань, необхідних для виконання певної діяльності. Оскільки діяльнісний підхід до навчання вважається сьогодні од-

ним із найефективніших для розвитку особистості, така форма інтеграції, на нашу думку, набуватиме дедалі більшого значення. У межах діяльнісної інтеграції знань використовуються різні види роботи з учнями – дискусії, організація творчої групової роботи, складання міждисциплінарних планів і проєктів, тощо.

Практична інтеграція орієнтована на всебічний розгляд продуктів або процесів, які виникли в результаті науково-технічного прогресу і також потребують знань із різних галузей науки (антибіотики, синтетичні речовини; біотехнологія, комп'ютери тощо).

Психолого-педагогічна інтеграція, на нашу думку, полягає в спеціальній організації інформації відповідно до теоретичних моделей процесу навчання, розроблених у психології і дидактиці.

Виокремлені форми інтеграції в процесі навчання часто перекриваються і використовуються в різних сполученнях. Наприклад, дві форми інтеграції поєднуються в складну **поняттєво-діяльнісну інтеграцію** в процесі формування таких понять, як **енергія, матерія, атом** (у фізиці, біології, астрономії). Вказані поняття формуються завдяки застосуванню таких видів діяльності, як вимір, визначення, побудова моделей, експериментування. При поняттєво-проблемному підході зміст понять розгортається в ході проблемного навчання (пошук, постановка і вирішення проблем).

Аналіз програм і підручників, які сьогодні використовуються в початковій і середній школі, показав, що існують не тільки окремі самостійні інтегровані курси, такі як «Навколишній світ», «Довкілля», «Природознавство». Крім того, систематичні курси природничо-наукового циклу охоплюють ряд інтегрованих розділів, які стали органічною частиною їх змісту. Це такі інтегровані теми, як «Будова атома», «Тіла і речовини» фізика, хімія, «Охорона рослин», «Вплив господарської діяльності людини на рослинний світ» (біологія, екологія, основи сільськогосподарської праці).

У процесі свого дослідження ми переконалися, що можна суттєво підвищити ефективність викладання природничих дисциплін у школі за рахунок використання матеріалів інтегрованого характеру. До таких матеріалів ми відносимо навчальні тексти, завдання для учнів, методичні рекомендації для вчителів, засоби наочності з міждисциплінарної тематики. Розроблені фізико-біологічні теми: «Симетрія в природі», «Живі барометри»; біолого-медичні, екологічні «Людина і тварини», «Харчування і органи травлення», «Очищення води» тощо.

Слід підкреслити, що інтеграція знань дає ґносеологічне відображення картини світу. Здебільшого інтегровані курси створюються на філософських ідеях про структуру світобудови, про місце людини у Всесвіті, про зміст і цінність її життя. У процесі інтеграції всі знання співвідносяться з цими ідеями, розглядаються крізь їх призму. Таким чином загальні ідеї про світ, сутність людини і загальнолюдські цінності гуманітаризують дисциплінарне знання, роблять його особистісно орієнтованим, звертають увагу на проблеми виживання і розвитку людини, її єдності з природою. В історії розвитку освіти ми бачимо тільки окремі фрагменти такого підходу до інтеграції знань. У результаті досліджень ми дійшли висновку: якщо спроби інтеграції знань обмежуються внутрішньо- або міжпредметними зв'язками, це перешкоджає філософському осмисленню картини світу, розвитку ціннісного ставлення до природи і людини.

Крім того, адекватне відображення основ наук як феномену культури в системі освіти може бути досягнуте лише в разі діалектичної взаємодії інтеграції і диференціації знань.

У процесі дослідження проблеми інтеграції знань учнів у 1–4-х класах початкової школи і 5–6-х класах основної школи ми розробили інтегрований курс «Навколишній світ», який містить концентрично побудований навчальний матеріал про природу, людину і суспільство. Результати апробації цього курсу в межах педагогічного експерименту з розроблення змісту, методів і педагогічних технологій «Комплексна програма розвитку дітей «Росток» показали, що він цілком достатній для розв'язання завдань пропедевтичного характеру. Виникло питання: чи потрібно обмежитися інтегрованим курсом у початковій школі як вступом до вивчення основ наук, і вже в 5–6-х класах основної школи перейти до предметної системи навчання, а також чи достатнє те цілісне бачення людини, природи і суспільства, яке отримують учні в початкових класах? Теоретичний аналіз проблеми, а також результати експерименту дали змогу вважати подібну інтеграцію недостатньою. Необхідно поширювати її й на 5–6-ті класи основної школи. Це зумовлено й віковими особливостями розумового розвитку учнів від 6 до 11 років, і несвоєчасністю вивчення окремих тем і дисциплін у такому віці. Крім того, неможливо тільки шляхом диференційованого навчання і міжпредметних зв'язків сформувати у школярів цілісне уявлення про природу, про місце та роль у ній людини, розуміння екологічних проблем, виробити необхідні для життя уміння і навички.

Загальна ідея курсу «Навколишній світ» – нерозривний зв'язок людини, суспільства і природи. Ця ідея виходить за рамки суто природознавства і стосується знань про світ у цілому. Зміст і методи курсу «Навколишній світ» ґрунтуються на сучасних дидактичних принципах, спрямовані на особистісно орієнтовані технології навчання і виховання учнів. В інтегрованому змісті курсу відображено глибокі взаємозв'язки між гуманітарними, природничими, етичними, естетичними, моральними та іншими аспектами процесу пізнання світу. Інтеграція торкається також методів і технологій викладання курсу «Навколишній світ». Це, зокрема, елементи методик викладання біології, фізики, хімії, географії, і навіть предметів естетичного циклу: музики, образотворчого мистецтва, трудового навчання тощо). У методиці викладання курсу «Навколишній світ» поєднуються елементи традиційних і нових методів викладання різних предметів, експериментальних і теоретичних, сенсорних та ігрових, репродуктивних і творчих методів та ін.

Однією з найважливіших особливостей курсу «Навколишній світ» є його екологічне спрямування. У процесі вивчення курсу формуються елементи екологічних знань і вмінь, основні, елементарні уявлення не тільки про об'єкти і явища природи, а й про їх взаємодії, взаємозв'язки, про місце людини в природі. Це місце не стороннього спостерігача або володаря природи, а її невід'ємного складника.

Курс «Навколишній світ» можна вважати також результатом інтеграції основних аспектів проблеми збереження й охорони життя, які виступають системоутворюючим фактором для побудови структури і змісту курсу. До таких аспектів ми відносимо:

— екологічний (збереження й охорона природи в цілому, а також збереження фізичного життя і охорона здоров'я людини як частини природи);

— духовно-творчий (збереження, охорона духовного життя людини, розвиток її творчого потенціалу, спрямованого в діяльності особистості на гуманні цілі).

Виходячи з тих основних концептуальних ідей і підходів, на основі яких будувався курс «Навколишній світ», можемо зробити висновок, що інтеграцію дуже важко обмежити рамками природознавства. На нашу думку, інтеграція означає перехід від узгодження предметів на основі традиційних міжпредметних зв'язків до їх тісної взаємодії, до використання загальнометодологічних принципів і всебічного розгляду комплексних проблем.

Розглядаючи проблему інтеграції знань учнів, потрібно торкнутися також питання взаємодії і співіснування інтегрованих курсів з традиційними шкільними предметами. Результати дослідження свідчать, що інтегровані курси не повинні підміняти собою систематичні курси основної та старшої школи. Наприклад, біологія не може «розчинитися» в жодному інтегрованому курсі, а повинна залишитися самостійним предметом вивчення. Однак самостійність біології не перешкоджає формуванню інтегрованих курсів, тем і розділів, що включають той чи інший біологічний матеріал. Сам курс біології, у свою чергу, може містити інтегровані теми і розділи.

Орієнтація сучасної культури на загальнолюдські цінності потребує розвитку нових поглядів на освіту і виховання, створення принципово нових навчальних курсів. Основи кожної дисципліни мають бути звернені до філософських, світоглядних ідей про сутність життя і людини. Це можливо тоді, коли глобальні інтегруючі ідеї постійно присутні у свідомості школярів і вчителів. Тільки таким шляхом у сучасних умовах можна перебороти діалектичну суперечність інтеграції і диференціації освіти.

2.6. ЗАСТОСУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ МЕТОДІВ У ПРОЦЕСІ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ

Інтегративно-діяльнісна педагогіка орієнтується на особистість. Спільна продуктивна діяльність педагога і учня може забезпечити максимальне задоволення індивідуальних інтересів, сприяти розвитку мотиваційно-сислової сфери діяльності учня. Тому стала необхідною зміна взаємовідносин учителя та учня.

У **організації навчально-виховного процесу** сучасної освіти ми реалізували інтегративну і діяльнісну технології, особистісно орієнтований підхід, спрямовані на засвоєння не лише знань, а й зразків і способів мислення та діяльності, розвиток творчого потенціалу особистості. На такі підходи до навчання звертав увагу ще Л. С. Рубінштейн: «Педагогічний процес, як діяльність учителя-вихователя, формує особистість дитини, що розвивається залежно від того, як педагог керує **діяльністю дитини**, а не підміняє її. Будь-яка спроба вихователя вчителя «дати

дитині пізнання і моральні норми, минаючи її власну діяльність щодо оволодіння ними, підриває самі основи здорового розумового і морального розвитку дитини, виховання її особистісних властивостей і якостей» [468, с. 191–192].

Саме технології особистісної орієнтації є сьогодні **актуальними**, оскільки відповідають індивідуальним особливостям кожного учня і сприяють його самореалізації.

Достатньо ефективним шляхом вирішення проблеми самореалізації особистості учнів, підвищення рівня їх інтелектуального і творчого розвитку, організації творчої діяльності в навчально-виховному процесі є викладання інтегрованих предметів у початковій та основній школі: «Я досліджую світ», природознавство тощо. Одним з варіантів реалізації таких предметів у початковій школі й в основній школі є пропедевтичний інтегрований курс «Навколишній світ» (науково-педагогічний проект «Росток») [423; 434; 438; 441; 442]. Курс розроблений для 1–6-х класів. Він ознайомлює учнів з багатьма поняттями, які пізніше використовуються у предметах природничого циклу, формує й інтегрує певні уявлення, визначає деякі закономірності. Тим самим розв'язується пропедевтична задача відносно більш раннього введення у зміст навчання природничо-наукових понять та уявлень.

«Навколишній світ» виконує також мотиваційні завдання: відкриваючи учням (на описовому якісному рівні) різні аспекти пізнання природи, спонукає їх до формування власного бачення світу. Таким чином активізується допитливість учнів, ініціюється інтерес до вивчення довкілля.

Традиційним у змісті навчання була суперечність між реальними пізнавальними інтересами учнів певного віку і пропонованим у цьому віці змістом освіти, що завжди було однією з важливих причин зниження рівня пізнавальної мотивації. Спостерігався величезний розрив у часі між вивченням взаємопов'язаних понять у предметах природничого циклу. Так, курс природознавства традиційно пропонував учням теми, необхідні для наступного вивчення фізики: термометр, кругообіг води в природі, пори року тощо. Разом з тим у курсі фізики відповідні теми починають вивчати значно пізніше. За такого розподілу змісту навчальних предметів в учнів виникають труднощі у сприйнятті фізики. Інтегрований курс «Навколишній світ» надає можливість безперервного, органічного переходу до вивчення фізики.

Розглянемо пропедевтику й особливості викладання елементів фізики на уроках «Навколишнього світу» у 5–6-х класах за діяльнісною технологією. Програмою курсу передбачено спеціальні комплекси навчального експерименту, які охоплюють демонстраційні, лабораторні досліді, досліді і спостереження в природі чи вдома [442]. Комплекси дають можливість не тільки організувати різноманітну навчальну діяльність школярів, а й ввести їх у широке коло природничо-наукових понять, ознайомити з експериментальним методом пізнання.

Наприклад, у програмі курсу «Навколишній світ» для 6-го класу на тему «Світло та звук у природі» відведено 20 годин, з них 14 – на світло. У державній програмі «Фізика. Астрономія. 7–11 класи» світловим явищам відводиться 10 годин. У кожній з програм передбачено демонстраційні досліді, які наочно ознайомлюють учнів зі світловими явищами (табл. 2.1), а також фронтальні лабораторні роботи (табл. 2.2).

Таблиця 2.1

Демонстрації	
Курс «Фізика. Астрономія. 7–11 класи»	Курс «Навколишній світ. 5–6 класи» – проект «Росток»
1. Прямолінійне поширення світла	Комплекс
2. Відбиття світла	«Розповсюдження світла»
3. Закони відбиття світла	1. Світловий пучок
4. Зображення в плоскому дзеркалі	2. Одержання тіні та напівтіні
5. Заломлення світла	3. Відбиття світла
6. Хід променів у лінзах	4. Зображення у плоскому дзеркалі
7. Одержання зображень за допомогою лінз	5. Механічна модель заломлення світла
8. Модель ока	6. Заломлення світла
9. Будова і дія фотоапарата і проекційного апарата	7. Одержання зображень за допомогою лінзи
10. Визначення фокусної відстані та оптичної сили лінзи	8. Повне внутрішнє відбиття
	9. Викривлення світлового пучка у неоднорідному середовищі
	10. Моделювання міражу

Таблиця 2.2

Фронтальні лабораторні роботи	
1. Одержання зображень за допомогою лінзи	1. Тінь
	2. Світло і дзеркало
	3. Ефект «Крихітки Єнота»
	4. Куди пропав сонячний зайчик
	5. Зламаний олівець
	6. Призма керує променями
	7. Склянка стає лінзою
	8. Лінза для читання
	9. Дивовижна лінза

Як бачимо з наведених таблиць, програмою курсу «Навколишній світ» передбачена збільшена кількість демонстрацій та фронтальних лабораторних робіт, а за формою подання вони включають елементи гри, відображають зв'язок з життям. Це зумовлено необхідністю урахування вікових особливостей сприйняття навчального матеріалу учнями 5–6-х класів, а саме потребою в ширшому залученні наочності, організації практичної та ігрової діяльності, що сприяє доступності навчального матеріалу для цієї вікової категорії учнів.

Розглянемо елементи фізичних знань в інтегрованому курсі «Навколишній світ» і методи організації діяльності учнів з їх засвоєння. Як показало дослідження, доволі ефективним методом інтеграції уявлень учнів про навколишній світ є спостереження і досліди (демонстраційні та лабораторні).

У зв'язку з цим було розроблено комплекси експериментальних робіт за кожною з тем курсу «Навколишній світ». Комплекси мають таку структуру:

- дослідження вчителя у вигляді демонстраційних дослідів;
- дослідження учнів, що проводяться у вигляді фронтальних дослідів або лабораторних робіт;
- самостійні спостереження учнів у позакласних умовах.

Мета досліджень вчителя у вигляді демонстраційних дослідів передбачає:

а) ознайомлення учнів з технікою проведення дослідів та експериментальним обладнанням;

б) навчання умінню виокремлювати головне та другорядне в явищі, що спостерігається, аналізувати побачене і на основі цього робити висновки.

Метою досліджень самих учнів, що проводяться у вигляді фронтальних дослідів та лабораторних робіт, є виконання самостійних досліджень за допомогою вчителя.

Мета спостережень у позакласних умовах – організація самостійних досліджень учнів без участі та контролю вчителя.

Щодо особливостей організації дослідницької діяльності слід відзначити таке:

— проведення демонстраційних дослідів відбувалося щоразу через евристичний діалог «учитель – учень»;

— фронтальні досліди на уроці мали форму діалогу «учень – учень»;

— у ході проведення самостійних спостережень ефективність значно підвищувалась, якщо було організоване обговорення результатів у діалогах: «учень – батьки», або «дитина – дитина» (до обговорення може бути залучений однокласник, брат, сестра та ін.).

Як показав досвід упровадження дослідницьких комплексів у навчальному процесі 6-го класу, учні ще не можуть самостійно поставити мету і визначити порядок проведення дослідів, а також визначити суттєві ознаки явищ. Для формування вказаних дослідницьких умінь було передбачено такі методичні прийоми:

1) під час проведення дослідів учителем перед учнями ставились питання в такій логічній послідовності, яка спонукала до актуалізації знань, потрібних у ході дослідження;

2) при виконанні фронтальних дослідів у парах або невеликих групах формулювався перелік питань, на які треба було звернути особливу увагу і дати відповідь у процесі обговорення;

3) для проведення позакласних спостережень ставилася мета спостереження, а план і питання до спостереження учні складали самостійно.

Проілюструємо це на прикладах дій учнів під час вивчення теми «Світло у природі» при розробленні блоку дослідницької діяльності під назвою «Як ми сприймаємо навколишній світ».

Демонстраційний дослід «Людське око», виконуваний учителем перед класом.

Мета дослід: ознайомити учнів з будовою ока людини, показати хід променів світла у нормальному, коротко- та далекозорому очах.

Обладнання: кругла колба, розчин хвойного екстракту, діапроектор, набір лінз, модель ока, навчальна таблиця «Розріз ока».

За допомогою моделі ока і таблиці пояснюємо учням будову ока, причини коротко та далекозорості. Потім ознайомлюємо дітей з ходом променів у нормальному оці, у коротко- та далекозорому, зі способами усунення недоліків зору за допомогою лінз.

Джерелом світлового пучка є діапроектор, а для того, щоб світло було паралельним, використовуємо збираючу лінзу. Інша лінза має виконувати функцію кришталіка, її розташовують перед колбою так, щоб світловий пучок сходився на задній стінці колби, яка відіграє роль сітчатки ока. Так демонструють хід променів у нормальному оці.

Щоб показати хід променів у короткозорому оці, необхідно використати лінзу з меншою фокусною відстанню. Звертаємо увагу на те, що світловий пучок фокусується не на стінці колби, а перед нею. Добираючи розсіювальну лінзу, «виправляємо» дефект зору – промінь знову сходиться на стінці колби – сітчатці.

У випадку далекозорого ока також показуємо виправлення дефекту, але звертаємо увагу учнів, що використовуємо для цього збиральну лінзу.

Як показали результати впровадження інтегрованого курсу «Навколишній світ» за науково-педагогічним проектом «Росток» у 6-му класі за темою «Оптика» в учнів значно підвищився пізнавальний інтерес і розширились уявлення про об'єкти і явища навколишнього світу:

- учні із зацікавленістю шукають відповіді на питання;
- ставлять свої запитання;
- проявляють активність у самостійному виконанні дослідів, вносять пропозиції з удосконалення або змін умов проведення дослідів;
- пропонують свої експерименти;
- актуалізують власний життєвий досвід, тобто творчо підходять до вивчення матеріалу.

Усе це свідчить про розвиток діяльнісних здібностей дітей у процесі інтеграції їхніх уявлень про навколишній світ завдяки діяльнісним методам викладання матеріалу на уроках з інтегрованим курсом «Навколишній світ», що є складовою науково-педагогічного проекту «Росток».

2.7. ІНТЕГРАЦІЯ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ

Одним з актуальних напрямів розвитку світогляду особистості є її уявлення про світ, виховання екологічної культури. Ці процеси, мають інтеграційний характер, бо суб'єктом їхнього впливу є **цілісна** людська особистість, а об'єктами – **нероздільні** навчання і виховання. Як показали наші дослідження, важливою складовою цих процесів є формування інтегрованих уявлень учнів про навколишнє середовище.

Аналіз наукової літератури і результатів дослідно-експериментальної роботи показав, що одним з ефективних напрямів інтеграції уявлень учнів про навколишній світ є **інтегровані уроки** (уроки інтегрованого змісту, уроки з елементами інтеграції). Як зазначає О. Я. Савченко, «...проведення їх (уроків) на основі інтеграції змісту, відібраного з кількох предметів і об'єднаного навколо однієї теми... має на меті інформаційне й емоційне збагачення сприймання, мислення і почуттів учнів завдяки залученню цікавого матеріалу, що дає змогу з різних боків пізнати якесь явище, поняття, досягти цілісності знань» [472, с. 87]. Такі уроки можна проводити з різних предметів, визначених навчальним планом початкової школи.

Традиційно формування первинних уявлень про світ та виховання культури особистості розпочинаються у початкових класах на уроках природознавства. Але, на нашу думку, процес формування уявлень учнів про світ не повинен обмежуватися лише цими уроками. Сучасні інтегровані курси, які мають на меті об'єднати різно-рідні знання навколо однієї ідеї, теми, певного поняття, створюють передумови для різнобічного аналізу об'єкта, явища дійсності, для вироблення в учнів системного мислення, для досягнення значних зрушень у загальному розвитку школярів та позитивного емоційного ставлення до процесу пізнання.

Такий інтегративний підхід до всього навчального процесу, що забезпечує взаємозв'язок гуманітарних, природничих, екологічних, загальнолюдських аспектів розвитку, навчання і виховання дітей, потребує глибокого теоретичного аналізу й організації певної дослідно-експериментальної роботи. Результати дослідження показали, що великі й різноманітні можливості інтеграції уявлень учнів про світ закладені в матеріалі з розвитку мови. Дитина засвоює не лише слова, їх складання і видозміни, а й нескінченну множину понять, поглядів на предмети, багато думок, почуттів [514, с. 149].

Залучення дитини до пізнання навколишнього світу через мову, пісню, казку сприяє вихованню у школярів почуття патріотизму, усвідомлення належності до природи і суспільства, вихованню громадянина України [489, с. 197]. У школярів формується цілісне уявлення про навколишній світ та місце людини в ньому.

У психолого-педагогічній літературі розглядається питання інтеграції різних видів діяльності (навчально-мовленнєвої, художньо-мовленнєвої, ігрової, театралізовано-ігрової, що побудована на матеріалі літературних текстів, спеціально підготовлена та розіграна для глядачів) як педагогічної умови формування моральної особистості.

У низці досліджень театралізовано-мовленнєва діяльність визначається в межах художньо-мовленнєвої діяльності як засіб розвитку виразного, красивого, образного, літературного мовлення, що дає дитині можливість висловити своє ставлення до літературного образу, емоції, увійти в роль казкового персонажу, самостійно побудувати зв'язне висловлювання; як засіб сприяння глибшому засвоєнню художніх образів, усвідомленню змісту, ідеї художнього твору через сприймання театру.

Визначення театралізованої діяльності як театралізовано-ігрової (О. Амацьєва) базується на сприйманні художніх творів із подальшим відтворенням змісту на виконавчому (інсценівки, театралізовані вистави), творчо-імпровізаційному (театралізовані ігри дошкільників: ігри-драматизації, ігри за сюжетами художніх творів) рівнях [7].

Н. Гавриш серед видів театральнo-мовленнєвої діяльності виокремлює сприймання літературних творів засобами театру, театралізовану гру як гру «для себе» та інсценування як підготовлений виступ дітей «для глядачів» та зауважує, що кожна з означених складових виконує свої мовленнєві завдання [100].

Принципово важливою є також проблема визначення видів театральнo-мовленнєвої діяльності дітей, оскільки це дає змогу конкретизувати, вдосконалити процес керування їхньою діяльністю.

Види театральнo-мовленнєвої діяльності класифікують:

- за способом організації (індивідуальні чи колективні ігри; виразне читання художніх і фольклорних текстів),
- за змістом театралізованої діяльності (ігри за сюжетами літературних творів, ігри-драматизації, інсценування),
- за видами ігрового матеріалу (театр ляльок, театр іграшок, пальчиковий театр тощо).

Основною підставою для виокремлення видів театралізованих ігор (драматизації, інсценування, ігри на теми художніх творів) В. Федяєвська вважає міру свободи стосовно літературного тексту. Так, інсценування вимагає точнішого відтворення літературного тексту; гра за змістом твору припускає певну частку творчих змін у тексті за бажанням дітей [526].

Л. Артемова розрізняє театралізовані ігри залежно від виду гри та специфічного сюжетно-рольового змісту. Вона пропонує поділити театралізовані ігри на дві основні групи: режисерські ігри та ігри-драматизації. У першому випадку дитина як режисер і водночас «голос за кадром» організовує театральнo-ігрове поле, акторами, виконавцями, в якому є ляльки. У другому випадку – актори, сценаристи, режисери – самі діти, котрі за ходом гри домовляються між собою про те, хто чим буде займатися, хто яку роль виконуватиме [20].

У програмі А. Богуш «Витоки мовленнєвого розвитку дітей» подано класифікацію, яка містить і способи організації дітей, і зміст театральнo-ігрової діяльності, і різноманіття літературних текстів, за якими можуть розіграватися театральні постановки. Автор виокремлює ігри-драматизації, імпровізації, інсценівки художніх творів, ігри за сюжетами літературних творів, розігрування потішок, забавлянок, пісень [67].

Узагальнення теоретичних напрацювань дає змогу виокремити такі визначальні характеристики інтегрованої мовленнєвої діяльності:

1. Форма організації (моногра (індивідуальна), у процесі якої дитина сама і сценарист, і режисер, і виконавець усіх ролей; колективна гра, під час якої діти мають розподілити ролі, розвинути сюжет, дібрати костюми; підготувати та показати виставу).

2. Свобода відтворення тексту (точне відтворення літературного тексту, тобто дослівне передавання авторських слів, заучування; вільне володіння текстом, яке дає можливість імпровізувати, змінювати текст, додавати нові події, вводити нових персонажів. Дитина повинна добре володіти текстом (авторським, власним), від цього залежать якості відтворення тексту та якості мовлення).

Знання тексту допомагає вільно «відходити» від нього, змінювати, по-своєму інтерпретувати, тобто є чудовим підґрунтям для розвитку словесної творчості учнів.

3. Адресність (гра «для себе» (маніпулювання, режисерська гра) і гра «для інших» (показ вистав, інсценування)). У кожному з цих видів по-різному виявляються особливості мовленнєвого розвитку. Під час першої дитина майже не вживає розгорнутих речень, адже гра не розрахована на глядачів і тому ігрові дії не потребують пояснень, уточнень. Нерідко сюжет народжується на прихованому рівні. Така діяльність не потребує спеціальної підготовки. Навпаки, гра «для інших» є складнішою, більш відповідальною, вимагає спеціальної підготовки, репетицій; мовленнєве оформлення ідеї, опис і динаміка подій повинні бути зрозумілими іншим.

Отже, теоретики та практики відзначають змістовне співвідношення гри й театралізованої діяльності: дитина живе почуттями зображуваного героя. Педагогічний досвід (С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський) щодо розвитку театрально-мовленнєвої діяльності вказує на провідну роль слова в театралізованій та ігровій діяльності та їхній самодіяльний і творчий характер, сприяючи формуванню мовленнєвої активності дитини під час виразного читання як виду мовленнєвої діяльності. Педагоги-практики зауважують, що для успішної та результативної театрально-мовленнєвої діяльності необхідно створити умови для розвитку творчої мовленнєвої активності дітей та їхніх творчих здібностей.

Інтегровані критерії та показники розвитку виразного читання у процесі творчого розповідання в театрально-мовленнєвій діяльності становлять:

- рівень розвитку зв'язного мовлення, що дає дітям можливість самостійно створювати різні типи зв'язних висловлювань (сформованість словника, використання типових моделей побудови висловлювань), наявність елементарної літературної обізнаності (знання літературних творів у межах програми, знання про літературні твори, жанри);

- уміння самостійно вигадувати оригінальні сюжети і сценарії з подальшим розігруванням їх у театрально-мовленнєвій діяльності;

- уміння створювати яскраві образи головних персонажів, передавати їх своєрідність за допомогою мовних засобів виразності, використання діалогів;

- інтерес до театралізованої діяльності, бажання розігравати створені сюжети, сценарії, добирати відповідно до теми, змісту необхідні атрибути, ігровий матеріал; дотримуватися колегіальності.

Проведення інтегрованих уроків вимагає від учителя певного рівня знань і підготовки. Готуючись до нього, учитель часто відчуває труднощі в доборі завдань, інтегрованих засобів навчання, методів, прийомів, спрямованих на успішне розв'язання завдань етапу формування і розвитку пізнавальних здібностей молодших школярів.

Запропоновані вправи і завдання значною мірою полегшать роботу вчителя у підготовці інтегрованих уроків. Ілюстративний матеріал спрямований на розвиток мовлення, на розширення і збагачення учнями певних екологічних знань. Учні можна запропонувати такі види вправ:

- * **Прочитай і спиши текст. Слова в дужках постав у потрібній формі. Добери заголовок, визнач мету. Намалюй до тексту ілюстрацію.**

Прокинулися від зимового (сон) дерева. З вирію повертаються (птахів).

Першими до (нам) прилетіли шпаки. Чорними кульками вони (сидіти) на гілках дерев. Відпочивають після (далека) дороги.

Поживу собі шукають на (земля).

Ранок зустрічають веселою (пісня). Тьохкає, (свистіти), заливається шпачок. Весні радіє!

- * **Прочитай текст. Знайди в ньому недоліки. Поміркуй, як їх можна виправити. Запиши удосконалений текст.**

Білочка – лісова тварина. У білочки руденька шубка, довгий пухнастий хвостик, на вушках чорні китички. Очелята у цієї білочки чорні і блискучі. Білочка маленька і дуже спритна.

- * **Розкажи про свою улюблену тварину. Виліпи її з пластиліну.**

- * **Розмісти частини тексту в певному порядку і запиши. Це опис чи розповідь? Доведи.**

А як тільки побачить небезпеку, залізе в будиночок і сидить. Це такий дивний мандрівник. Під кущем малини живе маленький равлик. У кістяному будиночку йому не страшно. Якщо немає поряд ні сороки-білобоки, ні жука рогатого, равлик помаленьку лізе на кущ калини і будиночок несе з собою. Живе він у кістяному будиночку. Вилізе на листок, дістане солодку ягоду і з'їсть. Вилазить крізь маленьке віконечко, виставляє свої м'які ріжки і дивиться навкруги.

- * **Яких ще ти знаєш тварин, що носять на собі свою хатку? Намалюй таку тваринку.**

Пропонована система вправ і завдань сприятиме збагаченню мовлення учнів, розумінню школярами нерозривності зв'язку між людиною і природою. Так, при вивченні прикметника учні виконують завдання:

- * **Прочитай текст. Словосполучення у дужках запиши у відповідному відмінку. Виділи закінчення прикметників і визнач число, рід, відмінок.**

(Ясний літній ранок) я з татусем пішов у поле. З (синє небо) долинала дзвінка пісня жайворонка. У (стигле житнє колосся) сюрчали коники. Здалеку долинав звук (степовий корабель). Він підставив свої груди (вільний вітер) і величаво плив на (золоті хвилі). Я був зачарований (ніжна симфонія) літа.

Бесіда, яку вчителю варто провести за змістом тексту, мовні спостереження над текстом дадуть можливість глибше усвідомити взаємозв'язок між людиною і природою.

Спілкування людини з природою сприяє естетичному розвитку особистості: «Гармонія фарб, розмірів, форм у природі позитивно впливає на психічний стан людини, формування її характеру, надихає на творчу натхненну працю» [514, с. 149]. Після роботи над текстом учитель може запропонувати дітям зробити із засушених квітів, листків, колосків аплікацію «Літня симфонія».

Інтеграції уявлень учнів про навколишній світ сприяє робота з розвитку зв'язного мовлення, робота над деформованими текстами, реченнями:

*** Склади і запиши зв'язний текст з деформованих речень.**

У лісі

*сонечко, і, все, зійшло, навколо, розбудило;
діти, до, раненько, лісу, прокинулися, і, пішли;
в, цікаво, лісі, як;
сосна, від, нахилилась, вітру;
міцні, суворо, дуби, стоять;
дикий, у, туркоче, куці, голуб;
дітей, цікавить, усе.*

Учитель може запропонувати учням виготовити композицію „У лісі» з природного матеріалу, пластиліну, кольорового паперу тощо.

Малі жанри народної творчості (загадки, прислів'я, приказки), вдало дібрані поетичні твори характеризуються особливим емоційним впливом на читача. Після виконання наведеної вище вправи вчитель може запропонувати учням відгадати загадки про зиму, сніг, сніжинки:

*Впаде з неба – не розіб'ється,
Впаде у воду – розпливеться.*

(Сніг)

Біле покривало весь світ обійняло.

(Сніг)

Надворі – горою, а в хаті – водою.

(Сніг)

Коло нашої криниці скидають воду в копиці.

(Сніг)

„Що це? Що це? – всі кричать –

Білі мухи он летять».

(Сніжинки)

Біле, як сорочка, пухнасте, як квочка.

Крил не має, а гарно літає.

Що це за птиця, що сонця боїться?

(Сніг)

Формуванню позитивно-емоційного ставлення до довкілля сприяють і вправи на розвиток зв'язного мовлення.

Учитель може запропонувати учням описати свого улюбленця чи пригадати і заспівати колискову, в якій згадується про котика. Якщо учні відчують труднощі, вчитель може разом з учнями вивчити колискову:

*Ой, ти, коте, не гуди,
Спить дитина, не буди,
Дитяточко малесеньке,
Воно спати радесеньке.*

На уроці учні відгадують загадки про тварин, з пластиліну ліплять лісових мешканців:

Хоч не шию я ніколи, а голок завжди доволі (їжак).

*Руда, руда рудича
Рудим хвостом гордиться.
В неї шуба – найпишніша,
В неї вдача – найхитріша (лисиця).*

*- Поміняв я літнє хутро,
Поміняй і ти, та хутко!
- Ні, не вийде аж ніяк!
Ти ж – біляк, а я – сіряк!
Хто ж ці славні молодці?
Здогадалися?... (зайці).*

*Дітки ситі молочком
У матусі під бочком.
Мама ж зиму лапу смоче.
Міцно спить в заметі ця
Матінка -... (ведмедиця).*

Учитель має розкривати перед учнями прекрасне в природі, її неповторність, приналежність, гармонію у поєднанні звуків, барв.

*** Прочитай текст. Визнач тип речень за метою висловлювання. Випиши спонукальні речення.**

Ліс – це не просто скупчення дерев. Він є домівкою для звірів та птахів, багатою коморою для людей. Тут і цінна деревина, горіхи, гриби, ягоди, лікарські рослини.

А найголовніше те, що ліс – це джерело чистого повітря. Бережіть ліс!

Після виконання вправи вчитель може запропонувати учням, слухаючи музику, намалювати ліс. Після чого учні визначають, чи співзвучний їхній малюнок музиці.

На уроці вчитель може використати поетичну хвилинку. На дошці записані слова вірша, які діти спочатку вивчають напам'ять, а потім записують з пам'яті.

*Батьківська хата окрилила,
З криниці діда напилась,
І знову вірю – ще є сила,
Що повертає до життя.*

*** Утвори словосполучення. Склади зв'язну розповідь, використовуючи їх.**

*Берізки (які?)...
Сонце (яке?)...
Сніг (що робить?)...
Щебечуть (де?)...
Співати (що?)...
Шепочуться (з ким?)...*

*** Намалюй малюнок до складеної розповіді.**

На уроці вчитель має значну увагу приділяти метафоризації мовлення учнів, учить порівнювати предмети, виокремлювати схожі ознаки:

*** Доповни речення порівняннями. Запиши речення і підкресли їх основу.**

*Тихі вересневі дні ще теплі, наче...
Сонце, як..., ніжно голубить землю.
На газонах квітнуть, ніби..., різнокольорові айстри й жоржини.
Тихо, мов..., спадає з дерев пожовклий лист.
Між деревами, наче..., в'ється неспокійна річка.
Непомітно, наче..., прийшла золота осінь.*

*** Подумай, чому осінь називають золотою. Пригадай і запиши в зошит фарби осені. Намалюй осінній ліс.**

Як відомо, на уроках у початкових класах необхідне використання фізкультхвилинки, які достатньо яскраво поєднуються з вправами з розвитку мовлення. Наприклад, проводимо фізкультхвилинку „Білесенькі сніжиночки”:

*** Прочитай вірш. Випиши сполучення іменника з прикметником. У дужках зазнач рід, число прикметника. Опиши вирізану тобою сніжинку чи сніжинку за своїм малюнком.**

*Морозець, морозець,
Не щипай за щічки.
Теплі валянки у нас,*

*Шубки й рукавички.
З неба падають сніжинки
На дерева, на будинки,
На майдани, на садки,
На ялинки, на дубки.*

На уроці вчитель може запропонувати провести гру „Весняні квіти». Діти по черзі називають квіти весни. Виграє той, хто назве найбільше квітів.

*Весняні квіти
Весна чарівниця, неначе цариця,
Наказ свій послала, щоб краса встала.
І проліски, й травка, й зелена муравка,
І кульбаба рясна, й фіалочка ясна.
Всі квіточки весняні, веселі, кохані
З-під листя виходять, голівки підводять
Од сну зимового до сонця ямного.
Ті квіти дрібнесенькі, мов діти малесенькі,
Розбіглись у гаю, я їх позбираю.
В пучечок до купки – для мамі-голубки! (О.Пчілка).*

Систематична виховна робота з формування цілісних уявлень про навколишній світ розширює знання учнів про навколишню дійсність, допомагає у формуванні відповідального ставлення до природи, почуття любові до рідного краю, гордості за свою Батьківщину.

2.8. ІНТЕГРАЦІЯ ЗНАНЬ УЧНІВ ПРО СВІТ ЗАСОБАМИ ЛІТЕРАТУРИ

Величезну роль у вихованні молодого покоління фізично здоровим, духовно багатим, національно свідомим відіграє дитяча література. Рідне слово є для дитини засобом духовного зв'язку з народом, знайомства з історією рідного краю, культурою своєї землі. Художнє слово збагачує дитину досвідом, сприяє вихованню естетичних смаків, а в старшому віці – формуванню високих духовних цінностей. Вже найдавніші фольклорні твори для дітей – колискові, забавлянки, веснянки, щедрівки, заклички, лічилки, казки, легенди, перекази, бувальщини – мали на меті формування естетичних смаків дитини, становлячи морально-етичні підвалини розвитку особистості. Інтеграція зазначених засобів у сучасному навчальному процесі не тільки не втратила актуальності, а навпаки, стала необхідною в розробленні нових технологій навчання і виховання. Переорієнтація чинної системи навчання з прагматичної на духовно-творчу, визначила пріоритетним напрямом розвиток дитини, формування в неї стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі.

Тому **проблема** впливу художніх творів на формування інтегрованих уявлень учнів про навколишній світ є **актуальною** і виступає одним з аспектів нашого дослідження.

Яскравою прикметою сучасної освіти є процес її гуманізації та особистісного спрямування, який має інтегративний характер. Інтегративно-особистісний підхід сприяє ефективнішому різнобічному розвитку дитини і залученню її до культурних цінностей суспільства. Інтеграція знань у поєднанні з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами в навчально-виховному процесі дає змогу залучати учнів до самостійного встановлення тісних зв'язків і взаємозалежностей між предметами та явищами навколишнього світу, без чого неможливе формування інтегрованих уявлень про навколишній світ. Через активне творче мислення відбувається пізнання дитиною свого «Я» як невід'ємної частини світу.

Різнобічний комплексний розвиток дитини є особливо актуальним у сучасному суспільстві, часто позначеному деструктивними процесами нівелювання загальнолюдських цінностей. Виховати людину, яка вільно мислить, має власні погляди на світ та вміє ці погляди аргументовано обґрунтувати – одне з найважливіших завдань освіти. За сучасних умов важливе не стільки накопичення інформації, скільки засвоєння культурно-історичного досвіду побудови людських стосунків, збагачення життєвого досвіду дітей, сприяння виробленню їх виховної позиції.

У процесі дослідження ми з'ясували, які засоби і якою мірою сприяють виконанню цих завдань.

Видатний український письменник І. Я. Франко завжди підкреслював велике значення специфічних рис і якостей дитячої літератури у формуванні особистості дитини. Вона, стверджував Франко, має бути максимально дохідливою, цікавою, веселою. У дитячих творах найповніше враховано особливості дитячого сприймання світу. І. Я. Франко стверджував, що лише тоді інформація про світ і людей у ньому надійно зафіксується у свідомості дитини, коли вона подана цікаво, яскраво, адже фантазія і вигадка сприяють розвитку і збагаченню уяви, вражають дітей своєю незвичайністю, хвилюють і зацікавлюють їх.

Твори для дітей не тільки поглиблюють у дітей знання про навколишній світ, ознайомлюють їх із природою і суспільством, а й навчають їх розуміти людські характери, сприяти формуванню кращих рис характеру дитини. Наприклад, народні казки, на думку І. Я. Франка, являють собою незамінну цінність у вихованні дітей, зокрема в розвитку естетичних сприймань і прищепленні любові до рідної мови: «...оті простенькі сільські байки, як дрібні, тонкі корінчики, вкорінюють у нашої душі любов до рідного слова, його краси, простоти і чарівної милозвучності. Тисячі речей у житті забудете, а тих хвиль, коли вам любя мама чи бабуса оповідала байки, не забудете до смерті» [532, с. 170]. В алегоричних образах можна краще донести до дитячої уяви велику правду людського буття, розбудити в малят цікавість та увагу до явищ природи, навчити ненавидіти зло й несправедливість. Саме через казкові форми доцільно спочатку ознайомлювати дітей з людськими взаєминами. Письменник вважав, що гола правда життя може бути болючою для них, тоді як казка передасть малому читачеві мудрий народний погляд на життєві конфлікти, оптимістичну віру в перемогу

добра і правди. Психіка дітей погано пристосовується до думки про дисгармонійний світ, твір має повертати їх у світ гармонії. Читаючи про пожежу або землетрус, дитина навряд чи схвалить повідомлення про те, що всі загинули й на цьому історія закінчується. Надія на краще потрібна дітям ще більше, ніж дорослим, тому слід уникати надто гострих колізій і неминуче трагічного фіналу. Однак культивування безпідставного оптимізму може виявитися нещирим, а діти як ніхто здатні відчувати фальш. Отже, ця проблема потребує подальшого розв'язання.

Дослідження доводять, що в сучасних уявленнях про дитячу літературу можна виокремити два рівні. Перший – побутовий, коли дитячою літературою називають усі твори, які читають дітям і читають діти (літературознавці називають це «дитячим читанням»). Другий – суто науковий підхід. Він передбачає таку класифікацію творів: твори, прямо адресовані дітям; твори, які були створені для дорослих читачів, але знайшли відгук у дітей і назавжди оселилися на дитячих полицях (казки Пушкіна, Єршова); твори, які у буквальному розумінні є дитячою літературою, тобто твори, авторами яких є самі діти (дитяча літературна творчість).

Дитяча література має сприяти виробленню високих моральних переконань і власних поглядів учнів на речі і явища, широких поглядів на життя. Отже, загальні вимоги до дитячої літератури мусять бути тими самими, що й до літератури для дорослих. Велика увага має бути приділена педагогічному керівництву дитячим читанням. У читанні треба насамперед забезпечити систему, яка передбачала б ознайомлення дітей з найкращими творами, усвідомлення їх багатства і художньої довершеності. Зміст навчання читання на початковому етапі полягає насамперед не у формуванні теоретичних знань про різні види літератури та окремі твори, а в самому існуванні літератури як мистецтва слова – своєрідної системи, що пов'язує всі твори між собою, надаючи їм універсального змісту. Надзвичайно важливо, щоб і педагоги, і батьки прищеплювали дітям любов до літератури.

Як відомо, показником вихованості дитини є поведінка, що відповідає духові моральних принципів і норм. Через таку поведінку реалізовуватиметься діяльнісний компонент поняття «пошани до дорослих», що складається з гуманних вчинків дітей стосовно батьків (привітність, турбота, надання допомоги, чуйність, повага). Керування процесом морального становлення особистості дитини передбачає насамперед створення відповідних умов, спрямованих на виявлення пошани до дорослих.

Національна система виховання базується на осмисленні й подальшій інтеріоризації народних моральних та етичних положень (народна мораль набуває значущості й інтеріоризується у процесі безпосереднього залучення дітей до суспільно-побутової праці, дотримання народних традицій, звичаїв, обрядів).

У процесі відродження й утвердження національної системи виховання і навчання відновлюються принципи та норми народної моралі, яка за своєю суттю є загальнолюдською. Народ завжди надає пріоритетності моралі перед усіма іншими чинниками, сферами життя. За народною мудрістю, кожна людина має визнавати вищість, верховенство моральних знань (ідей, норм принципів), підпорядкованість їм інших галузей, видів знань (політичних, ідеологічних тощо). Національна система

виховання і навчання реалізує моральні цінності (людяність, доброту, милосердя, співпереживання) як найвищі надбання рідного та інших народів.

Морально-етичні судження ми розглядаємо як висловлювання, що містять слова морально-етичної спрямованості, передбачають оцінку поведінки та вчинків літературних персонажів, однолітків, самого себе, визначення мотивів поведінки, відображають оцінку власного ставлення до подій і героїв. Моральні почуття – це переживання людиною свого ставлення до вчинків відповідно до норм моралі. Розрізняють суспільно значимі й особисті переживання людини. Вони можуть не тільки не збігатися, а й нерідко суперечити одні одним. Моральні почуття поряд із інтелектуальними й естетичними належать до вищих почуттів, найбагатших за змістом і найскладніших за структурою. Моральні якості, як свідчить низка наукових праць (М. Боришевського, О. Запорожця, Г. Костюка, С. Рубінштейна), – це якості людини, зокрема чесність, справедливість, обов'язок, відповідальність, гідність, честь, совість, безкорисливість, працелюбність, повага до старших.

На сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної галузі виокремлюються такі стадії формування оцінно-етичних суджень дітей під час роботи з художнім текстом фольклору й дитячої літератури: 1) сприймання художніх творів; 2) розуміння змісту художнього тексту; 3) усвідомлення дій і вчинків героїв художніх творів; 4) емоційний відгук на поведінку та вчинки героїв у формі співчуття, співпереживання, схвалення, засудження; 5) оцінно-етичні висловлювання дітей щодо поведінки й вчинків героїв; мотивація висловленої оцінки.

Напрями формування оцінно-етичних суджень дітей на етапі початкової освіти з урахуванням інтегративного підходу (у процесі роботи з художнім текстом) такі:

1) темпи формування оцінно-етичних суджень залежать від розуміння й усвідомлення дітьми сутності відповідної морально-етичної категорії як позитивної, так і негативної забарвленості;

2) адекватність оцінно-етичних суджень дітей залежить від оцінної ситуації та об'єкта оцінки;

3) у ситуації взаємооцінки (оцінки героїв художніх творів, однолітків) адекватність підвищується, у ситуації самооцінки адекватність оцінних суджень різко спадає;

4) відчувається залежність темпів формування оцінно-етичних суджень та їх адекватності від виду діяльності;

5) читання художньої літератури і заняття з розвитку мовлення підвищують темпи й адекватність формування оцінно-етичних суджень;

6) темпи збагачення словника дітей лексику морально-етичної спрямованості залежать від занурення їх до активної оцінно-етичної діяльності як на заняттях, так і в повсякденному житті;

7) активне вживання дітьми прислів'їв і приказок морально-етичної спрямованості зумовлюється позитивними стимулами з боку вихователя [338].

У змісті морального виховання емоційний складник має домінуюче психологічне навантаження в процесі формування моральних переконань, оскільки саме в ньому виражається ставлення особи до моральних норм і вимог; визначає мотивацію

вчинків і фактично є джерелом мотиваційної, спонукальної функції морального переконання. Важливість емоційного фону задля формування моральної особистості доводиться розумінням емоційного вчинку як спрямовальної дії до вироблення морально довершеної поведінки.

Вивчення фольклору та літературних творів має велике значення не тільки для усвідомлення учнями соціального та духовного розвитку людства, розуміння краси і сили мистецтва слова, а й для формування світогляду та переконань, виховання у дітей патріотизму, гуманізму. Художні твори є цінними не тільки тим, що встановлюють зв'язки минулого із сучасним, звертаються до проблем, які не втратили важливості до сьогодні, а й тим, що дають дітям відчуття атмосфери минулого, розвивають у них історичну пам'ять, без якої не може бути повноцінної людини в суспільстві.

На творах літератури в учнів виховується почуття прекрасного. Цьому допомагає довершена художня форма творів, яка передає своєрідність і неповторність образного мислення народу. Тільки тоді, коли твір буде сприйматися цілісно, як явище мистецтва, він викликатиме естетичну насолоду, впливатиме на особистість, збагачуючи її інтелект, емоційно-естетичну сферу, мораль, мовлення. Цілісне сприймання твору можливе лише за умови, коли його художня форма розглядається в нерозривній єдності з ідейно-моральним змістом.

У процесі ознайомлення з літературними творами та їх аналізу учні усвідомлюють позитивні людські якості, стосунки людей між собою та з природою, гармонійний розвиток особистості. У змістовній формі твори літератури повідомляють про життя, природу, суспільні відносини, а стрункість і довершеність будови слова й образи розвивають естетичні смаки. Аналізуючи твори художньої літератури, учні оцінюють вчинки, поведінку героїв, їхні моральні якості, порівнюють персонажів із реальними людьми.

Відповідно до розроблюваної концепції інтеграції в межах освітньої галузі рівень сформованості морально-оцінних суджень учнів діагностується за такими критеріями:

1. *Художньо-мовленнєвим* (характеристика словника морально-етичної спрямованості в дітей; знання дітьми прислів'їв і приказок морально-етичної тематики; уміння здійснювати емоційно-оцінний аналіз твору; зіставляти вчинки персонажів, визначати мотиви їхньої поведінки; створення висловлювання, що відображає власне ставлення до подій і героїв; найпростіша морально-етична оцінка прочитаного, яка ґрунтується на особистому досвіді).

Художньо-мовленнєвий інтеграційний критерій перебуває в тісному взаємозв'язку із завданнями формування художньо-мовленнєвої компетенції:

- ознайомити з фольклорними творами, творами письменників-класиків, сучасних і зарубіжних авторів;
- навчити визначати жанр художнього твору, запам'ятовувати його автора; навчити дітей слухати й розуміти зміст художніх творів;
- прищеплювати вміння відтворювати зміст знайомих творів у активній художньо-мовленнєвій діяльності; розвивати поетичний слух, бажання вивчати вірші напам'ять;

— виховувати виразність художнього читання у процесі відтворення змісту художніх творів;

— виховувати оцінні судження, адекватні естетичні та моральні оцінки поведінки героїв; формувати самостійність у художньо-мовленнєвій, театральній-ігровій діяльності).

2. *Оцінно-ціннісним* (кількісна та якісна оцінка моральних якостей; адекватність оцінно-етичних суджень; уміння співвідносити поведінку героїв з власною поведінкою, а також із поведінкою однолітків).

Вибір інтеграційного оцінно-ціннісного критерію зумовлений тим, що розуміння, усвідомлення тексту викликає в дитини емоційні переживання, співчуття, що є основою для формування адекватних оцінних суджень, моральних та етичних оцінок. Моральне виховання постає як можливість і право обирати цінності, як підготовка до життєвого самовизначення. У теоретичному пізнанні феномен «цінність» відповідає поняттю «значущість» і вказує на особистісний, соціально-культурний сенс сприйняття дійсності. Отже, предметний та духовний світ може оцінюватися за критеріями добра і зла, красивого та потворного, справедливості й несправедливості. Зауважимо, що цінності сприймаються учнем насамперед на емоційно-мотиваційному рівні.

3. *Морально-етичним*. Для виявлення рівня сформованості морально-етичних суджень:

— за художньо-мовленнєвим критерієм було використано завдання: «Хто назве більше слів, близьких за значенням», «Назви прислів'я і приказки», «Чи правильно вчинив герой?», «Хто правий?», «Ким бути і ким не бути»;

— за оцінно-ціннісним критерієм – «Поведінка персонажа в різних ситуаціях», «Якості персонажів», «А я так роблю?»;

— за морально-етичним критерієм – «Поясни поняття», «Як знайти друга?», «Дослідники і письменники».

Вибір морально-етичного інтеграційного критерію корелює з підвищенням ролі морального виховання особистості в низці сучасних завдань виховання. Проблема морального виховання підростаючого покоління набула нині особливої значущості у зв'язку зі стабілізацією суспільно-політичної ситуації в країні, зростанням ролі моралі в регуляції суспільних відносин, становленням менталітету, а також відродженням і зростанням у житті суспільства духовно-моральних норм спілкування з позиції толерантності.

Педагогіка людиноцентризму розвиває чутливість до всього людського, насамперед до людського в самому собі. Кожна дитина, на переконання В. Сухомлинського, має пройти тривалу школу відчуттів і сприймань, яка б виробила в ній широкий діапазон почуттів, любов і повагу до людини.

Організація роботи учнів із художнім текстом морально-етичного спрямування сприяє виробленню моральності на таких рівнях: людиноцентризм, емпатійність, діалогізм, гуманізм, філософський рівень світорозуміння, аксіологічність, духовність.

На творах літератури, у тому числі фольклорних, в учнів виховується почуття прекрасного. Цьому допомагає довершена художня форма творів, яка передає своєрідність і неповторність образного мислення народу. Тільки тоді, коли твір буде сприй-

матися як цілісне явище мистецтва, він викликати естетичну насолоду, впливати на особистість, збагачуючи її інтелект, емоційно-естетичну сферу, мораль, мовлення. Цілісне сприйняття твору можливе лише за умови, коли його художня форма розглядається в тісному взаємозв'язку з ідейно-моральним змістом.

У процесі ознайомлення з літературними творами та їх аналізу учні усвідомлюють позитивні людські якості, стосунки людей між собою та з природою, гармонійний розвиток особистості. У змістовній формі твори літератури повідомляють дітям про життя, природу, суспільні відносини, а стрункність і довершеність будови слова й образи розвивають їхні естетичні смаки.

Аналізуючи твори художньої літератури, учні оцінюють вчинки, поведінку героїв, їхні моральні якості, порівнюють персонажів із реальними людьми. Означена робота й емоційний вплив творів є підґрунтям для створення власних висловлювань морально-етичного спрямування. В учнів моральна сфера особистості формується через засвоєння моральних норм поведінки.

Відповідно до класифікації творів за критерієм «моральна якість» інтегративна технологія передбачає інтегровані тематичні блоки.

Інтегративний блок: Формування знань про сім'ю в системі морального виховання дітей

Мета: Розширення ареалу соціально-моральних почуттів і стосунків дітей.

Завдання: Розвивати уміння розуміти оточення, виявляти до них доброзичливе ставлення, прагнути до спілкування і взаємодії; збагачувати уявлення дітей про людей, їх взаємини; спонукати дітей здійснювати позитивні вчинки, що зумовлюються мотивами гуманності й справедливості, виховувати в дітей любов і прихильність до своєї сім'ї.

Інтегративний блок: Вивчення мікросоціуму в системі морального виховання учнів

Мета: Розширення кола спілкування дітей, сприяння усвідомленню значущості трудової діяльності дорослих.

Завдання: Підтримуючи природне розширення інтересів дитини, допомагати вільно орієнтуватися в найближчому оточенні; розвивати дослідницький підхід до доступних об'єктів навколишньої дійсності; учити діяти в повсякденному житті розумно й самостійно, розуміти й реалізовувати у своїй поведінці моральне ставлення до довкілля.

Інтегративний блок: Вивчення соціальної сфери в системі морального виховання учнів

Мета: Забезпечення умов для накопичення й узагальнення знань про навколишню дійсність.

Завдання: Сприяти входженню дитини в сучасний світ, долучати її до цінностей; формувати уявлення про найближче оточення як частку малої Батьківщини; сприяти вияву позитивних моральних якостей до об'єктів навколишньої дійсності.

Інтегративний блок: Вивчення рідної природи – засіб морального виховання учнів

Мета: Виховання в дітей елементів екологічної свідомості, ціннісних орієнтацій у поведінці та діяльності, що забезпечують відповідальне ставлення до навколишнього природного середовища як невід'ємного складника рідного краю.

Завдання: Під час ознайомлення з природою рідного краю забезпечувати можливість діяти з об'єктами природи, спостерігати за ними, експериментувати; розвивати пізнавальну активність у процесі дослідницької діяльності, гуманне і дбайливе ставлення до всього живого; виховання почуття любові до рідної природи як до одного зі складників патріотизму.

Інтегративний блок: Сторінки історії та культури

Мета: Виховання почуття любові, гордості та патріотизму щодо своєї малої Батьківщини.

Завдання: Формувати елементарні знання про побут наших предків – початковий етап у пізнанні рідного краю; розвивати в дітей інтересу й допитливості до історичного минулого, розширювати їхнє уявлення про самобутність нашого народу в минулому та сьогоденні; прагнути до усвідомлення дітьми любові до рідних місць, відчуття своєї нерозривності з навколишнім світом, формувати бажання зберігати й примножувати багатство рідного краю.

Такі інтегровані тематичні блоки сприяють формуванню моральних цінностей учнів за допомогою читання художніх творів (літературних казок) і вивчення фольклорних жанрів.

Значну допомогу в підготовці учнів до роботи з дитячою літературою, розвитку мовлення, а звідси – вільного спілкування – надають уроки з інтегрованого курсу «Навколишній світ» (педагогічна технологія «Росток»). Уроки з «Навколишнього світу» є тим поштовхом, котрий необхідний дитині для вільного висловлення. На цих уроках виконується багато завдань творчого характеру: в усній та письмовій формі діти виражають свої думки, вчаться складати різноманітні літературні тексти. Уже з 1-го класу діти залучаються до творчих робіт: вони самі складають казки, оповідання, невеличкі віршики, створюють частівки, загадки, привчаються самостійно опрацьовувати додатковий матеріал за темою. Різноплановий інтегрований зміст курсу «Навколишній світ» дає можливість не тільки ознайомити учнів з елементами природничих наук: біології, географії, фізики, хімії, астрономії з урахуванням вікових особливостей, а головне, розвивати творчу особистість.

У зміст інтегрованого курсу «Навколишній світ» включені питання, які найбільше цікавлять дітей молодшого шкільного віку, а саме: їх навчання, спілкування, міжособистісні стосунки, природа, космос, виникнення людини, гострі проблеми цивілізації, побут, дозвілля тощо. Тому не дивно, що літературні твори за такою тематикою є найцікавішими для учнів. Аналіз поетичних творів для дітей молодшого шкільного віку про події та явища навколишнього світу показав, що зацікавленість у дітей викликають, зокрема, вірші про природу. Такі твори є вдячним матеріалом не тільки для розвитку мовлення дітей, а і їхньої спостережливості. Тема пір року широко представлена в найрізноманітніших жанрах дитячої літератури. Наприклад, при читанні витонченої поезії Миколи Вороного «На озері», де змальовується чарівна картина природи, діти отримують ще й виразне естетичне задоволення:

Верболозом, осокою
Молодою
Плесо озера ясне
Огорнулося і сяє.
Виграває
В сяйві сонця, мов скляне.

І пливуть по ньому хмари,
Мов примари
Сніжно-білі, осяйні,
Усміхаються і линуть –
Ніби гинуть
У прозорій глибині...

При ознайомленні з подібними творами маленькі читачі виразно уявляють собі й бурхливу літню зливу, і дзюрчання весняних струмків, і шелест осіннього листя, що тихо опадає додолу... У рядках поезії Павла Тичини «Доц» перед уявним зором дітей виникає яскрава картина:

А на воді в чиїсь руці
Гадюки пнуться... Сон. До дна.
Війнув, дихнув, сипнув пшона –
І заскакали горобці!..

— Тікай! – шепнуло в береги.
— Лягай... – хитнуло смолки.
Спустила хмарка на луги
Мережані подолки.

Словесне мистецтво в цьому разі є й засобом естетичного подання відомостей про явища природи, і певним резервуаром зберігання інформації про навколишній світ. Поезія, темою якої є чарівний і різноманітний світ природи, становить значний пласт творів для дітей. Значення таких творів здебільшого полягає, як зазначалося вище, у формуванні в уяві маленьких читачів художньої картини світу природи. Але не менш важливим є виховне спрямування дитячої поезії – ненав'язливо, без моралізаторства, прищепити дітям звичку допомагати ближнім, починаючи з найрідніших – мами, тата, бабусі, дідуся, й закінчуючи випадковим перехожим або бездомним цуццем. Прикладом твору саме такого спрямування є поезія Олександра Пархоменка «Помічниця», на якій дитина вчиться добрих вчинків на прикладі старших:

Я матусю дожидаю.
Поглядаю, поглядаю
у вікно частенько,
дожидаю, дожидаю
із роботи неньку.

І на кухні, і в світлиці
підмела, прибрала
і водиці із криниці
два відра набрала.
(О. Пархоменко)

Для розвитку дитини важливим є мовленнєвий етикет, який виявляється в засвоєнні дитиною найважливіших комунікативних формул, що використовуються в найтиповіших ситуаціях: звертання, вітання, прощання, вибачення, подяки тощо («Навколишній світ», 2-й клас, автор Пушкарьова Т. О., розділ «Вчимося спілкуватись»). Основним джерелом засвоєння такого типу мовленнєвої поведінки для дитини є передусім навколишнє мовне оточення, але не останню роль можуть відігравати морально-етичні настанови, що їх подано через поетичні тексти:

Доброго ранку!

Я прокидаюсь разом із сонечком,
з ліжка стрибну – і мерщій до віконечка.
Бачу: синіє Дніпро за хатами,
в поле збираються тато і мама.

Чемно вітаюся: «Доброго ранку!»
 «Здрастуй, синочку!» – доноситься з ганку.
 (В. Скомаровський)

Для дітей молодшого віку процес початку навчання в школі іноді може бути досить болісним, що пов'язано з цілим комплексом проблем. Спостереження доводять, що одним із шляхів, що полегшує цей складний процес і допомагає зняти синдром страху перед навчанням, є твори для дітей на шкільну тематику, вірші та пісні:

Жовте листя на тополі, Летять у синяві хмарки. Відкриті навстіж двері в школі, - Ідуть до школи первачки. З гілок тополь злітає листя, Кружляє й падає до ніг.	Уперше діти урочисто Переступають цей поріг. Заходьте дружно та сміливо, Маленькі учні, в світлий клас: Життя цікаве та щасливе Розпочинається для вас.
---	--

(Н. Забіла)

Способом стимулювання навчального інтересу молодших школярів є теми, які їх найбільше цікавлять. Це, як показали результати дослідження, Космос, космічні тіла, зірки, планети. Підтримці цих уподобань та розвитку уяви учнів сприяють різноманітні літературні твори відповідної тематики з фантазійним змістом:

Міжпланетний експрес Гей, кому треба, в вагон підіймайсь! Подано поїзд кур'єрський на Марс. О восьмій годині, на час вечері, Будем за графіком ми на Венері. Далі зупинка у нас на Сатурні, Там будуть ігри, розваги культурні.	Можемо Сонце об'їхати махом, Потім шугати Чумацьким Шляхом. І незабаром – не встиєш огледіться – Вже перед нами Велика Ведмедиця. Рушив у путь міжпланетний експрес, Лиш смуга біліє в блакиті небес.
--	--

(Дж. Родарі)

У процесі формування знань дитини про сучасний світ обов'язково виникають питання екологічної ситуації та гострих екологічних проблем сьогодення. Оминати їх не можна, аби виховати небайдужого мешканця планети, свідомого громадянина. У процесі проблемного розгляду такого матеріалу на уроках доволі ефективним виявляється залучення творів дискусійного змісту, які містять дилеми, що спонукають учнів до розв'язання певних суперечностей на доступному для молодшого віку рівні.

Таким чином, ознайомлення учнів із найкращими здобутками фольклору та дитячої літератури дає їм можливість зрозуміти важливість досконалого володіння мовою як засобом висловлення думок, спілкування, досягнення поставленої мети, пізнання навколишнього світу. Читання на уроках з курсу «Навколишній світ» об'єднує вивчення етнографії, історії, культури, світогляду свого народу і людства в цілому, виробляючи в учнів уміння спілкування й пізнання законів довкілля та суспільства. Читання і сьогодні є ефективним засобом засвоєння набутих людством знань й опанування головними моральними настановами. Крім того читання залишається одним з основних і ефективних засобів навчання, виховання та розвитку, який допомагає дітям визначити своє місце в навколишньому світі, засвоїти основні моделі поведінки в суспільстві.

2.9. ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ХУДОЖНЬОЇ КАРТИНИ СВІТУ

В основу вибору теми експериментальної роботи як складової комплексної Програми розвитку дітей «Росток», спрямованої на формування в молодших школярів цілісного сприйняття навколишнього світу, була покладена наукова ідея про необхідність використання різновидів мистецтва з метою стимулювання емоційно-чуттєвих форм осягнення дійсності. Сьогодні чітко усвідомлюється їх роль у розвитку суб'єкта навчального процесу. Поряд із набуттям знань емоційно-почуттєві форми осягнення дійсності спонукають до особистісного переживання навколишніх явищ і тим допомагають усвідомити їх розмаїття. Саме такі форми пізнання властиві мистецтву, яке набуває дедалі більшого значення в галузі педагогічних знань як своєрідний регулярний інструмент впливу на становлення особистості.

Мистецтво удосконалює здатність бачити, відчувати, споглядати. Мистецькі твори пропонують художні образи, безпосередньо звернені до сенсорної сфери учня й спрямовані на те, щоб «захопити» його, примусити співчувати і співпереживати, нагадати про гармонії Всесвіту, недосяжні системному аналізу. Ці функції мистецтва і зумовлюють його ефективність у формуванні світосприйняття особистості.

Незважаючи на таку особистісну природу світогляду, тривалий час його зміст обмежувався одномірним ідеологічним підходом, що продовжував догматизм і схоластику педагогічних процесів. Крім ідеологічного аспекту, актуальним для освіти було формування наукового світогляду, тобто звернення до сфери знань і почуттів учнів. Це нерідко призводило до нав'язування учням певного напрямку думок без їх перетворення на власні переконання, гальмувало вироблення глибокого індивідуального осягнення кожним суб'єктом духовних цінностей.

Але знання про світ ширші за будь-які ідеологічні уявлення та наукові закономірності. Різноманітні відношення у системі «природа – суспільство – людина» розвиваються в єдності раціональних і емоційних форм осягнення дійсності, загальних і неповторно – суб'єктивних. Справедливість цього твердження доводить той факт, що у структурі світоглядної орієнтації людини розрізняють світосприйняття, світоспоглядання, світорозуміння. З них три (світовідчуття, світоспоглядання і світосприйняття) належать до емоційно-почуттєвої сфери, яка завжди є неповторно-індивідуальною, і лише одна зі структур – світорозуміння – до раціональної сфери людини. Всі вони не існують у «чистому вигляді», оскільки цілісна структура світогляду узагальнює різноманітні уявлення про світ, про спрямованість подій у світі, про сенс людського життя тощо. Проте залежно від того, яке місце посідають ці образи у структурі суспільної свідомості людини, виокремлюються філософський (або ідеологічний), науковий (який формується точними науками), релігійний світогляди.

У системі загальної освіти, як правило, передбачалося формування наукового й філософського видів світогляду. Щодо художнього, то завдання його формування в

учнів ніяк не фіксувалося традиційною педагогікою. Навіть в офіційних програмних документах не йшлося про реалізацію світоглядної функції мистецтва, його виховна та розвивальна функції зазначалися, а світоглядна – ні.

З позиції особистісно орієнтованого підходу, однією з провідних тез якого є розкриття в навчально-виховному процесі цілісної і гармонійної картини світу, збагаченої розмаїттям відчуттів, з повноцінним відтворенням у ній різноманітних явищ культури, змінилося і розуміння світоглядної функції мистецтва як синтезу чуттєвих образів, які сприяють сенсорному розвитку особистості.

Саме на цьому і було зроблено акцент у визначенні концептуальних положень експериментальної роботи, якими є:

- інтегративний підхід до викладання мистецьких дисциплін;
- оволодіння розмаїттям художньо-мовних засобів мистецтва.

Крім проведення уроків образотворчого мистецтва і музики, експериментом передбачалася організація позаурочних знань театрального гуртка, спрямованого на інтеграцію мистецьких знань і особистісних уявлень у художньому синтезі, який розкриває процеси взаємопроникнення засобів виразності (візуальних, слухових, пластичних), ефект їх трансформації в єдине ціле полісенсорного впливу на емоційно-почуттєву сферу учнів. Відомо, що театр перетворює окремі мистецтва як його складові в новий тип специфічної образності, з притаманним цьому сполученням мовно-виражальних засобів, які викликають у процесі сприйняття нашарування пов'язаних між собою відчуттів. Наприклад, він не механічно поєднує мистецтво маленького актора, режисури, музики, живопису, а надає їм іншої якості як компонентам синтетичного сценічного образу, який підпорядковується єдиному художньому задуму та архітектоніці його творчої реалізації. Завдяки цьому окремі засоби виразності набувають ширшого системного значення, пронизуючи всі елементи художнього синтезу. Так, музична інтонація спрямовує темпоритм акторської мови, темброву палітру звучання всієї дитячої вистави, образи живопису визначають просторову композицію драматичної дії, пластику рухів. У такий спосіб взаємопроникнення окремих видів мистецтва спричиняє їх збагачення і допомагає усвідомити зв'язки художньої мови.

Отже, на прогностичному етапі експерименту проводились педагогічні спостереження, мета яких полягала у встановленні характеру художньо-пізнавальної діяльності учнів, а саме процесу засвоєння ними основних засобів виразності з різних видів мистецтва. Дидактичними ланками такого засвоєння були: сприйняття художнього матеріалу, його осмислення, запам'ятовування елементів художньої мови та їх міжсенсорних характеристик, використання засобів художньої мови у виконанні завдань, спрямованих на творче самовираження. При цьому враховувалась роль кожної з названих ланок процесу засвоєння художньої мови, їх відносна самостійність у розвитку здатності до творчого самовираження опанованими засобами мистецтва.

Одержані результати можна узагальнити такими попередніми висновками.

1. Основою реалізації інтегративного принципу використання різновидів мистецтва у формуванні в учнів цілісної художньої картини світу є опанування специфіки мовно-виражальних засобів.

2. Інтеграція має відбуватися на двох рівнях: теоретичному (знань та понять) і емпіричному (суб'єктивні міжсенсорні асоціації, які виникають у процесі художнього сприйняття).

3. Провідним принципом викладання мистецьких дисциплін є стимулювання потреби творчого самовираження учнів.

4. Доцільними видами творчого самовираження слід вважати використання взаємозв'язку зорово-слухових уявлень для комплексної характеристики явищ навколишнього світу та їх сенсорної диференційованої вербальної оцінки.

5. Доведено позитивний вплив інтегрованого підходу до вивчення мистецтва на загальну якість навчання учнів.

2.10. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО СУПРОВОДУ НАВЧАННЯ ЗА ІНТЕГРАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНОЮ ТЕХНОЛОГІЄЮ

Для сучасного етапу розвитку освіти характерна **суперечність** між соціальною потребою у формуванні цілісної особистості, здатної до саморозвитку, і поширеною диференціацією навчання; ускладненням змісту освіти за рахунок запровадження нових дисциплін і часом, відведеним для їх засвоєння. Теперішня система освіти часто страждає від недооцінки інтеграції, особистісного та діяльнісного підходів у реалізації навчально-виховних задач. Це спостерігається й у підготовці майбутнього вчителя. Тому **актуальною** для сучасної освіти є проблема розроблення навчально-методичного забезпечення навчального процесу на засадах інтегративного підходу. Результати досліджень доводять, що це сприяє підвищенню ефективності навчання та самореалізації особистості вчителя.

Конкретним кроком у розв'язанні виявлених суперечностей стає введення в навчальний процес інтегрованих курсів на нових концептуальних засадах, а саме:

- забезпечення переваги практичних, пошукових методів навчання над словесними, діяльнісних над споглядальними, творчих над репродуктивними;
- реалізація руху від емпіричного рівня засвоєння навчального матеріалу до концептуального, від тематичного до проблемного, від гносеологічного до особистісного.

Дослідники проблеми впровадження інтегрованих курсів у навчальний процес зазначають, що поширення методу інтеграції навчальних дисциплін, основна мета якого полягала у поліпшенні підготовки учнів середньої школи, відбулося ще на початку XX ст. Інтегрований підхід почав активно впроваджуватись і дістав підтримку в різних країнах світу в 70–80-х роках XX ст. Було створено нові інтегровані курси в різних галузях освіти. Головне завдання таких курсів – формування цілісного, інтегрованого уявлення учнів про світ, підготовка до вивчення природничих дисциплін, встановлюючи зв'язок між ними на основі законів природи.

Спостереження свідчать про те, що інтегративно-діяльнісний підхід до оновлення змісту і методів навчання, поєднання навчальних дисциплін у цілісну освітню систему сприяє розвитку особистості дитини, залученню її до культурних цінностей, гуманізації освіти, вдосконаленню стилів і методів спілкування в процесі навчання.

Результати теоретичного аналізу проблеми доводять, що інтеграція знань може виступати однією з основних форм організації змісту освіти на основі єдності законів природи, цілісності сприйняття суб'єктом навколишнього світу. О. Я. Савченко, підкреслюючи позитивний вплив інтеграції на процес навчання, зазначає: «Одним із напрямів методичного збагачення уроків є проведення їх на основі інтеграції змісту, відібраного з кількох предметів і об'єднаного навколо однієї теми. Це об'єднання має на меті інформаційне й емоційне збагачення сприймання, мислення і почуттів учнів завдяки залученню цікавого матеріалу, що дає змогу з різних боків пізнати якість явище, поняття, досягти цілісності знань» [471, с. 87].

Сучасні Типові навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів 12-річної школи [499] припускають інтегровану побудову навчального процесу. В цьому нормативному документі передбачена варіативність у конкретній реалізації того чи іншого предмета й інтегровані курси. Курс освіти на варіативність не тільки не виключає руху до інтеграції, а навпаки, створює для цього сприятливі умови.

У процесі дослідження ми намагалися з'ясувати особливості інтегрованого підходу до навчання і його відмінність від предметного. Було з'ясовано, що по-перше, інтегрований курс за змістом ширший за будь-який предметний курс, оскільки поєднує основи кількох наукових галузей: фізики, астрономії, хімії, географії, екології, історії, соціальних дисциплін, художньої праці, технології і навіть фізичного виховання.

Досвід інтегрованого навчання в ряді вітчизняних шкіл і аналіз світової практики інтеграції змісту освіти дають змогу виокремити кілька можливих моделей інтеграції.

1. Одна з цих моделей – інтегрований курс, що поєднує кілька предметів з однієї освітньої галузі, наприклад природничої. При цьому частка змісту різних предметів – майже однакова. Взаємопроникнення предметів виводить зміст інтегрованого курсу на якісно новий рівень. Саме така модель реалізована нами в курсі «Навколишній світ».

2. Інший варіант інтеграції – поєднання навчальних предметів з однієї освітньої галузі переважно на базі однієї дисципліни. У такій моделі можливе поєднання в систему різних, але близьких освітніх галузей, а також предметів близьких освітніх галузей, де один із предметів зберігає свою специфіку, а інші виступають як допоміжна основа. Прикладом реалізації такої моделі інтеграції може бути інтегрований курс словесності, у змісті якого поєднуються література, мова, історія, образотворче мистецтво, тобто достатньо близькі предмети гуманітарного циклу.

3. У процесі дослідження ми з'ясували, що існування варіативної частини навчального плану дало можливість створювати таку модель інтегрованих курсів, у яких поєднуються предмети з віддалених, різнопланових освітніх галузей. У школах із поглибленим вивченням окремих предметів зміст навчання переломлюється через профільну специфіку, наприклад: спецкурси типу «Математика й економіка», «Фізика і економіка».

4. Вивчення інноваційних процесів оновлення змісту освіти в різних закладах освіти показало, що можлива така модель інтеграції знань, в якій наступна тема (на базі окремої галузі знань) впливає з попередньої. Так, у курсі краєзнавства «Ми сумчани» (курс було розроблено нами у процесі дослідження) й аналогічних курсах розділ «Історія міста» обумовлює необхідність вивчення таких тем, як «Економіка міста», «Географія міста». Така послідовність тем допомагає зберегти логіку предметної освіти, не розділяючи її предметний зміст на окремі галузі знань. Для цієї моделі інтеграції характерний високий ступінь взаємозумовленості, підпорядкованості всіх її елементів. Навчальні цілі будуються на основі предметного знання, сприяють оволодінню логікою його розгортання, основними концептуальними поняттями і положеннями, даючи змогу тим самим чітко окреслити очікувані результати навчання. Послідовність навчального матеріалу визначається логікою предмета і розвитком процесу пізнання.

5. Ми переконались у процесі дослідження, що можлива і така модель інтеграції знань, коли вони поєднуються навколо загальних для кількох предметів проблем або ідей, які враховують потреби, інтереси, можливості й накопичений життєвий досвід учнів. У такому випадку інтеграція різних освітніх сфер знання стирає грані між предметами, даючи змогу розглянути величезне число зв'язків, відновлюючи у свідомості дитини єдність і цілісність досліджуваного світу. Навчальні дисципліни виступають як засіб, за допомогою якого школярі продовжують займатися проблемами і питаннями, які їх цікавлять найбільше. Хоча навчальний процес у цій ситуації не може бути спланований заздалегідь, учитель попередньо готує необхідні матеріали і засоби для того, щоб активізувати учнів. Сам він при цьому відіграє роль радника і помічника. Побудовані в такий спосіб інтегровані курси вирізняються високим ступенем співробітництва вчителя й учнів, гнучкістю, особистісним підходом до навчання. Такі інтегровані курси цінні тим, що готують учнів до керування процесом власного навчання і життя.

6. У процесі дослідження було виявлено ще одну модель інтеграції. Вона передбачає, що дисципліни і курси групуються навколо суспільно значимої проблематики, законів розвитку суспільства. Найчастіше така модель використовується у викладанні соціальних і суспільних дисциплін, наприклад у курсі «Людина і світ». Критерієм добору змісту навчання в цих курсах стає актуальність проблематики для життя і суспільства. Особливе значення надається процесуальному аспекту вирішення проблем, людським стосункам, набуттю суспільних навичок. Набуття наукових знань тут відступає на другий план. Іншими прикладами реалізації такої моделі інтеграції можуть бути курси, побудовані на основі всеохоплюючих соціальних проблем, життєвого досвіду, наприклад: «Влаштування шкільного садка», «Шкідливі звички і здоров'я», де розглянуті художні, соціологічні, психологічні, біологічні, філософські аспекти цієї проблеми. Навчальні матеріали таких курсів вирізняються різноманітністю і добираються вчителем з різних джерел (життєвих ситуацій, документів, матеріалів преси тощо). Учні широко залучаються до суспільно корисних робіт. У цій ситуації

досягаються єдність і практична спрямованість навчання, цілісність сприйняття світу, що забезпечується за рахунок інтеграції галузей знання, їхньої підпорядкованості досліджуваному предмету.

Результати дослідження дають змогу зробити висновок, що широке використання інтеграції в змісті освіти відрізняється від традиційного навчання певними перевагами.

До переваг інтегрованого навчання ми відносимо й особистісну значущість процесу навчання, активність школярів у навчальному процесі, можливість ефективно реалізувати ідеї особистісно орієнтованого навчання, індивідуальний підхід до учня, формування самостійності, відповідальності, здатності до самоосвіти, уміння планувати власну діяльність.

Як правило, мета навчання планується учнем і вчителем спільно, навчальний процес, підпорядкований інтересам школяра (групи), його зміст, у окремих випадках, відбирається та систематизується самими учнями. Ступінь участі учня в пізнавальному процесі, його старання й докладені зусилля також оцінюються спільно. Ефективно використовуються такі форми навчальної діяльності, як конструювання, інтерв'ювання, самостійна підготовка навчальних матеріалів.

Дослідження виявило також основні труднощі втілення інтегрованого навчання в практику роботи закладів освіти: це брак спеціально розробленої наочності для реалізації такого навчання, відсутність необхідної кваліфікації учителів. Саме недостатня підготовка майбутніх вчителів до викладання інтегрованих курсів є в перспективі основною проблемою їх ефективного впровадження у практику роботи школи.

Отже, інтеграція приводить до більш зацікавленого, особистісно значущого й осмисленого їх сприйняття, що підсилює мотивацію, дає можливість ефективніше використовувати навчальний час за рахунок виключення дублювання і повторів, неминучих під час викладання розрізнених предметів. Систематичне й органічне підкріплення понять і навичок на новому предметному матеріалі сприяє формуванню певних умінь, а головне, бажання використовувати раніше набуті знання.

У процесі дослідно-експериментальної роботи ми виявили кілька **факторів, які можна вважати інтегруючими**. Це можуть бути такі компоненти змісту освіти, які включаються в інший зміст або поєднуються в системи вищого порядку, не втрачаючи водночас своєї специфіки. Ці фактори відіграють роль єдиної систематизуючої основи змісту. Важливо, щоб досягалася спільність, а ступінь і рівень утвореного інтегрованого змісту можуть бути різними.

Прикладом інтегруючого фактора може бути природниче знання, представлене змістовною лінією «Людина і світ», але таке, що далеко виходить за межі курсів, які утворюють його. В умовах гуманізації змісту освіти, у тому числі природничо-наукової, інтегровані знання вже доволі широко використовуються в курсах фізики, хімії, біології, географії (наприклад, інформація про життя вчених, про їх відкриття). Зокрема, історія як інтегруючий фактор в інших навчальних курсах може бути представлена у вигляді інтегрованого розділу (історія фізики, біології, хімії, географії).

Математику як науку також можна вважати інтегруючим фактором стосовно інших предметів. Адже математика є «мовою» науки, отже, вона може «працювати» як у природничо-науковій, так і в гуманітарній сфері. Наприклад, створені й використовуються спецкурси «Математичні методи в роботі з історичними документами», «Математичні методи в лінгвістиці». За педагогічною технологією «Росток» розроблено курс «Елементи теорії імовірності».

Інтегруючим фактором є сьогодні і наука інформатика, не тільки як відповідний навчальний предмет, а і як специфічна сфера змісту освітнього процесу (ідеться про загальну інформатизацію змісту). Школа вже має значний досвід вивчення способів кодування інформації в курсах відповідних предметів: метафори й епітети в літературі, математичні знаки в математиці, фізичні – у фізиці, хімічні – у хімії тощо.

Останнім часом активну інтегруючу функцію починає виконувати екологічний компонент змісту. Уже існують такі навчальні курси, як «Екологія» та інші курси подібної спрямованості. Оскільки через ці курси неможливо виконати всі завдання екологічної підготовки учнів, започатковано спроби екологізувати зміст кожної предметної й освітньої галузі. Так, у межах науково-педагогічного проекту «Росток» на базі ЗОШ № 18 м. Миколаєва розроблено інтегровані спецкурси екологічного змісту: «Фізика і екологія», «Хімія і екологія».

Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що для вирішення проблеми інтеграції уявлень учнів про навколишній світ пропонуються різні **підходи**: історичний, особистісний, суспільний, антропологічний, культурологічний тощо.

Антропологічний підхід передбачає побудову всього навчального процесу на підставі вивчення біографій суспільних і політичних діячів, вчених та дослідників, поетів і письменників, художників та композиторів; **особистісний підхід** спирається на аналіз навчальних ситуацій; **соціальний** – на добір матеріалу з урахуванням його придатності в повсякденному житті. Для нього характерна ситуативна орієнтація, коли потрібно виконати реальне життєве завдання (прочитати газету, написати заяву про прийняття на роботу, обчислити складні діаграми тощо).

Для визначення змісту освіти за **культурологічного підходу** використовуються стійкі, принадні для всього суспільства в цілому аспекти життя, знань, оцінки й відносини.

Важлива умова для виявлення **системоутворюючого фактора** інтеграції – пошук підстави для об'єднання. При цьому під цим фактором ми розуміємо ідеї, явища, поняття, предмети, здатні об'єднати в цілісну єдність компоненти системи, стимулювати діяльнісний прояв, зберегти визначений і необхідний ступінь волі компонентів, забезпечити саморегуляцію нової системи, її саморозвиток.

Зважаючи на висновки наукового дослідження проблеми формування інтегрованих уявлень про світ на основі інтегрованого курсу «Навколишній світ», ми намагались відобразити глибокі взаємозв'язки, які існують між гуманітарними, природничими, екологічними, етичними, естетичними, моральними та іншими аспектами процесу пізнання світу.

Дослідження показало, що інтеграція змісту навчального курсу впливає на ме-

тоди і технології його викладання. У процесі розроблення методики курсу «Навколишній світ» ми інтегрували елементи методик різних навчальних курсів (зокрема, елементи методик біології, фізики, хімії, географії і навіть музики, образотворчого мистецтва, трудового навчання, фізичного виховання тощо). Нами було використано як нові, так і традиційні методи та способи викладання. Наприклад елементи сенсорних методів поєднуються з елементами ігрових, діалогових; експериментальні методи поєднуються з вербальними, художніми.

Розробляючи курс «Навколишній світ», ми виходили з того, що особистість учня, його індивідуальність, вікові особливості розвитку мають бути головними й визначальними чинниками побудови методики навчання. У процесі побудови змісту курсу, крім основних дидактичних принципів, було враховано принципи гуманітаризації, інтеграції і наступності. Принцип гуманізації спрямовує його на пріоритет гуманітарних цінностей суспільства. Принципи інтеграції і наступності зробили можливим вирішення проблеми послідовності й наступності навчання під час переходу учнів з початкової до середньої школи. Відповідно до цього чітко висвітлення цілісності і єдності навколишнього світу, взаємозв'язків та взаємозалежностей у природі, нерозривного зв'язку живого й неживого у природі, єдності людини і природи – все це пропедевтичні завдання курсу «Навколишній світ», які мають бути розв'язані перед наступним етапом у розвитку природничо-наукового світогляду учнів, а саме систематичним вивченням курсів фізики, хімії, біології, географії.

Важливим фактором, який сприяє ефективності формування інтегрованих уявлень учнів про навколишній світ, є творче ставлення вчителя. Це дає змогу збагатити методику курсу значною кількістю нових засобів і прийомів, значно активізує дослідницько-пошукову та навчальну роботу. Так, у процесі творчої співпраці з учителями (Сумська класична гімназія) був розроблений новий інтегрований навчальний посібник для 1-го класу з письма та розвитку мовлення у двох частинах «Дзвіночок» зміст якого тісно пов'язаний з курсом «Навколишній світ». Особливості нового посібника – творча, розвивальна спрямованість, інтегрований зміст, дали можливість використовувати його для формування інтегрованих уявлень учнів про навколишній світ на уроках з письма та розвитку мовлення. Посібник має власну логічну структуру і побудований за принципом поступового зростання навчального навантаження із застосуванням цікавого розвивального матеріалу, що сприяє підвищенню ефективності уроку, спрощує підготовку вчителя до нього.

Нові аспекти інтеграції уявлень учнів про світ розглядались у процесі опрацювання курсу математики для чотирирічної початкової школи і 5–6-х класів (автор Петерсон Л. Г.), а також нового курсу «Елементи теорії ймовірностей» для 6–7-х класів основної школи за педагогічною технологією «Росток». Результати дослідження доводять, що такі особливості курсу математики, як цілісна логічна будова, особистісно, діяльнісно й культуроорієнтовані підходи до навчання учнів, сучасний випереджальний зміст з урахуванням нових математичних технологій сприяють достат-

ньо ефективному розвитку абстрактного, логічного, алгоритмічного, варіативного мислення, вміння учнів генерувати ідеї, висловлювати і грамотно пояснювати свої думки, розв'язувати задачі високого ступеня складності.

Основними завданнями курсу «Елементи теорії ймовірностей» є розвиток варіативного мислення учнів, а також пропедевтика вивчення ймовірнісних закономірностей у природі та суспільному житті людини. Світовий досвід, результати нашого дослідження свідчать, що введення цього або подібних курсів у навчально-виховний процес позитивно впливає на розумовий розвиток учнів, мотивацію навчання, формування реалістичного ставлення до нього, на процеси адаптації дитини до змін в особистому та суспільному житті.

Цікаві результати дослідження інтегративно-діяльнісного підходу до модернізації змісту навчання було отримано у процесі аналізу педагогічного досвіду в розробленні програм і навчальних посібників з інтегрованих курсів словесності, а також іноземних мов, у яких використані міжпредметні зв'язки з курсом «Навколишній світ» для початкової і основної школи.

Дослідно-експериментальна робота з визначення змісту курсів словесності, іноземних мов та методів їх викладання проводилась методичним об'єднанням вчителів словесності та кураторів (м. Суми) і кафедрою іноземних мов Сумської класичної гімназії протягом 1996–2006 рр. У курсах словесності інтегрувалися знання з мови, літератури, історії та культури. Результати дослідження показали, що названі інтегровані курси мають суттєве виховне значення. Моральні, етичні, естетичні, проблеми у змісті цих курсів розглядаються на історичному та літературному матеріалі й дають змогу реалізувати на практиці діяльнісний підхід до навчання і виховання. У ході дослідження було отримано позитивні результати при застосуванні методу порівняльного вивчення історичних культур на основі інтеграції типу «викладання за епохами», використанні методичного комплексу з англійської мови для початкової та основної школи (авторські програми, підручники), а також методичних посібників до інтегрованих факультативних курсів старшої школи: «Гіди-перекладачі» та «Ділова англійська мова».

Аналіз психологічної літератури, а також результати наших досліджень підтвердили, що 10–11 років – це вік, коли у свідомості дитини світ ще не поділяється на фізичні, хімічні та біологічні явища, а постає цілісним і різноманітним. Тому інтеграція змісту виявляється доволі ефективною для розумового розвитку дитини на вказаному етапі. Інтегративні курси, які взаємодіють між собою змістовно та методично й побудовані на принципах особистісно, діяльнісно та культуроорієнтованих підходів, відіграють велику роль у вирішенні проблем наступності навчання, розумового, морального, екологічного, естетичного виховання учнів під час переходу від початкової до основної школи.

РОЗДІЛ III

ДІЯЛЬНІСНА ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ

3.1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНІСНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ

Для реалізації сучасних вимог суспільства до освіти у педагогічній практиці використовується діяльнісна технологія навчання. Поряд із традиційними питаннями «Чому навчати?» і «Як навчати?» вчитель сьогодні має розуміти, як учити так, щоб ініціювати у дітей власні питання і пошуки: «Для чого мені вчитися?» і «Як мені вчитися?». Для цього вчителю слід осмислити й прийняти ідею системно-діяльнісного підходу як основи сучасних стандартів освіти, знати й ефективно застосовувати інноваційні методики та технології, бути професійно компетентним.

На думку багатьох дослідників, діяльнісна педагогіка ґрунтується на врахуванні психічних процесів, розвиток яких необхідний для успішного ведення діяльності: естетичного сприйняття, образного мислення, уявлення, емоційно-позитивного ставлення до дійсності, а також пам'яті й уваги. Метод навчання, коли учень не набуває знань у готовому вигляді, а здобуває їх сам у процесі власної навчально-пізнавальної діяльності, є **діяльнісним методом**.

Німецький педагог-демократ XIX ст. Адольф Дістервег, чий ідеї значно випередили час і є актуальними для розвитку освіти XXI ст., писав що учня, треба привести до того, щоб він сам знаходив відомості науки, самостійно їх опановував: «Такий метод навчання найкращий, найважчий, найрідкісніший. Труднощами пояснюється рідкість його застосування. Викладання, читання, диктування порівняно з ним дитяча забавка...» [159]. На думку А. Дістервега, діяльнісний метод навчання є універсальним і його слід було б упроваджувати не тільки в початкових школах, а й у всіх школах, навіть у закладах вищої освіти. Цей метод доречний скрізь, де набувають знань, для будь-кого, хто навчається. Тобто для того, щоб знання учнів були результатом власних пошуків, необхідно організувати ці пошуки, розвивати їх пізнавальну діяльність.

Психологічним підґрунтям діяльнісної технології навчання є розуміння діяльності як засобу розвитку особистості в цілому, концепція розвивального навчання як стратегія модернізації змісту освіти, розроблена на основі положень Л. С. Виготського, теорія ампліфікації (збагачення) розвитку особистості дитини, розроблена на основі досліджень О. В. Запорожця, дослідження структури діяльності у працях П. Я. Гальперіна, О. В. Запорожця, О. М. Леонтьєва.

У вітчизняній психології утвердився діяльнісний підхід до формування людини як особистості. Л. С. Виготський [99], О. М. Леонтьєв [298], Д. Б. Ельконін [557] обґрунтували періодизацію психічного розвитку дитини, розкрили процес розвитку її психіки як зміну провідних типів діяльності. Провідна діяльність у психології розуміється як така, розвиток якої зумовлює найголовніші зміни в психічних процесах і психологічних особливостях особистості на цій стадії. Відповідно до положень педагогічної психології, у

молодшому шкільному віці провідною є навчальна діяльність. Вона визначає перспективи психічного розвитку, становлення особистості школяра. Під впливом навчальної діяльності предметом пізнання молодших школярів стають не тільки явища навколишньої дійсності, а й внутрішній світ людини. У молодших школярів починає формуватися здатність до морального самопізнання, відбувається ініціалізація – освоєння соціального досвіду, формується прагнення стати причетним до суспільства.

Керуючись діяльнісним підходом до формування особистості, Д. І. Фельдштейн [527] розглядає її становлення в онтогенезі як особливу форму прояву соціального розвитку. Вихідним пунктом його дослідження є положення про те, що в процесі онтогенезу дитина набуває суспільного досвіду, тобто відбувається її ініціалізація. Водночас вона стає самостійнішою, тобто відбувається процес її індивідуалізації. Інакше кажучи, процес розвитку особистості є єдністю цих двох взаємозалежних компонентів – соціалізації та індивідуалізації. Причому окремі вікові періоди роблять свій специфічний внесок у процес формування особистості.

Діяльнісна технологія навчання дає змогу розвивати у дітей здібності та якості, що забезпечують їх успішність не тільки в навчальній діяльності, а загалом у різних аспектах життєдіяльності. Цей педагогічний інструментарій дає можливість організувати освітню діяльність і взаємодію учасників освітнього процесу системно, на засадах діяльнісного підходу, передбаченого новими освітніми стандартами. В основу діяльнісної технології покладено метод рефлексивної самоорганізації (загальна теорія діяльності – Г. П. Щедровицький, О. С. Анісімов та ін.), і водночас вона містить усі етапи глибокого і міцного засвоєння знань (П. Гальперін). Завдяки цьому учні можуть на уроках системно тренувати весь спектр універсальних навчальних дій, що визначають уміння вчитися.

Як приклад наведемо структуру уроків відкриття нового знання й опорну схему (Л. Петерсон), яка допомагає вчителям співвідносити між собою різні типи уроків і виявити їхню загальну методологічну основу – схему рефлексивної самоорганізації: (рис. 3.1)

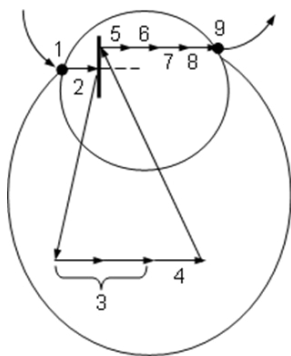


Рис. 3.1. Структура уроків відкриття нового знання й опорна схема:

1 – мотивація до навчальної діяльності; 2 – актуалізація і фіксування індивідуальних труднощів у пробній дії; 3 – виявлення місця і причин труднощів; 4 – побудова проекту виходу з утруднення; 5 – реалізація побудованого проекту; 6 – первинне закріплення в зовнішньому мовленні; 7 – самостійна робота із самоперевіркою; 8 – включення у власну систему знань і повторення; 9 – рефлексія навчальної діяльності

Аналіз вимог до кожного етапу уроку показує, що учні мають можливість:

- (1) – тренувати свої здібності до самовизначення і планування співпраці з учителем і однолітками;
- (2) – виконувати пробну навчальну дію, фіксувати свої утруднення;
- (3) – виявляти й формулювати проблему, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки;
- (4) – враховувати різні думки, ставити перед собою мету, вибирати спосіб і засоби її реалізації, планувати;
- (5) – працювати за планом, висувати гіпотези, самостійно будувати способи розв'язання проблем, шукати інформацію, отримувати з текстів потрібну інформацію, моделювати, враховувати різні думки й узгоджувати спільну позицію;
- (6, 8) – використовувати моделі, усвідомлено і довільно будувати свої висловлювання, виконувати дії за алгоритмом;
- (7) – здійснювати самоконтроль, критеріальну самооцінку і корекцію власних дій;
- (9) – виконувати рефлексію діяльності, проводити самооцінку її результатів.

Крім того, під час таких уроків в учнів активно розвиваються пізнавальні процеси і вольова саморегуляція в ситуації утруднення. Учні активно включаються в процес відкриття нового знання, стають суб'єктами навчальної діяльності. Вони розуміють нові правила і поняття, а не механічно заучують їх.

Після того як на уроці відкриття нових знань (поняття, спосіб дії) учні щось «відкрили», виникають запитання: «Як організувати подальшу роботу, щоб це знання було засвоєно кожним учнем? Як організувати цю роботу з користю для розвитку особистості учня? Чи можна досягти цих цілей шляхом формального виконання певної кількості завдань нового типу?». Практика показує, що тільки знайшовши самостійно свою помилку, зрозумівши її причину і виправивши, учень здатен надалі уникати цієї помилки під час виконання аналогічних завдань. Набуті в ході цієї роботи вміння самоконтролю, корекції і самооцінки стануть тими метапредметними результатами навчання, які залишаться в їх арсеналі й після школи. Тому важливо процес формування необхідних умінь і навичок застосування нового знання будувати на основі **методу рефлексії**, тобто зробити розвивальним. При цьому на уроках, які традиційно називалися уроками повторення і закріплення, будуть не тільки відпрацьовуватися предметні вміння та навички, а й одночасно формуватися універсальні навчальні дії. Такі уроки отримали назву уроків рефлексії.

Крім уроків відкриття нового знання і рефлексії в дидактичній системі діяльнісного методу виокремлено ще два типи уроків діяльнісної спрямованості:

- розвивального контролю;
- систематизації знань.

На уроках розвивального контролю учні беруть участь у процесі перевірки засвоєння знань, контролюють себе і виконують самооцінку. На уроках побудови системи знань – будують маршрут вивчення курсу, роблять узагальнення, систематизують вивчені знання, визначають галузь їх застосування і намічають шляхи подальшого розвитку.

Таким чином, діяльнісна технологія дає можливість педагогу проводити уроки так, що діти самі виконують повний комплекс універсальних навчальних дій.

Діяльнісна технологія має інтегративний характер: у ній синтезовані ідеї з концепцій педагогіки і психології з позицій наступності. При реалізації кроків 1, 2, 5–9 виконуються вимоги технології демонстраційно-наочного навчання; кроки 2–8 забезпечують системне виконання учнями всіх етапів, виокремлених П. Я. Гальперінім, необхідних для глибокого і міцного засвоєння знань; завершення 2-го кроку пов'язане зі створенням труднощів у діяльності («колізії»), що, на думку Л. В. Занкова, є необхідною умовою реалізації завдань розвивального навчання. На етапах 2–5, 7, 9 забезпечуються вимоги до організації навчальної діяльності учнів, розроблені В. В. Давидовим.

Отже, **структура навчальної діяльності за діяльнісною технологією** містить у собі систему діяльнісних кроків.

1. Мотивація (самовизначення) до навчальної діяльності.

Мета: мотивувати (самовизначитися) учнів до навчальної діяльності. Цей етап процесу навчання передбачає усвідомлений перехід учня з життєдіяльності в простір навчальної діяльності, для чого організовується його мотивування до діяльності на уроці, а саме:

- 1) актуалізуються вимоги до учня з боку навчальної діяльності («треба»);
- 2) встановлюються тематичні рамки («можу»);
- 3) створюються умови для виникнення в учня внутрішньої потреби у включенні в навчальну діяльність («хочу»).

Незважаючи на малу тривалість вказаного етапу (1–2 хв), його правильне проведення має дуже важливе значення, оскільки мотивація є необхідною умовою входження в діяльність. Тому зупинимось на ньому докладніше. Процес мотивації суб'єкта діяльності (учня) полягає в розумінні й прийнятті ним на особистісно значущому рівні пропонованих до нього вимог, у цьому випадку — норм навчальної діяльності («треба» – «можу» – «хочу»). Організація розуміння («треба») полягає в тому, що учні актуалізують уявлення про прийнятих у класі на цьому етапі навчання вимогах до них як школярів (наприклад, правила комунікації, норми поведінки на уроці, тобто вимоги до того, як вони будуть «вчитися»). Тому початок уроку має містити повторення відомих учням правил організації навчального процесу. Тут же виокремлюються змістовні рамки уроку («можу»). З викладеного випливає, що такі поширені у практиці роботи вчителів прийоми, як подорож на космічному кораблі, запрошення на день народження до казкового героя та ін., нічого спільного не мають із розумінням норми навчальної діяльності. Вони спрямовані на те, аби викликати в дітей гарний настрій, привернути їхню увагу, щоб вони захотіли включитися в спільну діяльність («хочу»). Але це «хочу» стосується не навчальної, а іншої діяльності!

2. Актуалізація й фіксування індивідуальних труднощів у пробній дії.

Мета:

- 1) актуалізація вивчених способів дій, достатніх для побудови нового знання, їх вербальна (у мові) і знакова (еталон) фіксація та узагальнення;
- 2) актуалізація розумових операцій і пізнавальних процесів, достатніх для побудови нового знання;
- 3) мотивація до пробної навчальної дії («треба» – «можу» – «хочу») і її самостійного здійснення;
- 4) фіксація учнями індивідуальних труднощів у виконанні пробної навчальної дії або її обґрунтуванні.

На цьому етапі відбуваються підготовка й мотивація учнів до належного самостійного виконання пробної навчальної дії, її вчинення і фіксація індивідуальних труднощів. Відбір навчального змісту для актуалізації повинен забезпечувати повноту тих способів дій, які використовуються під час побудови нового знання. Можливе додаткове включення ще одного-двох способів організації ситуації вибору учнями відповідного інструментарію для проектування. Кількість завдань не повинна бути великою, щоб, з одного боку, не розсіювати увагу дітей, а з іншого – не затягувати цей етап: його тривалість не повинна перевищувати 5–7 хв. Організація ситуацій індивідуальних труднощів для кожного учня передбачає:

- узагальнення дітьми обраного вчителем навчального змісту для актуалізації:
 - Що я вибрала для повторення?;
 - Чому я вибрала саме це? (Це допоможе нам сьогодні вчитися, дізнатися нове);
- постановка однакового для всіх учнів індивідуального завдання для пробної дії (диференціація завдань на цьому етапі недоцільна);
- аналіз завдання для пробної дії з метою виявлення нового навчального змісту (Що нового в цьому завданні?), що забезпечить розуміння вимог до пробної дії;
- забезпечення прийняття на особистісно значущому рівні вимог до виконання пробної дії, що є дуже важливим моментом, оскільки учні усвідомлено йдуть назустріч тому, що їм невідомо. Для досягнення цієї мети (доти, доки ця норма не стане внутрішньою потребою дітей) достатньо поставити їм кілька запитань, наприклад:
 - Що ви будете робити з завданням, адже в ньому є те, що вам невідомо? (Ми спробуємо);
 - Навіщо будете пробувати? (Щоб потім самим знайти новий спосіб);
 - Це вам цікаво? (Так);
- виконання пробної дії та зіставлення отриманих варіантів. З'ясовується, що:
 - 1) або варіанти різні, і серед актуалізованих способів немає способу, придатного для вибору правильного рішення;
 - 2) або варіанти однакові, тоді проблема в тому, що немає способу, придатного для обґрунтування правильності рішення.
- вихід учнів на рефлексію пробної дії:
 - Отже, що нам треба зробити? (Треба поміркувати).

Варто зазначити, що, виконуючи пробні навчальні дії в системі, учні звикають до того, що помилка в навчанні є не «криміналом», а лише приводом подумати, що не виходить, і виправити свою помилку.

3. Виявлення місця та причини труднощів. Цей етап найважчий як для вчителя, так і для учнів. Настав момент, коли потрібно обмірковувати ситуацію, що склалася, знайти місце і причину утруднення.

Мета:

1) відновити виконані операції й зафіксувати (вербально і знаково) місце – крок, операцію, де виникло утруднення;

2) співвіднести свої дії з використовуваним способом дій (алгоритмом, поняттям і т. ін.) і на цій основі виявити й зафіксувати у зовнішній промові причину утруднення – ті конкретні знання, вміння або здібності, яких бракує для розв'язання вихідної задачі й завдань такого класу або типу взагалі.

Щоб допомогти учням відновити хід своїх міркувань і виявити **місце труднощів**, можна поставити їм запитання:

- Яке завдання ви виконували?
- Яким способом?
- Що зробили спочатку, потім?
- Де виникло утруднення?

Для виявлення **причини труднощів** ставлять запитання типу:

- Чому тут виникло утруднення?
- Чим це завдання відрізняється від попередніх?

У підсумку на цьому етапі учні повинні зрозуміти, «чого вони не знають», якого знання їм не вистачає. (Ми не змогли зробити це завдання, тому що не знаємо, як помножити двозначне число на однозначне, – цього випадку немає в таблиці множення і т. ін.)

4. Побудова проекту виходу з утруднення (мета і тема, спосіб, план, засіб).

Мета: побудувати проект виходу з утруднення.

На цьому етапі учні в комунікативній формі обмірковують проект майбутніх навчальних дій: ставлять мету (метою завжди є усунення труднощів, що виникли), узгоджують тему уроку, вибирають спосіб (доповнення або уточнення), будують план досягнення мети й визначають засоби – алгоритми, моделі тощо. Цим процесом керує вчитель. На перших порах використовується допоміжний діалог.

— Яку мету нам треба поставити? (Наприклад: навчитися множити двозначне число на однозначне.)

— Як би ви запропонували сформулювати тему уроку? (Множення двозначного числа на однозначне.)

Тема, запропонована дітьми, може не збігатися із запланованою. Тоді вчитель, показавши учням заготовлений ним варіант, повинен узгодити з ними формулювання теми. Можливо, буде прийнято формулювання дітей, і це навіть корисно для того,

щоб мотивувати їх до етапу проектування. Важливо лише, аби формулювання теми було грамотним та зрозумілим дітям.

— Ми можемо скористатися якимось уже відомим нам способом множення? (Так, правилом множення суми на число.) Цю відповідь дітей вчитель саме і повинен за аналогією й змістовно (розподільна властивість множення) підготувати на етапі актуалізації знань. Учні мають розуміти, що якщо в цьому випадку уточнюється знаковий засіб (у наведеному прикладі правило множення суми на число: воно застосовується тоді, коли в сумі – розрядні доданки), то використовується метод уточнення. Якщо такого правила або алгоритму немає (наприклад, немає способу запису суми великого числа доданків), то потрібно вводити новий спосіб запису, доповнювати відомі – у цьому випадку застосовується метод доповнення. Відомо тільки дві логічні форми розвитку понять: метод уточнення та метод доповнення. Виявивши спосіб дій, треба побудувати план. Для цього можна поставити дітям питання: – Що зробимо спочатку? (Спочатку запишемо двозначне число у вигляді суми розрядних доданків.) – Що зробимо потім? (Потім помножимо цю суму на однозначне число за правилом множення суми на число. На завершення уточнюються засоби, потрібні для проектування. У цьому разі, наприклад, доречно записати або вивісити на чільне місце формулу множення суми на число: $(a + b) \cdot 3 = a \cdot 3 + b \cdot 3$. У міру того як учні будуть засвоювати метод проектування, підсумкові запитання знімаються – використовується спонукальний діалог: – Як ви будуватимете нове правило? За необхідності педагог коригує відповіді дітей за допомогою підсумкового діалогу. Виявлення причин труднощів, постановка мети діяльності та побудова проекту виходу із складної ситуації належить до сфери рефлексії, тобто обмірковування. Зараз ми знову повертаємося в простір навчальних дій.

5. Реалізація побудованого проекту.

Мета:

- 1) організувати комунікативну взаємодію з метою реалізації побудованого проекту, спрямованого на набуття відсутніх знань;
- 2) зафіксувати побудований спосіб дії в мові й знаках (за допомогою еталона);
- 3) організувати розв'язання вихідної задачі, даної для пробної дії, й зафіксувати подолання труднощів;
- 4) уточнити загальний характер нового знання.

На цьому етапі учні діють за планом, а вчитель за необхідності спрямовує їх за допомогою додаткових запитань. Однак важливо, щоб учитель фіксував для себе зростання їх самостійності від уроку до уроку. Реалізація третьої мети може відбуватися в різні моменти. Наприклад, учні запропонують скористатися цим завданням під час обмірковування плану реалізації проекту. Якщо спосіб його побудови не передбачає використання вихідної задачі, то вчитель сам повинен запропонувати повернутися до її розв'язання з використанням нового способу. Тут же уточнюється, що новий спосіб можна застосовувати для розв'язання не тільки цього завдання, а й усіх подібних завдань такого типу. На завершення етапу фіксується подолання труднощів.

6. Первинне закріплення з промовлянням у зовнішній промові.

Мета: організувати засвоєння дітьми нового способу дій при розв'язанні типових завдань з їх промовлянням у зовнішній промові. Відбувається оформлення в мисленні (засвоєння) побудованого способу дій. Учні у формі комунікативної взаємодії – спочатку фронтально, потім у групах і парах – розв'язують типові завдання з промовлянням алгоритму розв'язку вголос. Етап супроводжується рефлексією (обміркуванням) того, що робиться, як робиться та чи все зрозуміло.

7. Самостійна робота з самоперевіркою за зразком.

Мета:

- 1) перевірити через зіставлення з еталоном своє вміння застосовувати новий навчальний зміст у типових ситуаціях;
- 2) організувати рефлексію засвоєння нового способу за результатами виконання самостійної роботи (особлива увага приділяється принципу мінімаксу й психологічній комфортності).

Під час цього етапу використовується індивідуальна форма роботи: учні самостійно виконують завдання нового типу і здійснюють їх самоперевірку, покроково порівнюючи з еталоном. На завершення проводиться рефлексія засвоєння нового способу. Можна поставити запитання: – У кого виникли труднощі? З чим вони пов'язані? – Що вдалося? – У кого все вийшло? Молодці! Поставте собі плюси (або інші заохочувальні знаки, прийняті в класі: усміхнене обличчя, сонечко і т. ін.). Емоційна спрямованість етапу полягає в організації для кожного (по можливості) учня ситуації успіху, що мотивує його до включення в подальшу пізнавальну діяльність.

8. Включення в систему знань та повторення.

Мета:

- 1) виявити межі застосування нового знання;
- 2) повторити навчальний зміст, необхідний для забезпечення змістовної безперервності.

З'ясовується, в яких відомих типах завдань може бути використано нове знання. Учні пропонуються завдання, в яких новий спосіб дій передбачається як проміжний крок. Організуючи цей етап, вчитель так добирає завдання, щоб, з одного боку, тренувалося використання вивченого раніше матеріалу, що має методичну цінність для безперервності змістовно-методичних ліній курсу, а з іншого – йшла підготовка до введення в майбутньому нових способів дії.

9. Рефлексія навчальної діяльності на уроці (підсумок уроку).

Мета:

- 1) зафіксувати новий зміст, вивчене на уроці;
- 2) провести рефлексивний аналіз навчальної діяльності під кутом зору виконання вимог, відомих учням;
- 3) оцінити власну діяльність на уроці;
- 4) зафіксувати неподолані труднощі як напрями майбутньої навчальної діяльності;
- 5) обговорити й записати домашнє завдання.

На цьому етапі фіксується новий зміст, вивчене на уроці, й організовуються рефлексія та самооцінка учнями власної навчальної діяльності. На завершення співвідносяться її мета й результати, фіксується ступінь їх відповідності та накреслюються подальші цілі діяльності. Можливі запитання:

- Яке завдання ставили на уроці?
- Чи вдалося розв'язати поставлене завдання?
- Яким способом?
- Які отримали результати?
- Що потрібно зробити ще?
- Де можна застосувати нові знання?
- Що на уроці у вас добре вийшло?
- Над чим ще треба попрацювати?

Якщо є час, можна на цьому етапі поставити одне-два запитання на закріплення норм навчальної діяльності, наприклад: – Як ви вчинили, отримавши завдання для пробної дії? (Пробував (ла) виконати; почав (ла) виконувати, але не зміг (змогла) завершити його, не став (ла) робити і т. ін.) – Для чого потрібна пробна дію? (Щоб спробувати свої сили й зрозуміти, чому нам треба вчитися.) – Чи вдалося самостійно з'ясувати, що невідомо? – У кого вийшло самостійно побудувати план дій? Коли етапи навчальної діяльності будуть відпрацьовані достатньою мірою, можна перейти до запитань вищого рівня узагальнення. Наприклад, у 4-му класі, коли «уміння вчитися» має бути вже оформлено у вигляді чіткого алгоритму і відпрацьовано, можна поставити запитання: – Доведіть, що сьогодні ви вчилися, а не просто були присутні на уроці й витрачали час. На завершення уроку фіксуються неподолані труднощі, намічаються перспективи майбутньої навчальної діяльності та узгоджується домашнє завдання. Зауважимо, що домашнє завдання має містити:

1) обов'язкову частину – посильну для кожної дитини, невелику за обсягом (не більше 30–40 хв самостійної роботи для найслабших дітей класу) і – бажано – на варіативній основі (виконати з трьох – чотирьох запропонованих завдань одне – два за вибором) і з творчим компонентом (скласти задачу, приклад, схему і т. ін.);

2) необов'язкову частину – одне завдання (краще за вибором) творчого рівня (метод виконання якого не вивчався).

Розкриття індивідуальності кожного учня, виховання особистості, гармонійної в усіх її проявах, є ключовими позиціями організації навчально-виховного процесу за діяльнісною технологією. Вона дає можливість узгодити вимоги і цінності суспільства з потребами та цінностями самої дитини. З позицій дитиноцентризму в педагогіці й особистісного підходу до формування особистості учня, навчання – це творчий процес, який передбачає вільний самовияв учнів, активізацію, спрямовану на пошуки неординарних способів виконання навчальних завдань, на створення системи співробітництва. Все це забезпечує виникнення в дитини психологічних захисних механізмів, оптимальну адаптацію в колективі, формування позитивної мотивації, виховання духовності та моральної самореалізації учнів, що, у свою чергу, сприяє результативному формуванню в учнів ключових і предметних компетентностей.

3.2. ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У ПЕДАГОГІЦІ

У сучасній педагогіці діяльнісний підхід до організації навчання і виховання підрастаючого покоління набуває поширення. І це не випадково, бо під час суттєвих змін у суспільстві й відкритих можливостей активний творчий пошук, пов'язаний з умінням особистості організувати свою діяльність відповідно до нових потреб і адекватно до потреб суспільства, стає одним з основних пріоритетів.

Наукова спадщина відомих педагогів, в якій ми знаходимо ідеї, узагальнення, методи, спрямовані на творчий розвиток особистості шляхом системної організації діяльності, вивчення й застосування закономірностей її формування, завжди є джерелом для створення ефективних педагогічних технологій. Такою спадщиною, на наш погляд, повною мірою можна вважати наукову і практичну творчість педагогів – науковців і практиків: Й. Г. Песталоцці, М. Монтесорі, С. Русової, А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського, О. Я. Савченко; психологів Л. С. Виготського, В. В. Давидова, С. Л. Рубінштейна, П. Я. Гальперіна, О. В. Запорожця, О. М. Леонтьєва.

Погляди педагогів на **розвиток** дітей через системну організацію їхньої **діяльності** є сучасними і актуальними для сьогодення.

Поступово стали популярними й активно впроваджуються у педагогічну практику методики розвивального навчання і виховання, діяльнісні, інтерактивні технології. Тому проблема дослідження діяльнісного підходу до розвитку особистості, його теоретичних та практичних засад є сьогодні актуальною і базується на принципах пріоритету розвивального навчання й виховання та гуманізації. Це передбачає поворот освіти до особистості учня, забезпечення максимально сприятливих умов для виявлення й розвитку задатків та здібностей через прийняття особистісних цілей та запитів.

Л. С. Виготський писав, що педагогіка повинна орієнтуватися не на вчорашній, а на завтрашній день дитячого розвитку, тільки тоді вона зможе викликати до життя ті процеси розвитку, які перебувають у зоні найближчого розвитку [96, с. 189]. Тобто під впливом навчання та виховання, конкретних умов навчально-виховного процесу формуються здібності, яких у дитини ще не було.

«Про розвивальне навчання можна вести мову тільки в руслі того або іншого конкретного розуміння діяльності», – зазначав В. В. Давидов [142, с. 5]. Розвивальний характер навчальної діяльності пов'язаний з тим, що діяльність дитини будується насамперед шляхом сходження від абстрактного до конкретного, від загального до часткового. Діяльнісний підхід дає змогу організувати творчу діяльність учнів у межах кожного навчального предмета: спостереження, досліді, самостійний пошук інформації; спеціальні вправи на розвиток уяви та літературної творчості (складання невеликих казок, оповідань про навколишній світ, поетичні вправи, інші вправи з розвитку мовлення); вправи з моделювання, конструювання об'єктів та явищ навколишнього світу.

Позитивні зміни в розробленій Концепції нового Державного стандарту для початкової школи, де компетентнісний підхід набув подальшого розвитку, реалізують тісний взаємозв'язок ключових і предметних компетентностей, а також їх упрова-

дження у зміст та методику початкової освіти з позицій системної організації навчальної діяльності. О. Я. Савченко обґрунтовує пріоритетність формування в учнів початкових класів ключової компетентності – уміння вчитися – та системний підхід до її реалізації і виокремлює етапи експериментальної роботи з формування у молодших школярів компонентів ключових компетентностей: аксіологічного, когнітивного, діяльнісного, організаційно-комунікативного та інтелектуально-соціального, а також внутрішні й зовнішні суперечності упровадження компетентнісного підходу та шляхи їх подолання.

«Компетентнісна освіта – особистісно-діяльнісна. У ній зміщується акцент на здатність особи до практичних дій у певному контексті. Звичайний результат навчання «знаю що...» змінюється в напрямі «знаю як...». Базовими поняттями компетентнісної освіти є: компетентнісний підхід; компетентність і компетенція; ключові та предметні компетентності» [474, с. 12].

«Впровадження компетентнісного підходу має бути системним і багатовимірним процесом, що цілеспрямовує всі компоненти навчального процесу на особистісно-діяльнісну, результатну освіту, стимулює педагогів з позицій актуальних та перспективних потреб розвитку дитини осучаснити свою методичну підготовку, залучати кожного учня до особистісно значущого, успішного навчання, розвивати позитивне мислення і відповідальну поведінку» [474, с. 15].

Діяльнісний підхід у навчанні та вихованні тісно пов'язаний з принципом інтеграції, за допомогою якого в дитини формується цілісна картина світу. Інтегрований зміст зумовлює необхідність інтеграції методів, технологій навчання та виховання, що означає гармонійне поєднання методів, спрямованих водночас на розвиток правої і лівої півкуль головного мозку, органів чуття, емоцій. Заняття мистецтвом (живопис, ліплення, музика, поезія) інтегруються з драматизацією, читанням, елементами трудового навчання, що також сприяє розвитку обдарованості в дітей. На це вказували великі педагоги: Й. Г. Песталоцці, К. Д. Ушинський, С. Русова, В. О. Сухомлинський.

Про необхідність навчання дитини на основі організації її діяльності в навчально-виховному процесі писали також Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн. У працях видатного психолога Л. С. Виготського сформульовано поняття про зону найближчого розвитку дитини. На основі цього поняття розробляються сучасні концепції про співвідношення навчання та розумового розвитку. Л. С. Виготський довів, що розвивальна ефективність навчання (виховання) прямо пропорційна простору зони творчої самостійної діяльності, в якій учень, у процесі подолання труднощів та певних перешкод, самостійно екстраполює засвоєні ним у співробітництві з вчителем знання та уміння: «Дитина в школі виконує діяльність, яка спонукає її підніматися вище її самої. Це, звичайно, відноситься до здорового шкільного навчання». Тобто основою ефективного здорового навчально-виховного процесу, спрямованого на розвиток дитини є діяльність, у процесі виконання якої формуються необхідні знання, уміння, якості особистості [96, с. 189]. На це звертає увагу Л. С. Рубінштейн: «Педагогічний процес як діяльність учителя-вихователя формує особистість дитини, що розвивається залежно від того, як педагог керує **діяльністю дитини**, а не підміняє

ії. Будь-яка спроба вихователя вчителя «дати дитині пізнання і моральні норми, минаючи її власну діяльність щодо оволодіння ними, підриває самі основи здорового розумового і морального розвитку дитини, виховання її особистісних властивостей і якостей» [467, с. 191–192].

Наприклад, неможливо навчити учнів розв'язувати задачі, тільки демонструючи, як це зробити, не надавши можливості їм самостійно дійти розв'язку шляхом виконання спеціально дібраних вправ та певної кількості прикладів. Це стосується не тільки навчальних, а й життєвих задач. Разом із тим у педагогічній практиці часто буває так, що вчитель ставить перед учнем завдання і навіть не дає часу поміркувати. Щоб скоротити час, учитель, не чекаючи відповіді, відповідає за учня сам, а потім питає: «Правильно? Так? Ти це хотів сказати?». Учні (незважаючи на те, що він, можливо, відповів би інакше) не залишається нічого іншого, як підтвердити відповідь учителя. Таким чином учитель підмінює діяльність учня власною діяльністю. Імовірно, за рахунок цього досягається економія часу, але втрачається значно важливіше – елемент творчої діяльності дитини, момент її розвитку.

Ці висновки стосуються як навчальної, так і виховної діяльності. За словами І. Д. Бека, «спосіб керування (виховний вплив) лише задає, а не визначає однозначно діяльність вихованця. Тому розв'язання ним завдання, що спрямоване на виховання, психологічно виступає для нього як вільний і творчий акт» [50, с. 5]. Саме такі підходи до навчання і виховання створюють основу розвитку особистості.

Діяльнісний підхід до розвитку учнів ми бачимо й у педагогічній спадщині Софії Русової. Вона писала, що нова школа має за мету збудити, дати змогу виявитися самостійним творчим силам дитини. Виклавши творчу самостійну діяльність дитини, вчитель розширює свідомість учня й тим самим розширює діяльність його й допомагає йому новими засобами творити якнайкраще. Задля того, щоб зуміти викликати в учня духову діяльність, треба зрозуміти душевний склад дитини [469, с. 5].

Як немає в садку двох однаковісеньких куців, так немає в класі двох дітей з однаковими почуттями, думками, здібностями. Перший обов'язок кожного вчителя – добре ознайомитися зі своїми учнями, з обставинами їхнього життя, дізнатися, який свідомий капітал знання щодо їхнього обмеженого *поля спостережень*, по trochu додавати нове, єднати розірване, освітлювати близькі відносини різних речей. Із самого завдання школи – розвинути думку й мову учня – випливає, що спершу вчитель мусить викликати дітей на розмови; вони оповідають йому, як і де живуть, що їх оточує – речі рідного осередку, люди, худоба, птиця, рослини. З характеристик усіх цих істот учитель підкреслює головні риси, які відрізняють, наприклад, бабу від сестри, тата від діда, матір від усіх інших жінок; звертає увагу дітей на ті риси, які відрізняють собаку від кота, корову від коня й т. ін. Задля цього треба виводити дітей на двір, де вони розглянуть корову, коня, свиню, й за приводом вчителя побачать багато такого, на що досі не звертали уваги. Нехай так само учні принесуть вчителю рослини з свого городу, садка, левади, розповівши про них усе, що вже їм відомо з родинного життя, вони почують нові зауваження вчителя, які зацікавлять і привернуть їхні думки до того, що вони, хоч і бачать щодня, але без уваги, без наукового

висвітлення. Так буде зав'язано перші петлі тієї мережки, яку школа мусить виплести в голові учня з гармонійного поєднання досвіду дитини й нових широких наукових пояснень та додатків. Природознавство зазвичай має велике значення в розвитку дитячої уваги, спостережливості й логічної дисципліни розуму. Діти хоч і здійснюють багато самостійних спостережень над птахами, комашками, та їхня думка не зупиняється на окремих явищах того життя, що відбувається довкола, не пов'язує їх до купи, не може передбачити багатьох наслідків цих явищ. Отже, їхніми спостереженнями повинен керувати вчитель. Взагалі природознавство в школі має широке значення не тільки для дисципліни розуму, а й для господарського досвіду, і для виховання естетичного почуття, й для розвитку моральних сил дитини. В Україні, тим більше, це має значення: сільськогосподарська праця може виступати наперед, тільки користуючись усіма скарбами природи, всіма її особливостями. Для цього потрібне знання – і про рослини, і про комашок, шкідливих та корисних, і про птаство, звірів. Навчатися цього можна, звичайно, не з книжки, а **діяльно**, через працю самих учнів. Треба, щоб учитель мав хоча б малесенький клапчик землі, на якій учні могли б садити деякі рослини й здійснювати досліді фізіології рослин, життя різних тварин. Щодо морального й естетичного аспектів, то ніщо так добре не впливає на дітей, як різні екскурсії, під час яких вони всі живуть таким тісним товаришким життям, де панують однаковість і взаємна допомога між самими учнями й учителем та учнями. Тут краса природи, степ на заході сонця, річка, став, скелі або інші деталі природи, у різному світлі сонця – ця краса, коли вона захоплює весь гурток разом, глибоко вражає дитячу душу, закладаючи перше свідоме почуття любові до рідної прекрасної країни. Таким чином, на чолі початкової науки має перебувати природознавство: як джерело найпотрібнішого наукового знання, як найкраща дисципліна розуму, що призвичаєє дитину до пильних спостережень, до послідовних висновків, як предмет, що справляє найкращий моральний і естетичний вплив на виховання дитини [469, с. 208–209].

У процесі теоретичного аналізу діяльнісного підходу до інтеграції уявлень учнів про навколишній світ ми звернулись до педагогічного досвіду А. С. Макаренка, що дало змогу виявити певні педагогічні позиції вчителя, які, на наш погляд, можуть бути ефективними для вирішення досліджуваної проблеми. А. С. Макаренко писав: «На наше глибоке переконання, широко застосовуване у нас словесне виховання, тобто безкінечне розглагольствування про хороші речі без супровідної гімнастики поведінки, є найзлочинніше шкідництво. Свідомість, не побудована на досвіді, на ділі насамперед слабосила, одинока, не здатна творити ніяку практику» [316, с. 174]. Таким чином, педагог звертає увагу на неефективність «словесного» виховання й наголошує на дієвості діяльнісної педагогіки. Пропонується створення навчально-виховних ситуацій, які підштовхують дитину до позитивного вибору дій. Для цього використовуються відповідні методи, пов'язані з організацією діяльності дитини: навчальної, ігрової, естетичної, трудової, суспільної. Це забезпечує не тільки досвід, а й відчуття особистого успіху, позитивне емоційне ставлення до пізнання, спілкування, творчості, що зрештою є основою для самореалізації особистості.

Ряд науковців вважають, що методи організації діяльності розв'язують не тільки завдання формування умінь і навичок, а й звичок і стосунків [171]. Тобто учень рухається у своєму розвитку від усвідомлення необхідності знань, умінь через тренування (вправи) до навичок і, поступово, до звичок поведінки. До методів організації діяльності, зокрема, відносять **вимоги**, які зобов'язують учнів виконувати певні дії і вчинки та базуються на гуманному ставленні до дитини, довірі до неї. Вимоги, різні за формою висування, вираження, залежать від індивідуальних якостей дитини і педагога, характеру стосунків, особливостей ситуації, але у будь-якому разі спонукають учня до дії.

Висновок, зроблений науковцями, корелює з підходами, які широко використовував і А. С. Макаренко у своїй педагогічній практиці. А саме застосування методів буде успішнішим, якщо:

- 1) пояснювати дітям необхідність дотримання тих чи інших вимог;
- 2) одночасно не висувати багато вимог;
- 3) залучати дітей до визначення певних вимог.

Отже, саме завдяки діяльнісному підходу до розвитку особистості увага педагога сконцентрована на конкретній дитині, її індивідуальності. Вона виховується в колективі, але не протиставляється йому. «Виховний колектив» А. С. Макаренка не затьмарює конкретну особистість, а розвиває її в процесі спілкування вихованців, їх сумісної діяльності та особистої діяльності кожного.

Така виховна позиція А. С. Макаренка співзвучна словам С. Л. Рубінштейна про те, що «особистісні психічні якості дитини, її здібності, риси характеру, тощо, а також різні на різних ступенях розвитку і в різних індивідів особливості психічних процесів (сприйняття, пам'яті і т. ін.) не тільки проявляються, але і **формуються в ході особистої діяльності** дитини, через яку вона під керівництвом вчителя активно **включається до життя колективу**, засвоюючи правила та оволодіваючи знаннями, які були набуті в процесі розвитку пізнавальної діяльності людства» [468, с. 191–192]. У сумісній колективній діяльності відбуваються спілкування учнів, розвиток усіх сфер їхньої життєдіяльності: інтелектуальної, емоційної, вольової. Разом із тим успішне досягнення мети в колективній діяльності можливе, лише якщо вона захоплює більшість учасників колективу. Зміст діяльності може бути різним. Особливе місце у навчально-виховному процесі посідає навчальна діяльність, у процесі якої між учнями встановлюються ділові зв'язки. Свої навчальні успіхи й невдачі дитина переживає в колективі класу, тому від характеру відносин залежать її моральне самопочуття, самооцінка, а врешті-решт, і самореалізація.

А. С. Макаренко надавав важливе значення також ігровій діяльності, яку за її місцем у житті дитини порівнював зі службою, роботою для дорослих. Причому педагог вважав, що гра потрібна старшокласникам не менше, ніж молодшим школярам, оскільки у будь-якій грі діти прагнуть до самоврядування, до участі в управлінні справами свого колективу, що готує їх до вирішення реальних життєвих проблем.

У теоретичних узагальненнях, а також практичній педагогічній роботі А. С. Макаренко приділяв велику увагу організації виховної діяльності дітей. Цю діяльність він

вважав єдиним засобом, що розвиває та вдосконалює їх природні сили, виховує людські якості, як духовні, так і фізичні. Цей висновок і було використано в розробленні методики «паралельної педагогічної дії». У процесі розвитку своїх вихованців найбільшою **ефективності** А. С. Макаренка досягав не гриманням на дітей або їх словесним переконанням, а переважно завдяки такій **організації діяльності дітей**, яка відповідала поставленій вихователем меті. Сутність такого підходу яскраво продемонстрована у словах: «Спробуйте серйозно, палко та щиро поставити за мету виховати мужню людину. В такому разі не можна буде обмежитись розмовами, які рятують душу. Не можна буде закрити квартирки, обкласти дитину ватою і розповідати їй про подвиги Папаніна. Це не можна буде зробити тому, що результат для вашої чуйної совісті в цьому випадку буде ясний: ви виховуєте цинічного спостерігача, для якого чужий подвиг – тільки об'єкт для розглядання, момент для розваги. Неможливо виховати мужню людину, якщо не поставити її в такі умови, коли б вона могла виявити мужність будь у чому: в стриманості, у прямому відкритому слові, у терпінні, в сміливості» [316, с. 319].

Привертає увагу те, що в конкретній ситуації, яку організує педагог, дитина під час виконання конкретних дій не вимушена йти якимось одним і тільки одним шляхом (бути своєрідним гвинтиком у руках вихователя). Навпаки, вихованець має можливість вибору поведінки, варіант якої визначається його індивідуальними особливостями. Ці різні варіанти втілюють у собі можливість досягнення конкретної виховної мети (в наведеному вище прикладі показано, що вихованець у своїй діяльності може виявити, зокрема, таку якість, як мужність, по різному, але які б не були варіанти прояву, це не змінює суті). Отже, тут у кожній виховній ситуації реалізуються неповторність і індивідуальність вихованця, а це, у свою чергу, позитивно впливає на розвиток його уявлення про себе як особистість. Такий підхід у сучасній педагогіці називають індивідуальним, орієнтованим на особистість. За таким підходом основна лінія поведінки вихователя, як пише І. Д. Бех, «не притягувати вихованця до деяких заздалегідь відомих стандартів, а координувати свої очікування і вимоги, максимально розгорнути можливості особистісного росту вихованця...» [50, с. 8].

Діяльність дітей А. С. Макаренка вважав єдиним засобом розвитку їхніх природних сил та виховання. Тому він робить висновок про необхідність створення спеціально організованої **системи життєдіяльності дітей**. У такій системі в результаті виконання різних практичних дій і вправ вихованцями (тобто спеціально організованої діяльності) **паралельно** із задоволенням їх життєвих потреб (відповідно до віку дитини) формуються і виховуються якості особистості, потрібні сучасному суспільству. Ці узагальнення відображені у відомій «педагогіці паралельної дії». За словами А. С. Макаренка, «дійсна сутність виховної роботи... зовсім не у ваших розмовах з дитиною, не в прямому впливі на дитину, а в організації вашої родини, вашого особистого і суспільного життя і в організації життя дитини» [316, с. 64], і далі: «потрібно створити такий ланцюжок вправ, ланцюжок перешкод, які потрібно долати і завдяки яким і формується гарна людина». Ці слова є підтвердженням того, що в педагогічній системі А. С. Макаренка ми знаходимо положення, які доводять,

що його педагогічну систему можна вважати діяльнісно орієнтованою. Дослідження педагогічної творчості А. С. Макаренка показали, що організація учнівської діяльності відбувалась, за термінологією Л. С. Виготського, з урахуванням зони найближчого розвитку дітей кожного віку. Відповідно, конкретна практика виховання дітей А. С. Макаренка, його багатий педагогічний досвід, на засадах діяльнісного, індивідуального, особистісного підходу до кожного вихованця може бути використана в сучасних розвивальних педагогічних концепціях, які нині дуже поширені й втілюються в практику навчально-виховного процесу.

3.3. РОЗВИТОК УЧНЯ ЗАСОБАМИ МАТЕМАТИКИ

У межах комплексного педагогічного експерименту з розроблення змісту освіти і педагогічних технологій Програми розвитку дітей «Росток» апробується курс математики початкової школи автора Л. Г. Петерсон. Програма цього курсу укладена відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти (математична освітня галузь), затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 і базового навчального плану.

Основною метою початкового курсу математики є комплексний розвиток особистості учня на засадах створення цікавої, змістовної та значущої з позицій загальних уявлень про навколишній світ системи математичних понять, навчання молодших школярів побудови, дослідження й застосування математичних моделей світу, що їх оточує, формування в них спеціальних умінь і навичок, необхідних у повсякденному житті, а також для оволодіння систематичними курсами алгебри і геометрії.

Ця мета реалізується шляхом виконання головних **завдань** вивчення початкового курсу математики:

- уточнення, поглиблення та розвиток сенсорних умінь молодших школярів;
- формування уявлень про натуральне число, обчислювальних навичок із натуральними числами і нулем;
- розв'язування задач, що розкривають зміст арифметичних дій і відношень «менше на», «більше на», «менше в», «більше в»;
- формування уявлень про основні геометричні фігури і тіла, початкового досвіду вимірювань та обчислень геометричних величин, вироблення необхідних графічних умінь;
- формування початкових умінь доказово міркувати і пояснювати свої дії та розвиток відповідних мовленнєвих умінь, пов'язаних із використанням математичних термінів та символів; розвиток логічного мислення.

Розв'язання поставлених завдань здійснюється через такі змістові лінії.

Властивості та відношення предметів. Ця змістова лінія розкривається через втілення у зміст програми знань правил лічби, способів порівняння кількості предметів та умінь ними користуватися; методів формування в учнів умінь показувати і назива-

ти предмети, виокремлювати з групи один чи кілька предметів за певними ознаками, порівнювати їх, вживати відповідну термінологію, зокрема терміни «стільки ж», «менше», «більше», вживати кількісні та порядкові числівники.

Змістова лінія **«Числа і дії над ними»** розкривається протягом вивчення всього початкового курсу математики і реалізується в програмі курсу під час формування уявлень про натуральний ряд та порядок чисел у ньому, цифру і число, помісцеве значення цифр у позначенні натурального числа в межах мільйона; про утворення дробу, чисельник, знаменник. Зміст курсу математики включає такі знання: нуль не належить до натуральних чисел; розрядний та класовий склад чисел, таблицю класів і розрядів та співвідношення між розрядними одиницями кожного класу; таблиці додавання і множення натуральних чисел та відповідні табличні випадки віднімання й ділення; назви компонентів арифметичних дій і порядок їх виконання. У курсі формуються необхідні математичні уміння, а саме: називати попереднє і наступне число для будь-якого числа в межах мільйона, лічити одиницями, десятками, сотнями, тисячами; визначати кількість одиниць кожного розряду й загальну кількість одиниць певного розряду в числі; записувати і читати число «нуль» та будь-яке натуральне число, порівнювати натуральні числа в межах мільйона й записувати результати; виконувати обчислення, які ґрунтуються на нумерації багатоцифрових чисел; виконувати найпростіші усні обчислення в межах ста, письмово додавати і віднімати в межах мільйона, виконувати обчислення значень числових виразів до чотирьох дій, у тому числі з дужками, ділити з остачею і записувати результат, використовувати переставний і сполучний закони додавання і множення, розподільний закон множення відносно додавання, властивості частки; робити перевірку виконаних дій; пов'язувати відношення з арифметичними діями під час розв'язування задач.

У курсі математики Л. Г. Петерсон змістова лінія **«Числові та буквені вирази»** представлена матеріалом, що дає учням уявлення про числовий вираз та його значення, про буквений вираз, а також сприяє формуванню умінь обчислювати значення числового виразу, знаходити числове значення простішого буквеного виразу за заданих числових значень букв, що входять до нього.

Змістова лінія **«Геометричні фігури та їх властивості. Геометричні тіла»** реалізується через формування таких понять: точка, пряма, відрізок, промінь, кут, трикутник і його елементи, чотирикутники, види чотирикутників, коло і круг, куб, куля, циліндр. Особливість вивчення більшості геометричних понять у цьому курсі математики – їх раннє введення на основі спеціально побудованої системи. При цьому спочатку основна увага приділяється формуванню просторових уявлень, розвитку мови і практичних навичок креслення. З перших уроків 1-го класу учні ознайомлюються з такими геометричними фігурами, як квадрат, прямокутник, трикутник, коло. Запропонований прийом розрізання цих фігур на частини і складання нових фігур з отриманих частин допомагає учням усвідомити інваріантність площі, сприяє розвитку комбінаторних здібностей. Поряд із цими конкретними питаннями розглядаються більш абстрактні поняття точки, відрізка, ламаної лінії, багатокутника. Вже у 1-му класі учні ознайомлюються з такими загальними поняттями, як область, границя,

сітка ліній та ін. Ці поняття мають топологічний характер, тому межі їх застосування дуже великі. Порівняна легкість їх засвоєння забезпечується тим, що топологічні уявлення розвиваються в учнів раніше, ніж метричні.

У 2-му класі такий курс математики передбачає формування найпростіших просторових понять: куба, паралелепіпеда, циліндра, піраміди, кулі, конуса, а також умінь розв'язувати задачі на обчислення площі поверхні та об'єму паралелепіпеда, що супроводжується кресленням розгортки, склеюванням фігур за їх розгортками. Подібні задачі не тільки розвивають просторові уявлення й формують практичні навички, а і є засобом наочної інтерпретації досліджуваних арифметичних фактів. Наприклад, обчислення площі прямокутника є наочною моделлю дії множення, а обчислення об'єму паралелепіпеда обґрунтовує сполучну властивість цієї арифметичної дії.

Запас геометричних уявлень і навичок, що накопичені в учнів до 3-го класу, дає змогу поставити перед ними нову, значно глибшу мету: дослідження й «відкриття» властивостей геометричних фігур.

Розкриття змістової лінії **«Вимірювання геометричних величин та обчислення їх значень»** забезпечується включенням у курс математики понять: довжина відрізка, багатокутники, периметр і площа багатокутника та втілення у зміст умінь їх будувати і вимірювати, виявляти різні геометричні закономірності, формулювати припущення, гіпотези, логічно обґрунтовувати, доводити. Усе це формує необхідні практичні навички для повноцінного вивчення систематичного курсу геометрії, мотивує аксіоматичну побудову цього курсу, допомагає учням усвідомити зміст їхньої діяльності на уроках геометрії у старших класах.

Доволі серйозна увага приділяється розкриттю змістової лінії **«Величини та одиниці вимірювання величин»**. До таких величин, необхідних для вивчення в початковому курсі математики, належать: час, швидкість, маса, об'єм, грошові одиниці. У змісті курсу також закладені форми і методи формування знань про співвідношення та залежність між величинами, одиниці їх виміру, а також умінь скорочено записувати величини, розв'язувати задачі на визначення швидкості, часу, відстані, ціни, кількості та вартості.

Курс математики Л. Г. Петерсон має певні змістово-методичні особливості. Одна з них **гуманітарна спрямованість**, що впроваджується через *принцип моделювання* як базисний. Він полягає в тому, що *зміст програми відображає основні ідеї математичного моделювання*. Формування уявлень про сутність математичного пізнання починається з 1-го класу. Це означає, що пріоритет у навчанні математики надається не традиційному переданню готового знання, а оволодінню основними методами математичної діяльності, самостійному «відкриттю» учнями властивостей і відносин реального світу.

Добір змісту і послідовність вивчення основних математичних понять здійснювалися на засадах системного підходу. Побудована багаторівнева система початкових математичних понять дала можливість встановити порядок введення фундаментальних понять, що забезпечує *спадкоємні зв'язки між ними і безперервний розви-*

ток усіх змістово-методичних ліній курсу математики. Таким чином реалізується наступність між дошкільною освітою, початковою й основною школою.

Важливе місце під час розроблення програми було відведено вирішенню питання про роль і співвідношення понять множини та величини. Ці обидва поняття утворюють генетичну основу для формування поняття числа. Особливістю цього курсу математики є також те, що ці важливі поняття розвиваються паралельно, причому наочні властивості операцій над множинами та величинами відображаються одне в одному. Саме такий підхід забезпечує успішне застосування набутих математичних знань для розв'язування практичних задач. Таким чином, синтез теоретико-множинного підходу до початкового курсу математики з вивченням скалярних величин і їх властивостей забезпечує ефективність формування математичних понять у школярів.

Вказаний підхід визначає головну особливість розробленого нами курсу математики: введення поняття числа в ньому здійснюється на основі тих реальних джерел, що привели до виникнення цього поняття, тобто на підставі лічби та вимірювання. У цьому відображається двоїста природа числа, а в глибшому аспекті – двоїста природа нескінченних систем, з якими має справу математика: дискретної, рахункової і континуальної нескінченності. Вимірювання величин пов'язує натуральні числа з дійсними, тому подальший розвиток числової лінії відбувається як нескінченне уточнення процесу вимірювання величин.

Оскільки частина знань початкового курсу математики має практичну спрямованість і застосовується в сучасному житті, наш курс математики охоплює такі поняття, як частина й ціле, взаємодія частин, оператор, алгоритм – і як об'єкт дослідження, і як засіб навчання. Наприклад, у 1-му класі учні докладно вивчають розбиття множин та величин на частини, взаємозв'язок цілого і його частин. Потім виявлені закономірності стають основою формування обчислювальних навичок, навчання дітей розв'язування рівнянь і текстових задач.

У 2-му класі під час вивчення загального поняття операції розглядаються питання: над якими об'єктами виконується операція, у чому полягає операція, який її результат. При цьому операції можуть бути як абстрактними (додавання чи віднімання певного числа, множення на це число та ін.), так і конкретними (розбирання й збирання іграшки, готування їжі та ін.). Під час обговорення будь-яких операцій ставиться питання про можливість їх послідовного виконання. Оскільки операції можуть виконуватися в різному порядку, ставиться також питання про їх перестановку та сполучення.

Послідовне виконання певних операцій означає планомірну діяльність, що виконується за заданою програмою. При цьому розрізняються нерозгалужені, розгалужені й циклічні програми. Ознайомлення з цими питаннями не тільки допомагає учням успішніше вивчити традиційно важкі питання шкільної програми з математики (наприклад, порядок дій у виразах, алгоритми дій з багатозначними числами), а й готує їх до засвоєння дуже важливої для сучасного життя ідеї програмування.

Як правило, запис загальних властивостей операцій над множинами та величинами випереджає відповідні навички учнів у виконанні аналогічних операцій над числами. Це дає змогу створити для кожної з таких операцій загальну рамку, в яку потім, у міру введення нових класів чисел, вкладаються операції над цими числами і властивості цих операцій. Таким чином дається теоретично узагальнений спосіб орієнтації у вченнях про кінцеві множини, величини і числа, що дає змогу потім розв'язувати великі класи конкретних задач.

Загальний підхід до операцій над числами і буквений запис властивостей цих операцій допомагають розкрити перед учнями спільність текстових задач, що мають зовні різні фабули, але єдиний математичний зміст. Це дає змогу розкрити найважливішу ідею ізоморфізму математичних моделей, що створює умови для роз'яснення учням ролі та значення математичного методу дослідження реального світу.

У розробленому нами курсі математики підсилені алгоритмічна, логічна і комбінаторна лінії, які розвиваються у процесі вивчення арифметичних, алгебраїчних і геометричних питань. Наприклад, вже в 1-му класі учні перевіряють істинність висловів, складають різні комбінації з заданих елементів, виконують дії за зразком та ін.

Функціональна лінія будується навколо поняття функціональної залежності величин, що є, як відомо, генетичною основою поняття функції, проміжною моделлю між реальною дійсністю і загальним поняттям функції. Неявно функціональні залежності й тепер розглядаються на уроках математики, але не як джерело виникнення функцій, а навпаки, як їх окремий випадок. Таким чином, під час вивчення функцій у школі іноді порушується принцип моделювання. У результаті учні не усвідомлюють доцільності цього поняття і його практичної значущості, втрачають інтерес до вивчення не тільки функцій, а й математики взагалі.

За номенклатурою понять розроблений початковий курс математики несуттєво відрізняється від інших його варіантів. Його ядром є ті самі змістово-методичні лінії. Проте принципи побудови, структура змісту програми і нові методичні підходи забезпечили необхідні умови для ефективної реалізації поставленої мети.

Психолого-педагогічні аспекти курсу математики. Традиційний пояснювально-ілюстративний метод, на основі якого часто будується навчання в школі, недостатній для розв'язання завдань, поставлених Державним стандартом початкової загальної освіти. Зрозуміло також, що розв'язання цих завдань не може проводитись у відриві від досліджень, присвячених особливостям мислення школярів молодшого шкільного віку. Тому в практиці навчання ми керуємося результатами психолого-педагогічних досліджень (Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, Л. В. Занков, В. В. Давидов та ін.), що довели свою високу ефективність у розвитку особистості дитини.

Результатом аналізу причин, що перешкоджають упровадженню ідей розвивального навчання в практику роботи масової загальноосвітньої школи, стала технологія навчання, яка відображає основні теоретичні результати сучасних психолого-педагогічних досліджень процесу навчання. Порівняємо традиційний метод навчання з діяльнісним методом, який ми використовуємо в нашому курсі математики (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Порівняння традиційного і діяльнісного методів навчання

Пояснювально-ілюстративний метод	Діяльнісний метод
• Повідомлення теми й мети уроку. • Пояснення нового матеріалу. • Закріплення. • Контроль.	• Постановка навчального завдання (пробне завдання). • «Відкриття» дітьми нового знання. Створення еталону. • Первинне закріплення в зовнішній мові (з коментуванням). • Самостійна робота з перевіркою за еталоном. • Розв'язування тренувальних вправ. • Контроль. • Розв'язування вправ на повторення.

Таким чином, нове знання вводиться не через передачу готового знання, а через самостійне «відкриття» його дітьми. Постановка навчальної задачі забезпечує мотивацію поняття. «Відкриття» поняття дітьми здійснюється за допомогою виконання ними предметних дій з реальними об'єктами їх графічними схемами — дія виконується в зовнішньому плані, будується орієнтована основа цієї дії (ООД). Первинне закріплення забезпечує проходження етапу зовнішньої мови — діти проговорюють вголос і водночас виконують письмово встановлені алгоритми дії. У навчальній самостійній роботі дія вже не супроводжується мовою, алгоритми дії учні проговорюють «про себе» (внутрішня мова). І, нарешті, у процесі виконання заключних тренувальних вправ дія переходить у внутрішній план і автоматизується (розумова дія).

Описане вище введення понять дає можливість істотно збільшити міцність знань і темп вивчення матеріалу без перевантаження дітей. При цьому створюються сприятливі умови не тільки для практичного впровадження результатів психолого-педагогічних досліджень, а й для реалізації принципу моделювання, тому що вже на етапі введення поняття розкриваються його походження і практична значущість.

Щоб зробити процес навчання цікавим для кожної дитини, використовуємо прийом, який можна назвати «випереджальною багатолінійністю». Після введення поняття, що потребує для відпрацювання тривалого часу, ми ознайомлюємо учнів з такими математичними фактами, що не входять на даному віковому етапі в обов'язкові результати навчання, а сприяють розвитку дітей, розширенню їхнього світогляду, формуванню інтересу до математики, готують до подальшого, глибшого вивчення математичних понять. Таким чином, тренувальні вправи виконуються паралельно з дослідженням нових математичних ідей, тому вони не стомлюють дітей, тим більше, що їм надається, як правило, форма гри (кодування і розшифровка, відгадування загадок та ін.). Наприклад, після вивчення прийомів додавання та віднімання в межах 9 приділяється значний час формуванню відповідних навичок лічби, що доводяться до автоматизму, але при паралельному вивченні таких питань,

як «Кубик Рубика», «Чарівні цифри», «Рівність фігур» та ін. Ці питання, як правило, безпосередньо пов'язані з досліджуваним матеріалом, розширюють і поглиблюють його або послідовно продовжують одну із змістово-методичних ліній курсу. Наприклад, грань «Кубика Рубика» складається з дев'яти клітинок, що дає змогу запропонувати учням велику кількість цікавих для них вправ на лічбу в межах 9. Крім того, у формі гри продовжується ознайомлення з геометричною фігурою «куб». При ознайомленні з «чарівними цифрами» узагальнюються знання дітей про додавання й віднімання чисел та властивості цих операцій, виникає можливість глибше усвідомити зміст понять «число» і «цифра», уперше розглядається історичний аспект розвитку поняття про число та ін. Таким чином, кожна дитина з невисоким рівнем підготовки має можливість, «не поспішаючи», відпрацювати необхідну навичку, а більш підготовлені діти постійно одержують «поживу для розуму», що робить уроки математики привабливими для всіх дітей — і сильних, і слабких. Тому принципово важливо створити в класі атмосферу довіри, доброзичливості, захопленості, що дає змогу по-справжньому «розкритися» і повірити у свої сили кожному учню. Зазначимо також, що в курсі велика увага приділяється розвитку варіативності мислення, творчих здібностей дітей, їхньої емоційної сфери. Для цього розроблені й реалізовані нові методики вивчення багатьох важливих розділів шкільної програми з математики: формування обчислювальних навичок та геометричних уявлень, розв'язок рівнянь та текстових задач, у тому числі задач на рух, задач на частини і відсотки.

Методичне забезпечення програми

Підручник є неперервним єдиним комплексом із серії зошитів на друкованій основі. Обрана форма підручника допомагає дітям самостійно здобувати знання, реально формує в них головне вміння — вміння вчитись. Варіативність завдань дає кожній дитині можливість знайти в підручнику матеріал, що відповідає рівню її здібностей і спрямованості інтересів.

Матеріал підручника розподілено на короткі фрагменти — «уроки». Така структура зручна в практичній роботі вчителя: не обмежуючи його творчості, вона допомагає в тематичному і поурочному плануванні. Зручна вона і для дітей, оскільки допомагає їм переборювати труднощі навчання поступово, крок за кроком.

Підручник забезпечений методичними рекомендаціями для вчителів. Він може використовуватися у всіх типах навчальних закладів, орієнтованих на розвивальне навчання й екологічне виховання учнів.

3.4. ДІАЛОВА ПРИРОДА ДІЯЛЬНІСНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ СПРИЙНЯТТЯ НАВКОЛИШНЬОГО СВІТУ

Одним із важливих проявів творчих якостей особистості є ціннісне ставлення до предметів і явищ навколишньої дійсності. Усвідомлення цінностей зумовлюється системою світоглядних знань, життєвим і соціальним досвідом, але формується та виявляється лише в процесі активної діяльності. Активною діяльністю для учнів є на-

вчальна діяльність, у процесі якої фіксуються значущі для людини об'єкти та явища світу. Ми проводили дослідження проблеми впливу діалогу в навчальній діяльності учнів початкової школи на креативне сприйняття ними навколишнього світу.

За висловом Е. Хаббарда, мета навчання дитини полягає в тому, щоб зробити її спроможною розвиватися далі без допомоги вчителя. Аби досягти цієї мети, вчитель має під час своєї роботи з дітьми розв'язувати такі завдання: навчати дітей без примусу, розвивати в них стійку зацікавленість до знань і потребу в їхньому самостійному пошуку, що сприятиме ефективнішій самореалізації особистості в житті. Це і зумовило актуальність дослідження.

Дослідження показало, що для виконання поставлених завдань у практичній діяльності з учнями мають переважати такі фактори самоорганізації особистості учнів:

- відносин – характер стосунків, які складаються між учителем та учнем, між учнями;

- емоційної самореалізації – різнорівнева й диференційована за змістом організація навчального процесу;

- здоров'я – формування здорового способу життя школярів;

- творчості – розвиток креативних здібностей кожної дитини, максимальний розвиток самодіяльності, вільне вираження власного «Я».

Відправною точкою у процесі розвитку пізнавальної самостійності та творчої активності учнів для нас було навчити дітей ставити питання: «Чому? Як це відбувається? А навіщо..?» тощо і вміти шукати відповідь на них самостійно. Для цього важливо подавати новий матеріал за діяльнісною технологією, добираючи загадки, вірші, кросворди ребуси, вводячи цікаві приклади, досліді, парадоксальні факти, застосовуючи технічні засоби навчання (фонозаписи, слайди, відеофільми) для створення ситуації утруднення в навчальній діяльності учнів і подолання цього утруднення.

На етапі створення утруднення у діяльності учні тренуються:

- колективно складати загадки, казки, оповідання, вірші у яких є певна навчальна проблема;

- складати кросворди, ребуси.

На етапі подолання утруднення в діяльності для відповіді на певні запитання (завдання) учні намагаються самостійно відшукати конкретні джерела, де можна знайти інформацію (вчитель допомагає в забезпеченні такою літературою заздалегідь усіх учнів).

Книга поступово стає для дітей другом, помічником, порадиником, яка веде їх до другого дому школяра – бібліотеки.

На етапі побудови проекту виходу з утруднення вчитель спонукає дітей до самостійної пошукової і творчої діяльності:

- самостійно дібрати або скласти загадки, кросворди, ребуси, вірші на задану тему;

- самостійно підготувати розповідь за ілюстрованою дитячою енциклопедією;

- написати реферат (повідомлення) і переказати його зміст на уроці;

- скласти тести до вивченої теми, провести їх з однокласниками, перевірити, проаналізувати, оголосити результати.

Весь час нагадуємо дітям, що недостатньо багато знати, треба вміти користуватись цими знаннями, уміти поділитись ними з іншими, зацікавивши своєю доповіддю.

Творчість дітей реалізується в намаганні створити мотивацію свого виступу перед класом: скласти кросворди так, щоб, розшифрувавши їх, можна було прочитати ключове слово, яке є темою реферату.

У процесі розв'язання навчальної проблеми учні можуть бути залучені до викладу нового матеріалу. Діти із задоволенням на це відгукуються, певною мірою стають співавторами підручника. Це є одним із результатів систематичного формування креативності у процесі розвитку особистості учня, для чого в класі створюється атмосфера співдружності, співтворчості, співробітництва. Це впливає на появу нових, оригінальних ідей.

Одним із завдань нашого дослідження було виявлення впливу включення учнів у різні види діалогу у процесі формування уявлень про світ, у якому учні живуть та взаємодіють.

Як відомо, діалог є особливою формою взаємодії особистості зі світом. Діалогічне спілкування в умовах нашого дослідження мало індивідуальний характер. Індивідуальна форма діалогу дала нам можливість дослідити ті внутрішні сприйняття, ставлення, емоції, які переживають учні стосовно уявного співрозмовника (краплинка дощу, опадаючий листочок, хмаринка в небі, зірочка). Такі діалоги допомагають учням розібратися у своїх поглядах на світ, у якому вони живуть, у сумнівах, переживаннях.

Включення діалогу в пізнавальну діяльність, як показують результати спостережень, впливає на розвиток творчої активності школярів, формування образного мислення. Як визначав Л. С. Виготський [96] творча дія уяви полягає в безпосередній залежності від багатства та різноманіття попереднього досвіду людини, тому цей досвід є матеріалом, з якого створюються будови фантазії.

Засобом створення діалогу є мова. У слові акумулюються відносини між людьми, їхня духовність та мудрість. Відомо, що на чуттєву сферу учнів істотно впливає **емоційність мови**. А. С. Макаренко писав, що дитина ніколи не піде до вихователя, котрий розмовляє рівним голосом, вона сховає від нього своє найтонше, небезпечне переживання. Крім того, він пропонував «створити такий ланцюжок вправ, ланцюжок перешкод, які потрібно долати і завдяки яким і формується гарна людина» [316, с. 39]. У процесі дослідно-експериментальної роботи ми пропонували учням пофантазувати і сформулювати різні види звертань позитивного характеру до об'єктів і явищ навколишнього світу. Це сприяло закріпленню відповідного ставлення до них. А наявність у дітей емоційно-позитивного ставлення до природи значно полегшує розвиток почуттів як особливої, надзвичайно складної та тонкої сфери відносин дитини з довкіллям.

Наведемо варіант організації ознайомлення учнів початкової школи з поняттям «діалог» та навчальної діяльності з цією формою спілкування.

Робота з учнями проходила у три етапи:

- презентація поняття «діалог»;
- розігрування діалогу «По дорозі в школу»;

— створення індивідуальної фантазійної форми діалогу з певним об'єктом (краплинка дощу, листок дерева, хмаринка в небі, зірочка).

Учні дістали знання про діалог, виробили вміння вести його за допомогою рольової гри, набули навичок самостійного конструювання діалогу.

Аналіз отриманих результатів показав, що діалоги учнів різні й за розміром (від 5–6 реплік до 10 і більше), і за якістю (використання простих чи складних речень, емоційність мови, наявність порівнянь, епітетів). Це зумовлено такими чинниками:

- успішністю навчання на уроках мови, навколишнього світу;
- природними особливостями мислення та мовлення;
- рівнем загального розвитку;
- впливом мовного середовища в школі й удома, де учні перебувають щодня;
- емоційним настроєм на роботу.

Сам процес створення діалогу супроводжувався певними емоційними станами, що відображалися в зовнішніх проявах – виразі обличчя, міміці тощо. Самостійне знаходження відповідей на запитання викликало в учнів почуття радості, моральне задоволення. Про це можна було судити за захопленням, з яким учні розповідали одне одному про написане, усно продовжували будувати діалог, перевтілюючись у різноманітні об'єкти навколишнього світу.

Звернемо увагу на результати дослідження, які доводять ефективність використання діалогу у процесі формування інтегрованого сприйняття картини навколишнього світу:

1. 86 % учнів, котрі брали участь у дослідженні, використовували набуті знання про природу у своїх діалогах. Наприклад:

Слєба Ю. (5-А клас)

— Хмаринко, як ти робиш дощ?

— Сонце випаровує воду, і вона в газоподібному стані піднімається вгору. А коли її вже багато, вона конденсується і хмари її «відпускають» назад, на землю.

Сологуб Т. (6-А клас)

— Краплинко, куди ти так швидко летиш?

— Я лечу разом з іншими на землю. Ми можемо разом створити і калюжку на дорозі, і невеличке озерце, і навіть цілий океан. Ми можемо утворити яри, навіть зруйнувати камінь.

2. 34 % учнів використали в діалогах казковий сюжет (власний або запозичений із відомої казки) для більш образного опису явищ природи.

3. Учні застосовували епітети, порівняння, широку гаму кольорів, що свідчить про естетичне, емоційне сприймання навколишнього світу.

4. У 27 % учнів добре розвинута емпатія (співчуття):

Смагін Є. (6-А клас)

— Тобі, краплинко, боляче падати на землю?

— Так, адже я падаю з великою швидкістю і розлітаюсь на ще менші краплинки.

5. 78 % учнів «запропонували» вигаданим образам об'єктів природи дружбу, що вказує на гуманістичну спрямованість і виховний вплив діалогів.

6. 12 % учнів запропонували навчальні ігри. А гра, як відомо, згуртовує дітей, дає можливість самореалізуватись, розв'язати особисті суперечності.

7. Деякі учні влаштували вікторини для ерудитів та спортивних знавців.

Синівська М. (5-Б клас)

- Чому листя восени жовтіє?
- А навіщо лисиці хвіст?
- А чому у верблюда два горби і навіщо вони йому?
- Навіщо слону хобот?

8. Спостереження показало високий рівень вихованості дітей у процесі діалогового спілкування. Учні використовували ввічливі звертання, застосовували «чарівні слова» (будь ласка, дякую) тощо.

9. У процесі дослідження було виявлено високий рівень творчої активності учнів, що відобразилось і в написанні власних віршованих рядків, вигадуванні легенд, казок, оповідань. Наприклад:

Панасик С. (5-А клас)

- Хмаринко, заспівай-но, пісню!
 - Добре ! Я – Хмаринка, Хмаринка, Хмаринка.
- Я по небу пливу, По небу я повільно, повільненько пливу!

Важливим результатом проведеної експериментальної роботи, на нашу думку є те, що учні намагалися образно мислити, творити, залучаючи до цього свої емоції, почуття. Адже, за словами О. Я. Савченко: «Багато можливостей для загального розвитку школярів втрачає початкова школа через недооцінювання чуттєвої основи навчання» [471, с. 176].

Поряд із позитивними результатами дослідження виявило проблемні питання у виховному аспекті, які заслуговують на увагу вчителів, батьків, психолога :

1,5 % учнівських діалогів вказують на проблеми в сімейному спілкуванні. Про це свідчить зміст окремих діалогів. Є певні ознаки браку уваги до особистих проблем учнів.

Наприклад:

Д. П. (5-А клас)

- А хто твій батько?
- Я не дуже знаю мого батька, але мені здається, що це Місяць.

Б. К. (5-А клас)

- А в тебе є батько і мати?
- Мого батька збили, а мама – це велика сіра хмара.

Окремі діалоги містять у собі в завуальованій формі авторитарний стиль виховання у сім'ї, що є дуже небезпечним у ранньому підлітковому віці. Саме таке виховання може стати причиною замкненості в собі, втеч з дому, початку вживання наркотичних речовин.

Бачимо в діалогах і прояв невпевненості у собі, і, навпаки, завищену самооцінку.

Невелика кількість діалогів дала змогу виявити особисту тривожність. Як правило, це діалоги учнів 5-х класів, які нині перебувають в адаптаційному періоді (початкова → середня школа).

Отже, за даними нашого дослідження діяльність другої сигнальної системи є основою механізму переведення суспільних цінностей на рівень особистісних. Тому ми вважаємо, що використовуючи у висловлюваннях своє ставлення до об'єктів навколишнього світу, учні:

- переборюють скутість у прояві своїх почуттів;
- вчаться естетично оцінній діяльності;
- стимулюють виникнення усвідомлених позитивних емоційних проявів.

Варто підкреслити, що емоційний компонент не лише сприяє формуванню естетичного ставлення до природи, а й допомагає перевести засвоєні знання, правила у сферу дій, які здійснюються за інтересами й за особистим бажанням.

3.5. ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ДІЯЛЬНІСНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ

Останнім часом у зв'язку з різноманітністю форм навчання, навчальних програм виникає необхідність вивчення їхнього впливу на фізичне та психічне здоров'я дітей. Сьогодні це актуальна проблема, оскільки окремі освітні моделі, програми, підручники можуть справляти негативний вплив на здоров'я учнів або ніяк не сприяють його покращанню, бо не враховують основних наукових засад фізичного та психічного розвитку дитини. Необхідна діагностика. На нашу думку, набуває **актуальності й практичної значущості** проблема створення педагогічних технологій, які б не тільки зберігали, а й покращували здоров'я молоді. Варто зауважити, що поставлена проблема вирішується різноманітними методами. Але в сучасній освіті спостерігається **суперечність** між різноспрямованою й доволі активною діяльністю щодо збереження та зміцнення здоров'я дітей і реальними результатами цієї роботи. Проблемі здоров'я школярів приділяється багато уваги: розширюється національна мережа шкіл сприяння здоров'я, реалізуються різноманітні програми й проекти, проводяться конкурси педагогічних розробок, створені підручники, посібники, методичні рекомендації з основ здоров'я. Однак реальна педагогічна практика свідчить, що показники дитячого здоров'я продовжують погіршуватися.

Аналіз проблеми показує, що традиційно в освіті переважає уявлення про здоров'я як сукупність фізичних показників. Тому зазвичай основні зусилля спрямовані на їх поліпшення, щоправда, це не дає значних позитивних результатів. Щодо психічного і соціального здоров'я, то цим показникам увага майже не приділяється, оскільки немає системи критеріїв і способів їхньої оцінки. Більше того, вони дотепер не стали факторами ефективності роботи школи. Здоров'язбереження сприймається як додаткове навантаження, виконувати яке мають окремі фахівці. Шкільний учитель, орієнтований переважно на інтелектуальні досягнення учнів, залишає без уваги розвиток емоційної, конфліктної, комунікативної компетентності, що є основою психічного і соціального здоров'я учнів.

Разом із тим останнім часом суспільство дедалі більше потребує збереження та розвитку психічного і соціального здоров'я громадян, що тісно пов'язано з

державною системою виховання. Тому розвиток не тільки фізичного, а й психічного, соціального здоров'я має стати змістом усієї педагогічної практики, стрижнем сучасної освіти.

Педагогічна практика свідчить, що здоров'язберігаючими і здоров'яформуючими мають бути і зміст навчання (навчальні програми, підручники), і навчальні технології, і весь зміст виховання. Всі програми, спрямовані на зміцнення здоров'я школярів, потрібно адресувати не лише навколопедагогічному співтовариству – лікарям, психологам, адміністраторам, а більшою мірою – педагогам, тобто тим, хто найбільше впливає на здоров'я, займаючись навчанням і вихованням. **Збереження і розвиток здоров'я мають стати змістом масової педагогічної практики.**

Аналіз соціологічних опитувань педагогів і лікарів показує, що причина погіршення здоров'я школярів полягає не стільки в несприятливих умовах життя, скільки в недостатній увазі до створення відповідних умов педагогічного процесу, застосування здоров'язберігаючих і здоров'яформуючих навчальних технологій. Маються на увазі, зокрема, нераціональна організація навчально-виховного процесу, недосконала розробка не тільки здоров'яформуючих, а й здоров'язберігаючих основ сучасних методів і технологій навчання. Водночас у світі відомі приклади інших підходів до вирішення проблеми. Так, у педагогічній практиці Великобританії здоров'я дитини розглядається як обов'язковий освітній результат. На жаль, у нас подібний досвід має індивідуальний характер і є надбанням лише окремих закладів освіти або конкретних педагогів.

На наш погляд, розв'язання проблеми збереження здоров'я дітей та учнівської молоді буде ефективнішим за таких умов і напрямів діяльності:

- 1) створення відповідного шкільного середовища;
- 2) використання здоров'язберігаючих і здоров'яформуючих технологій і технік у процесі навчання;
- 3) освіта в галузі здоров'я.

Ці напрями діяльності ми пропонуємо в науково-педагогічному проекті «Росток», що включає як стратегічне завдання створення та впровадження **здоров'язберігаючих і здоров'яформуючих навчальних технологій** на засадах інтегративно-діяльнсного підходу до організації навчально-виховного процесу.

Перший напрям – **створення шкільного середовища** – достатньо традиційний: це і виконання санітарно-гігієнічних норм (попри всю тривіальність цієї тези, без наявності достатнього освітлення або зручних парт неможливо говорити не тільки про розвиток, а й про збереження здоров'я), організація якісного харчування школярів, обладнання класів і рекреацій з урахуванням ідеї розвитку дитячого здоров'я. Тобто весь простір школи повинен працювати на розвиток фізичного здоров'я дитини.

Другий напрям – наявність у школі органічно вбудованих у навчальний процес **педагогічних технологій та технік, що формують і розвивають здоров'я учнів.**

Результати педагогічних досліджень дають нам можливість стверджувати, що запропонована в науково-педагогічному проекті «Росток» діяльнісна технологія позитивно впливає на здоров'я учнів, оскільки поживляє практично всі види активності,

створює позитивний емоційний фон на уроках, знижує розумове навантаження, враховує вікові фізіологічні й психологічні закономірності розвитку учнів. Ця технологія реалізована у підручниках з математики і навколишнього світу, а також у методиці викладання цих курсів. Діяльнісна технологія розроблена на засадах інтеграції результатів наукових досліджень феномену людської діяльності, теорій розвивального навчання. Основою цієї технології є принцип діяльності.

Принцип діяльності полягає в тому, що учень не набуває знань у готовому вигляді, а здобуває їх сам у процесі власної навчальної (психологи говорять – учбової) діяльності. При цьому передбачається максимальна пізнавальна активність школяра: функція вчителя полягає в організації його навчальної діяльності. Практична реалізація принципу діяльності вимагає дотримання таких умов:

а) *Безперервність* означає наступність між усіма етапами процесу навчання. Виокремлюються такі його етапи:

1) самовизначення до діяльності на уроці. Створюються умови для виникнення внутрішньої потреби включення в діяльність;

2) актуалізація знань та вмінь, достатніх для побудови нового способу дії. Це вимагає тренування відповідних мисленневих операцій;

3) постановка проблеми. На цьому етапі учні співвідносять свої дії з нормою (алгоритмом, поняттям) і на цій основі вичленовують причину ускладнення. Цей етап має закінчуватися фіксуванням мети уроку;

4) побудова проекту виходу з ускладнення («відкриття» школярами нових знань);

5) первинне закріплення. Учні у формі комунікативної взаємодії розв'язують типові завдання на новий спосіб дії з проговорюванням алгоритму розв'язання вголос;

6) самостійна робота й самоперевірка;

7) включення в систему знань і повторення;

8) рефлексія діяльності на уроці та обговорення цілей наступної діяльності (підсумок уроку).

Виокремлені етапи є змістом навчальної технології, спрямованої на формування в учня готовності до саморозвитку.

б) *Цілісне уявлення про світ* передбачає формування в учня узагальненого, цілісного уявлення про природу – суспільство – самого себе, про роль і місце кожної науки в системі наук.

в) *Мінімакс* полягає в такому: школа зобов'язана запропонувати учневі зміст освіти на максимальному (творчому) рівні й забезпечити його засвоєння на рівні соціального безпечного мінімуму (освітнього стандарту).

г) *Психологічна комфортність* передбачає зняття всіх стресогенних факторів навчального процесу, створення в школі й на уроці доброзичливої атмосфери, орієнтованої на реалізацію ідей особистісно орієнтованої освіти.

д) *Варіативність* передбачає формування в учнів здібностей до систематичного перебору варіантів і вибору оптимального варіанта.

е) *Творчість* означає максимальну орієнтацію на творчий початок у навчальній діяльності учнів.

Узагальнення педагогічного досвіду роботи за науково-педагогічним проектом «Росток» показало, що діяльнісна технологія може бути реалізована у процесі викладання будь-якого навчального курсу. Ми вважаємо, що за допомогою цієї технології педагоги усвідомлено можуть формувати в дітей психічне здоров'я: стійкість до стресів, інтелектуальну витривалість, позитивну самооцінку, готовність до саморозвитку й самореалізації.

Третій напрям – освіта в галузі здоров'я – передбачає не тільки розкриття цієї проблеми в самостійних навчальних предметах і буквальну трансляцію знань про здоров'я (валеологія, основи безпеки життєдіяльності), а й про трансляцію цих знань (тією чи іншою мірою) через усі шкільні навчальні курси (навколишній світ, літературу та навіть математику) і через спільну освітню діяльність вчителів та учнів, наприклад, проектної або дослідницької спрямованості, що доволі тісно пов'язано з діяльнісною технологією.

Тому в рамках цього проекту передбачається розробити **різноманітні способи зміцнення і розвитку здоров'я дітей у школі**. Причому підхід до змінення здоров'я учнів має бути комплексним, інтегрованим і розкривати взаємозв'язок біологічних, соціальних, психологічних, світоглядних факторів, що впливають на здоров'я. Цьому великою мірою сприяє інтегрований розвивальний курс для 1–6-х класів «Навколишній світ».

Інтегрований підхід, враховує розвиток всіх аспектів здоров'я: **фізичного, психологічного й соціального**. Він дає можливість виявити нові ресурси здоров'я, які з'являються в дитини у процесі навчання в школі, параметри здоров'я, що розвиваються в школі, такі як стресостійкість, креативність, толерантність, інтелектуальна витривалість, готовність до подолання перешкод, емоційна компетентність і т. ін. У межах цього підходу досягнення дитини в галузі здоров'я стають і метою, і результатом освітнього процесу. Таким чином, ми можемо говорити не тільки про **здоров'язбеігаючі технології**, а й про **здоров'ярозвивальні технології**, які мають бути використані в освіті.

На відміну від традиційного погляду на здоров'я, за яким завданням освіти є мінімізація негативного впливу на здоров'я учнів, ми вважаємо, що ефективно побудований навчальний процес може сприяти появі в них нових життєвих ресурсів, пов'язаних зі збереженням та зміцненням їх здоров'я.

3.6. ДІЯЛЬНІСТЬ І ВЧИТЕЛЬ

Діяльнісна технологія передбачає певну спрямованість діяльності вчителя. Нова навчальна інформація вводиться не через трансляцію готового знання, а через самостійне «відкриття» його дітьми. Мотивація забезпечується постановкою певної навчальної задачі. «Відкриття» дітьми понять, явищ і законів здійснюється за допомогою виконання ними предметних дій з реальними об'єктами та їхніми графічними схемами. Дія виконується в зовнішньому плані, будується *орієнтовна основа* цієї

дії (ООД). Первинне закріплення забезпечує проходження етапу зовнішньої мови – діти проговорюють уголос і водночас виконують письмово встановлені алгоритми дії, проговорюють «про себе» (внутрішня мова). У процесі виконання узагальнювальних тренувальних вправ дія переходить у внутрішній план та автоматизується (розумова дія).

Технологія діяльності має забезпечити системний тренінг усіх видів діяльності [430, с. 24–27]:

- *самовизначення* (потреба в діяльності й необхідні здібності);
- *нормореалізація* (виконання відомої норми діяльності);
- *нормотворчість* (побудова нової норми діяльності, якщо немає відомої).

Отже, інтегративно-діяльнісна технологія – це така організація навчального процесу, коли пасивність дитини у процесі пізнання неможлива:

- кожен учень завжди має конкретне завдання (воно може бути колективним), про виконання якого обов'язково потрібно прозвітувати перед іншими;
- від діяльності кожного учня залежить якість виконання поставленого колективного завдання.

Учні отримують завдання, які інтегрують матеріал уроку в індивідуальну творчу діяльність і дають можливість не тільки набути нових знань, а й реалізувати свої здібності в досягненні прогнозованого результату власного навчального проекту. Зауважимо, що навчальні завдання, навчальні проблеми повинні мати не тільки пізнавальний, а й виховний зміст, певне емоційне наповнення. Важлива глибока зацікавленість учня в розв'язанні навчального завдання, особиста мотивація.

Наприклад, у процесі вивчення курсу «Навколишній світ» (4-й клас, розділ «Рослини») пошукова діяльність організовується за допомогою спеціальних запитань і завдань:

- Кого, на вашу думку, можна назвати нашими зеленими друзями?
- Придумайте і проведіть у класі гру «Наші зелені сусіди».
- Пофантазуйте на тему: «На Землі зникли рослини». Якими могли би бути наслідки такої події?
- Запропонуйте рецепти страв з продуктів рослинного походження (рослина – продукт – страва). Чи корисні вони, на вашу думку? Чому? Чи можна створити «квітковий годинник»? Що ви для цього використаєте?
- Розробіть проект невеличкого дитячого парку. Запропонуйте його побудову.

У кожному конкретному випадку на кожному етапі ставляться й розв'язуються конкретні завдання. Індивідуальна робота може поєднуватися з колективною, можуть бути створені одна або кілька творчих груп. Творчий звіт кожен учень має зробити самостійно. Це, як показало дослідження, посилює навчальну мотивацію оскільки у процесі звітування дитина висловлює особисті враження, думки, емоції, фіксує та відтворює власний досвід і досвід колективної діяльності.

Відбувається рефлексія як обов'язковий етап будь-якої успішної діяльності. Для кожної дитини стає зрозуміло, що конкретно вона зробила, у чому полягає її внесок у загальну справу, де її особистий успіх і що надалі вона може зробити

самостійно або у групі. Етап рефлексії допомагає формувати в дітей готовність до подальшої творчої діяльності, розкрити свій творчий потенціал, самореалізуватися й допомогти надалі організовувати власну або колективну роботу. Наприклад, побачити проблему, накреслити шляхи її розв'язання, побудувати проект, визначити його зміст і форму, терміни його виконання, організаційно-технічні й матеріальні умови його забезпечення.

Після початку роботи над навчальною проблемою або проектом учитель має залишити позицію лідера й надати учням можливість усвідомити: вони працюють цілком самостійно і тільки за необхідності він надає їм допомогу. Між учителем й учнями мають виникнути рівноправні суб'єкт-суб'єктні відносини. Важливо намагатися ставити перед учнями такі завдання й проблеми, щоб навчальний проект мав конкретне практичне, а не лише пізнавальне значення. Водночас суто пізнавальні проекти, безперечно, також відіграють достатньо позитивну роль у процесі розвитку особистості. Як зазначалося, необхідним етапом інтегративно-діяльнісного підходу до навчання є *етап рефлексії*, підбиття підсумків, який передбачає вибір критеріїв оцінки роботи дітей. Успішність останнього етапу залежить від успішності попередніх етапів. Водночас обов'язково треба враховувати той факт, що основним завданням оцінки є подальша мотивація творчої діяльності учнів.

Інтегративно-діяльнісний підхід до формування уявлень про світ дає змогу не тільки сформувати цілісний погляд на світ, а й суттєво посилити критерій міцності знань та активізувати темп вивчення матеріалу без перевантаження дітей. При цьому створюються сприятливі умови для практичного впровадження результатів психолого-педагогічних досліджень, реалізації сформульованих вище принципів, оскільки вже на етапі введення поняття розкриваються його походження і практична значущість.

У процесі використання діяльнісної технології розвивається творчість учнів, створюються сприятливі умови для їхньої самореалізації: накопичується досвід а) розв'язання проблем (не тільки навчальних); б) подолання труднощів; в) конструктивного ставлення до них, досягнення й здобуття успіху в результаті виконання будь-яких завдань.

Уроки й позаурочна діяльність передбачають: 1) виконання творчих завдань; 2) побудову проектів; 3) підготовку творчих звітів; 4) захист проектів.

Будь-яке творче завдання ґрунтується на використанні певного навчального матеріалу, який потрібно усвідомити й використати для побудови проекту, що пропонує альтернативний вихід із проблемної ситуації. У такий спосіб у дитини виникає потреба в новому знанні, відкритті його для себе, аби використати як необхідний елемент у процесі досягнення успіху в творчій діяльності: «Те, що я чую, – я забуваю, те, що я бачу, – я пам'ятаю, те, що я роблю, я розумію» (Конфуцій).

Розділ IV

Експериментальне дослідження реалізації ідей інтегративно-діяльнісної педагогіки в освітньому процесі школи

4.1. ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ НА ЗАСАДАХ ІНТЕГРАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ НА БАЗІ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ № 305 М. КИЄВА

Дослідно-експериментальна робота за темою: «Формування ключових компетентностей учнів на засадах інтегративно-діяльнісного підходу за науково-педагогічним проектом «Росток» проводилась у період з вересня 2007 р. по травень 2019 р. в чотири етапи:

- I. Діагностично-концептуальний (вересень 2007 р. – січень 2009 р.).
- II. Організаційно-прогнозуючий (лютий 2009 р. – травень 2014 р.).
- III. Формувальний (червень 2014 р. – серпень 2018 р.).
- IV. Узагальнюючий етап (вересень 2018 р. – травень 2019 р.).

Педагогічним колективом спеціалізованої загальноосвітньої школи № 305 м. Києва було визначено завдання дослідно-експериментальної роботи:

1. Організація моніторингу впливу інтегративно-діяльнісного підходу на формування ключових компетентностей учнів.
2. Апробація педагогічних технологій на основі інтегративно-діяльнісного підходу до навчання учнів.
3. Апробація створеної концепції науково-педагогічного проекту «Росток» як засобу для формування ключових компетентностей учнів.
4. Визначення позитивних і негативних прогнозів експериментальної роботи.
5. Проведення педагогічних рад на тему «Компетентнісний підхід до організації навчально-виховної діяльності молодших школярів в умовах модернізації освіти».
6. Проведення семінару-практикуму «Інтегративно-діяльнісний підхід як основа виховання цілісного мислення»
7. Проведення педради на тему «Компетентнісно орієнтований підхід до навчання і виховання здібних і обдарованих дітей у контексті життєтворчої особистості».
8. Підбиття підсумків організаційно-прогнозуючого етапу науково-педагогічного дослідження.

На початку роботи для педагогічного колективу було проведено установчий семінар-практикум з метою ознайомлення з особливостями формування загальнонавчальних компетентностей учнів на основі інтегративно-діяльнісного підходу.

Крім того, проводилась робота з батьками за такими трьома напрямками:

1. Психолого-педагогічна освіта батьків (батьківські університети, конференції, індивідуальні тематичні консультації, батьківські збори, тренінги).

2. Залучення батьків до навчально-виховного процесу (дні творчості дітей та їх батьків, відкриті уроки та позакласні заходи, допомога в організації та проведенні позакласних заходів, зміцнення матеріально-технічної бази школи і класу).

3. Участь батьків у здійсненні навчально-виховного процесу.

У процесі дослідно-експериментальної роботи використовувалась технологія діяльнісного методу з метою формування пізнавальних інтересів до вивчення навчальних предметів, створення умов для самовираження та самореалізації кожного учня. В основу діяльнісного методу навчання покладено особистісне включення школяра в процес, коли компоненти діяльності спрямовуються і контролюються самим учнем. Навчальний процес відбувається в умовах мотиваційного включення школяра в пізнавальну діяльність, яка надає йому задоволення від участі в ній. Коли дитина сама оперує навчальним матеріалом, вона засвоює його осмислено й міцно, у неї формується здатність до самоосвіти. За цим способом навчання забезпечується комфортне психологічне самопочуття учнів.

Крім того, широко застосовується метод рефлексії як найкоротший та продуктивний шлях подолання труднощів. При цьому реалізуються такі принципи навчання, як принцип діяльності, цілісного уявлення про світ, мінімакса, психологічного комфорту, безперервності, варіативності та творчості.

У процесі дослідження проводилась апробація підручників, розроблених на основі інтегративно-діяльнісної технології в межах проекту «Росток» – «Математика», «Навколишній світ» для 1–4-х класів початкової школи. Процес навчання за цими підручниками будується на підставі спостережень, порівнянь, класифікацій, узагальнень.

У цих підручниках відображені не тільки сучасні методи та засоби навчання, організаційні форми навчальної діяльності, а й система продуктивних завдань, з якими цікаво працювати. Учні дуже люблять розв'язувати приклади, пов'язані з відгадуванням слів, загадок, прислів'їв, наприклад, коли виразу відповідає певна літера. Ці завдання учень виконуватиме не тому, що це чиясь вимога, а тому, що це йому цікаво. Додаткова перевага таких підручників полягає в тому, що учень має можливість сам знаходити свої помилки. Це дуже важливо. У цій ситуації відбувається не тільки констатація існування помилки, як у випадку, коли помилку знаходить інший. Допущену помилку дитина бачить сама, коли в неї не виходить слово, і вона повертається до перевірки розв'язаних прикладів. Важливо, що коли учень знаходить помилку в себе сам. Тоді він намагається не просто її виправити, а зрозуміти причину її виникнення.

Використання наведених прийомів знижує можливість виникнення помилок. Крім того, учні будь-якого віку із задоволенням виконують подібні завдання. Вся система завдань побудована таким чином, що поряд із розвитком обчислювальних навичок учні ефективно просуваються й у розвитку операцій мислення, вміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати.

Навчання за науково-педагогічним проектом «Росток» розвиває творчі здібності школярів. Наприклад, творчий характер мають домашні завдання, які є додатковими до обов'язкової частини, але не є обов'язковими. Завдання пропонуються систематично, не рідше двох – трьох разів на тиждень.

Як додаткові завдання для тренінгу операцій мислення й розвитку творчих здібностей пропонуються, наприклад, такі:

- на які групи можна поділити вирази;
- які способи дій (правила) будете використовувати;
- знайдіть усі можливі способи розв'язування цих прикладів;
- обчисліть усно тільки значення тих виразів, які зможете;
- знайдіть вирази, значення яких ви усно обчислити не зможете. Обчисліть, використовуючи письмовий прийом;
- знайдіть «зайвий вираз»;
- прочитайте вираз різними способами;
- прокоментуйте розв'язування рівнянь, прикладів;
- придумайте задачі до виразів;
- назвіть властивість, яку використали;
- знайдіть вирази на нове правило, властивість;
- знайдіть вирази з однаковим значенням і т. ін.

Подібного роду завдання включаються в кожний урок на етапах актуалізації (якщо завдання на повторення підходять для підготовки учнів до «відкриття» нового знання), первинного закріплення, повторення вивченого матеріалу.

Крім того, необхідно мати на увазі, що першочергове значення на уроці математики ми приділяємо розвитку особистісних якостей дитини і формуванню позитивного ставлення до навчання. Це стає можливим у разі використання різноманітних дидактичних ігор, які завжди є на озброєнні вчителя початкових класів і які у великій кількості висвітлені у підручниках математики. Достатньо звернути увагу на ігри для відпрацювання знань про склад числа і таблиці множення («Знайди пару», «Доповни до...», «Розфарбуй одним кольором», «Засели будиночок», «Мовчанка», «Естафета», «Магічні квадрати», «Лабіринт», «Сходинки», «Ритмічний рахунок»), для відпрацювання порядку дій і знаходження значень виразів («Влучний стрілець», «Найкращий лічильник», «Рибалка», «Поштар», «Кругові приклади», «День-ніч» або «Ланцюжок»), обчислення за алгоритмом, заданим блок-схемою.

Інтегрований курс «Навколишній світ» побудований на основі загальнодидактичних, природничих та екологічних принципів. У ньому відображено глибокі взаємозв'язки, котрі існують між гуманітарними, природничими, етичними, естетичними, моральними та іншими аспектами процесу пізнання світу.

Інтегрований характер змісту й широкі міжпредметні зв'язки курсу дають йому можливість органічно взаємодіяти з іншими дисциплінами, позакласними виховними заходами, що сприяє системності та наступності всього процесу в початковій школі, створює додаткові можливості для запобігання перевантаженню учнів.

У сучасному педагогічному процесі значного розвитку набула ідея міжпредметної інтеграції. Інтегровані уроки ставлять за мету об'єднати споріднений матеріал кількох предметів навколо однієї теми. Діти розглядають явища і поняття з різних боків. У цьому допомагають уроки милування природою за В. О. Сухомлинським (з рідної мови і навколишнього світу), бо учні в молодшому шкільному віці мають зрозуміти, що світ природи існує не тільки

ки для наукового вивчення та практичної діяльності людини, а як об'єкт безкорисливого споглядання, милування, джерело естетичних емоцій та почуттів. Завдяки спілкуванню з природою відшукуються цілющі джерела дитячого розуму, пізнання і творчості. Щоб зберегти дитячу безпосередність, радісне сприйняття й відкриття світу, проводяться уроки милування природою, аби навчити помічати прекрасне і цікаве в буденному. Учні доволі яскраво й безпосередньо реагують на прояви прекрасного в навколишньому світі. Саме перебуваючи на природі, школярі вчаться будувати перші творчі висловлювання. Вони розповідають, а потім і описують зміни в живій та неживій природі (засніжене дерево; клен, який вбрався в золоті шати; квітку, що вперше з'явилася після холодної зими; годівничку, в яку вони насипали зерен для пташок). Таким чином учні вчаться бачити прекрасне у природі, починають замислюватися над тим, для чого і для кого потрібно зберегти цю красу. За допомогою цього в учнів формуються яскраві наочно-образні уявлення.

Важливою особливістю курсу «Навколишній світ» є його екологічне спрямування. Особлива увага приділяється вихованню відповідального ставлення до природи, необхідності її збереження та охорони. Певною мірою зміст курсу – це результат інтеграції основних аспектів проблеми збереження й охорони життя:

- екологічного;
- валеологічного;
- духовно-творчого.

Інтеграція змісту створює передумови для широкого застосування нових методів і технологій викладання курсу. У методиці вчителі-класоводи використовують елементи викладання інших предметів: читання, музики, образотворчого мистецтва, трудового навчання. Перевага надається діяльнісним, активним, творчим, загально-дидактичним методам, а також методам, притаманним природничим наукам: спостереженню, дослідам, демонструванню об'єктів, практичним роботам, екскурсіям дослідницької спрямованості, предметним урокам, евристичним бесідам, драматизації, ігровим та діалогічним методам із широким залученням засобів літератури, мистецтва, народної творчості. Вказані методи допомагають учням уявляти себе в різноманітних ситуаціях: у ролі письменників, художників, винахідників.

Принципи гуманізації освіти спрямовує курс «Навколишній світ» на використання особистісно орієнтованих технологій навчання. Тому не тільки зміст, а й особистість учня, його індивідуальність, вікові особливості розвитку постають як головні й визначальні умови побудови курсу.

Важливе завдання учителя – піднести дитяче сприймання на належний емоційно-образний рівень та організувати оцінну діяльність учнів.

Допомагає в цьому одна з активних моделей навчання – інтерактивні технології, які стимулюють пізнавальну активність і самостійність учнів. Учень виступає суб'єктом навчання, виконує творчі завдання, вступає в діалог з учителем. Основні методи – це самостійна робота, проблемні та творчі завдання, запитання від учня до вчителя і розвиває творче мислення. Використовуються певні форми організації діяльності учнів на уроці: групові, кооперативні, колективно-групові. Ці форми роботи дають можливість працювати разом для засвоєння значної кількості інформації за короткий проміжок часу.

У школі було проведено психологічні дослідження в ході експериментальної роботи за науково-педагогічним проектом «Росток». Психолог школи здійснював психодіагностику розумових здібностей дитини. Особливості навчально-пізнавальної мотивації перевірялися за текстом «Мотиваційна готовність» (автор О. Л. Венгер). Аналітико-синтетична діяльність учнів у процесі мисленнєвої діяльності вивчалась за допомогою Матриць Равена. Цей метод психологічного дослідження є ефективним, оскільки дає змогу не тільки виявити зниження аналітико-синтетичних здібностей на невербальному матеріалі (що дуже важливо у роботі з учнями початкових класів), а й побачити, на якому етапі розв'язання проблеми виникають труднощі. Перевірка логічного мислення дітей проводилась за Шкалою інтелекту Векслера (субтести 4 та 10 – «Встановлення подібностей» та «Послідовні картинки»). Ефективним у процесі діагностики виявився тест короткочасної пам'яті та умовиводів – експрес-методика визначення готовності дитини до шкільного навчання, створена в лабораторії психодіагностики Інституту психології ім. Г. І. Костюка НАПН України (автори Гільбух Ю. З., Коробко С. Л., Кондратенко Л. О.). Мовленнєвий розвиток дітей перевірявся за допомогою тесту на виявлення порушень розуміння складних логіко-граматичних конструкцій (автор В. В. Тарасун). Для перевірки пам'яті використовувався Тест короткочасної зорової пам'яті (за Д. Векслером).

Оскільки розумовий розвиток дитини багато в чому залежить від рівня сформованості уваги, то за допомогою тестів перевірялися такі основні властивості уваги: концентрація (ступінь зосередженості на об'єкті), розподіл (здатність утримувати у сфері уваги одночасно кілька об'єктів), переключення довільне (свідоме перенесення уваги з одного об'єкта на інший), стійкість (здатність до тривалого зосередження на одному об'єкті), обсяг (кількість об'єктів, які можуть бути охоплені увагою). Всі ці властивості уваги перевірялися за допомогою тестів Ф. Є. Рибаківа.

Метою тесту «Побудова дедуктивних умовиводів. Словниковий тест» (за Д. Вільсоном та Д. Грілз) була перевірка пасивного словника дитини, її здатності до дедуктивних умовиводів. Для діагностики здатності дитини до виокремлення суттєвих ознак поняття застосовувалися тест та шкала оцінювання за Т. Д. Марцинківською. Виявити рівень розвитку наочно-образного мислення учнів допоміг тест «Схематизація. Дорога до будиночків» (автор Бардіна Р. І.). Вивчення психомоторної активності дітей проводилось у різних видах діяльності, зміст яких передбачає активізацію рухових компонентів психомоторних дій.

Методика дослідження структури психомоторної дії в процесі навчання передбачала використання шкали інтелектуального руху та шкали моторного руху М. Озерецького.

У результаті досліджень у 3–4-х класах рівень продуктивності та творчої уваги за один навчальний рік підвищився на 20 %; рівень мисленнєвих процесів у 3-А класі на 3 %, у 3-Б – на 10 %, у 4-х класах – на 20 %; підвищилися всі види пам'яті: у 3-х класах – на 10 %, у 4-х класах – на 20 %.

Для виявлення рівня сформованості в учнів загальнонавчальних компетентностей було проведено моніторинг навчальних досягнень учнів із математики та навколишнього світу за дослідно-експериментальною програмою «Росток» (рис. 4.1–4.11).

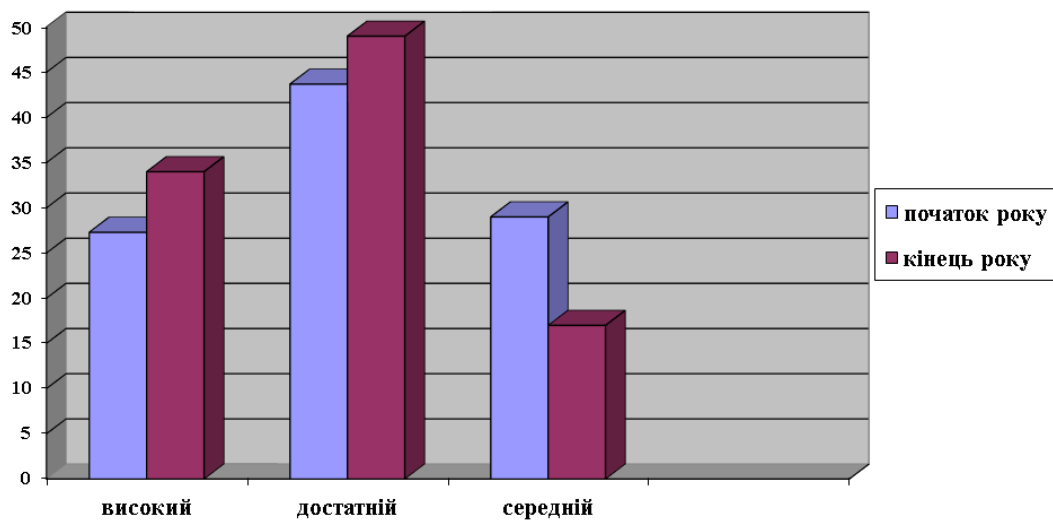


Рис. 4.1. Результати моніторингу навчальних досягнень учнів 3-х класів з математики за програмою «Росток»

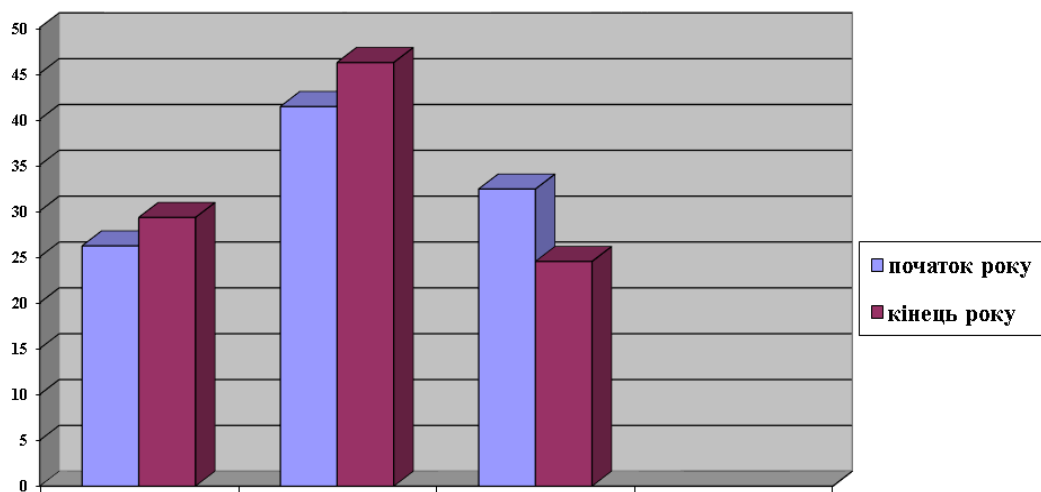


Рис. 4.2. Результати моніторингу навчальних досягнень учнів 4-х класів з математики за програмою «Росток»

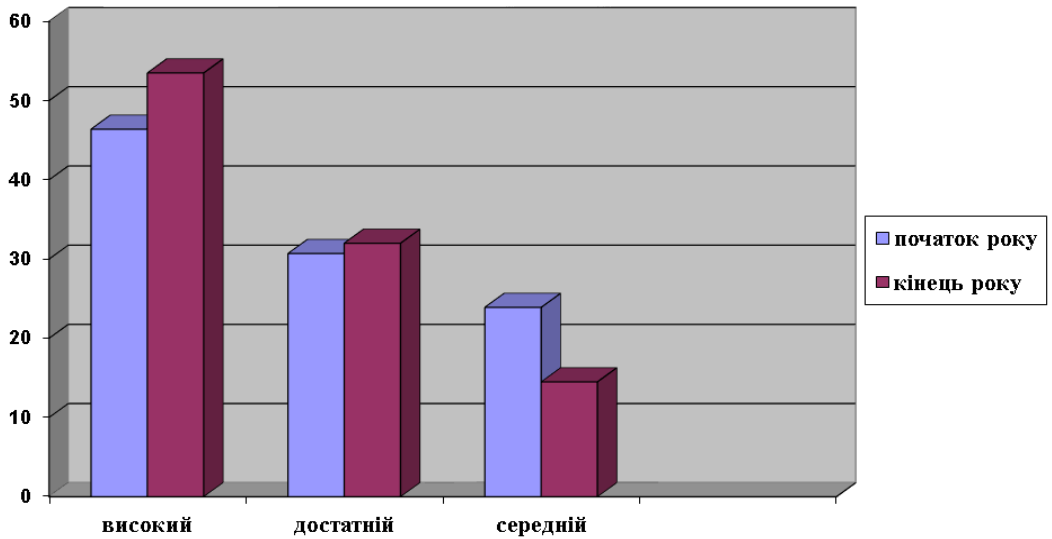


Рис. 4.3. Результати моніторингу навчальних досягнень учнів 2-х класів з курсу «Навколишній світ» за програмою «Росток»

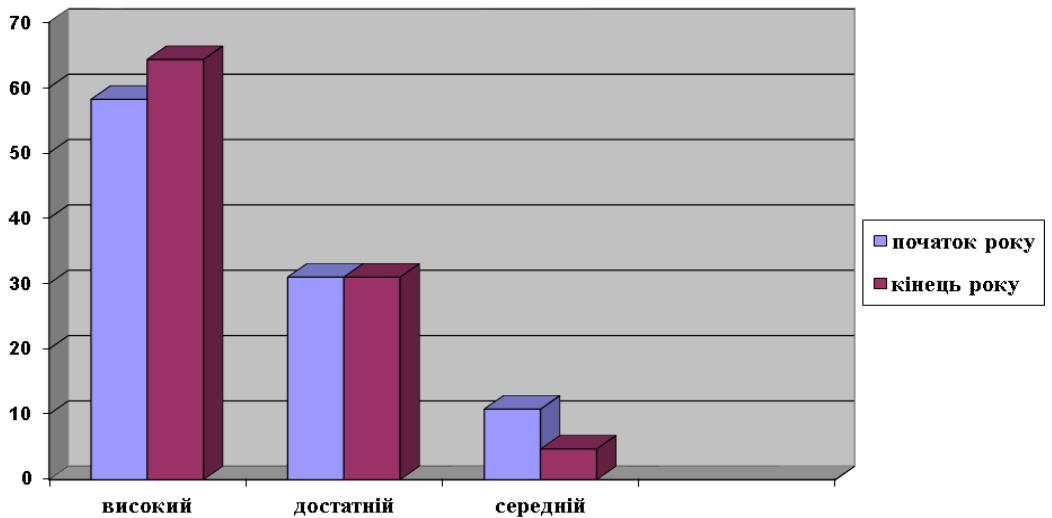


Рис. 4.4. Результати моніторингу навчальних досягнень учнів 3-х класів з курсу «Навколишній світ» за програмою «Росток»

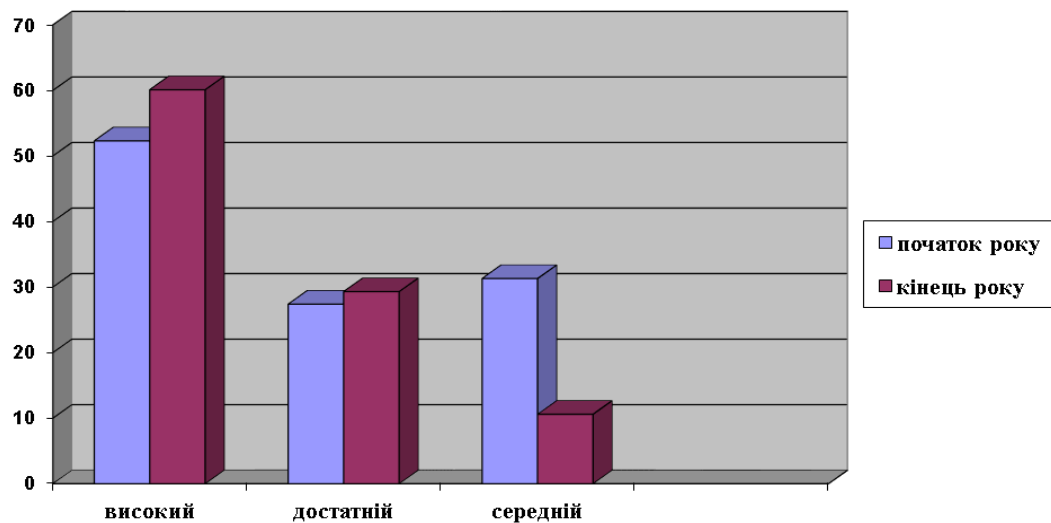


Рис. 4.5. Результати моніторингу навчальних досягнень учнів 4-х класів з курсу «Навколишній світ» за програмою «Росток»

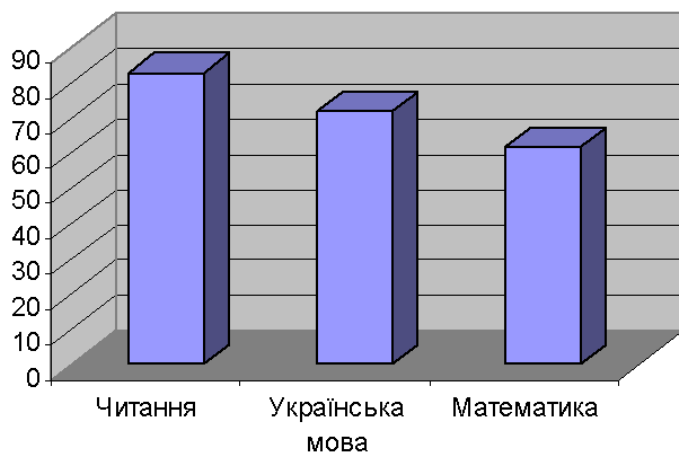


Рис. 4.6. Моніторинг якості знань учнів 4-х класів за 2009/2010 н. р.

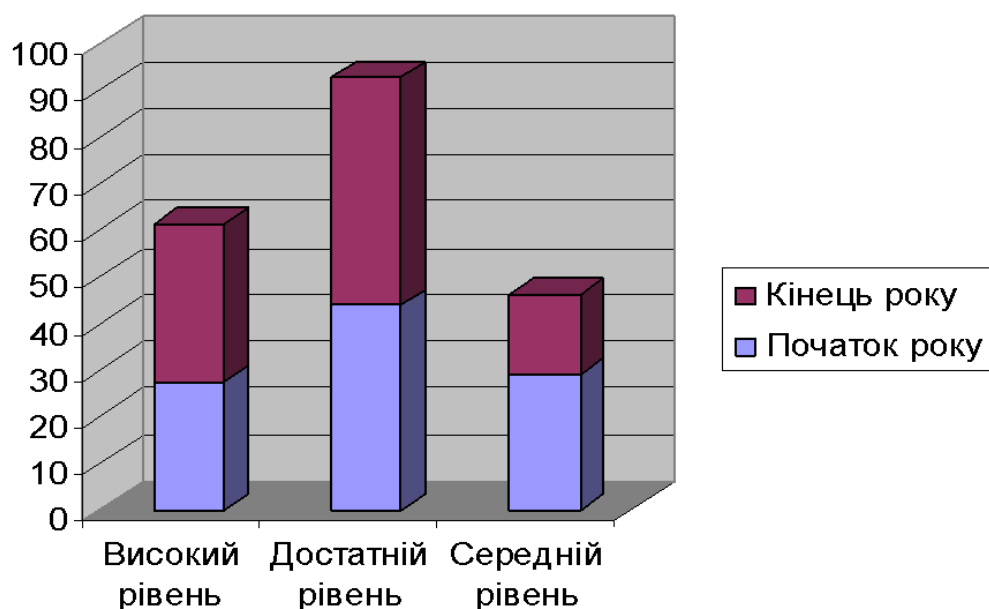


Рис. 4.7. Результати моніторингу навчальних досягнень учнів 3-х класів з математики за програмою «Росток»

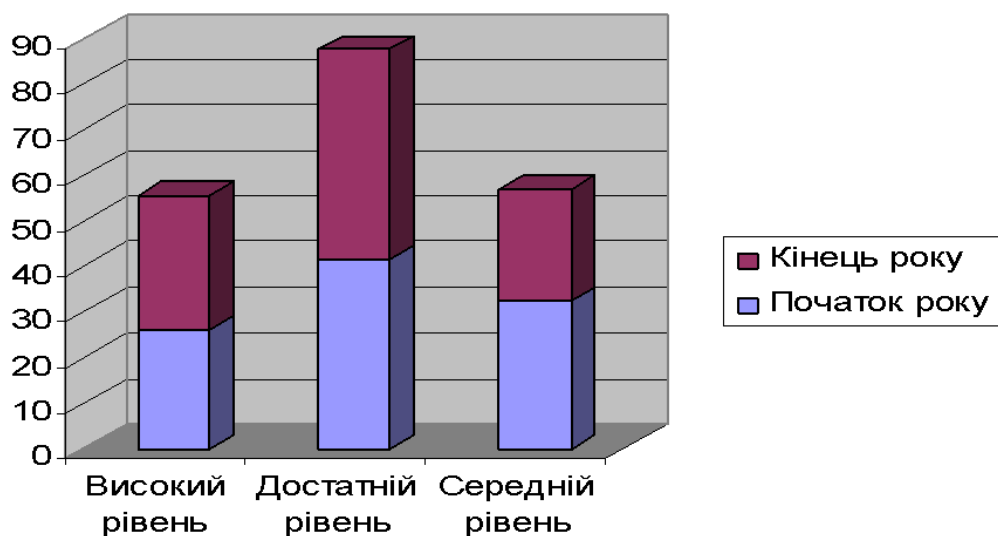


Рис. 4.8. Результати моніторингу навчальних досягнень учнів 4-х класів з математики за програмою «Росток»

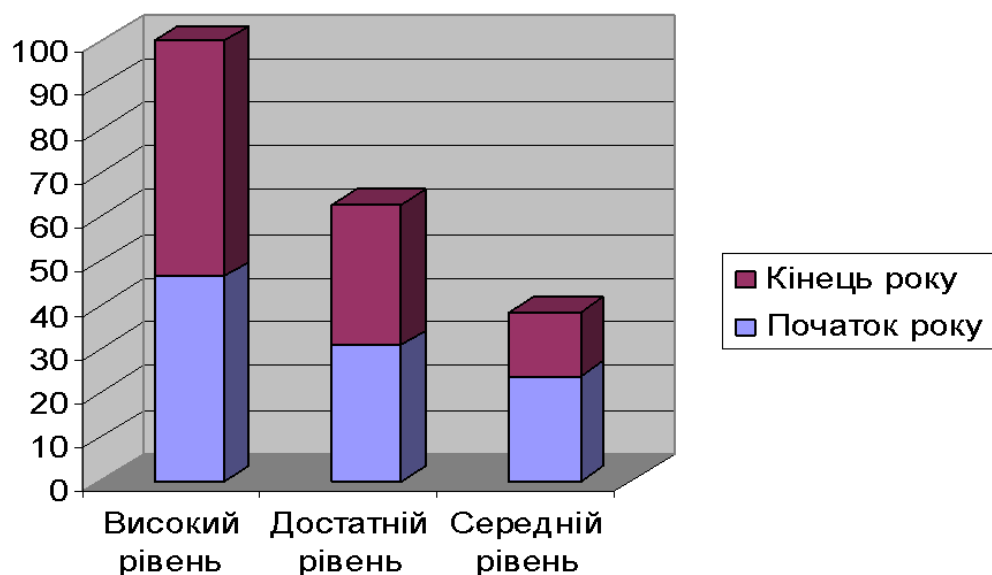


Рис. 4.9. Результати моніторингу навчальних досягнень учнів 2-х класів з курсу «Навколишній світ» за програмою «Росток»

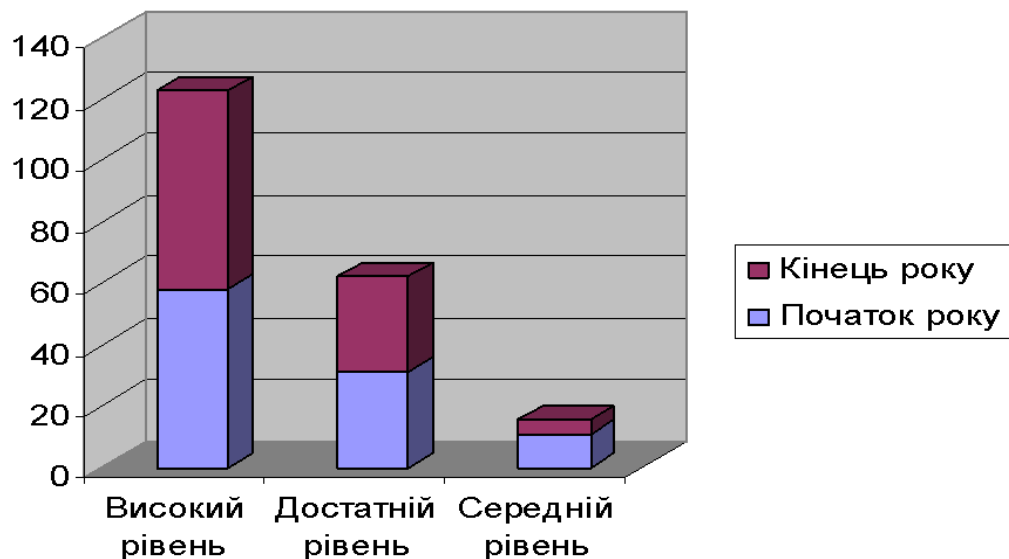


Рис. 4.10. Результати моніторингу навчальних досягнень учнів 3-х класів з курсу «Навколишній світ» за програмою «Росток»

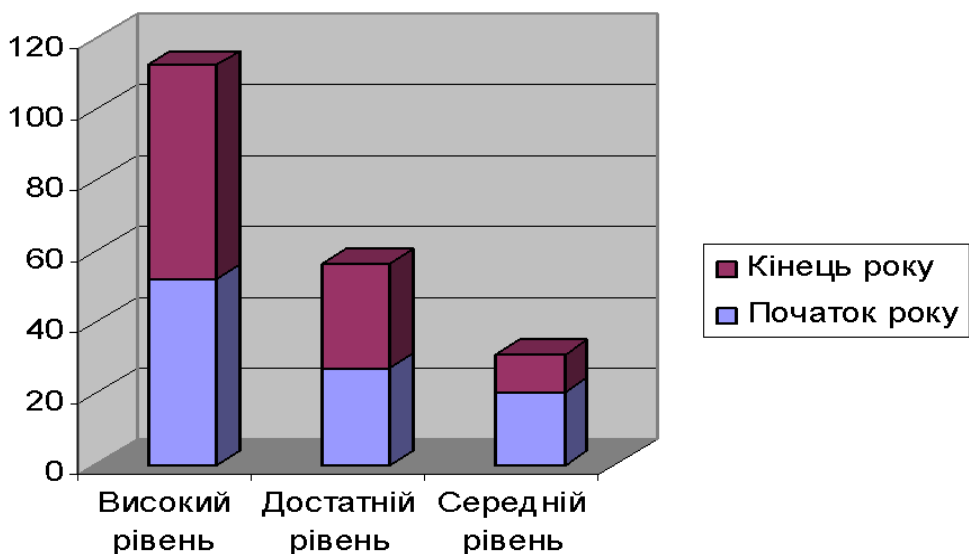


Рис. 4.11. Результати моніторингу навчальних досягнень учнів 4-х класів з курсу «Навколишній світ» за програмою «Росток»

Учні 3-х класів досягли таких результатів з математики: на початок року високий рівень навчальних досягнень становив – 27,3 %, достатній – 43,7, середній – 29 %; на кінець року високий рівень навчальних досягнень учнів зріс і до 34 %, достатній – до 49, середній зменшився до 17 %. У 4-х класах на початку року високий рівень навчальних досягнень становив – 26,2 %, достатній – 41,4, середній – 32,4 %; на кінець року високий рівень навчальних досягнень учнів зріс до 29,3 %, достатній – до 46,2, середній знизився до 24,5%. З навколишнього світу у 4-х класах на початок року високий рівень навчальних досягнень становив 58,2 %, достатній – 31, середній – 10,8 %; на кінець року високий рівень навчальних досягнень учнів зріс і становив 64,3 %, достатній – 31, середній зменшився до 4,7 %.

Результати моніторингу якості навчальних досягнень учнів з математики показали, що майже всі учні 1–4-х класів добре засвоїли програмовий матеріал, вміли застосовувати набуті знання під час розв’язування прикладів, задач, рівнянь.

Письмова перевірка знань з навколишнього світу проводилася за допомогою тестів та карток, завдання на яких передбачали конструйований або вибірковий тип відповіді.

Завдання, які пропонувалося виконати учням, були спрямовані на виявлення рівня засвоєння загальнонавчальних дослідницьких умінь у зоні найближчого розвитку дитини, її творчих здібностей, розвиток мовлення, критичного та логічного мислення, позитивної мотивації до пізнання природи і суспільства, формування вмінь встановлювати причинно-наслідкові зв’язки.

Моніторингові дослідження засвідчили такі результати.

1. У процесі навчання за Комплексною програмою розвитку дітей «Росток» в учнів формується позитивна мотивація до навчання.

2. Використання навчальних програм, підручників та посібників, розроблених у межах науково-педагогічного проекту «Росток», формує творчу розвинену особистість, яка володіє повною мірою всіма загальнонавчальними компетентностями. Підтвердженням цієї позитивної тенденції є результати моніторингу якості знань учнів із математики та курсу «Навколишній світ», проведені в кожному класі, який працює за Комплексною програмою розвитку дітей «Росток».

3. Зміст програмового матеріалу, завдання, вміщені в підручниках, сприяють розвитку пізнавальної активності учнів, їхньому всебічному розвитку.

4. У всіх учнів 1–4-х класів, котрі навчаються за Комплексною програмою розвитку дітей «Росток», ефективно формується розгорнута навчальна діяльність (уміння вчитися) шляхом оволодіння організаційними, логіко-мовленнєвими, пізнавальними й контрольнo-оцінними компетентностями, виховуються загальнолюдські чесноти. Важливим, на нашу думку, у роботі за концепцією інтегративно-діяльнiсної педагогiки є те, що зміст й завдання підручників допомагають сформувати в дітей загальнолюдські чесноти та значущі для українського народу цінності: патріотизм, почуття національної гордості, соціальної справедливості, первинності духовного щодо матеріального. Інтегративно-діяльнiсна педагогiка, реалізована концептуально у педагогічній технології розвитку дітей «Росток», сприяє вихованню гуманної, творчої, соціально активної особистості, здатної любити Батьківщину, шанувати свій народ, ощадливо ставитися до природи, світу речей, самої себе, інших людей, розуміти значення життя як найвищої цінності.

Крім того, навчання і виховання за інтегративно-діяльнiсною технологією «Росток» дають можливість отримувати високі результати у роботі з обдарованими дітьми.

Моніторинг дослідження якості знань, який проводився на початку та наприкінці навчального року, підтвердив позитивний вплив інтегративно-діяльнiсної педагогiки на процес формування ключових і предметних компетентностей учнів. Використання інтегративно-діяльнiсного підходу в навчанні сприяє досягненню мети конкурентоспроможної освіти, здатної забезпечити кожній дитині можливості ставити і досягати певних цілей, творчо самоутверджуватися в соціумі.

4.2. ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ІНТЕГРАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ НА РОЗКРИТТЯ І РОЗВИТОК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ НА БАЗІ СЕРЕДНЬОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ № 221 М. КИЄВА

Створення необхідних соціальних, психологічних, педагогічних умов для всебічного розвитку обдарованості дитини, становлення духовної, культурної особистості громадянина України і європейської спільноти на засадах гуманізації, інтеграції, екологізації змісту освіти потребує зосередження уваги на гармонійному розвитку

учнів, формуванні в них цілісної картини світу та уявлень про місце людини у світі як невід'ємної частини природи, загальнолюдських цінностей у гармонії з національним самоусвідомленням, розвитку основних здібностей, відповідних віку учня. Виявлення позитивного впливу інтегративного-діяльнісного підходу для виконання цих завдань, а також на розкриття та розвиток обдарованості дитини в ході навчально-виховного процесу, підвищення рівня фізичного, психічного, духовного розвитку учнів через організацію їх активної творчої діяльності стало метою дослідження. Дослідження проводилось на базі середньої загальноосвітньої школи № 221 м. Києва

Етапи дослідно-експериментальної роботи:

Підготовчий (вересень – грудень 2009 р.):

- нормативно-правове забезпечення експерименту:
- а) прийняття відповідних рішень педагогічною радою, конференцією школи;
- б) розроблення програми науково-дослідної та експериментальної роботи;
- в) підготовка науково-теоретичного обґрунтування проблеми дослідження;
- початок апробації навчально-методичних комплектів щодо забезпечення застосування інтегративно-діяльнісного підходу до навчання.

Діагностично-концептуальний (січень – червень 2010 р.):

- психодіагностика й визначення обдарованості учнів школи, що навчаються в експериментальних класах;
- стимулювання зусиль педагогічного, учнівського, батьківського колективів на розвиток обдарованості;
- розроблення та впровадження інноваційних технологій особистісно орієнтованого навчання і виховання, спрямованих на розвиток особистості;
- відпрацювання діагностичних методик, принципів їх аналізу, розроблення анкет, тестів, інших матеріалів;
- забезпечення умов проведення експерименту: штатний розпис відповідно до вимог експериментальної роботи; наповненість класів; фінансування досліджень за програмою експерименту; матеріально-технічне забезпечення.

Організаційно-прогностичний (червень 2010 р. – червень 2012 р.):

- діагностика здібностей учнів;
- розроблення та впровадження «Індивідуальної психолого-педагогічної картки учня»;
- організація моніторингу впливу інтегративно-діяльнісного підходу до навчання учнів на розвиток обдарованості;
- апробація педагогічних технологій на основі інтегративно-діяльнісного підходу до навчання учнів;
- визначення позитивних і негативних прогнозів експериментальної роботи.

Формуючий (червень 2012 р. – грудень 2016 р.):

- внесення коректив, доповнень до системи виявлення та розвитку обдарованості дітей;
- формування психолого-педагогічної культури вчителів щодо роботи з обдарованими дітьми;

- розроблення та апробація технологій розвитку учнів.
Узагальнюючий (грудень 2016 р. – травень 2018 р.):
- проведення комплексного дослідження впливу інтегративно-діяльнісного підходу до навчання на рівень розвитку обдарованості учнів;
- кількісний та якісний аналіз оцінювання результатів експерименту на підставі вироблених теоретико-методологічних критеріїв та впровадження методів і методик, що розвивають обдарованість;
- підготовка наукового звіту про результати експериментальної роботи.

Мета дослідження:

- підвищення ефективності формування та розвитку інтелектуальних здібностей особистості на засадах інтегративно-діяльнісного підходу навчально-виховного процесу;
- створення необхідних соціальних, психологічних, педагогічних умов для всебічного розвитку дитини, становлення духовної, культурної особистості громадянина України;
- формування загальнолюдських цінностей у гармонії з національним самоусвідомленням;
- виявлення позитивного впливу інтегративного та діяльнісного підходів на підвищення рівня фізичного, психічного, духовного розвитку учнів початкової школи через організацію їх активної творчої діяльності.

Завдання:

- дослідження та наукове обґрунтування необхідних соціальних, психологічних, педагогічних умов для розвитку інтелектуальних здібностей дитини;
- дослідження динаміки розвитку основних здібностей, відповідних віку учня: виявлення позитивного впливу інтегративного діяльнісного підходу на розкриття та розвиток інтелектуальних здібностей дитини в ході навчально-виховного процесу;
- розроблення методів підвищення рівня фізичного, психічного, духовного розвитку учнів через організацію їх активної творчої діяльності;
- апробація педагогічних технологій, пов'язаних із використанням програм та підручників, розроблених за науково-педагогічним проектом «Росток»;
- розроблення комплексу діагностичного інструментарію стосовно інтелектуальних здібностей учнів;
- створення інформаційної бази даних щодо інтелектуальних здібностей учнів, що навчаються в експериментальних класах.

Очікувані результати:

- апробація навчально-методичних комплектів щодо забезпечення курсу математики та інтегрованого курсу «Навколишній світ»;
- апробація створеної концепції науково-педагогічного проекту як засобу для розвитку інтелектуальних здібностей дітей;

- узагальнення проміжних результатів діагностики розвитку інтелекту учнів в умовах проекту;
- виявлення та обґрунтування психолого-педагогічних умов підвищення рівня розвитку інтелектуальних здібностей дітей в умовах інтегративного та діяльнісного підходів;
- розроблення моделі діагностики розвитку високоінтелектуальної особистості;
- розроблення та запровадження скринінг-контролю щодо процесу розвитку інтелектуальних здібностей дитини;
- розроблення організаційно-педагогічних рекомендацій до навчання учнів на основі інтегративного та діяльнісного підходу;
- створення міні-посібників з розроблення уроків на основі інтегративного діяльнісного підходу.

Виконання завдань програми

Психологом школи були досліджені соціальні умови, в яких виховуються учні експериментальних класів. У процесі дослідження було встановлено, що 28 % учнів виховуються в неповних сім'ях, 12 % – у багатодітних родин, 2 % (1 дитина) – у неблагополучній сім'ї, але на первинні результати діагностики ці дані не впливали. Спостереження психолога та вчителів за учнями показали, що більшість дітей з багатодітних родин у своєму розвитку нічим не поступають своїм одноліткам.

Але спостерігалася повільна адаптація серед дітей з неповних сімей через те, що більшість із них дуже болісно пережили момент розставання з дитячим садочком та родиною. Психолог сформував групи, в яких проводилися заняття, спрямовані на адаптацію дітей до навчання.

Педагогічні умови – це насамперед бажання учасників навчально-виховного процесу створити навчання учнів цікавим, яскравим, незабутнім, щоб дитина молодшого шкільного віку почувалась у школі комфортно й була готова до сприйняття та засвоєння всього нового.

Аналізуючи психологічні дослідження, можемо помітити динаміку розвитку основних здібностей дітей, їх комунікабельність, допитливість, самореалізацію, вміння знайти вихід з важких ситуацій, адаптацію до сучасних умов життя. Діти, котрі навчалися за цією програмою, мали добре розвинені конвергентні інтелектуальні здібності (рівневі, комбінаторні, процесуальні властивості інтелекту), що характеризували один з аспектів інтелектуальної активності, спрямованої на пошук єдиного правильного (нормативного) результату відповідно до умов і вимог діяльності. Показник виконання тестового завдання виявляє ступінь сформованості конкретної конвергентної здібності (запам'ятовувати й репродукувати певний обсяг інформації, виконувати просторові перетворення, встановлювати зв'язки між словами, пояснювати значення прислів'їв, здійснювати розумові операції або дії під час розв'язання завдань тощо).

Організація активної творчої діяльності є незамінним компонентом інтегрованого курсу «Навколишній світ», вивчення нового матеріалу як відкриття нових знань,

проектна індивідуальна робота, а також робота над проектами в групах є передумовою бажання вчитися. Діти із задоволенням досліджують те чи інше явище, створюють власний план реалізації того чи іншого завдання, не за винагороду (оцінку), а тому, що це цікаво.

Школа працює за інтегративно-діяльнісною технологією «Росток» з таких предметів: «Математика» (1–6-й класи), «Навколишній світ» (1–6-й класи), «Інформатика» (1–2-й класи), «Хімія» (7-мі класи), «Фізика» (7-мі класи), «Теорія ймовірностей» (6–7-й класи).

Велику увагу розвитку інтелектуальних здібностей учнів приділяють також керівники гуртків, котрі працюють із дітьми початкових класів («Шахи», студія кераміки «Гончарик», художня студія), кінетичні здібності учнів розвиваються в спортивних секціях «Футбол», «Волейбол», «Аеробіка» та «Хореографія».

Протягом шести місяців психологом школи, вчителями початкових класів та заступником директора з навчально-виховної роботи було проведено системний аналіз результатів тестувань, моніторингу навчальних досягнень учнів, участі та результатів виступу учнів у районних, міських та Всеукраїнських конкурсах.

Інтегративно-діяльнісний підхід орієнтується на принципи пріоритетів розвивального навчання та виховання. Розвивальне навчання є необхідною умовою гуманізації освіти, забезпечення максимально сприятливих умов для виявлення й розвитку задатків та здібностей дитини на основі прийняття особистісних цілей та запитів. Тобто під впливом навчання та виховання формуються здібності, яких у дитини ще не було. Її діяльність будується насамперед шляхом сходження від абстрактного до конкретного, від загального до часткового. Діяльнісний підхід дає змогу організувати творчу діяльність учнів у межах кожного навчального предмета, інтегруючи їх у цілісну систему: спостереження, досліді, самостійний пошук інформації; спеціальні вправи на розвиток уяви й літературної творчості (складання невеликих казок, оповідань про навколишній світ, поетичні вправи, інші вправи з розвитку мовлення); вправи з моделювання, конструювання об'єктів та явищ навколишнього світу. Такий підхід у навчанні та вихованні тісно пов'язаний з принципом інтеграції.

У нашому науково-педагогічному проекті принцип інтеграції використовується в курсі «Навколишній світ», на основі якого в учнів формується цілісна картина світу.

Блок психолого-педагогічних досліджень

Використані психодіагностики та інші діагностичні матеріали.

Протягом роботи в проекті «Росток» було проведено ряд досліджень:

- індивідуальна діагностика кожного учня;
- визначення рівня адаптації першокласника.
- визначення рівня уваги учнів 2-х класів;
- визначення рівня слухової та зорової пам'яті;
- визначення рівня логічного мислення;
- визначення творчих нахилів та рівня креативності (за Торренсом).
- діагностика інтелектуального розвитку дитини (чотири субтести) (Амтхауер):

1-й – визначення понять; 2 – визначення п'ятого зайвого; 3-й – встановлення взаємозв'язку за зразком; 4 – узагальнення;

- субтест «Числові ряди»;
- діагностика особистісного розвитку (З. Карпенко).
- комплексна психодіагностика особистості.
- діагностика множинних здібностей учнів;
- визначення мотивів навчання учнів;
- тест шкільної тривожності Філіпса;
- методика «Емоційна оцінка школи».

Діаграми результатів моніторингу, які відображають результати реалізації програми

Чи задоволені Ви програмою за якою навчається Ваша дитина?

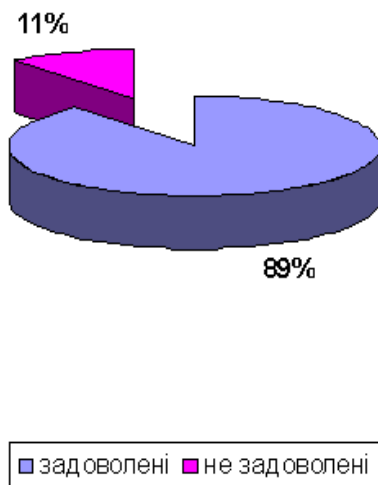


Рис. 4.12. Результати анкетування батьків учнів, які працювали за науково-педагогічним проектом «Росток»

Анкетування проводилося серед батьків, діти яких протягом усього експерименту працювали за технологією «Росток».

Мета опитування полягала у вивченні думки батьків щодо ефективності, якості викладання, змісту та впливу на інтелектуальні здібності учнів. Ця програма сприяє швидкій адаптації дитини до навчально-виховного процесу в школі, оскільки книги містять ігровий компонент, багато малюнків (які з радістю розфарбовуються).

Батькам дуже імponує програма з математики, спрямована на розвиток логічного мислення. Дуже корисні щоденні завдання для вдосконалення техніки письма. Приємно, що завдання з математики пов'язані з практичним життям і дитина може застосовувати набуті знання поза школою. Батьки зазначають, що дуже цікава та ін-

формаційно насичена програма «Навколишній світ», яка навчає правил поведінки та культури спілкування. Значна кількість завдань сприяє творчій співпраці батьків і дітей. Та чи не найважливішим є те, що першокласники з радістю йдуть до школи і навчання для них – цікавий процес пізнання навколишнього світу.

Чи влаштовує зміст матеріалу?

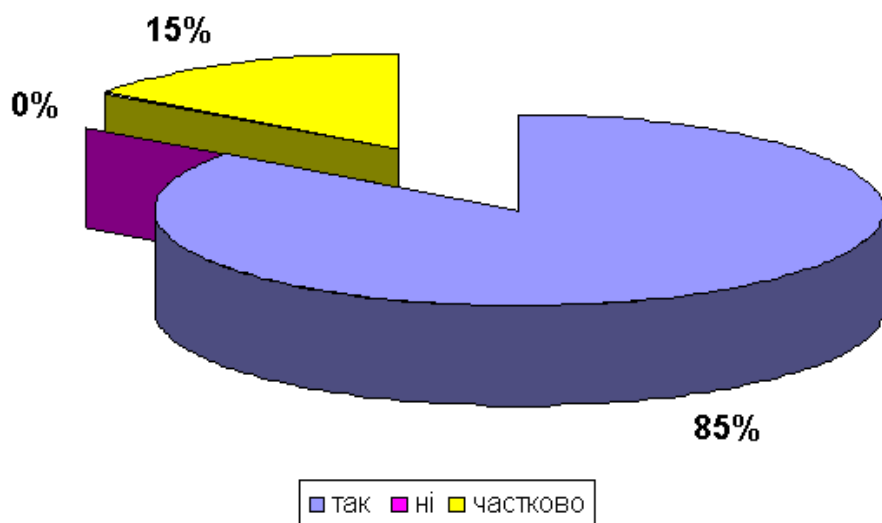


Рис. 4.13. Результати анкетування вчителів, які працюють за науково-педагогічним проектом «Росток»

Ці результати свідчать про необхідність створення умов для інтелектуального розвитку особистості, яка має вільно проявляти свої здібності, розвиватися відповідно до своїх нахилів. Це передбачає рішучий поворот освіти до особистості учня, забезпечення максимально сприятливих умов для виявлення та розвитку задатків та здібностей на основі прийняття його особистісних цілей та запитів. Засновники теорії розвивального навчання дійшли висновку про взаємозалежність процесу розвитку дитини і навчального процесу. Тобто під впливом навчання та виховання, конкретних умов навчально-виховного процесу формуються здібності, яких у дитини ще не було. Отже, діти мають певні здібності, а тому нам варто потурбуватися про те, щоб організувати їх навчання та спрямовувати їх інтелектуальний розвиток.

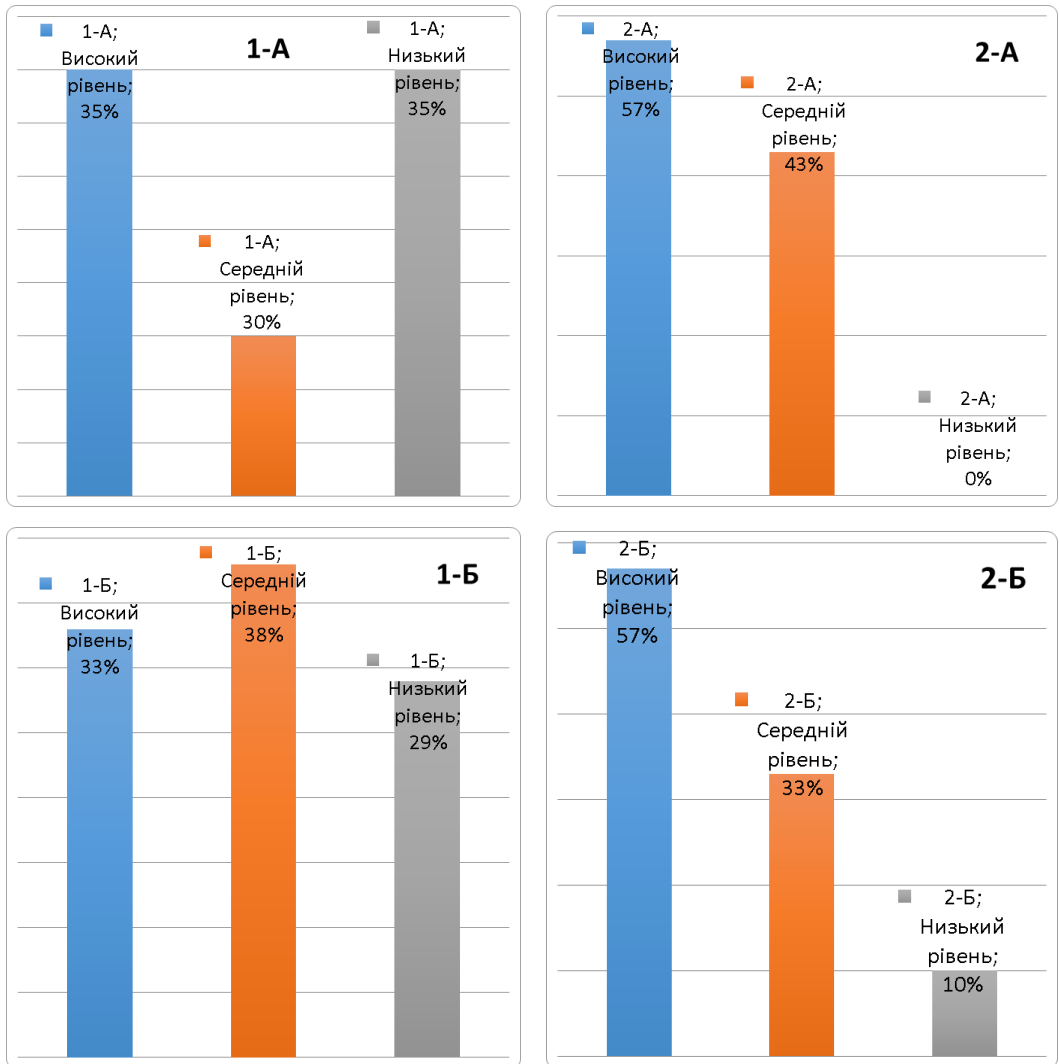


Рис. 4.14. Порівняльні діаграми розвитку пам'яті учнів 2-А та 2-Б класів, які навчаються за педагогічним проектом «Росток»

Аналізуючи діаграми протягом першого та другого років навчання (рис. 4.14), можна зробити висновок, що рівень пам'яті учнів покращився, зник майже повністю низький рівень, збільшилася, відповідно, кількість тих, хто має середній та високий рівні.

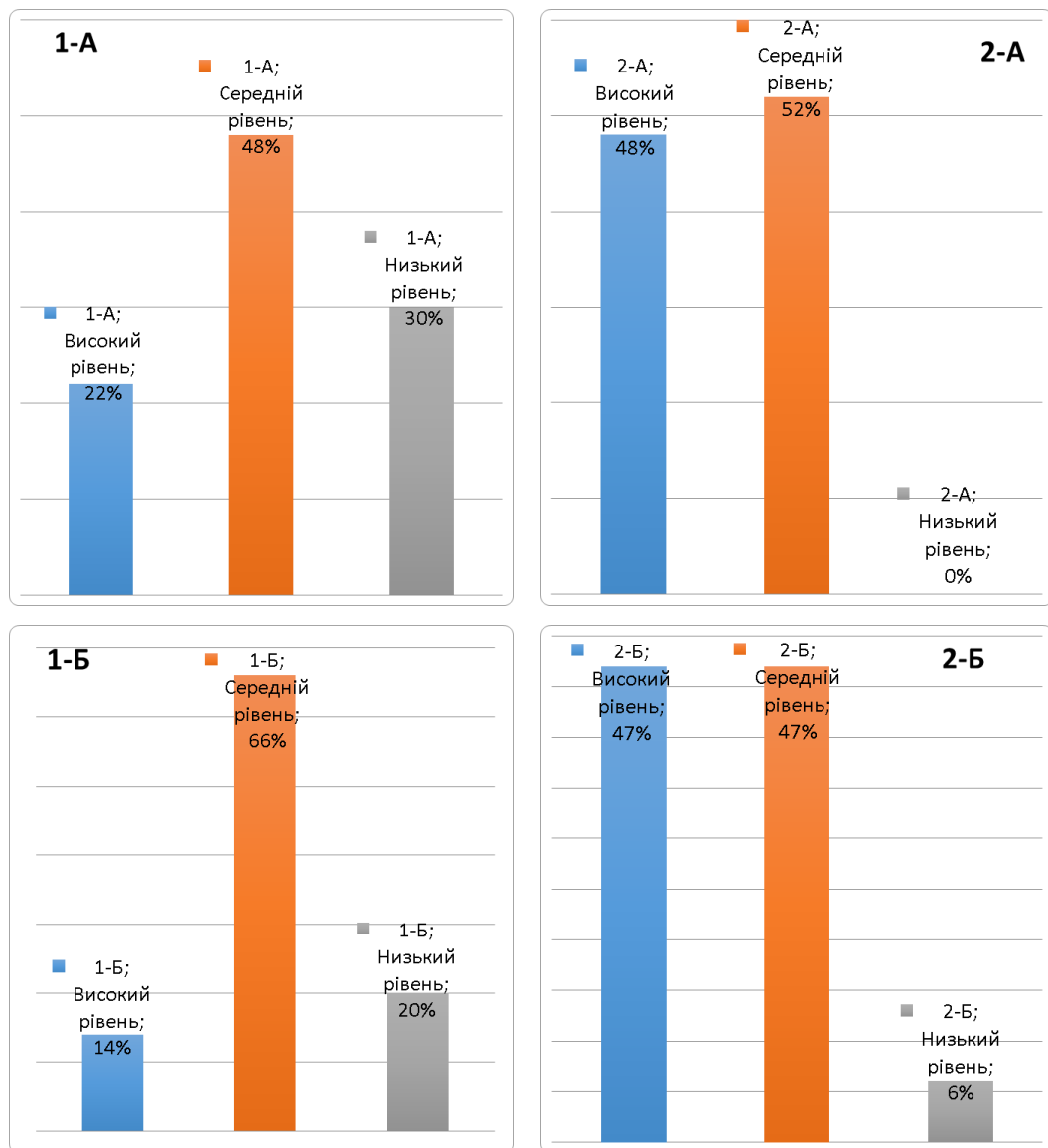


Рис. 4.15. Порівняльні діаграми розвитку уваги учнів 2-А та 2-Б класів, які навчаються за педагогічним проектом «Росток»

На початку експерименту 25 % учнів мали низький рівень розвитку уваги, завдяки співпраці вчителів початкових класів з психологом школи та батьками нам вдалося зменшити його до 3 %, причому високий рівень має 48 % дітей (рис. 4.15).

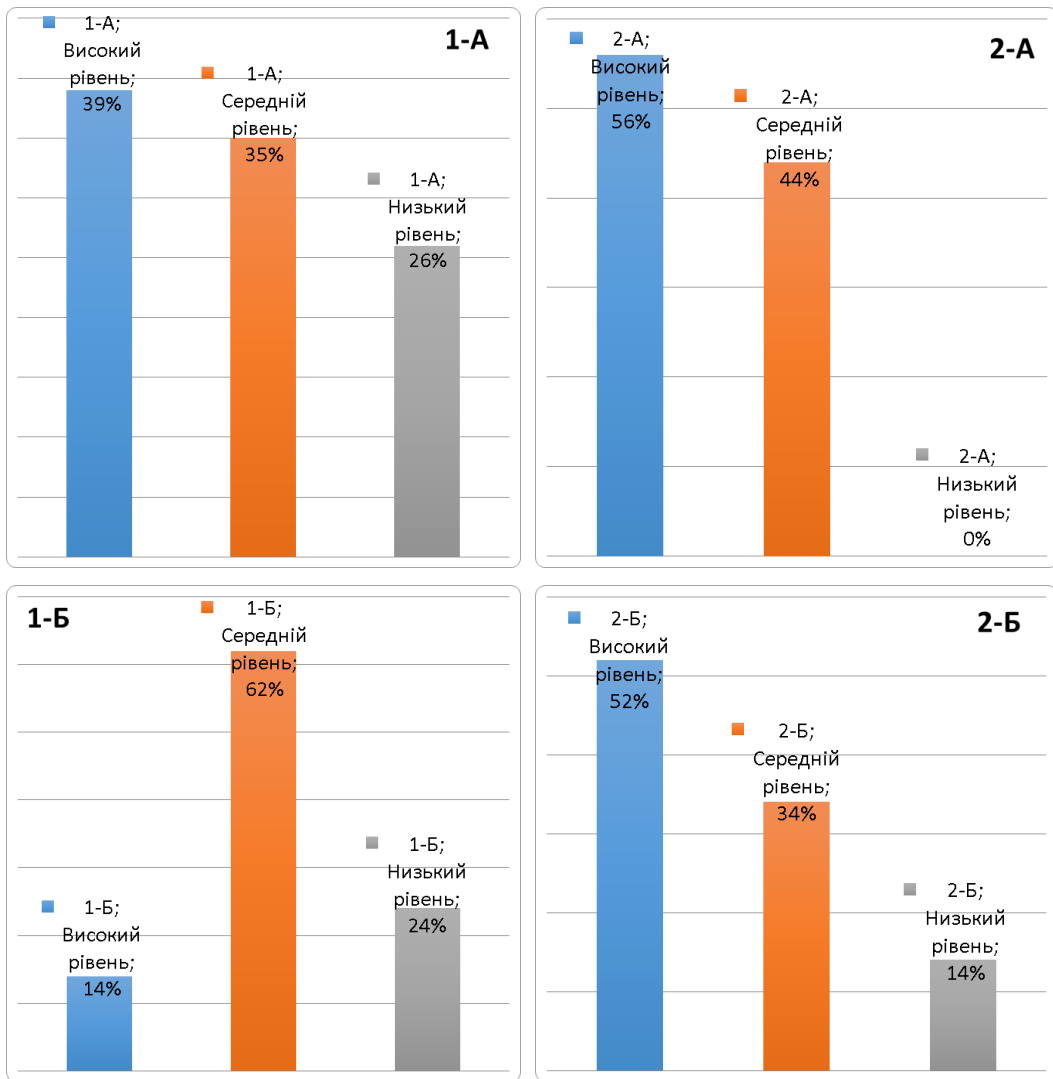


Рис. 4.16. Порівняльні діаграми розвитку логічного мислення учнів 2-А та 2-Б класів, які навчаються за педагогічним проектом «Росток»

Низький рівень розвитку логічного мислення у майбутніх першокласників становив 25 %, наприкінці другого класу низького рівня у 2-А класі вже не було, а в 2-Б класі він становив 14 %, загалом по школі – 7 % (рис. 4.16).

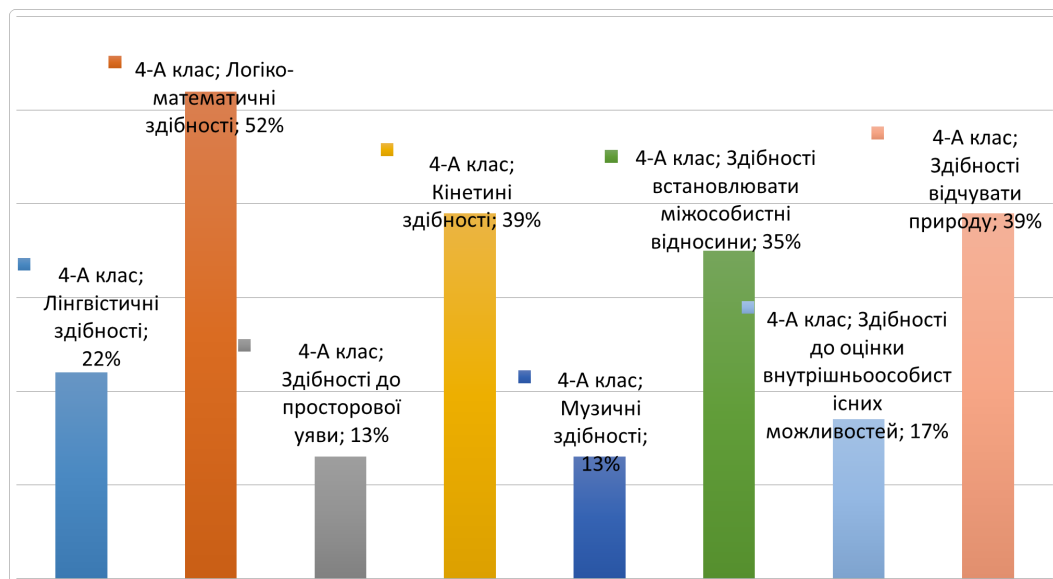
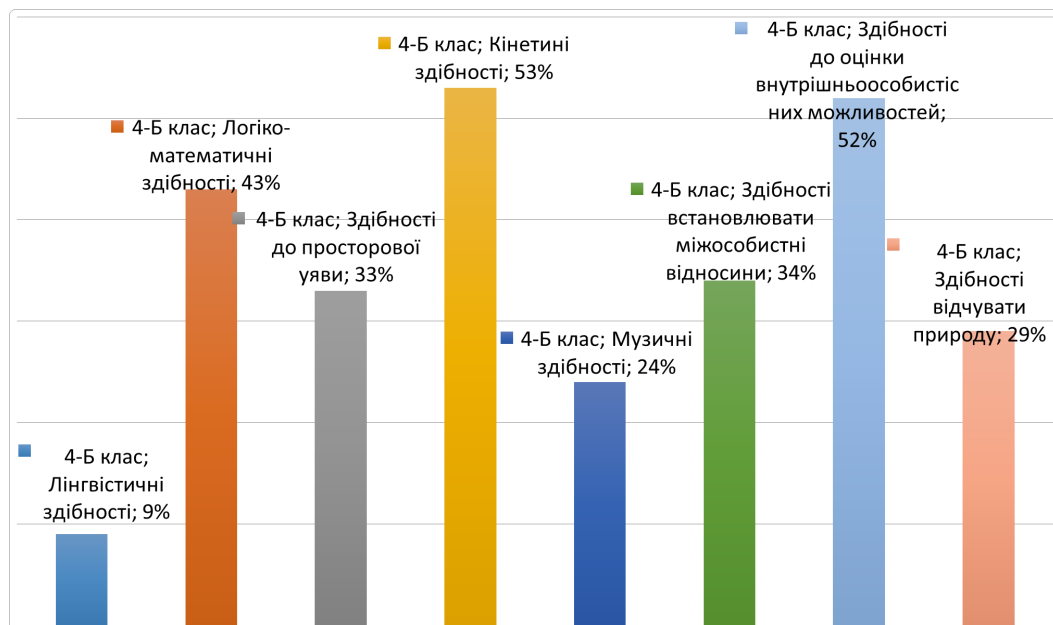
3-А клас**3-Б клас**

Рис. 4.17. Діаграми розвитку множинних здібностей учнів 3-х класів, які навчаються за педагогічним проектом «Росток»

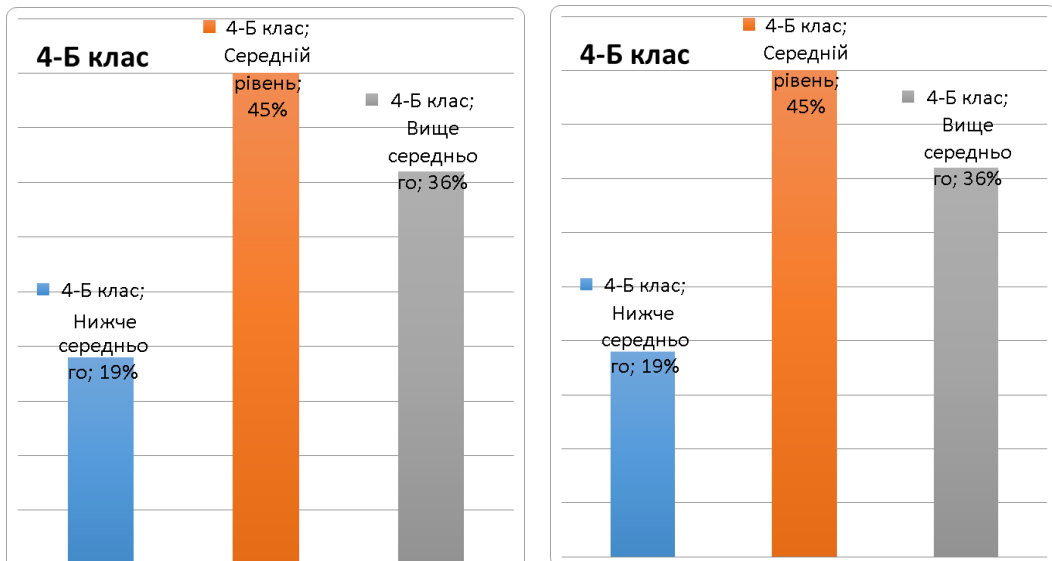


Рис. 4.18. Діаграми математичних здібностей учнів 4-х класів, які навчаються за педагогічним проектом «Росток»

Діаграми інтелектуального розвитку учнів 4-х класів, які навчаються за педагогічним проектом «Росток»

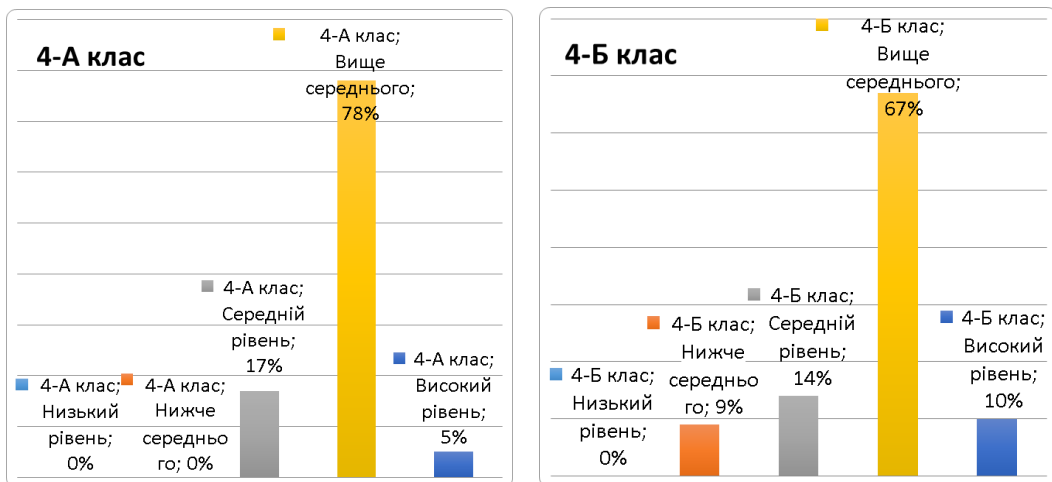


Рис. 4.19. Уміння визначати поняття

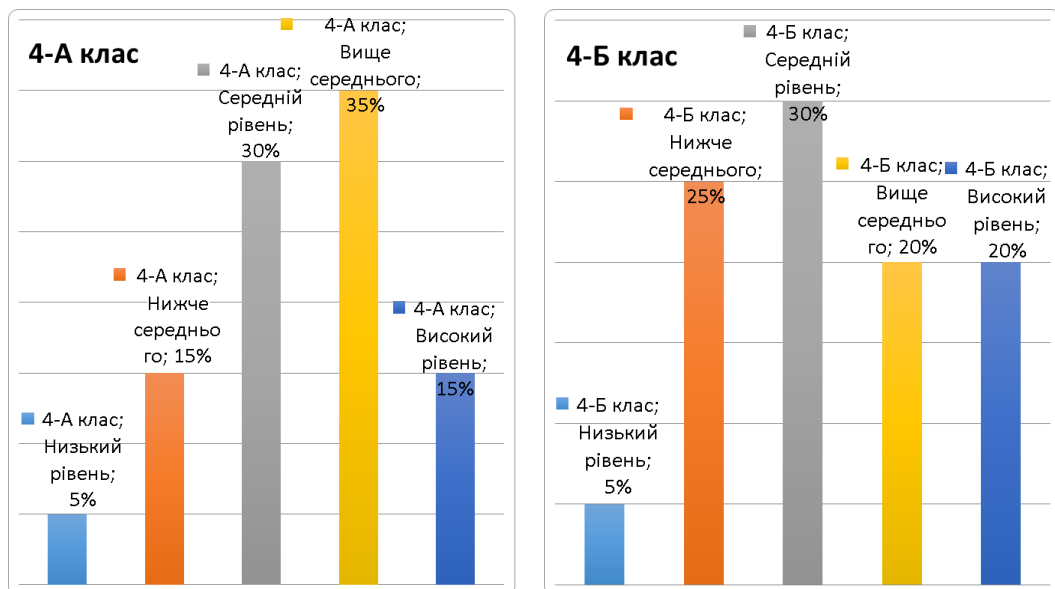


Рис. 4.20. Вміння узагальнювати та абстрагувати

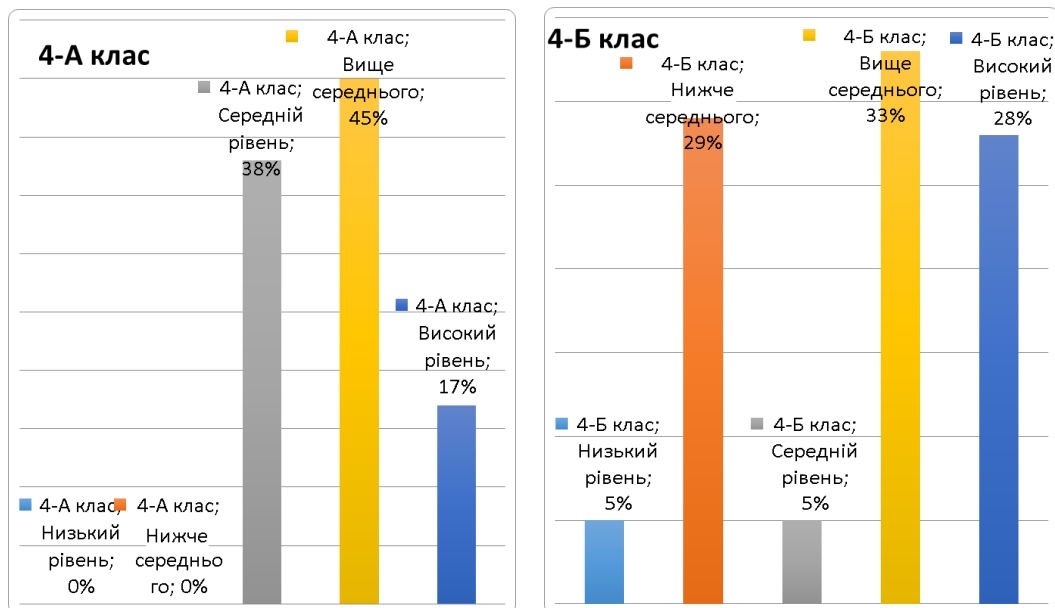


Рис. 4.21. Вміння встановлювати взаємозв'язок

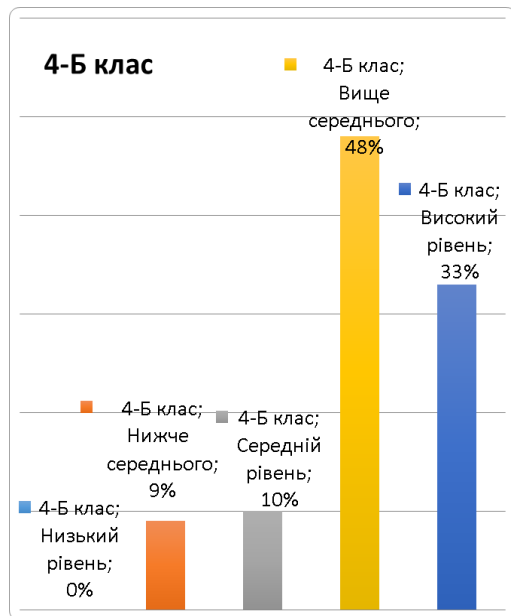
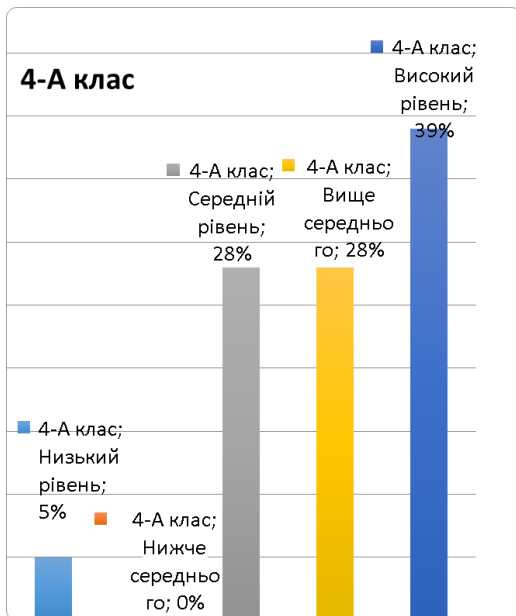


Рис. 4.22. Вміння узагальнювати

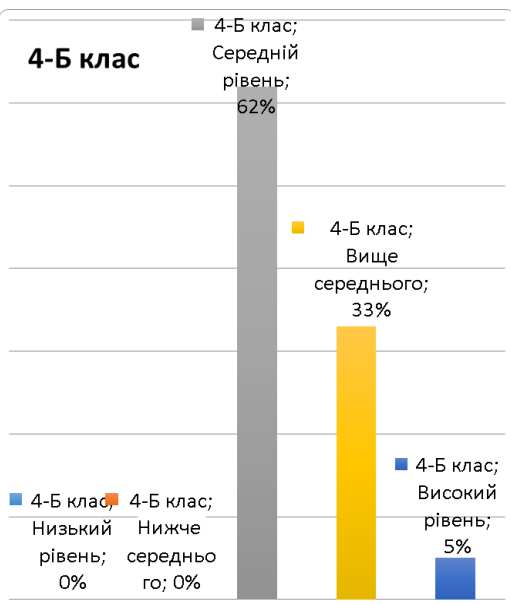
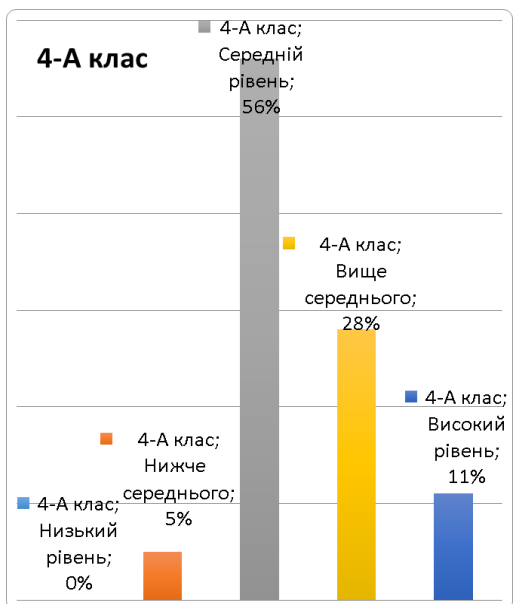


Рис. 4.23. Загальний інтелектуальний розвиток учнів

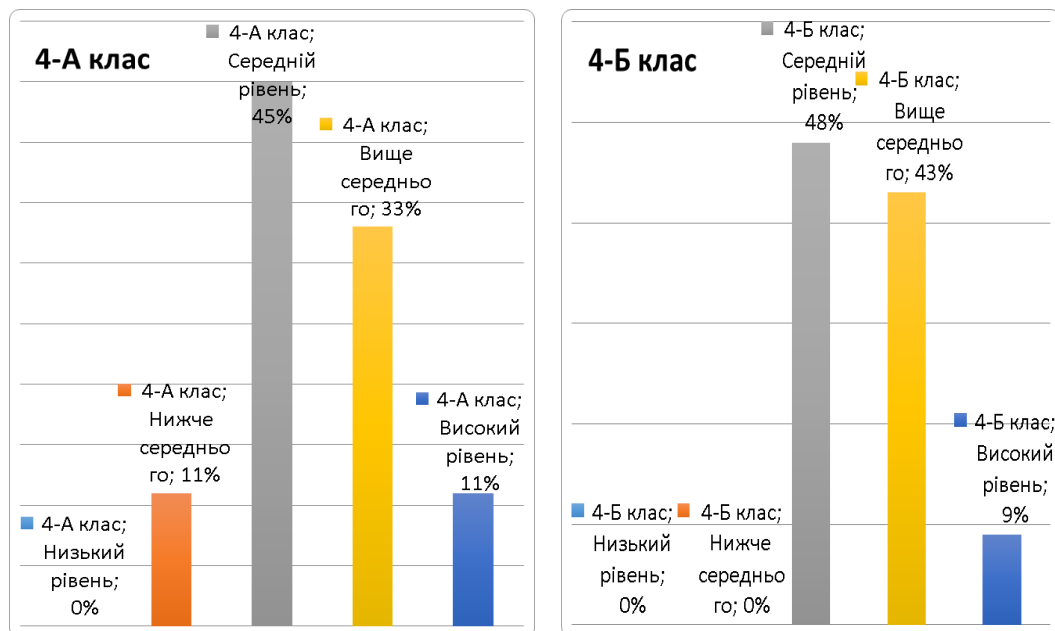


Рис. 4.24. Діагностика особистісного розвитку учнів

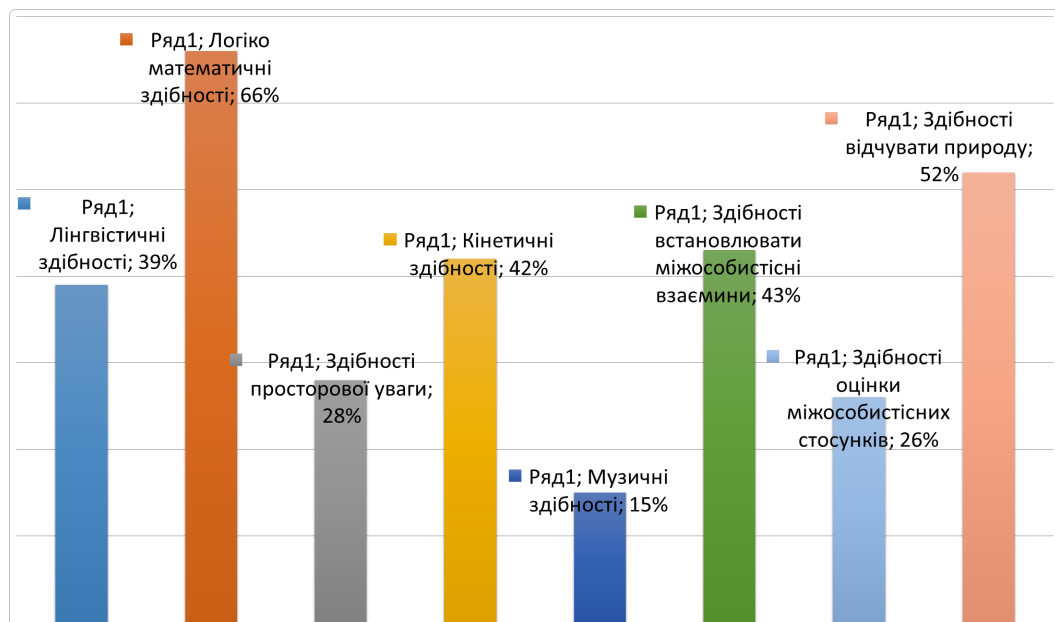
4-А клас

Рис. 4.25. Діагностика множинних здібностей

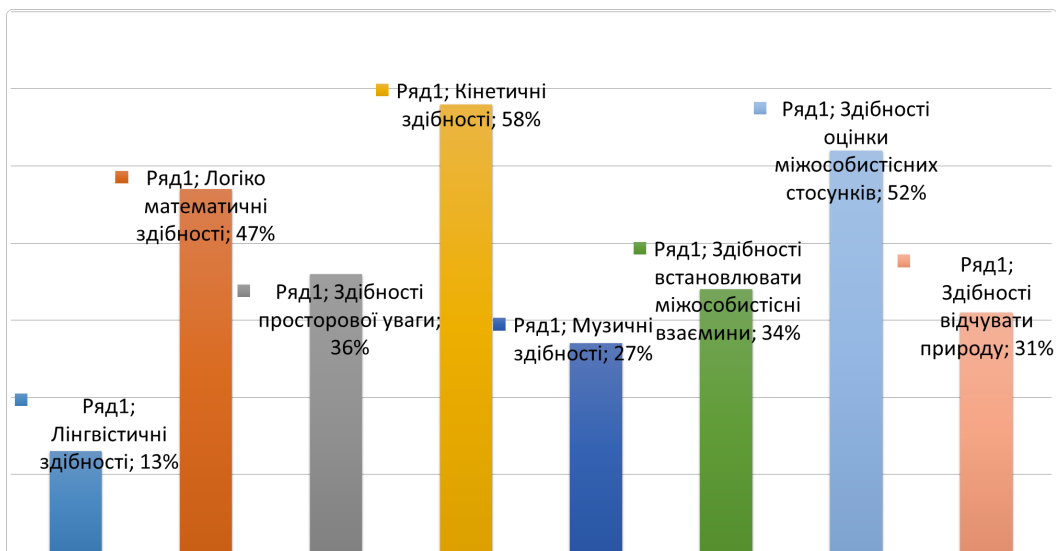
4-Б клас

Рис. 4.25. Діагностика множинних здібностей (закінчення рисунка)

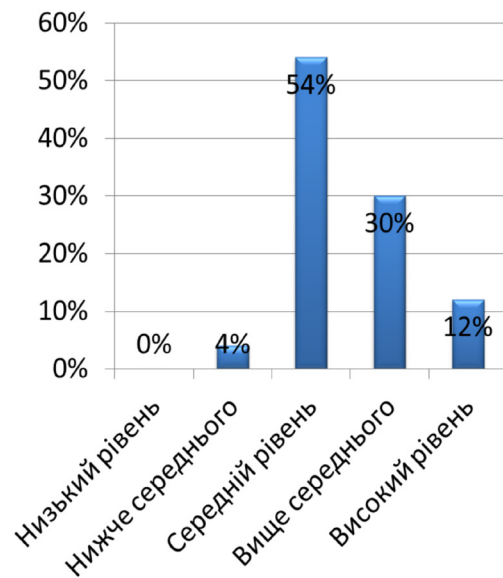
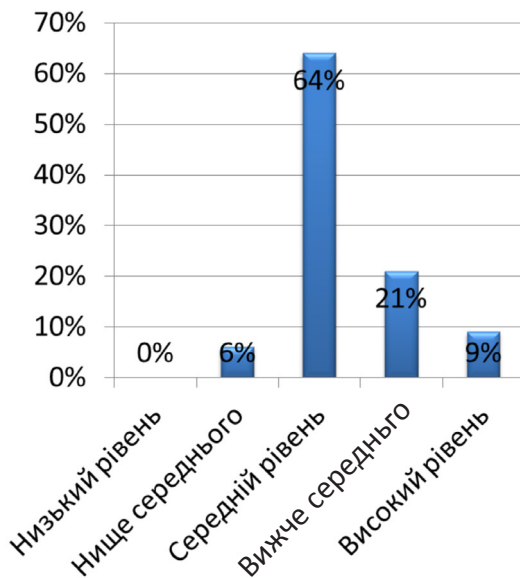
5-А клас**5-Б клас**

Рис. 4.26. Діагностика інтелектуального розвитку учнів 5-х класів

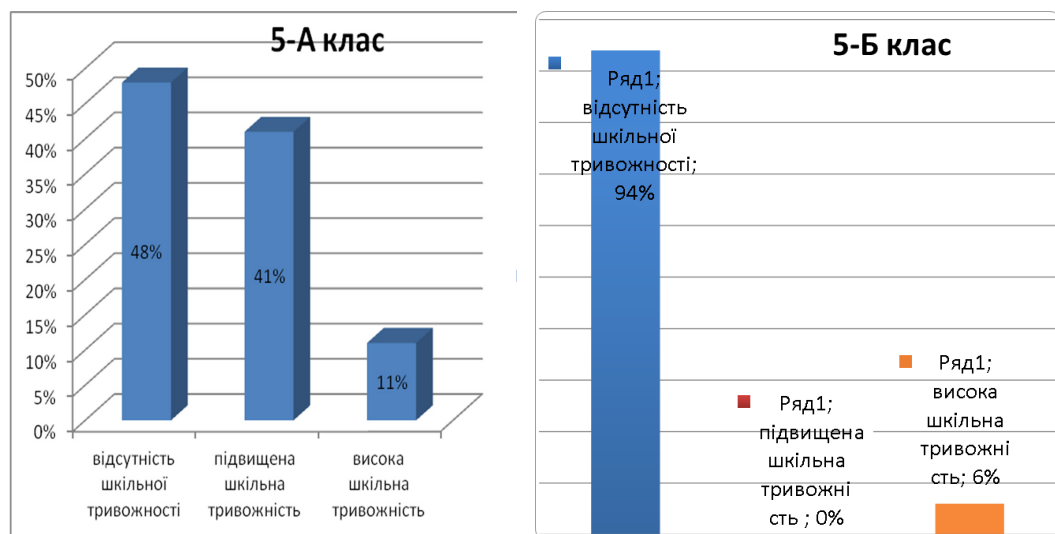


Рис. 4.27. Тест шкільної тривожності Філіпса

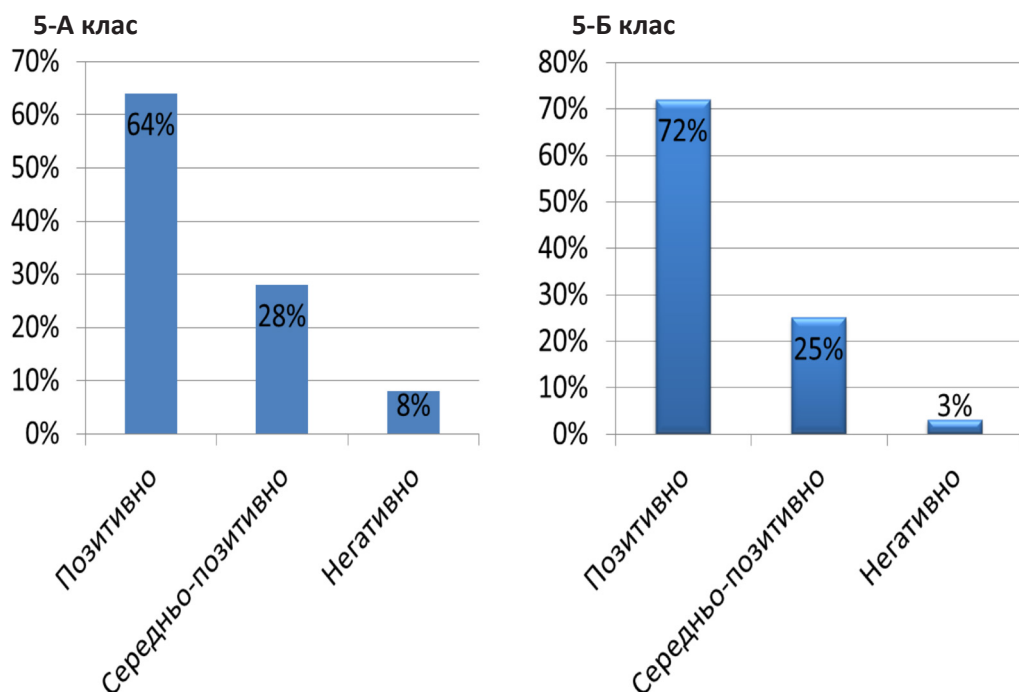


Рис. 4.28. Методика «Емоційна оцінка школи»

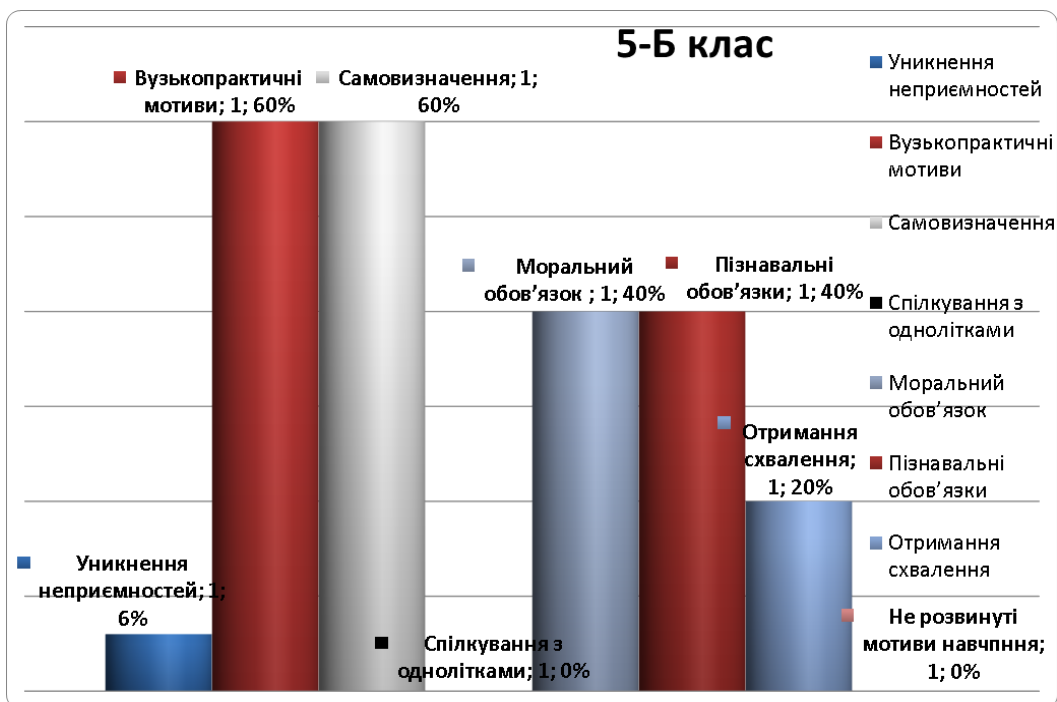
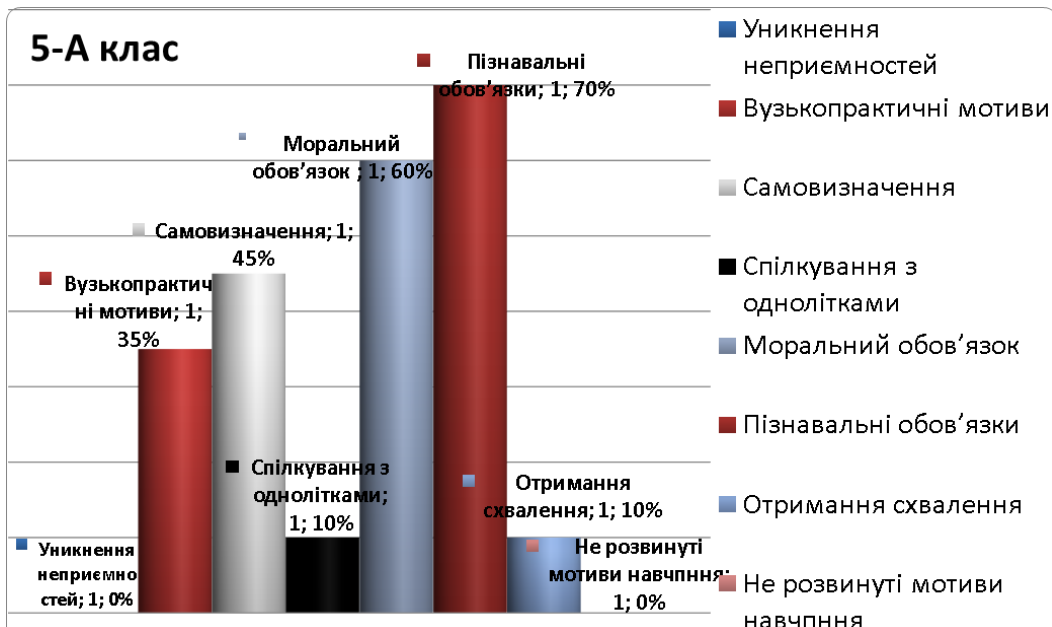


Рис. 4.29. Методика «Емоційна оцінка школи»

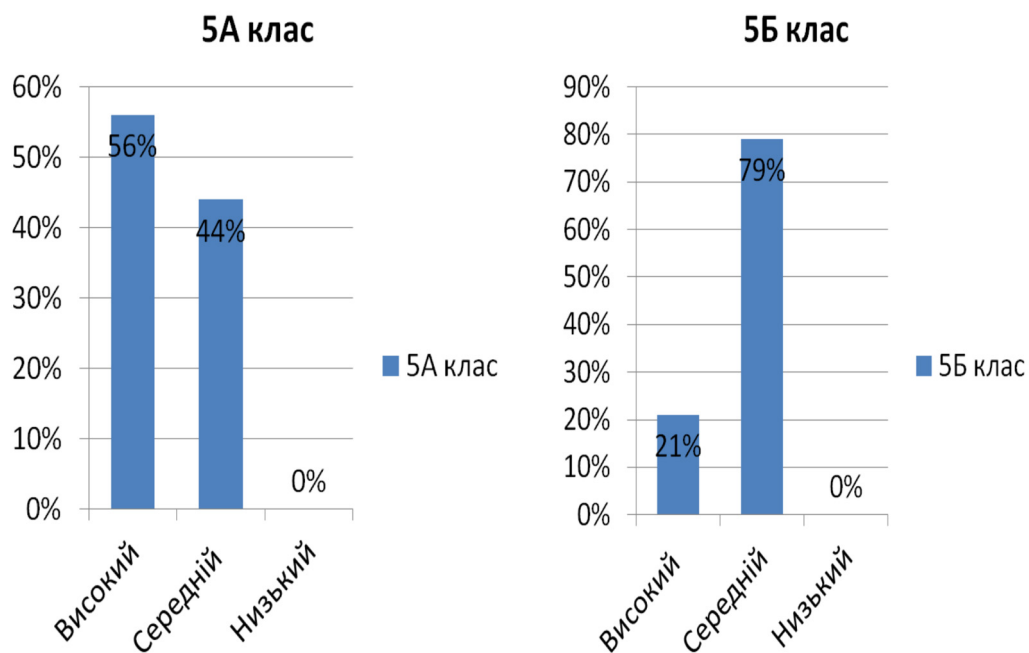


Рис. 4.30. Діагностика уваги

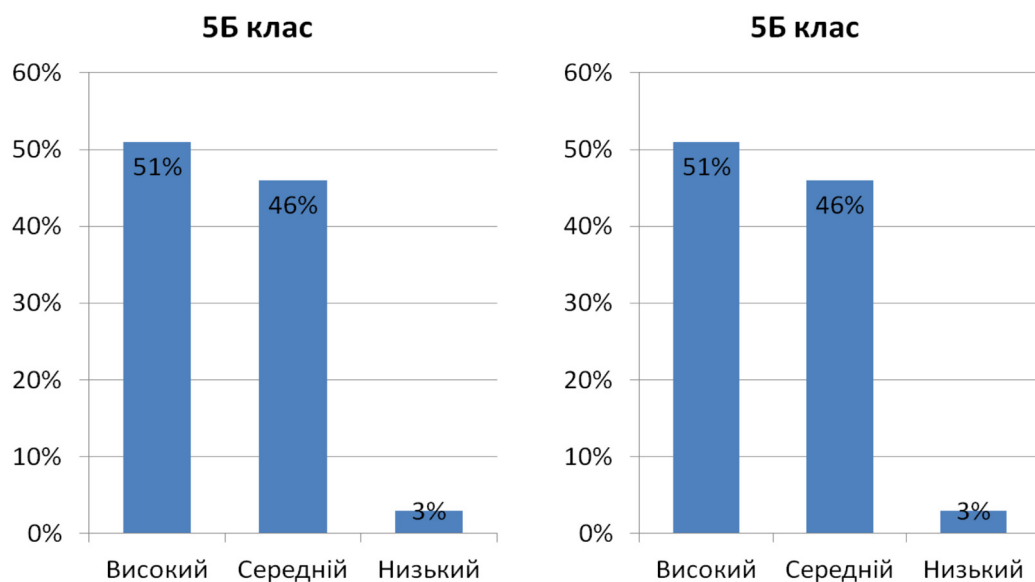


Рис. 4.31. Діагностика логічного мислення

Узагальнювально-підсумковий блок*Підсумковий аналіз результатів моніторингу*

Анкетування батьків і вчителів виявило позитивні результати впровадження дослідної експериментальної програми за інтегративно-діяльнісною технологією «Росток».

Підсумки анкетування дають можливість стверджувати, що батьки задоволені навчанням дітей за цією програмою, їх влаштовують зміст матеріалу та методика викладання предметів. Вчителі зауважили, що навчальний матеріал спрямований на формування та розвиток інтелектуальних здібностей дитини, сприяє формуванню особистісних якостей, а також позитивно впливає на поведінку дітей.

На думку вчителів початкових класів, зміст і форма подання навчального матеріалу відповідають віковим особливостям учнів молодшої школи. Опитування підтвердили, що разом з іншими складовими навчально-виховного процесу програма має практичну спрямованість і застосовується в сучасному житті. Вона містить такі поняття, як частина і ціле, взаємодія частин, оператор, алгоритм як об'єкт дослідження та засіб навчання. Наприклад, у 1-му класі учні докладно вивчають розбиття множин та величин на частини, взаємозв'язок цілого та його частин. Потім виявлені закономірності стають основою для формування обчислювальних навичок, навчання дітей розв'язування рівнянь і текстових задач.

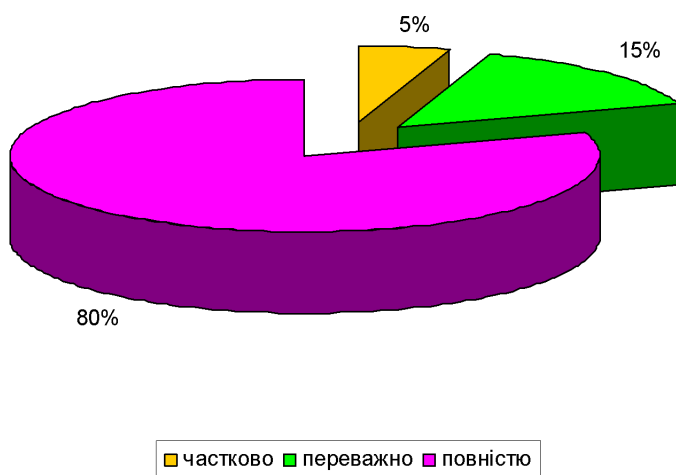
Відповідність змісту матеріалу віковим особливостям учнів

Рис. 4.32. Відповідність змісту матеріалу віковим особливостям учнів

Моніторинг навчальних досягнень учнів 5-х класів виявив, що лише 26% учнів засвоїли навчальний матеріал на середньому рівні. Порівняно з минулорічними результатами навчання 5-го класу відсоток учнів, які засвоїли навчальний матеріал, на високому та достатньому рівні значно більший.

5-й клас (2012/2013 н.р.)



5-ті класи (2013/2014 н.р.)



Рис. 4.33. Моніторинг навчальних досягнень

Порівнюючи дані досліджень діагностики множинних здібностей учнів 3-го та 4-го класів, ми бачимо, що завдяки таким курсам, як «Навколишній світ» і «Математика», рівень логіко-математичних, лінгвістичних здібностей, здібностей відчувати природу за рік значно збільшився. Порівнюючи результати, занесені в індивідуальні картки учнів, можна стверджувати, що протягом чотирьох класів кожен учень зробив значний крок у своєму розвитку. Результати могли би бути кращими, якби всі батьки прислухалися до порад учителів та психолога, адже без батьківської допомоги дітям навчатися важко.

З перших уроків учні ознайомлюються з такими геометричними фігурами, як квадрат, трикутник, прямокутник, коло. Запропонований прийом розрізання цих фігур на частини і складання нових фігур з отриманих частин допомагає учням усвідомити інваріантність площі, сприяє розвитку комбінаторних здібностей. Поряд із цими конкретними питаннями розглядаються більш абстрактні поняття точки відрізка, ламаної лінії, многокутника. Уже в 1-му класі учні ознайомлюються з такими загальними поняттями, як область, межа ліній та ін. Ці поняття мають топологічний характер, тому межі їхнього застосування дуже великі. Порівняна легкість їх засвоєння забезпечується тим, що топологічні уявлення, як зазначалося, розвиваються в учнів раніше, ніж метричні.

У 2-му класі під час вивчення загального поняття операції розглядаються такі питання: над якими об'єктами виконуються операція, у чому вона полягає, який її результат. При цьому операції можуть бути як абстрактними (додавання чи віднімання певного числа множення на певне число), так і конкретними (розбирання чи збирання іграшки, готування їжі тощо).

Загальний підхід до операцій над числами й буквеним записом властивостей цих операцій дають змогу розкрити перед учнями спеціальність тестових задач, які мають ззовні різні фабули, але єдиний математичний зміст. Це дає можливість розкрити найважливішу ідею ізоморфізму математичних моделей, що створює умови для роз'яснення учням ролі та значення математичного методу дослідження реального світу. У програмі підсилені алгоритмічна, логічна й комбінована лінії, які розвиваються в процесі вивчення всього курсу математики.

Особливістю програми є її гуманітарна спрямованість, що реалізується через принцип моделювання як базисний. Формування уявлень про сутність математичного пізнання починається з 1-го класу. Це означає що пріоритет у навчанні математики віддається не традиційному переданню готового знання, а оволодінню основними методами математичної діяльності, самостійному «відкриттю» учнями властивостей і співвідношень реального світу. Добір змісту й послідовність вивчення основних математичних понять ґрунтувалися на системному підході. Побудована багаторівнева система початкових математичних понять допомагає встановити порядок введення фундаментальних понять, що забезпечує спадкоємні зв'язки між ними і безперервний розвиток усіх змістово-методичних ліній курсу математики. Таким чином реалізується наступність між дошкільною освітою, початковою й основною школою.

Протягом усього періоду вивчення математики в початковій школі програмою передбачено розширення й поглиблення розуміння учнями поняття «частина». За програмою для 1-го класу: частина – це будь-яка складова цілого. Ціле може складатися з 2-х, 3-х, ..., n -ї кількості частин, які необов'язково рівні між собою. У програмі підсилені алгоритмічна, логічна й комбінаторна лінії, які розвиваються в процесі вивчення арифметичних, алгебраїчних і геометричних питань. Наприклад, уже в 1-му класі учні перевіряють істинність висловлювань, складають різні комбінації із заданих елементів, виконують дії за зразком тощо.

Нове знання вводиться не через передання готового знання, а шляхом самостійного «відкриття» його дітьми. Постановка навчальної задачі забезпечує мотивацію поняття. «Відкриття» поняття учнями здійснюється за допомогою виконання ними предметних дій з реальними об'єктами та їх графічними схемами – дія виконується в зовнішньому плані, будується ООД. При цьому створюються сприятливі умови не тільки для практичного впровадження результатів психолого-педагогічних досліджень, а й для реалізації принципу моделювання, оскільки вже на етапі введення поняття розкриваються його походження і практична значущість.

Щоб зробити процес навчання цікавим для кожної дитини, використовуємо прийом, який можна назвати «випереджальною багатолінійністю». Після введення поняття, яке вимагає для опрацювання тривалий час, ми ознайомлюємо учнів з такими математичними фактами, що не входять на цьому віковому етапі до обов'язкових результатів навчання, а сприяють розвитку дітей, розширенню їхнього світогляду, формуванню інтересу до математики, готують подальше, глибше, вивчення

математичних понять. Таким чином, тренувальні вправи виконуються паралельно з дослідженням нових математичних ідей, тому мають, як правило, форму гри (кодування й вивчення, розшифрування, відгадування загадок та ін.). Наприклад, після прийомів додавання та віднімання в межах 9 значний час надається формуванню відповідних навичок лічби, які доводяться до автоматизму, але під час паралельного вивчення таких питань, як «Кубик Рубіка», «Чарівні цифри», «Рівність фігур» тощо. Ці питання здебільшого безпосередньо пов'язані з досліджуваним матеріалом, розширюють і поглиблюють його або послідовно продовжують одну зі змістово-методичних ліній курсу. При ознайомленні з «чарівними цифрами» узагальнюються знання дітей про додавання та віднімання чисел і властивості цих операцій, виникає можливість глибше усвідомити зміст понять «число» і «цифра», уперше розглядається історичний аспект розвитку поняття про число тощо. Таким чином, кожна дитина з невисоким рівнем підготовки може, «не поспішаючи», відпрацювати необхідні навички, а більш підготовлені діти постійно одержують складніші завдання, що робить уроки математики привабливими для всіх дітей. Навчання ведеться в «зоні найближчого розвитку дитини» (Л. С. Виготський), що спричиняє значне розведення рівнів подання матеріалу й чинних державних стандартів. За такого підходу створюються умови для різнорівневої підготовки дітей, що забезпечує засвоєння необхідних стандартів знань усіма дітьми [96].

Зауважимо також, що в курсі програми велика увага приділяється розвитку варіативності мислення, творчих здібностей дітей, їх емоційної сфери. Дидактичною основою пропонованого курсу є нова модель навчання, яка містить: понятійний опис цілей утворення й методи їхньої реалізації, структури підготовки і проведення уроків (технології діяльнісного методу), систему дидактичних принципів, які описують умови організації взаємодії між учителем і учнями в процесі навчання, та систему моніторингу результатів навчання.

Технологія діяльнісного методу, який реалізує цю систему дидактичних принципів, має таку структуру:

1. Самовизначення до діяльності (організаційний момент). На цьому етапі організовується позитивне самовизначення учня до діяльності на уроці, а саме: створюються умови для виникнення внутрішньої потреби включення в діяльність («хочу»); виокремлюється змістова область («можу»).

2. Актуалізація знань і фіксація утруднень у діяльності (передбачає підготовку мислення дітей до проектувальної діяльності: актуалізацію знань, умінь і навичок, достатніх для побудови нового способу дій; тренування відповідних розумових операцій).

3. Постановка навчальної проблеми. Учні співвідносять свої дії з використовуваним способом дій (алгоритмом, поняттям тощо) і на цій основі виявляють і фіксують у зовнішньому мовленні причину перешкоди. Учитель організовує комунікативну діяльність учнів із дослідженням проблемної ситуації, яка виникла, у формі евристичної бесіди. Завершення етапу пов'язане з постановкою мети й формулювання (чи уточненням) теми уроку.

4. Побудова проекту виходу з утруднення («відкриття» дітьми нового знання) На цьому етапі передбачаються вибір учнями методу розв'язання проблемної ситуації і на основі обраного методу висування й перевірка ними гіпотез. Учитель організовує колективну діяльність дітей у формі мозкового штурму (підготовчий, спонукальний діалог тощо).

5. Первинне закріплення в зовнішньому мовленні. Учні у формі комунікативної взаємодії розв'язують типові завдання на новий спосіб дій з проговорюванням установленого алгоритму в зовнішньому мовленні.

6. Самостійна робота із самоперевіркою за зразком. Використовується індивідуальна форма роботи: учні самостійно виконують завдання на застосування нового способу дій, здійснюють їхню самоперевірку, крок за кроком порівнюючи зі зразком, і самі оцінюють її. Емоційна спрямованість етапу складається зі створення ситуації успіху, яка сприяє включенню учнів до подальшої пізнавальної діяльності.

7. Включення до системи знань і повторення. Нове знання включається до систем знань. У разі потреби виконується завдання на тренування раніше вивчених алгоритмів і підготовки введення нового знання на наступних уроках.

8. Рефлексія діяльності (підсумок уроку). Організовується самооцінка учнями діяльності на уроці. На завершення фіксується ступінь відповідності поставленої мети й результатів діяльності та намічається мета подальшої діяльності. Зміст інтегрованого курсу «Навколишній світ» об'єднує елементи знань із природознавства, суспільствознавства, екології, літератури та мистецтва, які є пропедевтичною базою для вивчення природничих дисциплін в основній і старшій школі. Вивчення учнями цього курсу створює сприятливі умови для досягнення основної мети:

- забезпечення повноцінного особистісного розвитку школяра, формування в нього почуття патріотизму, усвідомлення належності до природи і суспільства, виховання громадянина України;

- формування толерантної поведінки з людьми, ціннісних орієнтацій у різноманітних галузях життя, культурній спадщині України, рідного краю, сім'ї;

- формування у школярів цілісного уявлення про природничо-наукову картину світу, місце людини в ньому; усвідомлення учнями універсальної цінності життя; екологічної, естетичної, практичної, моральної і пізнавальної цінності природи; засвоєння узагальнених та емпіричних понять, які відображають основні закономірності реального світу, розширюють і систематизують соціальний та пізнавальний досвід молодшого школяра;

- ознайомлення з основними елементарними методами пізнання дійсності; розширення пізнавального та творчого досвіду учнів як основи розвитку особистості через використання активних пошукових, творчих методів у процесі вивчення різноманітних природних і суспільних явищ у їх єдності та взаємодії.

Цей курс спрямований на розвиток логічного мислення учнів, загальнонавчальних, дослідницьких умінь у зоні найближчого розвитку дитини; творчих здібностей, позитивної мотивації до пізнання природи і суспільства.

Висновок про завершення та доцільність упровадження результатів експерименту в навчально-виховний процес

Діяльнісний підхід дає змогу організувати творчу діяльність учнів у межах кожного навчального предмета, інтегруючи їх у цілісну систему: спостереження, досліди, самостійний пошук інформації; спеціальні вправи на розвиток уяви та літературної творчості (складання невеликих казок, оповідань про навколишній світ, поетичні вправи, інші вправи з розвитку мовлення); вправи з моделювання, конструювання об'єктів та явищ навколишнього світу. Такий діяльнісний підхід у навчанні та вихованні тісно пов'язаний з принципом інтеграції. У методику навчання органічно введені заняття мистецтвом – живопис, ліплення, музика, поезія, драматизація, читання, елементи трудового навчання, що також сприяє інтелектуальному розвитку дітей.

4.3. ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ІНТЕГРАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ НА РОЗВИТОК ДИТИНИ НА БАЗІ СЕРЕДНЬОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ № 72 М. КИЄВА

На базі середньої загальноосвітньої школи № 72 м. Києва з 2009/2010 навчального року було розпочато дослідження в контексті дослідно-експериментальної роботи за темою «Вплив інтегративно-діяльнісного підходу на розвиток дитини».

Метою дослідження стало виявлення позитивного впливу інтегративно-діяльнісного підходу на розвиток дитини, її обдарованості в ході навчально-виховного процесу; вивчення необхідних соціальних, психологічних, педагогічних умов для всебічного розвитку дитини, становлення духовної культурної особистості і європейської спільноти на основі діяльнісної технології, інтеграції, екологізації змісту освіти, що вимагає зосередження уваги на гармонійному розвитку учнів, формуванні в них цілісної картини світу та уявлень про місце людини у світі як невід'ємної частини природи, загальнолюдських цінностей у гармонії з національним самоусвідомленням, розвитку здібностей учнів.

Об'єкт дослідження: педагогічний процес, побудований на засадах інтегративно-діяльнісного підходу до організації навчання і виховання в межах науково-педагогічного проекту «Росток».

Предмет дослідження: підвищення ефективності всебічного розвитку учнів на засадах інтегративно-діяльнісного підходу до організації навчання і виховання.

Завдання експерименту:

- дослідження та наукове обґрунтування необхідних соціальних, психологічних, педагогічних умов для всебічного розвитку дитини;
- дослідження процесу розвитку основних здібностей дитини, відповідно до віку, виявлення позитивного впливу інтегративно-діяльнісного підходу на розкриття та розвиток здібностей дитини в ході навчально-виховного процесу;
- розроблення методів підвищення рівня фізичного, психічного, духовного розвитку учнів через організацію їх активної творчої діяльності;

- розроблення комплексу методичного інструментарію стосовно діагностики домінуючих здібностей учнів;
- вивчення динаміки розвитку обдарованих дітей, навчання та виховання яких здійснюються на засадах інтегративно-діяльнісного підходу;
- створення інформаційної бази даних щодо здібностей та обдарувань учнів, котрі навчаються і виховуються за педагогічною технологією «Росток».

Основні ідеї дослідження: інтегративно-діялісна технологія ґрунтується на принципі пріоритету розвивального навчання та виховання. Розвивальне навчання є необхідною умовою гуманізації освіти. Гуманізація передбачає рішучий поворот освіти до особистості учня, забезпечення максимально сприятливих умов для виявлення та розвитку його задатків та здібностей на основі прийняття його особистісних цілей та запитів.

Діяльнісний підхід дає змогу організувати творчу діяльність учнів у межах кожного навчального предмета, інтегруючи їх у цілісну систему: спостереження, досліді, самостійний пошук інформації; спеціальні вправи на розвиток уяви та літературної творчості; вправи на моделювання, конструювання об'єктів та явищ навколишнього світу. Такий діяльнісний підхід у навчанні та вихованні тісно пов'язаний з принципом інтеграції.

На **організаційно-прогнозуючому етапі проведення експерименту 2009/2010** навчального року було проведено:

- діагностику здібностей учнів;
- розроблення та впровадження «Індивідуальної психолого-педагогічної картки учня»;
- організацію моніторингу впливу інтегративно-діялісного підходу до навчання учнів;
- апробацію педагогічних технологій на основі інтегративно-діялісного підходу до навчання учнів;
- апробацію створеної концепції науково-педагогічної технології «Росток» як засобу для розвитку здібностей;
- визначення позитивних і негативних прогнозів експериментальної роботи;
- Всеукраїнську науково-практичну конференцію: «Психолого-педагогічні умови підвищення рівня всебічного розвитку дітей в системі початкової освіти та основної школи в умовах інтегративно-діялісного підходу за технологією «Росток».

У своєму дослідженні ми спирались на основну базову ідею експерименту, яка полягає в тому, щоб за рахунок застосування інтегративно-діялісного підходу і технології «Росток» домогтись мінімізації пригнічення окремих здібностей дитини, забезпечити комплексний розвиток природної обдарованості.

У школі була організована й проведена діагностика всебічного розвитку учнів, що навчаються в умовах експерименту, і учнів, які навчаються за програмою загальноосвітньої школи. У комплексі проведеної роботи запроваджувався скринінг-контроль процесу розвитку дитини.

Аналізуючи різноманітні підходи вітчизняної школи диференційної психофізіології до виявлення детермінантів креативної спрямованості учнів, а точніше – рівня розвитку дивергентного мислення, було визначено, що представники цього напрямку стверджують, що в основі загальних здібностей ми маємо властивості нервової системи (задатки), зумовлені особливостями темпераменту. Гіпотетичною властивістю нервової системи людини, яка в межах індивідуального розвитку детермінує креативність, є «пластичність». Полюс, протилежний пластичності, становить ригідність, що має такі прояви, як мала варіативність показників електрофізіологічної активності центральної нервової системи, утруднені переключення, неадекватності перенесення старих засобів дії в нові умови, стереотипності мислення і т. ін.

За даними С. Д. Бірюкова, онтогенез пластичності завершується до закінчення статевої зрілості [57]. Для розвитку креативності необхідне, за висновками В. Н. Дружиніна, нерегламентоване середовище з демократичними стосунками і потребою дитини до ідентифікації з творчою особистістю [453].

Розвиток креативності, ймовірно, відбувається за таким механізмом: на основі загальної обдарованості під впливом мікросередовища й формування творчої ідентифікації складається система мотивів і особистісних властивостей (нонконформізм, незалежність, мотивація самоактуалізації), особистісна обдарованість трансформується в актуальну креативність (синтез обдарованості та певної структури особистості).

У ході соціалізації встановлюються специфічні відносини між творчою особистістю і соціальним середовищем. По-перше, часто креативні особистості відчують дискримінацію у школі через те, що навчання орієнтується на середнього учня, програми уніфікуються, переважає жорстка регламентація поведінки, ставлення вчителів. За даними Гілфорда, на кінець шкільного навчання обдаровані діти впадають у депресію, маскуючи свої здібності, але вони скоріше проходять навчальні рівні розвитку інтелекту й скоріше досягають високих рівнів розвитку свідомості (за Л. Колбергом).

Подальше життя креативних особистостей складається залежно від умов середовища й загальних закономірностей розвитку творчої особистості.

У процесі підліткового становлення особистості величезну роль відіграє приклад учителя – професіонала, на якого орієнтуються учні. Для розвитку креативного мислення особистості є оптимальними «середній» рівень опору середовища і підтримка таланту. Середовище відіграє рішучу роль у формуванні й проявах творчої особистості. У період підліткового віку на основі «загальної» креативності формується «спеціалізована» креативність: здатність до творчості, пов'язана з певною сферою людської діяльності як її «інша сторона», додаткова й альтернативна. На цьому етапі особливу роль відіграє професійний зразок учителів, підтримка сім'ї та однолітків.

Для того щоб дитина розвивалася творчо, бажала навчатись, недостатньо зняти «перепони» і контроль, але треба, щоб структура мислення змінилася: необхідно мати позитивний зразок творчої поведінки, який ми маємо на прикладі роботи вчителів, котрі працюють за технологією «Росток». Поняття «зразок», «стереотип», «еталон» починають суперечити звичайному сприйманню творчості як нерегламентованої активності, що створює новий продукт і відкидає старе. Роль учителів, які працюють з опорою на

інтегративно-діяльнісну технологію навчання, полягає в тому, аби мати змогу протистояти іншим соціальним зразкам: «тим, що правильно поводяться».

Звідси ми робимо висновок, що творча поведінка та формування навчальної мотивації учнів, як і інтелектуальний розвиток, проходять фазу соціалізації, що може більш сприятливо відбуватися в комплексному навчанні за технологією «Росток».

Середовище, в якому формування креативності й навчальної мотивації могло би актуалізуватися, має високий ступінь потенційної багатоваріантності (багатство можливостей). Невизначеність стимулює пошук своїх орієнтирів, а не прийняття готових; багатоваріантність дає можливість їх знаходження. Крім того, таке середовище повинне мати зразки креативної поведінки та її результатів.

У процесі нашого дослідження ми припустили, що з'єднання деяких параметрів середовища, в якому навчаються учні 5–7-х класів за технологією «Росток», низького ступеня регламентації поведінки, предметно-інформаційного збагачення і зразків креативної поведінки вчителів значно впливає на формування креативного засобу мислення учнів і формування в них позитивної навчальної мотивації.

Дослідження було проведено практичним психологом Н. О. Довгань з учнями 5–7-х класів. Експериментальні й контрольні групи пройшли порівняння за оцінками розвитку креативного засобу мислення й рівнем сформованості навчальної мотивації.

Характеристики зразків креативної поведінки і засобу мислення (тест особистісної креативності Є. Є. Тунік) включали такі складові: схильність до ризику, допитливість, складність, уява.

У діагностиці емоційної спрямованості особистості (тест Н. П. Фетіскіна, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова) ми розглядали показники альтруїзму, комунікативних здібностей, самоствердження, працездатності, потреби в екстремальних станах, романтичність, науковість, естетичність, спрямованість на колекціонування і задоволення.

Проводилась діагностика спрямованості учнів на знання й на оцінку (методика Є. П. Ільїна, Н. О. Курдюкової) (рис. 4.34–4.36).

			5-а ш72 190510	5-6 ш72 190510	6-а ш72 190510	6-6 ш72 190510	7-а ш72 190510	7-6 ш72 190510
1	10,15	Схильність до ризику	4,87	11,28	10,67	11,42	11,65	11,00
2	12,97	Допитливість	11,27	14,89	13,14	16,23	12,20	10,11
3	8,33	Складність	5,27	9,89	9,43	8,69	9,25	7,44
4	7,29	Уява	8,20	7,17	6,76	9,12	6,85	5,67

5-7кл. ш 72 190510

Рис. 4.34. Узагальнені результати тестування. Діагностика особистої креативності (Є. Є. Тунік)

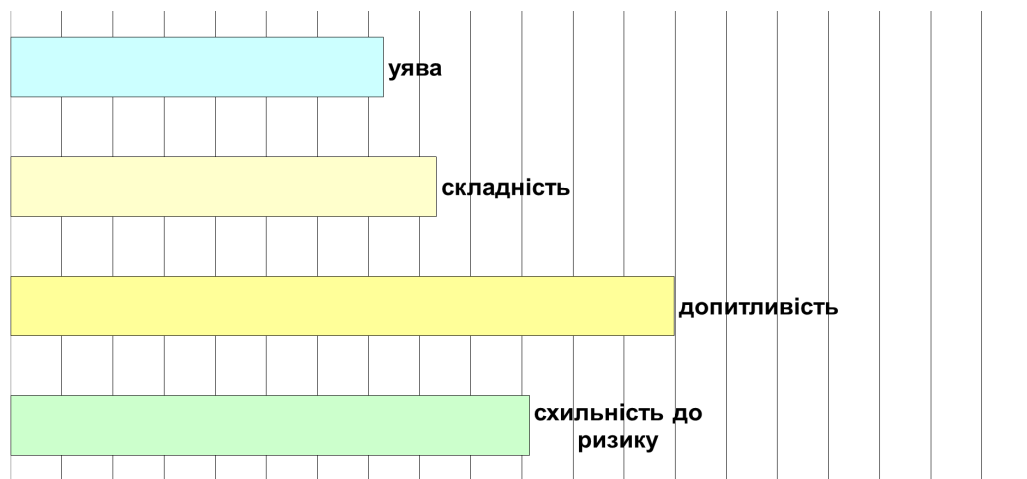


Рис. 4.34. Узагальнені результати тестування. Діагностика особистої креативності (Є. Є. Тунік) (закінчення рисунка)

			5-а ш72 190510	5-6 ш72 190510	6-а ш72 190510	6-6 ш72 190510	7-а ш72 190510	7-6 ш72 190510
1	5,70	Альтруїзм	8,13	4,29	6,68	5,38	4,94	4,78
2	6,43	Комунікативність	6,67	5,53	6,55	5,96	7,00	6,89
3	5,21	Самоствердження	5,87	6,12	4,73	3,96	4,39	6,22
4	6,99	Трудоголізм	8,67	5,94	7,82	6,42	6,89	6,22
5	4,46	Екстрим	4,40	4,35	6,14	3,27	4,39	4,22
6	5,78	Романтичність	8,00	6,71	4,86	3,65	4,67	6,78
7	3,78	Науковість	7	1,29	3,86	5,04	4,72	0,89
8	4,78	Естетичність	7,13	3,59	5,00	4,81	5,06	3,11
9	3,14	На задоволення	0,67	-0,47	4,05	3,81	4,89	5,89
10	3,13	Колекціонування	6,27	2,06	2,50	3,96	2,11	1,89

5-7кл. ш72 190510

Рис. 4.35. Узагальнені результати тестування. Діагностика емоційної спрямованості особистості

Таблиця 4.1

Узагальнені результати тестування. Діагностика
спрямованості учнів на знання та на оцінку

Клас	Спрямованість на знання	Спрямованість на оцінку
Загальна кількість балів 5-а (%)	167 (81,86 %)	102 (50%)
Загальна кількість балів 5-б (%)	115 (50,43 %)	126 (55,26%)
Загальна кількість балів 6-а (%)	171 (67,85%)	120 (47,61%)
Загальна кількість балів 6-б (%)	182 (68,93 %)	162 (61,36%)
Загальна кількість балів 7-а (%)	152(67,55%)	88 (38,59%)
Загальна кількість балів 7-б (%)	64 (35,55%)	43 (39,81%)

Підрахунки результатів у класах, які навчаються за педагогічною технологією «Росток» (класи «А»), і класів, що навчаються за програмою середньої загальноосвітньої школи (класи «Б»), наведено в табл. 4.2.

У результаті було виявлено формувальний вплив спеціально створених на основі науково-педагогічного проекту «Росток» параметрів середовища на рівень розвитку і прояву креативного мислення й мотивації до навчання.

Ступінь формувального впливу визначено різний для різних вікових вибірок. Так, особисто у виборці учнів 5-х класів показники мотиваційної й емоційної спрямованості особистості (*альтруїзму, комунікативних здібностей, працездатності, потреби в екстремальних станах, романтичність, науковість, естетичність, спрямованості на колекціонування і задоволення*) були вищими в учнів 5-А, а результати в категорії *самоствердження* – в учнів 5-Б. Діагностика характеристик зразків креативної поведінки та засобу мислення (тест особистісної креативності Є. Є. Тунік) у 5-А класі виявила достатній рівень розвитку уяви, а в 5-Б класі – схильність до ризику, допитливості, складності.

На паралелі 6-х класів ми виявили таку картину: показники *альтруїзму, комунікативних здібностей, самоствердження, працездатності, потреби в екстремальних станах, романтичності, естетичності, спрямованості на колекціонування* були на достатньо високому рівні, але завдяки плідній позакласній роботі з учнями 6-Б класу додатково в реалізації творчих нахилів показники *задоволення, науковості* були також доволі значними. Діагностика характеристик зразків креативної поведінки й засобу мислення (тест особистісної креативності Є. Є. Тунік) у 6-А класі виявила схильність до розв'язання складних задач, в 6-Б були виражені уява, потреба ризикувати, допитливість.

У 7-х класах клас «А» випередив свою паралель у показниках *альтруїзму, комунікативних здібностей, працездатності, потреби в екстремальних станах, науковості, естетичності, спрямованості на задоволення*. Клас 7-Б виявив себе в потребі *самоствердження, романтичності, колекціонування*. У класі 7-А складові характеристик зразків креативної поведінки й засобу мислення (тест особистісної креативності Є. Є. Тунік) яскраво виражені схильність до ризику, допитливість, складність, уява.

Учням 5, 6, 7-х класів «Б» необхідне позитивне підкріплення для стимуляції продуктивної діяльності (результати діагностики спрямованості на оцінку), активну потребу в здобутті навчальних знань показали учні 5-А і 7-А класів.

Зростання мотиваційно-особистісних показників свідчить про зміни на глибинних особистісних рівнях, а саме: зростає емоційна необхідність пошуку, визначення і осмислення навчальних проблем, зменшення потреби в мотивації позитивного підкріплення, зростає автономізація поведінки, з'являється стійке бажання продовжувати здобувати знання.

Таблиця 4.2

Підрахунок результатів

Клас	Мотиваційна і емоційна спрямованості особистості (тест Н. П. Фетіскіна, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова)										Креативність (тест особистісної креативності Є. Є. Тунік)				Навчальна мотивація	
Показники: більше, менше	Альтруїзму	Комунікативність	Самоствердження	Працездатність	Екстрим	Романтичність	Науковість	Естетичність	Колекціонування	Задоволення	Ризик	Допитливість	Складність	Уява	Спрямованість на знання	Спрямованість на оцінку
5 класи	«а»8,13 «б»4,29	«а»6,67 «б»5,53	«а»5,87 «б»6,12	«а»8,67 «б»5,94	«а»4,40 «б»4,35	«а»8,00 «б»6,71	«а»7 «б»1,29	«а»7,13 «б»3,59	«а»0,67 «б»-0,47	«а»6,27 «б»2,06	«а»4,87 «б»11,28	«а»11,27 «б»14,89	«а»5,27 «б»9,89	«а»8,20 «б»67,17»	«а»81,86% «б»50,43%	«а»50% «б»55,26%
6 класи	«а»6,68 «б»5,38	«а»6,55 «б»5,96	«а»4,73 «б»3,96	«а»7,82 «б»6,42	«а»6,14 «б»3,27	«а»4,86 «б»3,65	«а»3,86 «б»5,04	«а»5,00 «б»4,81	«а»4,05 «б»3,81	«а»2,50 «б»3,96	«а»10,67 «б»11,42	«а»13,14 «б»16,23	«а»9,43 «б»68,69»	«а»6,76 «б»9,12	«а»67,85% «б»68,93 %	«а»47,61% «б»61,36%
7 класи	«а»4,94 «б»4,78	«а»7,00 «б»6,89	«а»4,39 «б»6,22	«а»6,89 «б»6,22	«а»4,39 «б»4,22	«а»4,67 «б»6,78	«а»4,72 «б»0,89	«а»5,06 «б»3,11	«а»4,89 «б»5,89	«а»2,11 «б»1,89	«а»11,65 «б»11,00	«а»12,20 «б»10,11	«а»9,25 «б»7,44	«а»6,85 «б»5,67	«а»67,55% «б»35,55%	«а»38,59% «б»39,81%

Є припущення, що за підтримки досягнутого рівня мотивації зростання креативності учнів буде викристалізовуватись також у поведінці й позначиться на креативному продукті – результаті.

Можна також припустити, що в онтогенезі процес розвитку креативних властивостей починається саме з мотиваційно-особистісного рівня. На продуктивному рівні ми маємо справу зі складнішим утворенням – комбінацією творчого потенціалу, засвоєння й опрацювання особистістю учня засобів соціальної комунікації.

Отже, у класах, які навчаються за технологією «Росток» (класи «А»), у середовищі, що має властивості предметно-інформаційного збагачення і в якому представлені

зразки креативної моделі мислення з мінімальним ступенем регламентації поведінки, виявляється формувальний вплив на поведінковий і мотиваційний компоненти креативності, сприяє формуванню позитивної навчальної мотивації.

Формування креативності як особистісної характеристики в онтогенезі ми бачимо спочатку на мотиваційно-особистісному, а потім на продуктивному (поведінковому) рівні. У процесі експериментального навчання (класи «А») перебіг змінення особистісних структур учня охоплює креативні властивості індивідуума й окремі інші особистісні утворення, динаміка змінення яких може бути відображена в динаміці змін креативності та мотиваційних установ.

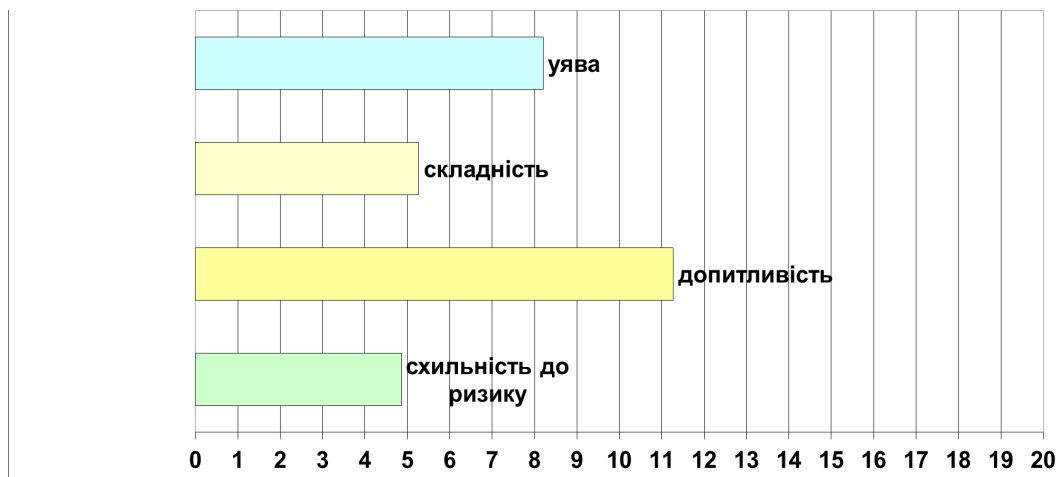
Так, процес підвищення креативності має системний характер. Змінюючи креативні властивості учнів у процесі експериментального навчання за інтегративно-діяльнісною технологією, ми впливаємо на формування емоційно-особистісних властивостей і ефект не уособлюється лише сферою креативності.

Процес формування креативного мислення і позитивної навчальної мотивації проходить певні етапи і супроводжується оволодінням соціально значимою діяльністю засобами ідентифікації з референтним дорослим, учителем. Умовами переходу від наслідування до самостійної творчості стає особистісна ідентифікація зі зразком творчої поведінки. Отже, креативність і позитивну навчальну мотивацію можна формувати в шкільному віці, а сприятливі умови для здійснення цього ми можемо забезпечити, навчаючи учнів за науково-педагогічним проектом «Росток».

Результати психодіагностики учнів 5–7-х класів (тест особистісної креативності Є. Є. Тунік, діагностика емоційної спрямованості особистості (тест Н. П. Фетіскіна, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова), діагностика спрямованості учнів на знання та спрямованості на оцінку (методика Є. П. Ільїна, Н. О. Курдюкової)

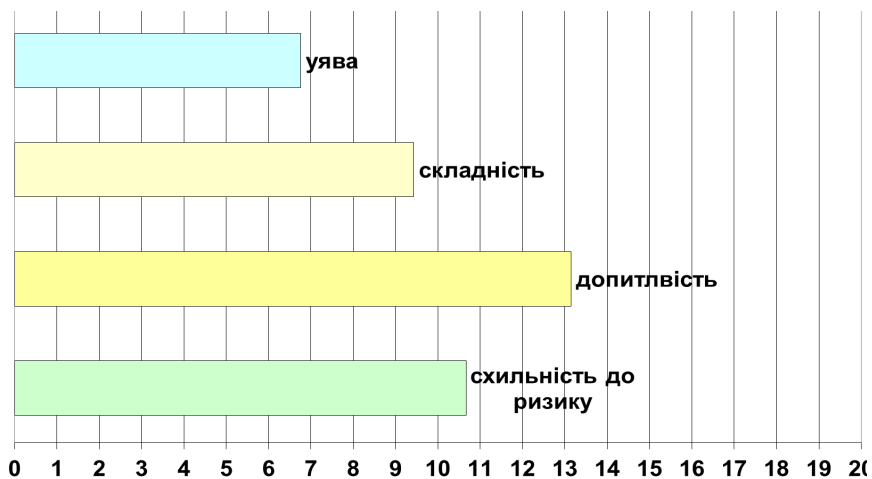
5-А. Діагностика особистісної креативності Є. Є. Тунік.

Загальна діаграма 5-А класу



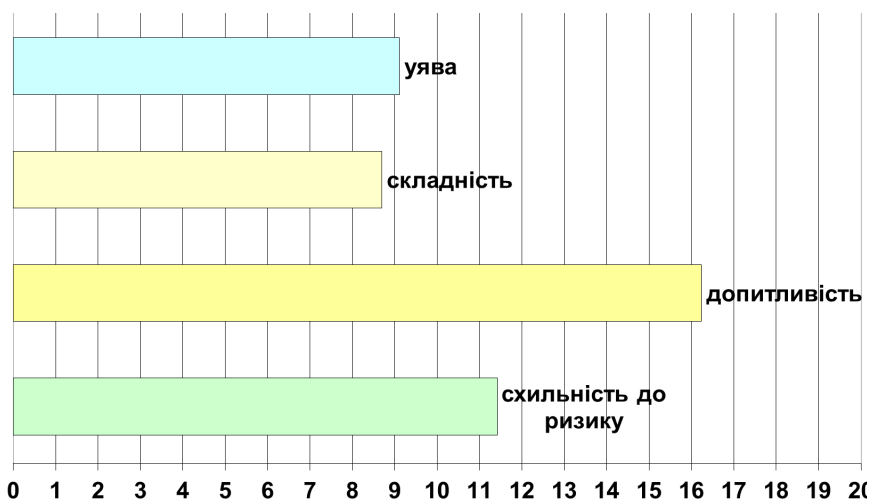
6-А. Діагностика особистісної креативності Є. Є. Тунік.

Загальна діаграма 6-А класу

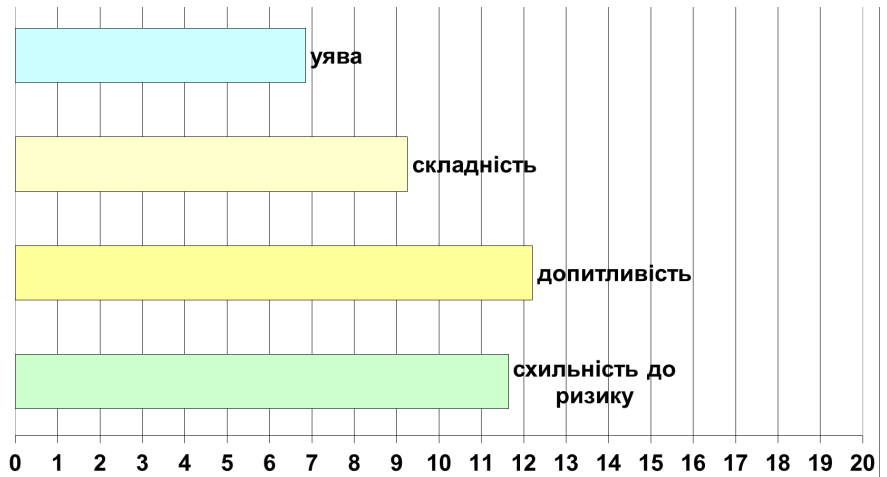


6-Б. Діагностика особистісної креативності Є. Є. Тунік

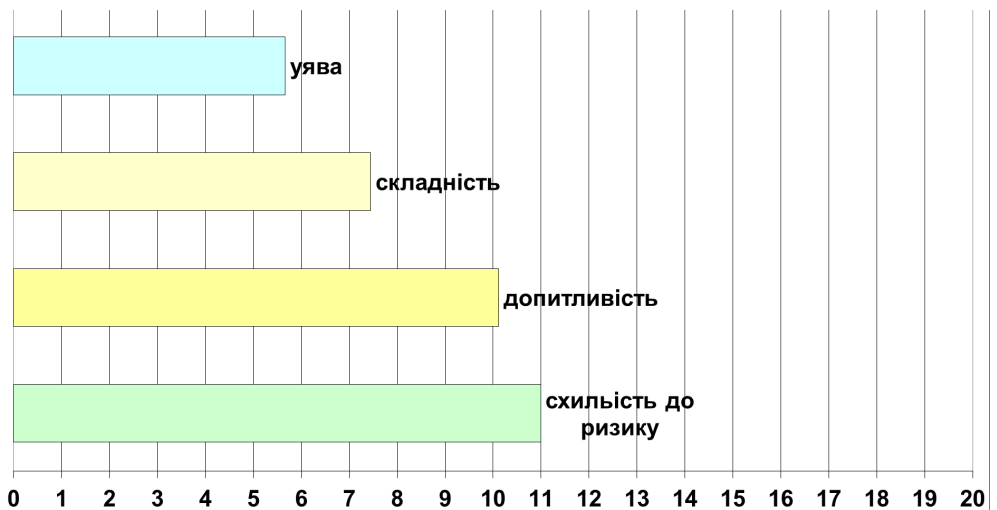
Загальна діаграма 6-Б класу



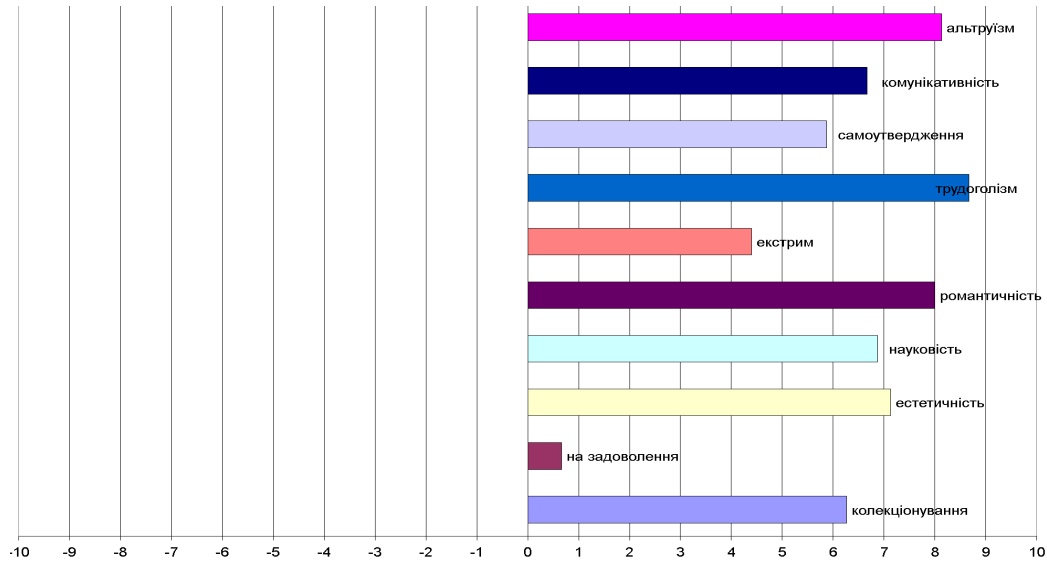
7-А. Діагностика особистісної креативності Є. Є. Тунік
Загальна діаграма 7-А класу



7-Б. Діагностика особистісної креативності Є. Є. Тунік
Загальна діаграма 7-Б класу

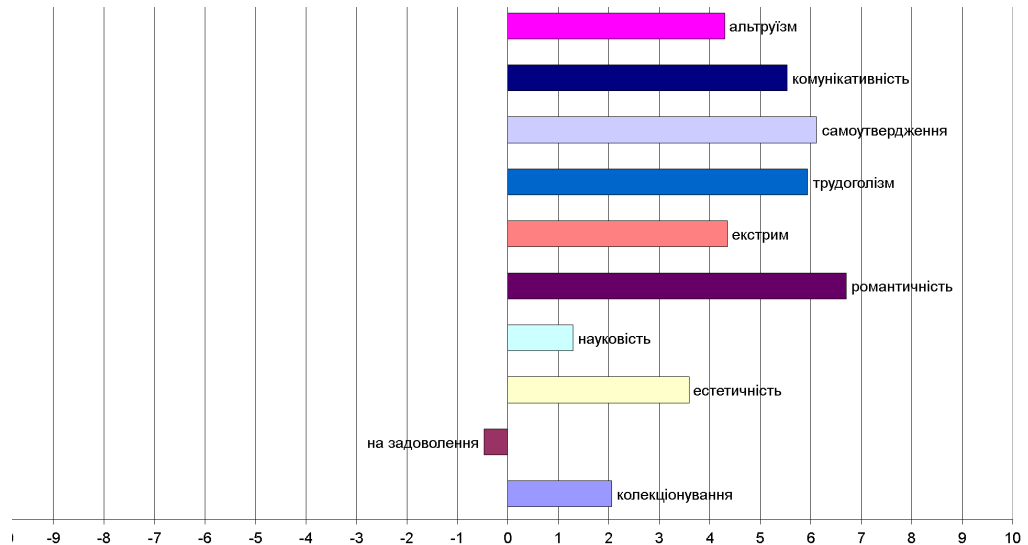


5-А. Діагностика емоційної спрямованості
Загальна діаграма 5-А класу



1	альтруїзм	1	11	21	31	41		
---	-----------	---	----	----	----	----	--	--

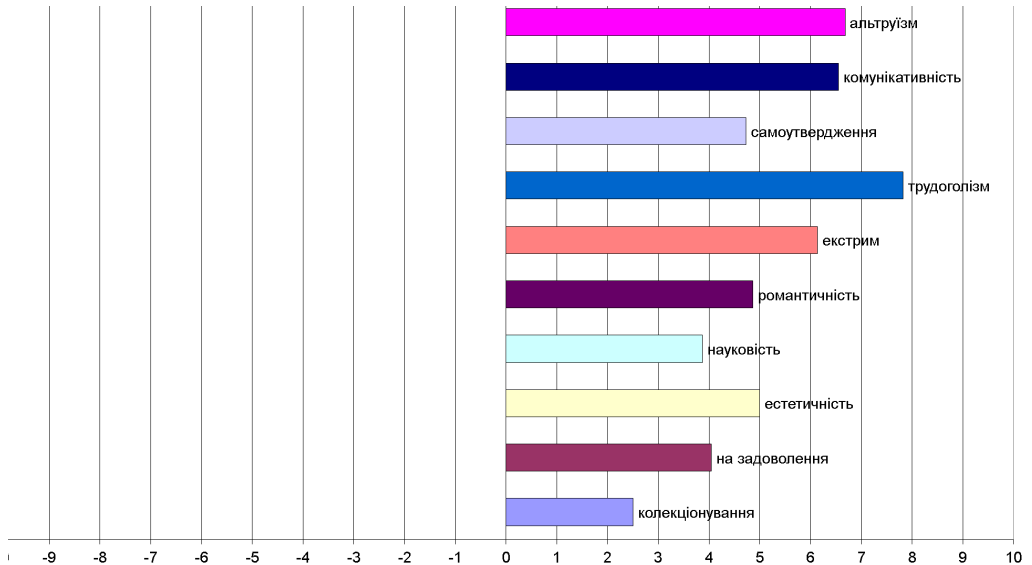
5-Б. Діагностика емоційної спрямованості
Загальна діаграма 5-Б класу



1	альтруїзм	1	11	21	31	41		
---	-----------	---	----	----	----	----	--	--

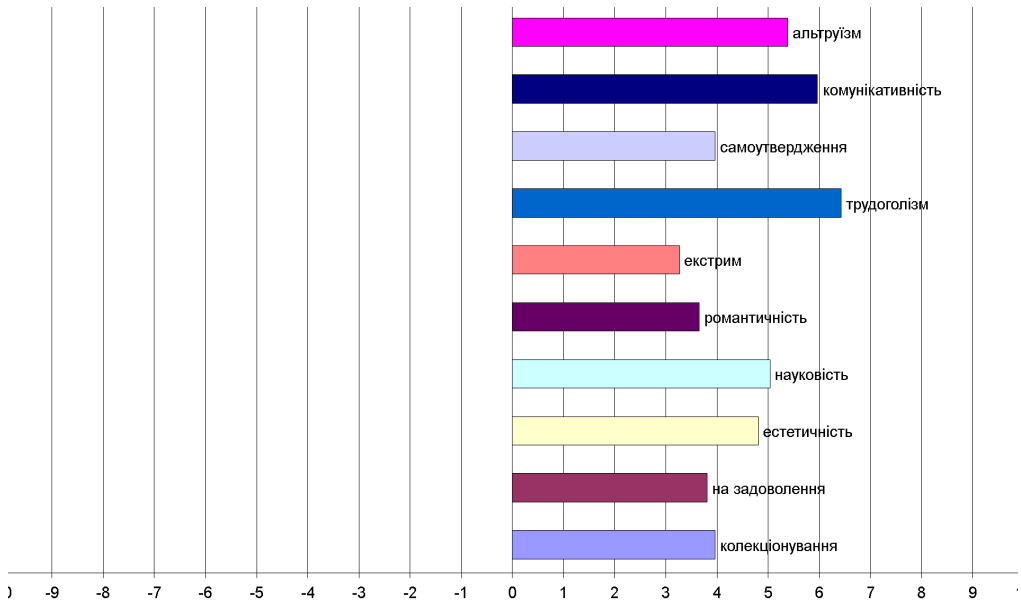
6-А. Діагностика емоційної спрямованості

Загальна діаграма 6-А класу



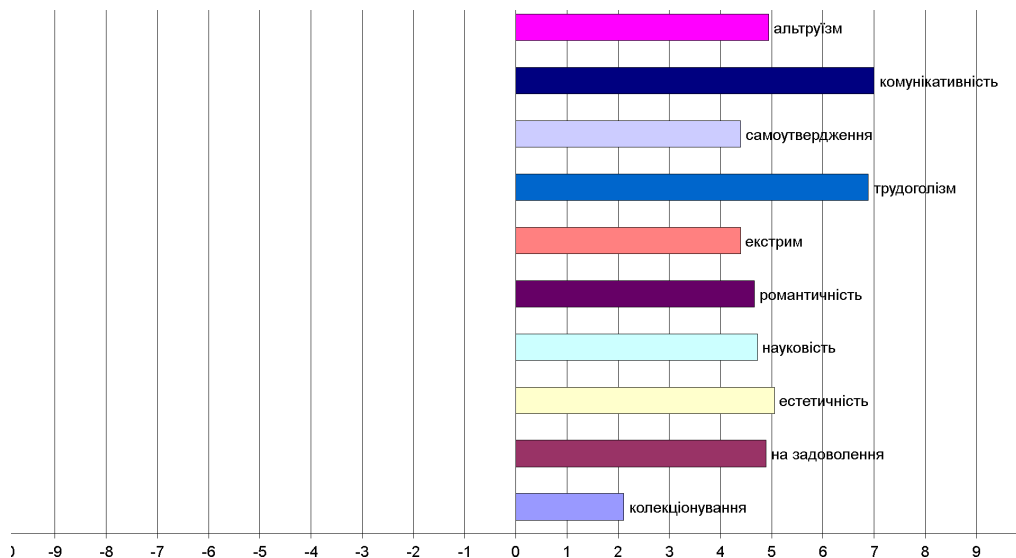
6-Б. Діагностика емоційної спрямованості

Загальна діаграма 6-Б класу



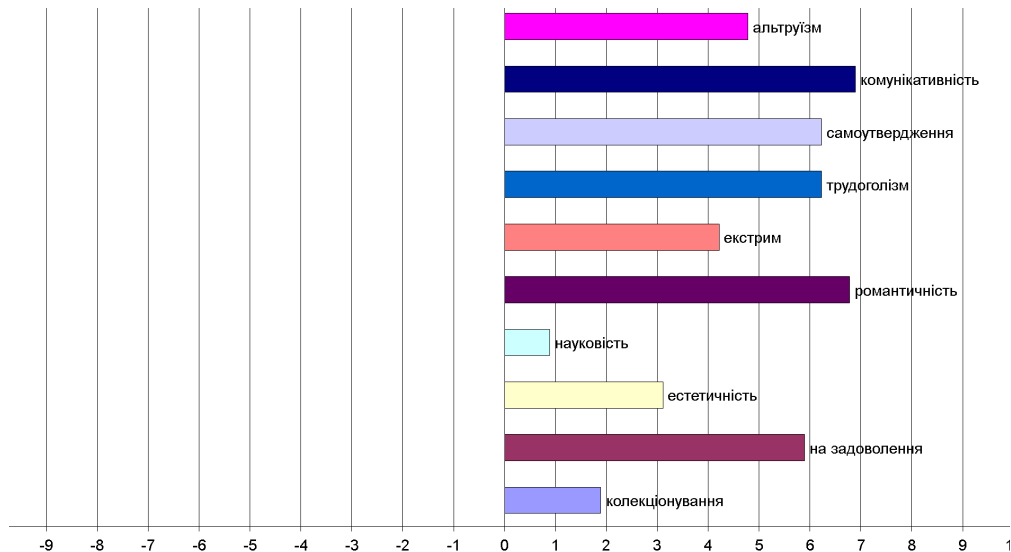
7-А. Діагностика емоційної спрямованості

Загальна діаграма 7-А класу



7-Б. Діагностика емоційної спрямованості

Загальна діаграма 7-Б класу



Таблиця 4.3

Діагностика навчальної мотивації учнів 5–7-х класів

Клас	Спрямованість на знання	Спрямованість на оцінку
Загальна кількість 5-А (%)	167 (81,86 %)	102 (50 %)
Загальна кількість 5-Б (%)	115(50,43 %)	126 (55,26 %)
Загальна кількість 6-А (%)	171 (67,85 %)	120 (47,61 %)
Загальна кількість 6-Б (%)	182 (68,93 %)	162 (61,36 %)
Загальна кількість 7-А (%)	152 (67,55 %)	88 (38,59 %)
Загальна кількість 7-Б (%)	64 (35,55 %)	43 (39,81 %)

На наступному етапі дослідження було поставлено такі завдання:

1. Дослідження впливу інтегративно-діяльнісного підходу на розвиток інтелектуальних здібностей дитини (5–7-й кл.).

2. Проведення психологічного тестування для виявлення динаміки розвитку учнів у контексті теми дослідження.

3. Виявлення та розвиток творчих здібностей учнів.

4. Розвиток логічного мислення учнів, загальнонавчальних дослідницьких умінь у зоні найближчого розвитку дитини.

5. Виховання у школярів інтересу до знань через створення атмосфери творчості, яка сприяє розкриттю пізнавальних інтересів і уподобань кожного учня.

6. Навчання школярів побудови, дослідження та застосування математичних моделей світу, формування в них спеціальних умінь і навичок, необхідних у повсякденному житті.

7. Формування початкових умінь доказово міркувати й пояснювати свої дії.

Розвивальний характер навчальної діяльності школярів (за технологією «Росток») пов'язаний з тим, що її зміст ми намагаємось базувати на теоретичних знаннях, відповідних до вікових особливостей учнів.

Діяльнісний підхід, покладений в основу технології «Росток», дає змогу організувати навчально-виховний процес через різноманітну творчу діяльність учнів у межах кожного навчального предмета. Учні набувають необхідних знань через різноманітні способи активізації сприйняття об'єктів і явищ навколишнього світу; спостереження, досліди, самостійний пошук інформації у доступній для них літературі та інші види пошукової діяльності; спеціальні вправи та завдання впливають на розвиток уяви й літературної творчості (складання невеличких казок та оповідань про навколишній світ, поетичні вправи, інші вправи з розвитку мовлення тощо); вправи з моделювання, конструювання об'єктів і явищ навколишнього світу; вправи й завдання для оволодіння загальнонавчальними вміннями.

У методику навчання предмета «Навколишній світ» органічно вплетено заняття мистецтвом: живопис, ліплення, музику, поезію, читання, драматизацію, різноманітні елементи трудового навчання. Такий підхід зумовлено потребою дати учням радість від навчання для постійної підтримки у них глибокої зацікавленості в навчальній праці. Підручники, які використовуються для навчання за програмою

«Росток», містять ряд навчально-пізнавальних завдань, що дають учителю можливість здійснювати індивідуальний підхід, розвивати логічне мислення й творчий потенціал кожного учня. Розвиток процесів сприймання, оволодіння всім діапазоном загальнонавчальних умінь і навичок, накопичення індивідуального досвіду пошукової діяльності, розвиток уяви та літературної творчості, вправлення в комбінуванні, конструюванні, перетворенні – ряд навчально-виховних напрямів розвитку дитини, за якими працюють учителі 1–9-х класів, упроваджуючи технологію «Росток».

Проаналізувавши результати інноваційного пошуку (діагностичні дані, їх порівняння з попередніми), можна зробити висновок: добре простежується розвиток дитини з першого по четвертий клас. Учні вчать швидко й легко набувати нових знань, використовувати їх у повсякденному житті, у різних ситуаціях, що гірше розвинено в учнів контрольних класів. Інтегративно-діяльнісна технологія сприяє розвитку швидкого запам'ятовування прочитаного або почутого. Учні цих класів знають багато про події, проблеми, про які їх однолітки й не здогадуються. В учнів контрольних класів словниковий запас та інтерес до читання менший, ніж в учнів, котрі навчаються за згаданою вище програмою. Вміння розв'язувати складні задачі, які потребують розумових зусиль, краще розвинене в учнів, які навчаються із застосуванням інтегративно-діялісного підходу до навчання, ніж в учнів контрольних класів.

Аналізуючи результати інноваційного пошуку, можна стверджувати: цілеспрямована робота на розвиток особистості надає відчутні результати.

Кожен член учнівського колективу виявляє певні здобутки, які є черговим кроком у психічному, фізичному, духовному розвитку.

Більшість учнів уміють працювати самостійно в незнайомих умовах, знаходити шляхи виходу з утруднень, формулювати в мовленні ці шляхи, застосовувати вже здобуті знання як основу для оволодіння новими.

У школярів спостерігається значний прогрес в умінні аналізувати, систематизувати, класифікувати, порівнювати.

Здійснення навчання за новою технологією значно активізує дітей, спонукає їх до самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Вони усвідомлено будують свою діяльність і оцінюють її результати. Нами оцінювались підсумки навчання учнів школи за результатами кожного навчального року. Результати аналізу успішності показали, що учні, котрі навчаються технологією «Росток», мали вищий рівень навчальних досягнень порівняно з учнями контрольних класів. Маємо рейтинг навчання кожного учня, визначено місце учня за наслідками навчання в класі, у своїй паралелі. Крім того, визначено середній бал навчання кожного класного колективу, його місце в паралелі та по школі, а також середній бал якості навчання з предметів.

Згідно з результатами навчання в загальношкільному рейтингу по класах серед учнів 5–11-х класів місця були розподілені в послідовності, наведеній у табл. 4.4.

Таблиця 4.4

Місця згідно із загальношкільним рейтингом

№з/п	Клас	Середній бал	Профільність класу	Класний керівник
1	5-а	9,8	Росток	Лисак Г. В.
2	5-б	8,2		Толпиго Г. Є.
3	6-а	8,9	Росток	Лузіна С. А.
4	6-б	7,5		Гейко Г. В.
5	7-а	8,4	Росток	Демченко Н. А.
6	7-б	7,1		Герасименко Н. О.
7	8-а	8,4	Росток	Друченко В. П.
8	8-б	7,7		Стемблівська М. В.

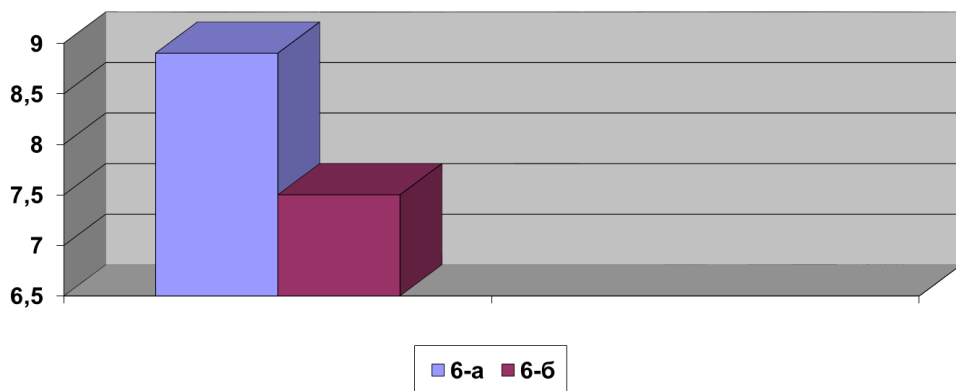
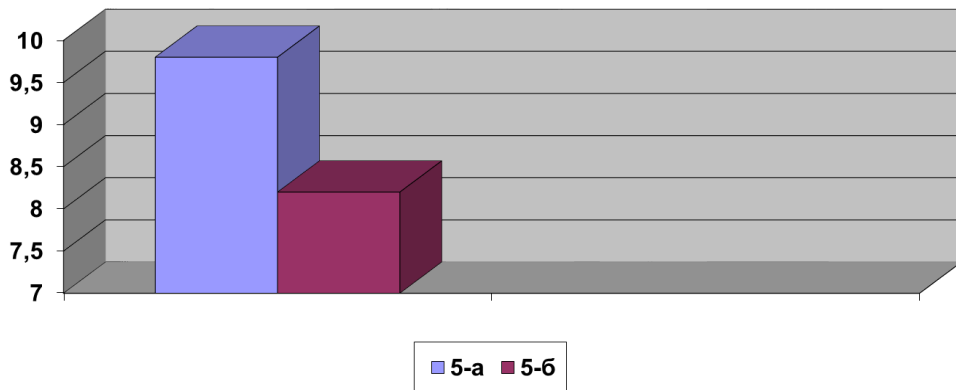


Рис. 4.36. Порівняльний аналіз успішності учнів 5–8-х класів

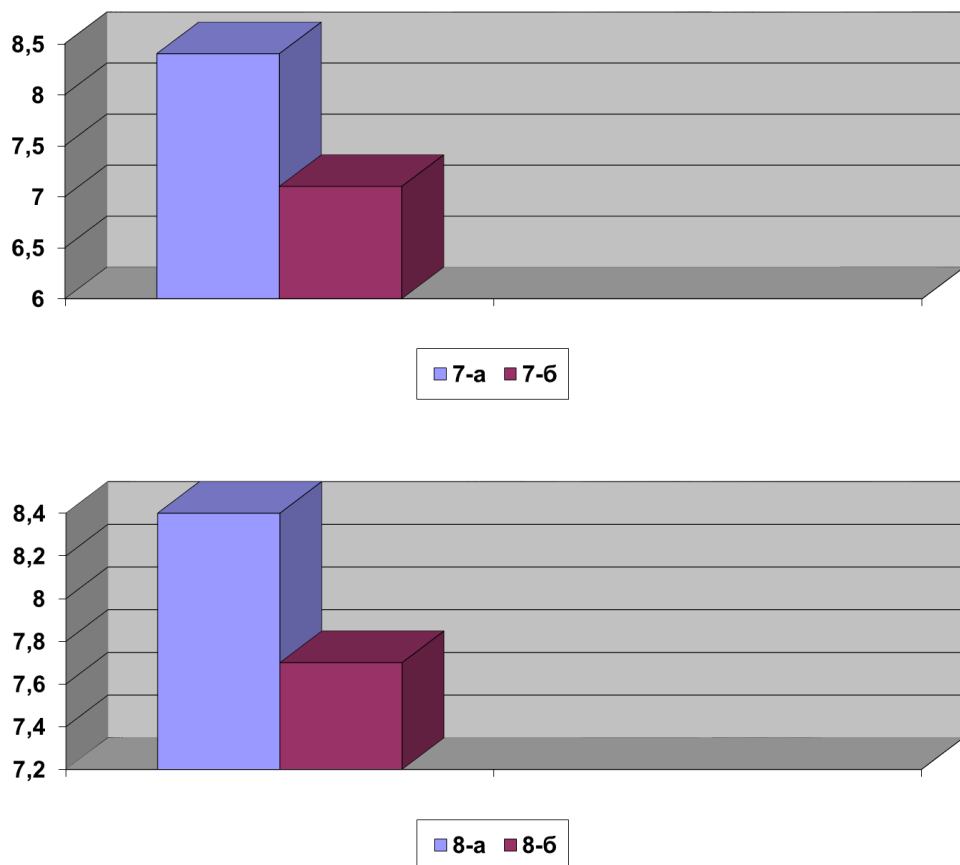


Рис. 4.36. Порівняльний аналіз успішності учнів 5–8-х класів (закінчення рисунка)

Кожна дитина відповідно до своїх здібностей вибирала її «максимум», який давав можливість завжди досягти успіху. Навчання, в якому реалізується принцип варіативності, знімає в учнів страх перед помилкою, учить сприймати невдачу не як трагедію, а як сигнал до виправлення ситуації. Навчання з використанням інтегративно-діяльної технології «Росток» зводить до мінімуму такі негативні явища, як питання дисципліни на уроці та конфліктні ситуації; виховує почуття колективізму, відповідальності, взаємоповаги.

Всі учні 5-х класів, котрі брали участь у районній олімпіаді з математики, посіли призові місця. Це результат їх навчання в 1–4-х класах за педагогічною технологією «Росток». Зовсім не підготовлені до школи учні, завдяки програмі «Росток», успішно засвоювали навчальний матеріал і не втрачали інтересу до навчання. Батьки майбутніх першокласників відзначали підвищення рівня загального розвитку своїх дітей, інтерес до навчання, самостійність у роботі.

4.4. ДОСЛІДЖЕННЯ МОДЕЛІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ НА ЗАСАДАХ ІНТЕГРАЦІЇ, ГУМАНІЗАЦІЇ ТА ЕКОЛОГІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИМ ПРОЕКТОМ «РОСТОК» НА БАЗІ СУМСЬКОЇ КЛАСИЧНОЇ ГІМНАЗІЇ

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується інтенсивним пошуком нових виховних та дидактичних систем. Інноваційні процеси завжди зумовлені певними суперечностями. Однією з важливих суперечностей у розвитку освіти є невідповідність застарілих методів навчання та виховання новим умовам життя. XXI століття – це час переходу до високотехнологічного інформаційного суспільства, в якому якість людського потенціалу, рівень освіченості й культури всього населення набувають вирішального значення для економічного та соціального поступу держави.

Отже, освіта XXI ст. – це освіта для людини. Її стрижень – розвивальна культуротворча домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє використовувати набуті знання та вміння для творчого розв'язання проблем, критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї держави. Тому змінилося соціальне замовлення суспільства закладам освіти – тепер це формування конкурентоспроможної, творчої особистості.

Інтеграція й глобалізація соціальних, економічних і культурних процесів, які відбуваються у світі, перспективи розвитку української держави на найближчі десятиріччя потребують не тільки випередженого, глибокого засвоєння знань, а й умінь бачити проблеми і вирішувати їх.

Інтегративно-діяльнісна педагогіка створює сьогодні умови для розроблення такої моделі загальноосвітнього навчального закладу, де особлива увага зосереджується на розвитку творчої особистості, вихованні освіченої людини, яка має яскраву індивідуальність, може приймати зважені рішення за складних умов сучасності, усвідомлювати глобальні проблеми людства та національні проблеми й намагатися взяти посильну участь у їх розв'язанні.

Дослідно-експериментальна робота з розроблення змісту, методів і педагогічних технологій «Росток» на базі Сумської класичної гімназії здійснювалася за темою: «Дослідження нової моделі загальноосвітнього навчального закладу на засадах інтеграції, гуманізації та екологізації освіти».

Гімназія є науково-методичним центром апробації нових навчальних планів, авторських експериментальних програм для 1–11-х класів, навчальних посібників, підручників, створених у рамках експерименту. У процесі науково-дослідної та експериментальної роботи розроблено навчальний план гімназії, який створює умови для здобуття повноцінної освіти всіма учнями з урахуванням державних вимог, вимог експерименту і, що особливо важливо, вимог учнів. Відмінність експериментального навчального плану від типових навчальних планів полягає у структурі вивчення окремих предметів, переході до профільного навчання в 9-му класі (створен-

ня динамічних груп природничо-математичного та гуманітарного напрямів). Група гуманітарного напрямку завершує вивчення математики і фізики в 9-му класі, а група природничо-математичного напрямку продовжує їх вивчення у профільних 10–11-х класах (відповідно до обраного профілю навчання).

У філологічному та суспільно-гуманітарному 10–11-х класах вивчається інтегрований курс «Еволюція природничо-наукової картини світу» в рамках комплексного педагогічного експерименту з розроблення змісту, методів і технологій навчання. Інтегрований курс завершує вивчення предметів природничого циклу в класах гуманітарного профілю й базується на знаннях природничих дисциплін в обсязі середньої загальноосвітньої школи.

Основним завданням курсу є формування природничо-наукової картини світу як глобальної моделі світу. Він показує значення природничих наук для розвитку світової культури через вплив цих наук на погляди про світ, людину; демонструє універсальність, цілісність і багатогранність навколишнього світу.

У межах педагогічної технології навчання «Росток» розроблено спеціальний курс «Основи теорії ймовірностей». Цей курс розкриває перед учнями 6–8-х класів світ випадковостей. Для учнів 6–7-х класів створено навчальний посібник «Основи теорії ймовірностей», готуються дидактичні матеріали та методичні рекомендації щодо вивчення цього курсу. Курс розвиває в учнів імовірнісні уявлення, дає необхідні знання й готує їх до активної життєдіяльності.

У напрямі розроблення змісту, методів і технологій навчання працювали вчителі математики, які розробили нову програму для 5–11-х класів з урахуванням вимог Міністерства освіти і науки України до нових програм та побудови курсу математики в класичній гімназії.

Ефективним шляхом здійснення диференціації навчання в старшій школі є профільне навчання. Групи природничо-математичного напрямку (9-й клас) поділяються в 10-му класі на групи фізико-математичного і хіміко-біологічного профілів. Групи гуманітарного напрямку (9-й клас) – суспільно-гуманітарного й філологічного профілів. Виокремлення в 9-му класі двох груп і більш раннє введення окремих предметів дає змогу закінчити в 9-му класі вивчення хімії, біології, географії (крім хіміко-біологічного профілю). Створення в 9-х класах динамічних груп і профілізація старшої школи дає учням можливість вибору програм навчання, що більш якісно відповідають їхнім потребам і можливостям.

У процесі науково-дослідної роботи вчителі англійської мови Сумської гімназії № 2 створили навчально-методичні комплекти для прогімназійних класів, базовою основою яких є інтегрований навчальний курс «Навколишній світ». Автори навчально-методичного комплекту враховували вікові особливості учнів, дібрали цікавий навчальний матеріал, доступний для розуміння, з опорою на життєвий досвід учнів і міжпредметні зв'язки. Тренувальні вправи, як лексичні, так і граматичні, враховують принципи «від відомого до невідомого», «від простого до складного», більшість вправ має творчий характер.

Згідно з навчальним планом у гімназії викладається курс за вибором «Гіди-пекладачі», на який виділяються дві години на тиждень у 10-му та 11-му класах.

На забезпечення цього курсу вчителями Т. І. Ольховик та Л. І. Ковальновою розроблено навчальний посібник «Читай, запам'ятовуй, перекладай, висловлюйся» (Інтенсивний курс) для 10-го класу. Відповідно до програми курсу, розробленої авторами посібника, та з опорою на інформаційний матеріал, який міститься в ньому, учні ознайомлюються з матеріалом пізнавального характеру, розширюючи свій світогляд і знання з географії, історії, мистецтва, побуту та традицій своєї країни й англomовних країн світу.

Курс цінний тим, що в центрі уваги перебуває непросте відтворення знань. Завдання курсу – активізувати можливості особистості учня через колектив. Цей метод дає змогу спілкуватися іноземною мовою та успішно реалізувати особистісно орієнтований підхід у навчанні іноземної мови.

Учителі української мови та літератури, працюючи над інтегрованим курсом «Українознавство», який передбачає паралельне, взаємопов'язане вивчення в 5-му класі української мови, літератури, народознавства та історії, адаптували відповідно до програм Міністерства освіти і науки України, поєднавши програму з української мови та літератури для загальноосвітніх шкіл із темами навчального курсу «Українознавство». Працюючи за програмою інтегрованого курсу над текстом творів, над повним художнім аналізом текстів, учителі приділили значну увагу художньому слову автора, вивченню мови письменника. Практика довела, що інтеграція цього курсу з такими предметами, як історія, літературознавство, мовознавство, дає дитині можливість розширити свій світогляд для цілісного світосприйняття на засадах розв'язання міжпредметних пізнавальних завдань.

Учителями української мови та літератури використовуються такі методичні шляхи активізації пізнавальної діяльності учнів:

- створення проблемних ситуацій, постановка та вирішення проблемних питань, які потребують знань із суміжних предметів;
- випереджувальні домашні завдання на повторення знань із суміжних предметів;
- поєднання індивідуальних і групових завдань (за інтересами, за вибором) із колективною навчальною роботою в класі;
- використання у позакласній роботі форм та методів, які допомагають узагальнити знання учнів з інших предметів, видів мистецтв.

Запровадження цього курсу допомагає скоротити й нормалізувати тижневе навантаження учнів, уникнути повторень, використовувати знання з інших дисциплін.

Учнів, які вивчають цей курс, вирізняють насамперед ерудиція, культура мовлення, розвиток творчих здібностей та здатність до наукових пошуків, узагальнень, усвідомлення призначення людини у Всесвіті.

Експериментальні курси з хімії, біології, географії, навколишнього світу в рамках проекту «Росток» забезпечують вихід на профільне навчання, передбачають більш поглиблене вивчення предметів і спеціалізацію вже в основній школі; забезпечують виховання екологічної культури, формування здорового способу життя, естетичне виховання учнів на засадах інтеграції природничо-математичного циклу предметів у основній школі, формування творчої індивідуальності.

У навчальному процесі урок залишається основним елементом. Методична мета: створення на уроці умов для виявлення пізнавальної активності учнів. Цієї мети вчителі досягають через створення проблемних ситуацій; використання різноманітних форм і методів організації навчальної діяльності, яка допомагає розкрити особистий досвід учня; складання й обговорення плану уроку разом з учнями; створення атмосфери зацікавленості кожного учня в роботі класу; стимулювання дітей до висловлювання думки, використання різноманітних способів виконання завдань без побоювання помилитися, дати неправильну відповідь; оцінку не тільки кінцевого результату (правильно-неправильно), а й процесу діяльності учня; заохочення бажань дітей знаходити свій спосіб виконання роботи, аналізувати способи діяльності інших учнів, обирати найраціональніші.

Технологія «Росток» спрямована на розвиток творчих здібностей учнів. Це пов'язано зі зміною швидкості навчання, з певною побудовою змісту навчання в початковій школі.

Однією з особливостей інтелектуального розвитку дітей є їх мовленнєвий розвиток. Діти розуміють більшу кількість слів і сприймають більший обсяг інформації. Звідси – швидкість розуміння суті, замислу. Такі учні засвоюють програму навчання з більшою швидкістю.

Учителі початкової школи використовують різні методи і прийоми для розвитку навичок читання й літературних здібностей своїх вихованців. Результатом такої роботи стали перемоги учнів у міському конкурсі читців, написання творчих робіт, пов'язаних із вивченням курсу «Навколишній світ», наприклад, цікавих казок («Дівчинка і верба», «Пригоди кульбаби» тощо). Літературні здібності учні виявляють під час участі в гуртку юних кореспондентів.

Науково-методична апробація курсу математики (автор Петерсон Л. Г.) за технологією «Росток» показала: зміст завдань спонукає дітей до нестандартного мислення, пошуку нових шляхів їх вирішення. Учні з великим бажанням працюють на уроках, у позаурочний час, у групі продовженого дня, беруть участь у шкільній олімпіаді з математики, у Всеукраїнському математичному конкурсі «Кенгуру».

Апробація інтегрованого курсу «Навколишній світ» для початкової школи (автор Пушкарьова Т. О.) підтвердила його потенційні можливості для розвитку пошуково-творчих здібностей дітей. Зміст цього навчального курсу сприяє не тільки розвитку інтегрованих уявлень учнів про навколишній світ, а й художніх, літературних, музичних здібностей. Діти складають вірші, приспівки, ребуси. Під час вивчення розділу «Наша планета – живий світ» у 4-му класі учні малюють фантастичних тварин, збирають насіння рослин і збирають колекції, готують вирази з природних матеріалів.

З перших кроків навчання за інтегративно-діяльнісною технологією учні залучені в рольові ігри, інсценування, декламування. Театральні здібності в них розвиваються не лише на уроках читання, навколишнього світу, музики, а й на заняттях театральної студії. Хореографічні вміння та навички розвиваються й у хореографічному ансамблі «Амелія».

Зазначені факти підтверджують єдність навчального і виховного процесу в школі, позитивні результати навчання й виховання учнів за технологією «Росток».

Найважливішою складовою в системі виховної роботи початкової школи та гімназії є діюча структура учнівського самоврядування, становлення якої здійснювалось поступово й цілеспрямовано протягом трьох років. Це не формальне створення органу самоврядування, а бажання учнів ретельно й усвідомлено включитися в процес. Головна мета – формування згуртованого колективу школярів, який у результаті спільної діяльності набуває організаційних навичок, досвіду спільного обговорення проблем, пошуку рішень.

Життя, пошук підтверджують, що інтегративно-діяльнісна педагогіка сприяє новим ідеям, допомагає в навчанні та вихованні учнів.

Творча співпраця вчителя й учня – основна риса навчально-виховного процесу в гімназії. Навчальний процес у свідомості учителя постає як процес управління пізнавальною діяльністю учнів, а в учнів – як співтворчість із учителем й своїми товаришами в набутті знань, умінь, навичок. Таким чином, у гімназії забезпечується краща організація пізнавальної діяльності учнів, зростає творчий потенціал усіх учасників навчально-виховного процесу, створюються позитивні соціально-педагогічні умови.

У гімназії накопичено досвід роботи з обдарованими дітьми, сформована та діє певна система роботи. Систематична робота в цьому напрямі дає позитивні результати.

Змінилось соціальне замовлення суспільства школі – це реформування особистості, спроможної творити. Рівень освіченості й культури всього населення набувають вирішального значення для економічного й соціального поступу держави.

Найважливішою складовою в системі виховної роботи початкової школи і гімназії є реально діюча структура учнівського самоврядування.

Становлення системи самоврядування педагогічний колектив здійснив поступово й цілеспрямовано протягом трьох років. Основна мета містила в собі не формальне створення органу самоврядування, а бажання учнів ретельно й усвідомлено включитися в цей процес. Орган учнівського самоврядування був створений навіть у початковій ланці гімназії. Він отримав назву – «Рада Мудрогномії». Вона досягла певних успіхів. У проведенні загальноосвітніх важливих справ була ініціатором акцій у початковій школі, здійснювала рейди перевірок учнівської форми, підручників тощо. Педагог-організатор і психолог, проаналізувавши результати діяльності Ради, визначили ряд тактичних, психологічних і методичних кроків, які потребують подальшої розробки.

Рада Мудрогномії формувалася на основі представників 3–4-х класів. У вересні пройшла виборча компанія, в якій кожен клас вибрав у Раду трьох представників. Механізм голосування був розроблений разом із практичним психологом. У кожному класі спочатку відбулася класна година, де діти обговорили, якими здібностями повинні володіти кандидати до складу Ради. Діти відзначили відповідальність, дисциплінованість, організованість, ініціативу, послідовність, принциповість, чесність, толерантність. Система голосування була закритою. Таким чином, Рада Мудрогномії має високий рівень дисциплінованості, відповідальності й діяльності. Члени Ради користуються повагою серед учнів початкової школи і гімназії.

Головна мета педагогів – формування згуртованого колективу дітей, який у результаті спільної діяльності набуде організаційні навички, досвід спільного обговорення проблем, спільного пошуку рішень. Засідання Ради проводилось у формі практичних занять із елементами ділової гри. Результатом цих занять є колективно створені обов'язки членів Ради, продовження роботи з розробки символіки. Були затверджені Девіз Ради, Емблема, назва клубів, які утворюють Раду, розподіл кольорових косинок відповідно до клубу (знак належності до Ради), насамперед порадившись із психологом про значення кожного кольору. У Раді чотири клуби:

«Інформатика» – червоні косинки;

«Серйозики» – блакитні косинки;

«Шустрики» – рожеві косинки;

«Живчики» – сині косинки.

Враховуючи вікові особливості молодших школярів, педагог-організатор Г.М. Бойко спланувала практичні заняття членами Ради Мудрогномії, використовуючи алгоритм організації творчих справ за І. П. Івановим.

Крім практичних занять, Рада взяла участь в оформленні куточка Ради «Соняшник мрій і справ Ради Мудрогномії», підготувала слово Ради, активно брала участь у Тижні толерантності, виступала перед учнями на асамблеях 3–4-х класів початкової школи, 1–2-х класах гімназії, була організатором виставок-конкурсів дитячих мистецьких виробів, малюнків, рейдів «Форма гімназистів», «Чисті руки», «Навчайся дотримуватися порядку сам!», «Бережи свої книжки». Рада Мудрогномії під керівництвом педагогів оцінювала роботу всіх виставок-конкурсів.

Клуб «Інформатика» систематично відображає на екрані змагань рівень їх активності в загальношкільних справах. Екран має назву «Дзеркало наших справ».

Життя підтверджує, що інтегративно-діяльнісна технологія сприяє новим ідеям, допомагає в навчанні та вихованні молодших школярів.

Класична гімназія в навчально – виховній діяльності працює над розвитком творчого потенціалу гімназиста. Творча співпраця учителя й учня – основна риса навчально – виховного процесу в гімназії. Навчальний процес свідомості учителя виступає як процес управління пізнавальною діяльністю учнів, а в учнів як співтворчість із учителем і своїми однокласниками в набуті знань, умінь, навичок. Таким чином, у гімназії забезпечується краща організація пізнавальної діяльності учнів, зростає творчий потенціал усіх учасників навчально-виховного процесу, створюються позитивні соціально-педагогічні умови.

4.5. ДОСЛІДЖЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ З ПРОФОРІЄНТАЦІЇ ТА РАННЬОЇ ПРОФІЛІЗАЦІЇ НА ЗАСАДАХ ІНТЕГРАЦІЇ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ НА БАЗІ ХЕРСОНСЬКОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ-III СТУПЕНІВ № 50

Загальноосвітня школа № 50 м. Херсона є навчальним закладом з упровадження педагогічної технології «Росток», з проблеми соціального захисту дітей шляхом глибокої профорієнтації і ранньої профілізації, виховання та навчання на принципах гуманізації, екологізації, інтеграції. Запропоновано таку модель навчання:

I ступінь – 1-ші – 4-ті класи працюють за навчальним планом і технологією «Росток».

Із зазначеної кількості годин у 1–2-х класах виділяються години на підсилення експериментальних курсів: «Математика», «Навколишній світ», 0,5 год для додаткових групових та індивідуальних занять у 3–4-х класах.

Викладання математики та навколишнього світу здійснюється за технологією дітей «Росток», з використанням підручників Л. Г. Петерсон «Математика», Т. О. Пушкарьової «Навколишній світ».

Початкова школа реалізує мету та завдання технології «Росток», на підставі психолого-педагогічних досліджень методична рада школи ухвалила рішення повністю перейти на навчання всіх класів за програмою «Росток». Науково-дослідна робота педагогічного колективу реалізує завдання практичного етапу експерименту.

Науково-методична робота в школі I ступеня здійснюється за такими основними напрямками:

- наукова основа інтеграції знань учнів у процесі вивчення інтегрованих курсів початкової освіти;
- реалізація профорієнтації в школі I ступеня;
- особистісно орієнтований підхід до формування творчої індивідуальності вчителя.

Розроблена програма підготовки для молодих учителів та вчителів котрі починають працювати за Програмою розвитку дітей «Росток». Кожен молодий учитель працює над методичною проблемою, займається самоосвітою.

У звітний період початкова школа працювала над станом завершення переходу на новий термін та модернізацію змісту початкової освіти.

Завершився процес апробації нових програм та підручників. Зокрема, це стосується підручників за технологією «Росток». Підручники та програми відповідають зазначеним критеріям: науковість викладу навчального матеріалу, формування світогляду дітей, розвивальний характер, достатня методична забезпеченість (рис. 4.38 – 4.39).

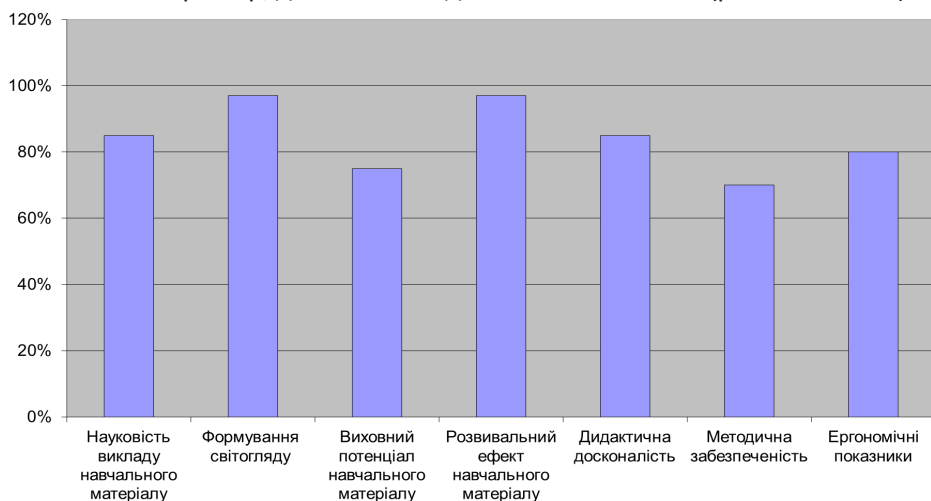


Рис 4.38. Узагальнений експертний висновок оцінки якості підручника «Навколишній світ» Т. А. Пушкарьової

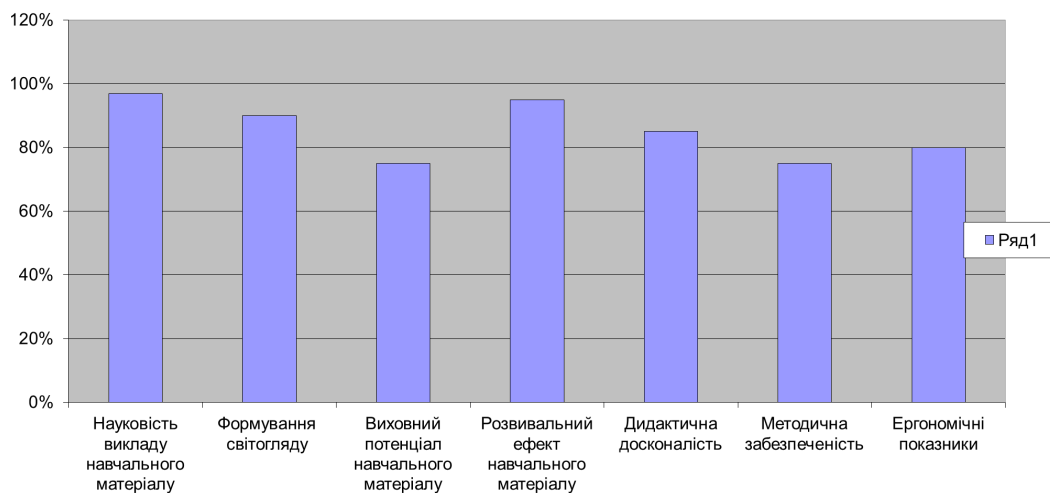


Рис. 4.39. Узагальнений експертний висновок оцінки якості підручника «Математика»

II ступінь – 5-ті – 8-мі класи: розвивальне випереджальне навчання за програмою «Росток», організація допрофільної підготовки учнів на завершальному етапі основної школи. У 5–6-х класах викладається пропедевтичний інтегрований курс «Навколишній світ» за програмою Т. О. Пушкарьової. Завдяки вивченню цього курсу учні в 5–6-х класах легко оперують поняттями з курсів фізики, біології, хімії, а також із курсу географії 7-го класу.

Методичне об'єднання вчителів математики школи № 50 вибрало для себе таку науково-методичну проблему: «Соціальний захист учнів шляхом глибокої профорієнтації та ранньої профілізації. Виховання і вчення на принципах гуманізації, екологізації, інтеграції».

Робота об'єднання спрямована на виконання таких основних завдань:

- забезпечення теоретичної підготовки педагогів з використанням інтерактивних методів вчення, які дають змогу створити комфортне вчення, за якого кожний учень відчуває свою успішність та інтелектуальні можливості;
- робота над всебічним розвитком творчих здібностей і потенціалу учнів;
- вивчення й упровадження в навчальну діяльність механізмів рефлексії, які допомагають забезпечити активну, свідому й творчу діяльність;
- упровадження особистісного підходу до учня, що передбачає використання ресурсів пізнання і самопізнання, які дають можливість аналізувати свої переконання й особистісні якості.

Загальна кількість годин відповідає робочому навчальному плану роботи школи, затвердженому в Міністерстві науки і освіти України. Навчально-виховна робота здійснюється в 5–11-х класах за авторським тематичним плануванням. Результати річних адміністративних контрольних робіт свідчать про знання учнями фактичного матеріалу, уміння самостійно працювати. Ведеться робота з методичного забезпе-

чення уроків математики і теорії ймовірностей. Створені методичні рекомендації вчителів школи з курсу «Теорія ймовірностей» (6–9-й класи). Результатом вивчення перспективного передового досвіду є збірки власних цікавих вправ і завдань із математики, інформатики і теорії ймовірностей.

Курс **фізики** в 7–8-х класах вивчається за інтегративною технологією «Росток». За умов розбіжності в кількості годин між навчальним робочим планом та програмами виникає необхідність внесення коректив. Вчителі фізики, плідно працюючи в режимі експерименту, склали авторське тематичне планування.

Вчителі фізики творчо підходять до проведення уроків, упроваджують різні види інтерактивної діяльності. Це допомагає досягти максимальних результатів.

Вивчення **хімії** в 7–8-х класах відбувається за технологією «Росток». Протягом останніх навчальних років відсоток учнів, що мають рівень навчальних досягнень високого й середнього рівнів, підвищився від 49 до 56 %.

Вивчення **української мови та літератури** здійснюється на основі інваріатної та варіативної частин робочого навчального плану. З варіативної частини виділено 1 год на курс «Риторики» та 1 год на курс «Української словесності» у класах гуманітарного профілю, які викладаються за авторськими програмами.

Аналіз рівня навчальних досягнень свідчить, що кількість учнів, котрі мають високий і достатній рівень компетентності з української мови, за один тільки навчальний рік збільшилась на 3 %, з української літератури протягом двох років утримувався на рівні 64 %.

Учні школи щороку беруть участь у загальноміських заходах з української мови та літератури: конкурсах, олімпіадах, неодноразово ставали переможцями (2002 р. – III місце в конкурсі знавців та олімпіаді). У рамках роботи з обдарованими дітьми організовано роботу факультативів у 9-му та 11-му класах. III ступінь – 9–11-й класи, профільне навчання, обумовлене Статутом школи.

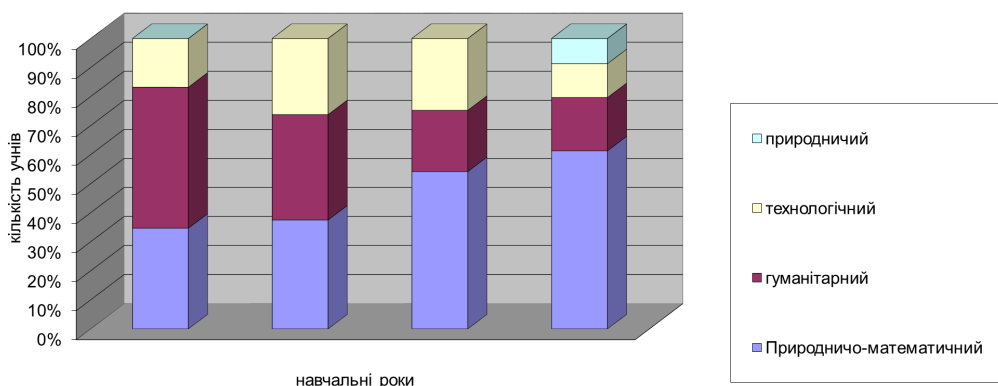


Рис. 4.40. Розвиток профільного навчання в загальноосвітній школі I–III ступенів № 50

Школа завдяки технології «Росток» одна з перших у місті вийшла на профільне навчання, що створює організаційно-методичні передумови для переходу старшої школи на профільне навчання, зокрема, затверджено навчальні плани для профільних класів і вже з'являються програми для них, розроблено Концепцію профільного навчання в старшій школі. У цьому документі чітко визначено правові, організаційні, науково-методичні засади організації профільного навчання.

У школі апробуються форми організації профільного навчання, а саме: внутрішньошкільні – суспільно-гуманітарний, природничо-математичний, технологічний. Зовнішні – профільні класи факультету «Кібернетика», спеціальність «Економічна кібернетика» Херсонського державного технічного університету та Харківського аерокосмічного університету.

Школа створює умови для дослідження умов підвищення рівня фізичного, психічного, морального, інтелектуального, духовного й творчого розвитку учнів на засадах інтегрованого підходу, гуманітаризації та екологізації змісту та методів навчання і виховання, організації творчої діяльності учнів в навчально-виховному процесі; виховання громадянина демократичного суспільства, яке визнає освіченість, вихованість, культуру найвищими цінностями, незамінними чинниками соціального прогресу. Її стрижень – розвивальне, культуротворче виховання відповідальної особистості, котра здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання й уміння для творчого розв'язання проблем, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни.

Організація навчального процесу. Структура навчального року, а також тижневе навантаження учнів установлюються школою в межах часу, передбаченого робочим навчальним планом, і закріплюються у Статуті школи.

У школі проводяться індивідуальні, групові, факультативні та інші позакласні заняття й заходи, що передбачені окремим розкладом і спрямовані на задоволення освітніх інтересів учнів, на розвиток їхніх творчих здібностей, нахилів і обдарувань. Організацію навчально-виховного процесу у школі регламентують робочий навчальний план, план роботи школи, перспективне прогнозування розвитку школи.

Робочий навчальний план передбачає реалізацію освітніх галузей Базового навчального плану через навчальні предмети і курси. Він охоплює інваріантну складову, сформовану на державному рівні, та варіативну складову, в якій передбачено додаткові години на предмети та курси за вибором, факультативи, індивідуальні й групові заняття. Робочий навчальний план старшої школи передбачає вивчення предметів на рівні профільного навчання – природничо-математичного, суспільно-гуманітарного та технологічного.

Структура навчального процесу за експериментальними програмами складається з навчання у школі I ступеня за технологією «Росток», яка передбачає введення нового інтегрованого курсу «Навколишній світ» у 1–4-х класах; онов-

лення курсу математики за програмою Л. Петерсон. Тому в 1-му класі проводиться перерозподіл навчального часу на вивчення предметів «Навколишній світ» – 2 год, трудове навчання –1 год, оскільки інтегрований курс «Навколишній світ» передбачає виконання дітьми практичних завдань, передбачених у програмі з трудового навчання. Крім того, виникає необхідність введення одної додаткової години на вивчення математики.

У другому класі на вивчення курсу «Навколишній світ» вводиться 1 год з варіативної складової. Українська мова вивчається у підгрупах.

У школі II ступеня продовжується навчання за педагогічною технологією «Росток» (пропрофільні класи); завдяки цьому відбувається перерозподіл навчального матеріалу з математики, фізики, хімії, географії, біології. Таким чином, починаючи з 9-го класу, вводиться профільне навчання.

У школі III ступеня (з 9-го класу) реалізується профільне навчання з урахуванням індивідуальних здібностей, інтересів та нахилів учнів. Профільне навчання реалізується за природничо-математичним напрямом, який конкретизується у природничо-математичний та природничий, суспільно-гуманітарний та технологічний профілі.

На базі 10–11-х класів природничо-математичного напрямку навчання для здібних дітей у позаурочний час за кошти батьків організовано додаткову освіту у профільному класі факультету «Кібернетика», спеціальність «Економічна кібернетика» Херсонського державного технічного університету (ХДТУ) за програмами і планами, складеними школою сумісно з центром довузівської підготовки та факультетом заочного та дистанційного навчання ХДТУ на основі Програми безперервної професійної освіти учнів у загальноосвітніх школах та Положення про профільний клас Херсонського державного технічного університету. Випускники профільного класу ХДТУ продовжують навчання в університеті на контрактній та бюджетній формах навчання за індивідуальними навчальними графіками.

Порядок вивчення окремих предметів. Інваріантна складова визначається на державному рівні. Відмінність навчальних планів експериментальних класів від стандарту пояснюється тим, що програма «Росток» передбачає введення нових предметів та курсів, а саме: інтегративних курс «Навколишній світ» (5–6-й класи), «Елементи теорії ймовірностей» у класах школи II ступеня, профільних курсів «Світ людини», «Людина і світ професій», «Екологія», «Історія філософії і релігії», «Естетика в побуті» у класах школи III ступеня, які неможливо реалізувати лише за рахунок державного та шкільного компонентів; також більш раннє введення ряду предметів як у переліку, так і за кількістю годин, наприклад, хімія в 7-му класі (3 год), «Фізика» (2 год).

Курси за вибором, які викладаються в загальноосвітній школі I–III ступенів № 50 наведено в табл. 4.6.

Таблиця 4.6

Курси за вибором, які викладаються в загальноосвітній школі І–ІІІ ступенів № 50

Назва курсу за вибором	Класи, у яких викладається курс	Кількість		
		год / тиждень / тиждень, '	класів	учнів у них
Навколишній світ	2	1	2	66
Математика	1	1	2	53
Людина і світ професій	10, 11	1	6	191
Навколишній світ	5, 6	2	5	141
Теорія ймовірності	6, 7, 8, 9	1	16	427
Риторика	9, 11	1	2	56
Світ людини	11	1	1	30
Математика	9, 10, 11	1	6	190

Оцінювання профільних курсів у 10–11-х класах проводиться через залік за кожне півріччя. Для покращання адаптаційного періоду в 5-х класах немає поточного оцінювання за перший півсеместр. Річна оцінка виводиться за результатами оцінок за два семестри. У школі застосовується 12-бальна система оцінювання знань учнів.

У 8-му класі можливе проведення іспиту з математики за базову середню освіту, підсумкова оцінка з математики виставляється у свідоцтво за 9-й клас. Викладання математики в 9-му класі для учнів гуманітарного профілю здійснюється за програмою з математики для гуманітарних шкіл, для учнів природничо-математичного профілю – за розширеною програмою.

Тижневе навантаження визначається згідно із санітарно-гігієнічними нормами, години з фізичної культури освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» не враховуються під час визначення гранично допустимого навантаження учнів.

Нормативи наповнюваності класів та поділу їх на групи при вивченні окремих предметів у школі І–ІІІ ступенів встановлюються відповідно до чинного законодавства.

Робочий навчальний план щороку аналізується. Ефективність використання годин варіативної частини перевіряється, розглядається на нарадах при директорів, узагальнюється наказами.

У поточному навчальному році кількість годин варіативної частини становить 15 % навчального часу, із них 40 % використовуються для підсилення вивчення предметів інваріантної складової навчального плану, 41 % на вивчення нових курсів та предметів, 9 % на факультативи.

Викладання навчальних предметів здійснюється за програмами Міністерства освіти і науки України та авторськими програмами.

Колектив школи поставив перед собою такі *головні завдання*:

- вирішити проблему варіативності освіти відповідно до розробленої концепції школи;

- розробити багатоступінчасту модель школи для надання всім учням однакових стартових можливостей, диференціації навчання й забезпечення індивідуального підходу до обдарованих учнів і учнів із труднощами в навчанні;

- створити умови для адаптації, становлення, розвитку й саморозвитку педагогічних працівників на основі виявлення індивідуальних особливостей, що пов'язано з основним призначенням методичної служби школи:

- задоволення освітніх потреб населення мікрорайону школи;

- виявлення, оформлення і супровід педагогічного досвіду.

Систематично проводиться робота з методичного забезпечення навчального плану. Навчальний процес ведеться строго відповідно до робочого навчального плану в режимі шестиденного робочого тижня. Години шкільного компонента розподілені на вивчення «Навколишнього світу», «Теорії ймовірностей», економіки, нових курсів і предметів та посилення предметів базового ядра.

Учні брали активну участь у предметних олімпіадах за всіма предметами, що проводяться в місті. Стали призерами олімпіад з таких предметів, як українська мова, географія, суспільствознавство. Вчителі школи постійно залучаються до роботи в журі предметних олімпіад II етапу контрольних робіт Малої академії наук (МАН).

Методична рада веде роботу за такими напрямками:

- створення умов для зростання педагогічної і методичної майстерності вчителів;

- реалізація програм розвивального навчання;

- координація роботи МО.

Пріоритетні питання, що вирішуються на засіданнях Методичної ради:

- вивчення системи роботи з обдарованими учнями;

- організація підготовки до іспитів;

- створення програми мікродосліджень «Навчання, розвиток і саморозвиток вчителя»;

- нові підходи до організації методичної служби.

У процесі роботи над науково-методичною проблемою школи «Соціальний захист дитини шляхом глибокої профорієнтації, ранньої профілізації, навчання на принципах інтеграції, екологізації, гуманізації» творчо працює методична кафедра вчителів математики. Основна увага в її роботі приділяється підвищенню фахової майстерності вчителів. У ході експериментальної роботи проводиться розроблення уроків, дидактичного супроводження викладання курсу «Елементи теорії ймовірностей», спецкурсів. Цікаво відбуваються творчі звіти вчителів.

Предметно працює МО вчителів української мови та літератури триває робота з підвищення ефективності викладання української мови, виховання інтересу та любові до предмета. Під час проведення предметного тижня української мови представлена робота «Літературної вітальні» де проводиться інсценізація творів українських письменників.

У процесі експериментальної роботи працюють творчі групи вчителів, які займаються оновленням змісту навчання – розробленням та апробацією авторських курсів, і опановують методику надання професійної освіти в межах середньої школи.

З огляду на специфіку роботи під час експерименту велика увага приділяється індивідуальній роботі з вчителями. Постійно проводяться тематичні та поточні консультації.

В інформаційно-методичному центрі здійснюється індивідуальне навчання комп'ютерної грамотності.

На базі школи проведено кілька семінарів для заступників директорів шкіл, психологів, учителів російської мови, початкових класів, істориків, інші методичні заходи для педагогів міста й області:

Робота з обдарованими дітьми. Одним із пріоритетних напрямів у системі роботи освітанських установ та закладів є виявлення, навчання та розвиток обдарованих дітей. Це можливо за умови розв'язання таких завдань:

- переглянути та поновити шкільний інформаційний банк даних про учнів школи «Обдарованість»;
- оформити портфоліо для роботи з обдарованою і талановитою молоддю;
- поновити методичними рекомендаціями науково-методичну базу даних із формування психолого-фізіологічної стійкості, профілактики стресів, розумових, емоційних перенавантажень учнів;
- проводити шкільний етап предметних олімпіад із базових дисциплін;
- сприяти підготовці та участі переможців шкільних предметних олімпіад у міських, обласних та всеукраїнських етапах;
- сприяти підготовці та участі учнів школи в міській та обласній науково-практичній конференції МАН;
- проводити шкільні конкурси та виставки творчих робіт учнів школи, спрямовані на виявлення та самореалізацію обдарованих дітей;
- забезпечити роботу гуртків та факультативів за бажанням учнів;
- забезпечити умови для художньої самодіяльності учнів;
- забезпечити інформування про всі досягнення учнів школи;
- поповнювати банк даних з найкращих науково-практичних робіт учнів.

Протягом усіх років здійсненню роботи з обдарованими учнями приділяється належна увага.

У школі створено структуру для роботи з обдарованими дітьми:

1. Створено простір діяльності в урочний та позаурочний час, а саме: школа працює за експериментальним навчальним планом, який передбачає випереджальне вивчення предметів – математики, хімії, географії, фізики, біології; викладання нових курсів і предметів – «Навколишній світ», «Елементи теорії ймовірностей», «Основи філософії і релігієзнавства», «Основи етики і естетики», «Риторика», «Світ людини»; з 9-го класу реалізується профільне навчання за суспільно-гуманітарним, природничо-математичним, технологічним профілями згідно зі здібностями, інтересами й нахилами. Працюють рамка факультативів та гуртків, шкільне відділення МАН.

2. Використовуються можливості розвитку здібностей учнів під час навчально-виховного процесу – широко застосовуються інтерактивні та пошукові методи навчання, постійно реалізуються різнорівневі завдання.

3. Школою укладені договори з Херсонським національним технічним університетом (ХНТУ), Національним аерокосмічним університетом ім. М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут» (НАУ «ХАІ») про створення сумісних форм навчання обдарованих дітей у позаурочний час. Також укладено договір із Центром освіти дітей та дорослих про надання учням школи додаткових освітніх послуг.

Розроблено систему роботи зі здібними учнями:

- 1) виявлення здібних учнів шляхом діагностики, спостереження;
- 2) поглиблена психодіагностика, вивчення особистісних якостей;
- 3) залучення до спеціальних видів діяльності в гуртках, факультативах, студіях, школах мистецтв у школі та позашкільних закладах;
- 4) залучення до участі в конкурсах, фестивалях, олімпіадах, змаганнях тощо;
- 5) індивідуальна робота з обдарованими дітьми;
- 6) навчання у профільних внутрішньошкільних та інтегрованих із ХНТУ та НАУ «ХАІ» класах;

7) профорієнтаційні дослідження та рекомендації з подальшого навчання у ЗВО.

Для підвищення якості підготовки дітей у профільних класах до майбутнього професійного самовизначення організоване їх навчання із застосуванням матеріальної бази ХНТУ, Центру освіти молоді та дорослих, автошколи «Світлофор». Фінансування відбувається відповідно до нормативних документів та навчальних планів, затверджених Міністерством освіти і науки України.

Програма «Росток» дала змогу створити умови для здобуття вищої освіти під час навчання у школі, а саме укладено договір з ХНТУ про відкриття профільного класу за напрямом «Економічна кібернетика». Учні 11-Б класу школи вже є студентами I курсу ХНТУ.

Для профільного класу факультету «Економіка і кібернетика» ХНТУ вчителі ЗНЗ складають інтегровані програми «Школа – ЗВО».

Глибока диференціація та індивідуалізація, врахування інтересів і здібностей учнів, застосування інноваційних методик, індивідуальний підхід до кожної здібної дитини дає певні результати. Це розширення участі учнів школи у II і III етапах Всеукраїнських олімпіад.

Для обдарованої молоді проводяться науково-практичні конференції, конкурси, інтелектуальні ігри, турніри з окремих предметів (конкурс ерудитів, KBK, захист проєктів, творчих робіт тощо). У школі відбуваються добір робіт обдарованих учнів і оформлення альманахів дитячої творчості. Питання про стан роботи з обдарованими школярами розглядалося на педагогічній раді, на нараді при директорові, на засіданнях методичних об'єднань вчителів.

У 2010 навчальному році на базі Херсонської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 50 Херсонської міської ради була розпочата науково-дослідна робота за Науково-педагогічним проєктом «Росток» за проблемою «Соціальний захист дити-

ни шляхом глибокої профорієнтації та ранньої профілізації. Виховання і навчання на принципах інтеграції, екологізації, гуманізації».

Тема експериментальної роботи: розроблення змісту та методів навчання, педагогічних технологій за науково-педагогічним проектом «Росток» і соціальний захист учнів шляхом глибокої профорієнтації, ранньої профілізації, виховання та навчання на принципах гуманізації, екологізації, інтеграції.

Об'єкт дослідження: рівень духовного, психічного, морального, інтелектуального, фізичного й творчого розвитку школярів, їхніх професійних інтересів та намірів.

Предмет дослідження: створення сприятливих соціальних, психологічних, педагогічних умов для розвитку багатоваріантного мислення та творчого потенціалу учнів.

Мета дослідження: підвищення рівня духовного, психічного, морального, інтелектуального, фізичного й творчого розвитку учнів на засадах інтегрованого підходу, гуманізації та екологізації змісту і методів навчання й виховання, організації творчої діяльності учнів у навчально-виховному процесі.

Створення інструментарію організації профільного та допрофільного навчання з використанням інтегративних навчальних технологій під час викладання базових дисциплін у профільній школі та необхідних соціальних, психологічних, педагогічних умов для розвитку творчого потенціалу учнів, становлення духовної культурної особистості громадянина України і Європейської спільноти.

Гіпотеза дослідження за НПП «Росток»: створення умов для навчання відповідно до професійних інтересів та намірів учнів, внесення змін до структури та змісту навчально-виховного процесу, системи профорієнтаційної роботи та ввести ранню профілізацію, дає можливість підвищити рівень інтелектуального, духовного, психічного, морального та фізичного розвитку дітей; розробити модель інтегрування базових дисциплін у школі II–III ступенів і створити модель структури профільної школи на основі НПП «Росток» для якісної допрофесійної освіти учнів.

Завдання дослідження:

- розробити зміст і методи навчання, педагогічні технології за НПП «Росток» та у зв'язку зі створенням умов для варіативності й профільності навчання;
- експериментально апробувати навчальні плани, програми, підручники інтегрованих курсів та оновлених предметів;
- дослідити вплив НПП «Росток» та профільного навчання на рівень досягнень учнів і зростання їхнього творчого потенціалу.

Протягом 2010 — 2018 рр. педагогічний колектив школи працював над реалізацією науково-дослідної та експериментальної роботи за НПП «Росток» щодо створення умов для виявлення, розвитку талантів і здібностей дітей; сприяння підвищенню професійної майстерності педагогів.

Відповідно до програми цього етапу дослідно-експериментальної роботи основними завданнями було визначено:

- вивчення та аналіз педагогічного досвіду з проблеми проведення дослідно-експериментальної роботи;

- налагодження спільної діяльності з установами, які здійснюють науковий супровід дослідно-експериментальної роботи;
- поширення педагогічного досвіду з проблеми експерименту;
- апробація результатів експериментальної роботи через публікації та проведення Всеукраїнського науково-практичного семінару, а також участь у науково-практичних конференціях;
- удосконалення системи психолого-педагогічної діагностики роботи за НПП «Росток»;
- нормативно-правове забезпечення роботи інформаційно-комунікаційних технологій в умовах навчального середовища «один учень – один комп'ютер»;
- навчання педагогічних кадрів для роботи за експериментальною програмою «один учень – один комп'ютер».

Структура навчання на кожному етапі та навчальні плани побудовані на принципах постійно зростаючої складності навчальної діяльності з предметів із урахуванням діяльнісного підходу щодо організації вивчення предметів.

На кожній ступені забезпечується виконання державного стандарту, а також надається теоретична та практична підготовка з дисциплін навчального плану з метою максимального розвитку інтелекту, загальної культури, творчих можливостей і фізичного здоров'я.

Педагогами школи застосовується діяльнісний підхід у навчанні. Соціальний захист учнів реалізується через три аспекти: навчальний, виховний та психологічний.

Оновлено та поповнено банк даних обдарованих дітей на основі психодіагностичних досліджень та аналізу результативності участі в конкурсах, змаганнях тощо (надано до управління освіти Херсонської міської ради).

На методичній раді школи визначено шляхи та методи вдосконалення навчально-виховної роботи з метою розвитку обдарованих дітей.

Вдосконалюється **система вивчення дітей з високим рівнем інтелектуального розвитку**, впроваджуються індивідуальні графіки безперервної освіти для учнів 10–11-х класів. Обрані індивідуальні куратори для обдарованих дітей із педагогів школи та позашкільних навчальних закладів, що працюють за договорами.

У школі продовжує працювати відділення МАН із математики, екології, української та іспанської філології.

Здійснено роботу щодо організації і проведення I етапу Всеукраїнських учнівських олімпіад з базових дисциплін, який пройшов організовано, відповідно до вимог, у терміни, зазначені у Положенні про Всеукраїнські учнівські олімпіади з базових і спеціальних дисциплін, та згідно з графіком Методичного кабінету при управлінні освіти Херсонської міської ради.

У 2010/2011 навчальному році спостерігається позитивна динаміка в роботі з обдарованою молоддю. У I етапі Всеукраїнських учнівських олімпіад брали участь 507 учнів, що становить 78,6 % учнів школи. Це на 17 % більше, ніж у минулому році. У результаті аналізу звіти членів журі щодо проведення I етапу Всеукраїнських учнівських олімпіад з базових дисциплін у 2010/2011 н. р. отримано такі дані. Більшу кількість учнів до участі в предметних олімпіадах залучили вчителі математики – 78 учнів.

Таблиця 4.7

Участь учнів у Всеукраїнських учнівських олімпіадах із базових дисциплін

Клас	Всього учнів брали участь	Предмети												
		географія	математика	рос. мова і літ.	інформатика	основи правознавства	біологія	укр. мова і літ.	історія	фізика	англ. мова	іспанська мова	хімія	трудове навчання
6	24	-	15	9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7	121	18	14	7	-	-	9	18	8	17	-	-	30	-
8	117	15	17	11	-	-	5	14	15	12	7	6	6	9
9	143	16	20	15	4	9	17	12	5	5	10	18	5	7
10	61	12	5	-	3	3	4	10	4	1	6	10	3	-
11	41	1	7	3	4	-	2	4	8	9	-	1	2	-
Разом	507	62	78	45	11	12	37	58	40	44	23	35	46	16

Переможці брали участь у II етапі Всеукраїнських учнівських предметних олімпіад та посіли призові місця.

Таблиця 4.8

Моніторинг участі учнів школи у II етапі Всеукраїнських учнівських олімпіад

Стадія	2007/2008 н. р.	2008/2009 н.р.	2009/2010 н.р.	2010/2011 н.р.
Участь	46	32	37	51
Переможці	12	9	8	11

Вдосконалюється система вивчення дітей з високим рівнем інтелектуального розвитку; впроваджуються індивідуальні графіки безперервної освіти для учнів школи за допомогою довузівської підготовки при Херсонському державному університеті та Херсонському національному технічному університеті.

У Херсонській загальноосвітній школі I–III ступенів № 50 Херсонської міської ради діє шкільне об'єднання «Сюрприз» із метою сприяння активній участі школярів в житті та діяльності школи і формуванню високих моральних якостей та організаторських здібностей. Застосування діяльнісного методу у виховній роботі допомагає виховувати лідерські та організаторські здібності учнів, починаючи з 5-го класу. Прикладом результативності втілення цього методу в позакласній роботі став міський конкурс на кращого президента шкільного парламенту, який проведено під патронатом мера міста Херсона.

Відповідно до реалізації коригувального етапу дослідно-експериментальної роботи в школі спільно з Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України, Південноукраїнським інститутом післядипломної освіти педагогічних кадрів, управлінням освіти Херсонської міської ради на базі школи

16–18 листопада проведено Всеукраїнський науково-практичний семінар із теми: «Формування технологічної культури учасників навчально-виховного процесу» за секціями: 1-ша секція «Реалізація інтегративно-діяльнісного підходу до навчання у науково-педагогічному проєкті «Росток»; 2-га секція «Науково-методичні основи використання ІКТ у навчально-виховному процесі в середовищі «один учень – один комп'ютер» на базі шкільних нетбуків; 3-тя секція «Впровадження системи змішаного фінансування в загальноосвітніх навчальних закладах за потребою територіальної громади для реалізації особистісно орієнтованого навчання».

Згідно з проблемою школи: «Соціальний захист учнів шляхом глибокої профорієнтації та ранньої профілізації. Навчання та виховання на принципах гуманізації, екологізації, інтеграції» розроблено програму співробітництва школи з громадськими організаціями.

Таблиця 4.9

Співпраця соціально-психологічної служби з громадськими організаціями
(заходи, кількість учасників)

Назва громадських організацій	Заходи	Кількість учасників
«Нова генерація»	Відеолекторій	72
«Чоловіки проти насилля»	Рольова гра	56
«Велике доручення»	Безкоштовне харчування	9
Міський центр зайнятості	Профконсультування учнів та батьків, лекції спеціалістів	87
Центр боротьби зі СНІДОм «Мангуст»	Зустріч зі спеціалістом, лекція	91
Наркодіпансер	Зустріч зі спеціалістом, лекція	225
КПДД, ССД	Зустріч зі спеціалістом, лекція, індивідуальні співбесіди	262

Робота психологічної служби. Психологічна служба Херсонської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів №50 Херсонської міської ради проводила свою роботу з учнями школи І ступеня за допомогою індивідуальних профорієнтаційних карт, які оформлюються з першого класу. Ці карти дають можливість відстежити динаміку розвитку учнів залежно від ситуації за такими критеріями: рівень інтелектуального розвитку – перевага математичних або лінгвістичних здібностей, гармонічність фізичного, психічного, соціального та духовного розвитку, ставлення до оточення, самооцінка дитини, а також її академічні успіхи. Аналіз цієї інформації дає можливість своєчасно звернути увагу на труднощі, які виникають під час розвитку дитини в навчально-виховному процесі, надати допомогу батькам та учням. У вересні 2010 р. було проведено скринінгову діагностику готовності дітей до школи О. Єкжанової. Всього протестовано 53 учні перших класів. Одержано такі результати:

- високий рівень готовності до школи – 10 учнів;
- середній рівень – 31 учень;
- низький рівень – 9 учнів;
- група «біда» – 3 учні.

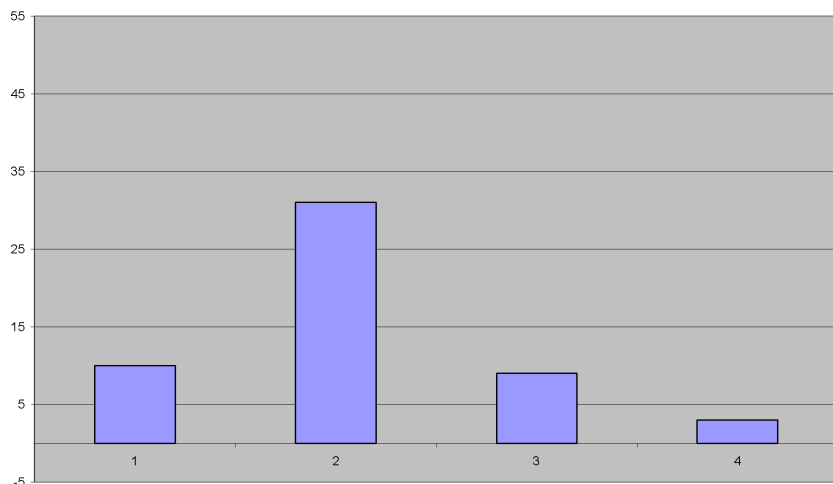


Рис. 4.41. Рівень адаптації за 2010 р.

Результати тестування було розглянуто психологом школи, надано вчителям-класоводам та адміністрації. З дітьми, які мають низький рівень, проведено індивідуальну поглиблену діагностику.

Для розв'язання задачі виявлення рівня розумового розвитку дітей, їхніх природних нахилів було розроблено авторську методику на підставі субтестів Амтхауера для дітей 9–12 років, розраховано вікові тестові норми, визначено тестові норми для хлопчаків та дівчаток.

Тестування пройшли 52 учні 4-х класів. Серед протестованих за тестом інтелектуального розвитку:

- високий рівень – 7 учнів;
- вище середнього – 20 учнів;
- середній рівень – 23 учні.

Тестування пройшли 52 учні 4-х класів. Серед протестованих за тестом інтелектуального розвитку:

- високий рівень у 7 учнів;
- вище середнього – 20 учнів;
- середній рівень – 23 учні;
- нижче середнього – 1 учень;
- низький рівень – 1 учень.

За результатами діагностики особистісного опитувальника було отримано такі результати: у 4 учнів ознаки підвищеної агресії, у 6 – імпульсивності, 3 учні мали схильність до нечесної поведінки, 11 учнів були невпевнені у своїх можливостях, у 2 – виявлено екстернальність. Результати надані адміністрації, класним керівникам та батькам.

У 5-х класах було проведено анкетування з метою виявити сформованість окремих структурних компонентів навчальної діяльності: мотивів навчання, навчальної

задачі, навчальних дій, проявів емоційно-оціночного ставлення до занять у школі та вдома, вивчити задоволеність учнів наявними стосунками з однокласниками та вчителями.

Всього протестовано 50 учнів. Отримано такі результати:

- високий рівень мотивації – 28 учнів;
- вище середнього – 8 учнів;
- середній рівень – 8 учнів;
- нижче середнього – 4 учня;
- низький рівень – 2 учні.

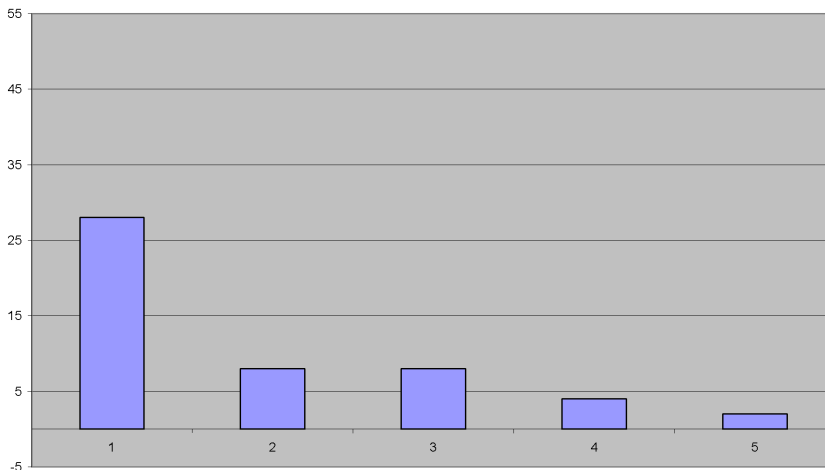


Рис. 4.42. Рівень мотивації учнів за 2010 р.

Психодіагностика восьмикласників проводилась за допомогою тесту загальних розумових здібностей Л. Джадда. Всього протестовано 49 учнів. Отримані такі показники:

- математичні здібності – 28 осіб;
- гуманітарні здібності – 21 особа.

Аналіз результатів цього дослідження дав можливість з'ясувати умови розвитку гуманітарних та природничих здібностей дітей до школи, визначити напрями педагогічної діяльності, які дадуть можливість підвищити рівень соціальної адаптації учнів під час навчання та професійного самовизначення. Також у 8-х класах було проведено методику «Рейтинг предметів» із метою вивчення інтересів учнів до будь-якого профілю. Комплексне вивчення результатів цих двох методик дало можливість розробити рекомендації для дітей, батьків та адміністрації під час формування профільних класів.

Результати відстеження учнів розкривають позитивну динаміку в емоційно-психологічному стані учнів, що свідчить про використання оптимальних форм і методів взаємодії вчителів і учнів, котрі працюють за інтегративно-діяльнісною технологією.

4.6. ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ІНТЕГРАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ НА БАЗІ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ ШКОЛИ № 17 З ПОГЛИБЛЕНИМ ВИВЧЕННЯМ МАТЕМАТИКИ М. КИЄВА

Добре відомо, що здорові діти навчаються краще, а здорові вчителі краще навчають. Тому ключовою ознакою школи є комплексний, підхід до створення здорового середовища життєдіяльності дитини та системи її базових ціннісних орієнтирів.

Дослідно-експериментальна робота школи передбачала виконання таких завдань:

- моніторинг психофізіологічного стану учнів школи;
- апробація педагогічних технологій на засадах інтегративного та діяльнісного підходів до навчання учнів;
- діагностика здібностей учнів;
- запровадження індивідуального консультування вчителів з питань інтегративно-діяльнісного підходу до розвитку учнів.

Формування в учнів навичок здорового способу життя має бути системним і сприяти гармонійному розвитку психофізичних здібностей учнів. Цей процес не повинен зводитись до періодичного інформування колег із питань збереження здоров'я, а має передбачати певні системні заходи:

- науково-теоретичне обґрунтування проблеми формування здорового способу життя,
- практичне втілення наукової інформації в навчально-виховний процес,
- активне використання даних роботи психофізіологічної служби школи.

Упровадження в практику школи інноваційних форм і методів навчання та виховання учнів підвищує професійність педагогів. У школі працює науково-методична рада, питання якої дають змогу успішно провадити інноваційну роботу в педагогічному колективі: зокрема це регулярні науково-методичні читання з тем: «Психічне здоров'я учнів в умовах особистісно орієнтованого навчання», «Стан психологічного здоров'я старшокласників», а також семінари: «Як навчити дітей аналізувати позиції та поведінку, що впливають на здоров'я, з метою прийняття правильних власних рішень» і «Профільне навчання: проблеми впровадження, оцінювання ефективності формування функціональних знань учнів», наукові і практичні конференції:

- «Як позначити для учнів рамки шкідливих звичок»;
- «Психологічні причини неуспішності»;
- «Чому ми боїмося школи. Учитель та учень: стосунки начальника і підлеглого»;
- «Я, моя школа, моя родина»;
- «Взаємозв'язок школи, родини, психолога у питанні попередження ризиків, що виникають під час навчання та у групі подовженого дня»;
- «Досягнення успіху у вибраній професії»;
- «Ігрові ситуації на уроках з учнями перших класів»;
- «Від простого до складного: формування життєвих навичок в учнів молодшої школи»;

— «Використання опорних схем, віршованих правил на уроках письма, читання, математики в початковій школі»;

— «Формування творчого ставлення до довкілля або креативності учня»;

— «Позакласна робота з учнями 7-х класів щодо зміцнення здоров'я та формування в них необхідних життєвих навичок».

З метою розвитку освітньо-оздоровчої моделі «Школа здоров'я – школа розвитку» педагогічним колективом створені необхідні умови для розвитку, збереження й зміцнення здоров'я учнів. Працюючи в системі зрозумілих технологій, школа взяла за основу три постулати:

— освіта не має шкодити здоров'ю учня і педагога;

— освіта має сприяти збереженню здоров'я учнів та педагогів;

— освіта має зміцнювати і поліпшувати здоров'я дітей.

З огляду на це, у школі здійснюється інтеграція знань про здоров'я і засоби його збереження на усіх уроках. Обов'язковою є організація навчально-виховного процесу з урахуванням здоров'язберігаючих показників (розклад уроків, тривалість перерв, харчування, наявність рекреаційних територій тощо).

У початковій школі на уроках виконуються вправи для розвантаження учнів («фізкультхвилинка», декламація віршів під музику, «письмо плечима», позначення звуків і букв за допомогою тіла, рухливі ігри під час усної лічби, читання «потягом»). Для запобігання порушенням зору в дітей використовуються нетрадиційні методи профілактики далекозорості, косоокості, короткозорості; вправи: «розстели свої думки по підлозі, хай спокійно повистрибують з голови», «згадай кожну секунду новий колір: червоний, синій, зелений, білий» сприяють психічному розслабленню, за яким лише і можливе фізичне розслаблення.

Особливого значення під час навчання в школі набуває правильна постава учня. Тому вправи на контроль постави («мішечки», «підрівняй спинку», контроль постави біля дверей класу) застосовуються вчителями щодня.

Біологічна потреба в рухах учнів початкової школи реалізується не тільки на перервах («рухливі перерви»), а й на уроках: математика – ігри «Математичний танок» та «Математичний струмочок», українська мова – ігри «Сядь – встань» та «Ми зростаємо». На початку уроку обов'язкові дихальні вправи «Хто витриваліший», «Закрий долонькою».

У другій половині робочого дня діють години здоров'я в групах подовженого дня. Вчителі школи постійно співпрацюють із батьками учнів, ведуть лист здоров'я дитини, дають рекомендації щодо відвідування спортивних секцій, режиму дня.

Учні перших класів вчаться за окремим навчальним планом і режимом дня (35-хвилинні уроки, дві прогулянки, сон, триразове харчування), мають свій особистий спортивний куточок, ігрові кімнати для розвантаження, «сухий» басейн.

У школі середньої ланки здійснюється інтеграція знань про здоров'я і засоби його збереження через усі уроки. У 5–6-х класах засновані спецкурси «Я і моє здоров'я», головною метою яких є озброєння учнів гігієнічними знаннями, оволодіння санітарною культурою та формування знань про цінність здоров'я. У 7–8-х класах працюють спецкурси «Пізнай себе. Будемо творцями свого здоров'я», завдання яких по-

лягає в гармонійному розвитку особистості, основними якими є духовне багатство, моральна чистота й фізична досконалість.

З метою створення атмосфери творчості, культу здоров'я і пріоритетної цінності життя, в школі проводиться традиційний весняний фестиваль «Краса. Молодість. Грація».

Для учнів школи введено сезонну вітамінізацію (кисневімісна «пінка» в суміші лікарських трав), для попередження травматизму проводяться «Тижні безпеки», місячники профілактики шкідливих звичок. Учні постійно читають лекції лікарі-гінекологи, лікарі-окулісти, наркологи. Так, з учнями 8–9-х класів проведена програма «Екологія мислення людини», яка містила такі питання:

- мислення і свобода вибору – основна відміна Людини від тварини;
- взаємодія – дружна співпраця людей;
- подібне притягує подібне, закон відповідності;
- причина і наслідки («парасолька під час дощу»).

Силами учнів школи створено агітбригади «За здоровий спосіб життя», «Юні пожежники», «Безпека руху», які активно впроваджують знання про здоров'ятворення.

На уроках фізичного виховання введено диференційований підхід з урахуванням різномірних показників стану здоров'я та фізичної підготовленості учнів, працює басейн.

З метою розвитку в учнів пізнавальних здібностей та ресурсів пам'яті в учнів початкової школи було запроваджено заняття-тренінги, які активізують творче мислення, виховують впевненість у власних можливостях. Результати занять вказують на зростання швидкості читання, «гнучкості» та оригінальності мислення.

Зважаючи на це, психологічною службою школи було розроблено та впроваджено програму розвивальних та коригувальних занять для учнів молодшої школи, спрямованих на розвиток образної пам'яті, логічного мислення та уваги.

Мета програми: надати учням перших класів основи ейдетичних навичок, розвинути образну пам'ять та творче мислення.

Заняття проводяться раз на тиждень з учнями перших класів. Для перевірки результативності було порівняно результати запам'ятовування в дітей під час прийому до школи з результатами запам'ятовування протягом навчального року.

Перед заняттями проводилися тести «Запам'ятай 10 слів» і «Впізнання 9 фігур», спрямовані на визначення обсягу пам'яті – як зорової, так і аудіальної. У процесі проведення занять для оцінки ефективності роботи здійснювалося тестування учнів з використанням методики «Запам'ятай 10 образів» – варіація на тему 10 слів, але з цифрообразами.

У всіх трьох класах спостерігалася позитивна динаміка. У 1-А класі у 100 % дітей було значне покращання аудіальної пам'яті, у 1-Б класі в 96 % дітей спостерігалася покращання аудіальної пам'яті, а в 1-В класі – у 86 % дітей.

Оскільки школа є спеціалізованою з математики, у пропонованій програмі достатньо велику частину займали вправи з числами. Для аналізу динаміки освоєння дітьми цього напрямку навчання були проведені тести на запам'ятовування цифр.

Психологічною службою школи серед учнів 9-х і 11-х класів було проведено дослідження з визначення професійних схильностей учнів, ступеня адекватності уявлень про них, визначення особливостей їх професійних намірів. Було використано методи анкетування, психодіагностичні методики: диференційно-діагностичний опитувальник Є. О. Клімова, методику виявлення «Комунікативних та організаційних здібностей» (КОЗ-2), «Опитувальник професійних переваг».

Також психологічна служба школи провела перший етап дослідження щодо визначення емоційного вигорання вчителів, тобто механізму психологічного захисту у формі повного чи часткового виключення емоцій у відповідь на певні психотравмуючі фактори. У дослідженні було використано методику діагностики рівня емоційного вигорання В. В. Бойко. Бесіди й анкетування проводились одночасно з усіма викладачами, через рік потрібно було здійснювати повторне дослідження з метою визначення динаміки отриманих показників. З підсумковими результатами в табличній формі з відповідною інтерпретацією були ознайомлені вчителі та керівництво школи.

Для реалізації цілей дослідно-експериментальної роботи соціально-педагогічна підсистема школи активізує зв'язки педагогічного колективу з батьківськими та громадськими організаціями. Учні та їх батьки беруть участь у районному анкетуванні «Молодь і протиправна поведінка». Для учнів, що потребують додаткової уваги, та їх батьків було проведено заняття з арттерапії, і наприкінці року відбулась виставка робіт. На засіданнях батьківського всеобучу розглядались питання: «Роль загартування у запобіганні хворобам» «Правильне харчування, режим дня та активний рух – складові здорового способу життя».

У межах узагальнюючого етапу дослідно-експериментальної роботи педагогічний колектив розв'язував такі завдання:

- проведення комплексного дослідження впливу особистісного та діяльнісного підходів на розвиток і збереження психічного й фізичного здоров'я учнів;
- продовження моніторингу психофізіологічного стану учнів школи;
- подальший розвиток освітньо-оздоровчої моделі «Школа здоров'я – школа розвитку»;
- кількісний та якісний аналіз оцінювання результатів експерименту на основі вироблених теоретико-методологічних критеріїв та впровадження методів і методик, що підвищують інтелектуальний та психофізичний розвиток учнів;
- підготовка наукового звіту про результати експериментальної роботи, проведення підсумкової конференції «Освітня модель «Школа здоров'я – школа розвитку».

Отже, інтегративно-діяльнісна педагогіка не обмежується суто процесом навчання, а має великі можливості для проектування виховного процесу на уроках з різних предметів. Це, як показали результати досліджень, позитивно впливає на фізичне і психічне здоров'я учнів. Досліджено ефективність впливу інтегративного підходу на рівень знань, вмінь та навичок здорового способу життя, фізичний розвиток, фізичну підготовленість до навчально-виховного процесу учнів. Інтегративно-діяльнісний підхід дав позитивні результати щодо формування в дітей здорового способу життя, що відповідає основним вимогам до організації навчально-виховного процесу відповідно до пріоритетів реформування сучасної української школи.

Розділ V

Практика впровадження інтегративно-діяльнісної педагогіки

5.1. ІНТЕГРАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНА ПЕДАГОГІКА – ІНСТРУМЕНТ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Головна мета освіти на сучасному етапі її трансформації – створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя, створювати і розвивати цінності громадянського суспільства. Цьому мають сприяти пошуки нових педагогічних ідей, підходів, технологій створення такого освітнього середовища, яке б забезпечило кожному учневі можливість виявити потенціал, закладений у ньому від природи й сформувати здатність бути суб'єктом розвитку своїх здібностей, стати суб'єктом своєї життєдіяльності.

До таких педагогічних технологій належить і інтегративно-діяльнісна технологія навчання.

Як відомо, у сучасній шкільній освіті намітилося немало позитивних тенденцій. Так, складається варіативність педагогічних підходів до початкової освіти; педагоги стали вільнішими у творчому пошукові, виникають авторські школи, використовуються зарубіжний досвід; батьки мають змогу обирати педагогічну систему; дедалі більше усвідомлюється необхідність педагогічної підтримки індивідуальності дитини, побудови її власної траєкторії в освіті.

Проте не можна не бачити негативних тенденцій у початковій школі, а саме: низькими залишаються показники фізичного, психічного і соціального здоров'я (значно поширена шкільна дезадаптація); властиве дошкільникам довірливе ставлення до людей, відкритість навколишнього світу, позитивне самовідчуття не розвивається, а руйнується; засобами початкової освіти недостатньо розвивається здорова дитяча допитливість і творчий потенціал, дитяча ініціативність; нівелюється індивідуальність дітей; зберігається суто формальна, «ЗУН-орієнтація», поки що відсутня спрямованість на розвиток і саморозвиток дитини; спадає рівень навчання (зокрема, внаслідок низької престижності й низької оплати вчительської праці).

Подоланню цих негативних тенденцій мають сприяти нові підходи у процесі реформування школи і вже сприяє, як показують результати педагогічного моніторингу інтегративно-діяльнісна технологія навчання.

Перше, що привертає увагу, – це успішна реалізація основних цілей освіти в початкових класах, зокрема таких як: охорона та зміцнення фізичного й психічного здоров'я дітей, забезпечення їхнього емоційного благополуччя; розвиток кожної дитини як суб'єкта стосунків з людьми, світом і з собою (спонукання та підтримка дитячих ініціатив у всіх видах діяльності, навчання навичок спілкування і співробітництва, підтримка оптимістичної самооцінки й впевненості в собі, розширення досвіду са-

мостійних виборів, формування навчальної самостійності); збереження і підтримка індивідуальності кожної дитини в навчально-виховному процесі.

Результати моніторингу, проведеного автором в Сумській класичній гімназії, дають змогу стверджувати таке:

- кожен учень засвоїв значний навчальний зміст інтегративних курсів «Навколишній світ», «Елементи теорії ймовірностей», «Інформатика» і «Математика», які взаємодіють за змістом та методично; побудовані на єдності парадигм предметно й особистісно орієнтованого та певною мірою особистісно-розвивального навчання;
- у процесі вивчення інтегративних курсів кожен учень засвоїв способи спільної діяльності (що дуже важливо), цінує себе за свої навчальні досягнення, може самостійно ставити цілі найближчого кроку свого вдосконалення в навчальних уміннях;
- однокласники навчилися спільно виконувати навчальну роботу, допомагати в навчанні один одному; співробітництво з ровесниками стає додатковим джерелом мотивації для того, щоб включитися в навчальний процес і не випадати з нього; самі навички спілкування й співробітництва стають такими важливими елементами змісту навчання, як уміння й навички читання, письма і рахунку; співпраця в групі рівних допомагає кожній дитині подивитися на себе «збоку», співвіднести свою думку і дії з діями інших, із загальним результатом;
- учні самостійно та систематично виконують домашні завдання, звертаючись по допомогу до батьків лише у виняткових випадках; виявляють ініціативу і самостійність в опрацюванні додаткової навчальної літератури;
- діти із задоволенням проводять разом позаурочний час, а як результат – стрімке зменшення кількості учнів, котрі перебувають у несприятливому становищі в підсистемі неофіційного спілкування класу, позитивний соціально-психологічний клімат на уроках;
- зростають із класу в клас показники соціального розвитку дитячих колективів. Експериментом доведено, що саме спілкування і співробітництво з ровесниками (а не дії під керівництвом дорослого) – це та сфера діяльності, де найуспішніше засвоюються напівзнайомі дії в навчально-пізнавальній, предметно-перетворювальній, художньо-образній, фізично-оздоровчій і соціально-комунікативній діяльності.

Важливим наслідком реалізації педагогічного експерименту з розроблення змісту освіти і педагогічних технологій є трансформація характеру взаємодії вчителя з учнями від імперативної стратегії впливу, предметно орієнтованого навчально-дисциплінарного підходу, через особистісно орієнтований до особистісно-розвивального, що ґрунтується на новій філософії виховання, на знанні природи дитини молодшого шкільного віку, системи її термінальних та інструментальних цінностей, закономірностей її поведінки.

Відносини «вчитель – учень», «вихователь – вихованець» є найвизначальнішими в навчально-виховному процесі, оскільки живий контакт не можуть замінити жодні підручники, пристрої, комп'ютерні технології навчання. Тільки безпосередні людські стосунки мають повноцінне емоційне наповнення і є визначальним фактором розвитку і саморозвитку дитини.

Вивчення соціально-психологічних характеристик учителів, котрі працювали в експериментальних класах Сумської класичної гімназії і проходили дослідження за допомогою комп'ютерної діагностичної методики «Соціал», дає підставу стверджувати, що для них характерні:

- доволі сильна спрямованість на соціальну взаємодію, яка пов'язана з високою здатністю до педагогічної діяльності, що майже вдвічі вища, ніж у педагогів масової школи;
- дуже розвинене вміння не претендувати на свободу дитини, вміння відмовитися від власних стереотипів і звичних схем оцінки поведінки учнів;
- достатньо добре вміння бути самим собою, щирість, правдивість, розуміння своїх почуттів і справжніх намірів у спілкуванні з дитиною, яка потребує психолого-педагогічної допомоги;
- здатність сприймати учня як систему, що розвивається, а звідси – спроможність відмовитися від загрозливих і авторитарних методів впливу на нього (нападів, критики, глузування, нотацій, демонстрації своєї моральної переваги); здатність об'єктивно сприймати дитину такою, якою вона є в навчально-виховному процесі, та ін.

Таким чином, як показали результати педагогічного експерименту, якісні зміни освіти починаються з формування нового погляду вчителя на своє місце й роль у навчальному процесі, нового ставлення до учня. Емоційний комфорт, набуття нового особистісного досвіду людських стосунків, що ґрунтуються на самої взаємоприйнятті та підтримці, цінність розвитку і саморозвитку – всі ці завдання освіти стосуються не тільки учнів, а й усіх учасників навчального процесу.

Професійні завдання педагога, що освоює нову технологію освіти, потребують від нього, як показує експеримент, нового ставлення до самого себе, проникнення у свій внутрішній світ, професійного самовдосконалення, відмови від авторитарного стилю спілкування з дітьми. Невирішені психологічні проблеми вчителя несприятливо впливають на психологічний клімат у класі й на розвиток дітей.

Не можна не відзначити місце і роль психологічної служби Сумської класичної гімназії у проведенні комплексного експерименту. Психологи доступними для учителів і адміністрації способами (побутовою, а не професійною мовою) пропонували доволі широкий набір послуг, виходячи зі своїх професійних знань, досвіду й технічного оснащення (наявність тестів, діагностичних процедур, уміння вести корекційну роботу, проводити бесіди, читати лекції та ін.). Головна їх функція полягала в контролі за психічним станом дітей і їх розвитком у процесі навчання, а також у коригуванні цього стану та забезпеченні необхідних умов дитячого розвитку.

Нарешті, головне, що забезпечило успіх експериментальної роботи, – дух творчості в цьому чудовому колективі. Кожен урок, позакласний і позашкільний захід – це спільний творчий доробок педагогів і учнів у розвитку комунікативної культури, культури дискусії, що спростовує уявлення про гімназію як про репетиторський заклад, який передує вступу до закладу вищої освіти. Педагогічний колектив ставить своїм обов'язком підготувати не просто освічену особистість із розвиненим інтелектом, а людину, котра б компетентно виконувала свої життєві

ролі, глибоко сприймала цінності, набуті попередніми поколіннями, передусім культуру серця як хранителя духовного життя нації.

Багато вже зроблено в напрямі впровадження ідей інтегративно-діяльнісної педагогіки, але педагогічний колектив розуміє, що попереду серйозна наукова, педагогічна, організаційна робота, пов'язана зі створенням у гімназії української школи нової генерації – гімназії-родини.

5.2. УПРОВАДЖЕННЯ ДІЯЛЬНІСНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН НА БАЗІ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ ШКОЛИ № 185 М. КИЄВА

Реформування системи освіти в Україні, сучасне життя вимагає якісних змін у формах та методах навчально-виховного процесу сучасної школи, які спрямовані на формування життєво компетентної особистості учня.

Використання технології діяльнісного методу навчання сприяє формуванню загальнонавчальних компетентностей учнів. У результаті досягається мета формування життєво компетентної особистості, яка творчо самостверджується в соціумі, вміє ставити і досягати цілі.

Успішність навчання учнів великою мірою визначається рівнем оволодіння методами й технологіями, які використовують фізико-математичні дисципліни. Вони дають можливість оволодіти такими компетентностями: організаційні (опанування учнями раціональних способів організації свого навчання); загальнопізнавальні (вміння спостерігати, розмірковувати, запам'ятовувати і відтворювати матеріал); загальномовленнєві (основні елементи культури спілкування, слухання і мовлення); контрольно-оцінні (засвоєння учнями способів перевірки та самоперевірки, оцінювання одержаних результатів).

Ці групи життєвих компетентностей формуються під час усього періоду навчання дитини в школі. Особливо ефективно відбувається цей процес у разі використання діяльнісного підходу до навчання.

З огляду на зазначене, адміністрація та педагогічний колектив спеціалізованої школи № 185 з поглибленим вивченням фізико-математичних дисциплін прагнуть до створення такої інноваційної системи навчально-виховного процесу на засадах діяльнісного підходу у викладанні фізико-математичних дисциплін, у результаті якої успішно формується життєво компетентна особистість. Головною **метою** є створення умов для формування життєвих компетентностей учнів на основі діяльнісного підходу у викладанні фізико-математичних дисциплін та виявлення позитивного впливу діяльнісного підходу на весь процес формування життєвих компетентностей учнів у ході навчально-виховного процесу.

Наведемо приклади уроків математики, розроблених за діяльнісною технологією.

Розробка уроку математики за технологією діяльнісного методу навчання в 5-му класі на тему: «Ділення дробу»

Тип уроку: відкриття нових знань.

Мета: вивести алгоритм ділення дробу і сформувати вміння його застосовувати; повторити означення дії ділення, взаємозв'язок між множенням і діленням, скорочення дробу, розв'язування текстових задач.

Обладнання: комп'ютер, мультимедійних проектор, інтерактивна дошка SMART Board.

Програмне забезпечення: 14 динамічних слайдів, підготовлених за допомогою програми MS Power Point.

Хід уроку

1. Самовизначення до діяльності.

— Добрий день, діти! Бажаю вам творчого натхнення на уроці під час вивчення нової теми.

— Над якою темою ми працювали з вами на минулих уроках? (Звичайні дроби).

— Які дії зі звичайними дробами ми вміємо виконувати? (Додавання, віднімання, множення, ділення).

— Як ви думаєте, який наступний крок у вивченні теми «Звичайні дроби»? (Ми повинні навчитися ділити звичайні дроби).

— Молодці! Але спочатку давайте перевіримо, чи добре ми вміємо виконувати вже відомі дії з дробами.

2. Актуалізація опорних знань та фіксація ускладнення в діяльності.

Слайд 1

1) Обчислити

$$\begin{aligned}\frac{5}{8} + \frac{1}{4} &= \frac{5}{8} + \frac{2}{8} = \frac{7}{8} \\ \frac{3}{4} - \frac{2}{3} &= \frac{9}{12} - \frac{8}{12} = \frac{1}{12} \\ \frac{1}{2} \cdot \frac{1}{3} &= \frac{1}{6} \\ \frac{1}{2} \cdot 2 &= 1\end{aligned}$$

Коментар до слайда 1. Спочатку з'являється умова прикладу, а результат — після відповіді учнів.

Слайд 2

Виконати множення

$$\frac{4}{7} \cdot \frac{7}{4} = 1$$

$$\frac{2}{3} \cdot \frac{3}{2} = 1$$

$$\frac{1}{5} \cdot 5 = \frac{1}{5} \cdot \frac{5}{1} = 1$$

$$a \text{ і } b \text{ взаємно обернені} \Leftrightarrow a \cdot b = 1$$

Коментар до слайда 2. Спочатку з'являється умова прикладу, а результат — після відповіді учнів. **Означення взаємно обернених чисел з'являється після того, як учні самі його сформулюють.**

Учитель. (Учень)

— Що цікавого ви помітили? (Другий дріб — «перевернутий»).

— У математиці такі числа називають оберненими одне одному або взаємно оберненими: число $\frac{4}{7}$ називають оберненим до числа $\frac{7}{4}$.

— Сформулюйте означення взаємно обернених чисел. (Числа взаємно обернені, якщо їх добуток дорівнює 1).

— Запишіть математичною мовою термін «взаємно обернені» (a і b взаємно обернені числа $\Leftrightarrow a \cdot b = 1$).

Слайд 3

Назвіть дробу, обернені до даних

$$\frac{5}{6} \quad \dots \quad \frac{6}{5}$$

$$\frac{9}{4} \quad \dots \quad \frac{4}{9}$$

$$\frac{1}{3} \quad \dots \quad 3$$

$$2 \quad \dots \quad \frac{1}{2}$$

$$n \quad \dots \quad \frac{1}{n}$$

Коментар до слайда 3. Спочатку з'являється умова прикладу, а результат — після відповіді учнів.

Слайд 4



Коментар до слайда 4. Спочатку з'являється умова прикладу, а результат — після відповіді учнів. **Назви компонентів ділення** з'являються після відповідей учнів. Означення подільності з'являється в останню чергу, після того, як учні самі її сформулюють

Учитель. (Учень)

— Чи вміємо ми ділити натуральні числа? (Так) / — Виконайте ділення: $10 : 2 = \dots$

— Що означає розділити число 10 на число 2? (Це означає знайти таке число, яке при множенні на 2 дає 10. Це число 5).

— Як називаються числа 10, 2, 5? (Ділене, дільник, частка).

— Сформулюйте означення подільності в загальному вигляді.

$$a : b = c \Leftrightarrow c \cdot b = a$$

Фіксація ускладнення.

Слайд 5

$$\frac{1}{3} : \frac{1}{2} = ?$$

Коментар до слайда 5. Спочатку з'являється умова прикладу, а потім знак питання.

Учитель. (Учень)

— Потрібно розділити звичайні дроби. Чи вміємо ми виконувати такі дії? (Поки що не вміємо).

3. Виявлення причин ускладнення і постановка навчальної задачі

Учитель. (Учень)

— Чи можемо ми використати означення подільності, щоб розділити звичайні дроби? (Так).

— Що для цього треба зробити? (Треба дібрати таке число, при множенні якого на дільник ми отримаємо ділене).

— Чи можна це зробити швидко? (Не завжди).

— Чи раціонально користуватися означенням подільності в цьому випадку? (Ні).

— Яку мету ми перед собою поставимо?

Знайти частку двох **дробів**, не користуючись означенням подільності.

— А для чого нам потрібен цей спосіб?

(Щоб швидко розділити дробів).

— Сформулюйте тему уроку.

(Ділення дробів).

— Запишіть тему в зошит.

Слайд 6

Ділення дробів

Коментар до слайда 6. Тема з'являється з ефектом збільшення.

4. Побудова проекту виходу з утруднення

Слайд 7

$$\begin{aligned} \frac{1}{3} : \frac{1}{2} &= \frac{1}{3} \cdot \frac{2}{1} = \frac{2}{3} \\ \frac{1}{3} : \frac{1}{2} &= x \Leftrightarrow x \cdot \frac{1}{2} = \frac{1}{3} \\ x \cdot \frac{1}{2} \cdot \frac{2}{1} &= \frac{1}{3} \cdot \frac{2}{1} \\ x \cdot 1 &= \frac{1}{3} \cdot \frac{2}{1} \\ \frac{1}{3} : \frac{1}{2} &= \frac{1}{3} \cdot \frac{2}{1} = \frac{2}{3} \end{aligned}$$

Коментар до слайда 7. Спочатку з'являється умова прикладу, потім знак питання. Далі відбувається діалог між учителем та учнями. Кожен рядок прикладу з'являється після відповідей учнів. У останньому рядку після отримання результату ділення «х» зникає. Замість нього з'являються знак «=» і умова прикладу, з якого почався діалог. Наприкінці знак «?» зникає і замість нього з'являється множення дробів та результат.

Учитель. (Учень)

— Давайте розглянемо приклад $\frac{1}{3} : \frac{1}{2}$. За означенням подільності

$$\frac{1}{3} : \frac{1}{2} = x \Leftrightarrow x \cdot \frac{1}{2} = \frac{1}{3}.$$

— Давайте спробуємо розв'язати отримане рівняння. На яке число можна помножити обидві частини цього рівняння, щоб зліва залишився тільки х? (На $\frac{2}{1}$).

Якщо немає відповіді:

— Можна використати означення взаємно обернених чисел: на яке число треба помножити $\frac{1}{2}$, щоб отримати 1? (На $2/1$).

— Але, користуючись методом терезів, на яке число треба помножити і праву частину рівняння?

(На $\frac{2}{1}$). — Що ми отримали? ($x \cdot \frac{1}{2} \cdot \frac{2}{1} = \frac{1}{3} \cdot \frac{2}{1}$).

— Виконаємо множення: $x \cdot 1 = \frac{1}{3} \cdot \frac{2}{1}$, $x = \frac{1}{3} \cdot \frac{2}{1}$.

— Повернемося назад і подивимося, з чого ми починали: $\frac{1}{3} : \frac{1}{2} = x = \frac{1}{3} \cdot \frac{2}{1}$.

— Тепер приберемо x і що можна помітити? ($\frac{1}{3} : \frac{1}{2} = \frac{1}{3} \cdot \frac{2}{1} = \frac{2}{3}$).

Якщо діти самі не можуть зробити висновок, підводимо їх до нього за допомогою діалогу:

— Що записано в лівій частині? (Частка двох дробів).

— Що записано в правій частині? (Добуток діленого і дробу, оберненого до дільника).

— Що ж ми зробили, щоб знайти частку двох дробів?

(Ми помножили ділене на дріб, обернений до дільника).

— Чи можемо ми тепер сформулювати правило ділення двох дробів?

(Щоб поділити один дріб на інший, треба ділене помножити на дріб, обернений до дільника).

Слайд 8

$$\frac{1}{3} : \frac{1}{2} = \frac{1}{3} \cdot \frac{2}{1} = \frac{2}{3}$$

$$\frac{a}{b} : \frac{c}{d} = \frac{a}{b} \cdot \frac{d}{c}$$

Алгоритм ділення дробів

1. Ділення замінити множенням.
2. Дільник замінити дробом, оберненим до нього.
3. Виконати множення.
4. Отриманий дріб спростити і, якщо потрібно, виділити цілу частину

Коментар до слайда 8. Спочатку з'являється приклад, потім правило ділення звичайних дробів, записане математичною мовою. Кожен пункт алгоритму з'являється після відповідей учнів

Учитель. (Учень)

— Давайте запишемо це правило в загальному вигляді математичною мовою:

$$\frac{a}{b} : \frac{c}{d} = \frac{a}{b} \cdot \frac{d}{c}$$

— Який алгоритм ділення дробів ми можемо тепер скласти? (1. Ділення замінити множенням. 2. Дільник замінити дробом, оберненим до нього. 3. Виконати множення. 4. Отриманий дріб спростити і, якщо потрібно, виділити цілу частину.)

Алгоритм роздається окремо кожному учню для подальшого використання в роботі.

5. Первинне закріплення в зовнішньому мовленні

Учні розв'язують біля дошки такі приклади:

№ 360

$\frac{3}{14}$ — обернене — $\frac{14}{3}$, $\frac{29}{56}$ — обернене — $\frac{56}{29}$, $\frac{7}{6}$ — обернене — $\frac{6}{7}$, $\frac{1}{2}$ — обернене — 2.

№ 362

б) $\frac{2}{3} : \frac{13}{24} = 1\frac{3}{13}$; г) $\frac{15}{16} : \frac{3}{10} = 3\frac{1}{8}$; е) $\frac{36}{49} : \frac{6}{7} = \frac{6}{7}$; з) $\frac{3}{10} : \frac{7}{100} = 4\frac{2}{7}$.

№ 366

а) $\frac{ab}{n} : \frac{3a}{n} = \frac{b}{3}$; б) $\frac{3}{5d} : \frac{c}{10} = \frac{6}{dc}$; в) $\frac{4x^3}{y} : x = \frac{4x^2}{y}$.

6. Самостійна робота з перевіркою за еталоном

Слайд 9

Самостійна робота

Знайти дріб, обернений даному:

а) $\frac{7}{8}$ б) $\frac{1}{5}$

Обчислити:

а) $\frac{2}{9} : \frac{4}{3}$ в) $\frac{a}{5bc} : \frac{12a}{25}$

б) $\frac{8}{21} : \frac{32}{49}$

Коментар до слайда 9. Завдання одразу повністю з'являється на дошці.

Учитель

На виконання самостійної роботи відводиться 7 хвилин.

Слайд 10

Зразок виконання самостійної роботи

1. $\frac{7}{8}$ **обернене** – $\frac{8}{7}$ **1 бал**

$\frac{1}{5}$ **обернене** – 5 **1 бал**

2. а) $\frac{2}{9} : \frac{4}{3} = \frac{2}{9} \cdot \frac{3}{4} = \frac{2 \cdot 3}{3 \cdot 4} = \frac{1}{2}$ **3 бали**

б) $\frac{8}{21} : \frac{32}{49} = \frac{8}{21} \cdot \frac{49}{32} = \frac{18 \cdot 49}{321 \cdot 32} = \frac{7}{12}$ **3 бали**

в) $\frac{a}{5bc} : \frac{12a}{25} = \frac{a}{5bc} \cdot \frac{25}{12a} = \frac{1 \cdot 25}{5bc \cdot 12a} = \frac{5}{12bc}$ **3 бали**

11 балів

Коментар до слайда 10. Після виконання самостійної роботи учні обмінюються зошитами й оцінюють роботу один одного. На слайді з'являються послідовні дії, результат кожного прикладу та кількість балів.

7. Включення в систему знань і повторення

Слайд 11

Розв'язати задачу

Скільки потрібно банок для того, щоб розкласти $\frac{17}{4}$ кг меду, якщо одна банка вміщує $\frac{3}{4}$ кг меду?

Коментар до слайда 11. Умова задачі з'являється на інтерактивній дошці, учень розв'язує її на звичайній дошці.

$$\frac{17}{4} \div \frac{3}{4} = \frac{17}{4} \cdot \frac{4}{3} = 5\frac{2}{3}$$

Відповідь: потрібно 6 банок.

8. Рефлексія

Учитель. (Учень)

— Яке нове правило ми відкрили сьогодні на уроці? (Правило ділення звичайних дробів).

— 3 яким правилом тісно пов'язане правило ділення дробів? (3 правилом множення дробів).

— Сформулюйте алгоритм ділення дробів.

Слайд 12

$$\frac{a}{b} : \frac{c}{d} = \frac{a}{b} \cdot \frac{d}{c}$$

Алгоритм ділення дробів

1. Ділення замінити множенням.
2. Дільник замінити дробом, оберненим до нього.
3. Виконати множення.
4. Отриманий дріб спростити і, якщо потрібно, виділити цілу частину

Розробка уроку геометрії за технологією діяльнісного методу навчання у 8-му класі на тему: «Метричні співвідношення у прямокутному трикутнику»

(за програмою для класів з поглибленим вивченням математики)

Мета уроку: ознайомити учнів із співвідношеннями, що виникають у прямокутному трикутнику, якщо з вершини прямого кута провести висоту до гіпотенузи; виробити навички розв'язування задач на метричні співвідношення в прямокутному трикутнику.

Тип уроку: засвоєння нових знань.

Обладнання: комп'ютер, інтерактивна дошка SMART Board.

Програмне забезпечення: 23 динамічних слайдів, підготовлених за допомогою програми MS Power Point.

Хід уроку

1. Самовизначення до діяльності (організаційний момент)

- Добрий день діти!
- Давайте пригадаємо, що ми вивчали на попередніх уроках? (Ми вивчали подібні трикутники та ознаки подібності трикутників).
- Ви дуже добре працювали на попередніх уроках і сьогодні ми спробуємо використати відомості про подібні трикутники для отримання важливих співвідношень. Отже, бажаю вам творчого натхнення під час вивчення нової теми.

2. Актуалізація знань і фіксація ускладнень у діяльності

Слайд 1

**Знайти значення змінної,
якщо x – довжина сторони трикутника**

$$\frac{9}{x} = \frac{x}{36}$$

$$x^2 = 9 \cdot 36$$

$$x = 18$$

Коментар до слайда 1. Спочатку з'являється питання та співвідношення, а потім здійснюється розв'язання.

Учитель. (Учень)

Використовуючи властивість пропорції, знайдіть x із співвідношення ($x^2 = 9 \cdot 36$; $x = 18$)

Слайд 2

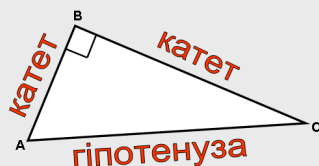
**Розв'язати рівняння,
якщо x – довжина висоти трикутника**

$$x^2 = 500$$

$$x = 10\sqrt{5}$$

Коментар до слайда 2. Відповідь з'являється після усного розв'язання учнями рівняння.

Слайд 3

**Як називають сторони
прямокутного трикутника?**

$$\angle A + \angle C = 90^\circ$$

Коментар до слайда 3. Спочатку з'являються запитання та прямокутний трикутник з позначенням прямого кута, а назви сторін — після відповідей учнів.

Учитель. (Учень)

Як називаються сторони, які утворюють прямий кут? (Катети).

Як називається сторона, яка лежить напроти прямого кута? (Гіпотенуза).

Чому дорівнює сума гострих кутів прямокутного трикутника? (90°).

Слайд 4

Дано: $\triangle ABC \sim \triangle MNP$

Продовжити:

$$\angle A = \angle M$$

$$\angle B = \angle N$$

$$\angle C = \angle P$$

$$\frac{AB}{MN} = \frac{AC}{MP} = \frac{BC}{NP}$$

Коментар до слайда 4. Спочатку з'являється тільки умова, які трикутники подібні. Користуючись означенням подібності трикутників, продовжити запис.

Учитель. (Учень)

Які трикутники називаються подібними? (Подібними називаються трикутники, у яких відповідні кути рівні, а сторони пропорційні).

$\angle A$ дорівнює якому куту? ($\angle M$).

$\angle B$ дорівнює якому куту? ($\angle N$).

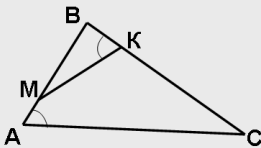
$\angle C$ дорівнює якому куту? ($\angle P$).

Сторона AB відноситься до якої сторони? (MN).

Сторона AC відноситься до якої сторони? (MP).

Сторона BC відноситься до якої сторони? (NP).

Слайд 5

Вказати подібні трикутники $\triangle ABC \sim \triangle KBM$

Коментар до слайда 5. Спочатку з'являються тільки запитання та малюнок з позначенням рівних кутів, а потім — назви подібних трикутників.

Учитель. (Учень)

$\triangle ABC$ подібний якому трикутнику? ($\triangle KBM$).

За якою ознакою ці трикутники подібні? (За першою).

Сформулюйте першу ознаку подібності трикутників. (Якщо два кути одного трикутника відповідно дорівнюють двом кутам другого трикутника, то такі трикутники подібні).

Слайд 6



Коментар до слайда 6. Спочатку з'являються тільки запитання та малюнок з позначенням рівних прямих кутів, а потім — назви подібних трикутників.

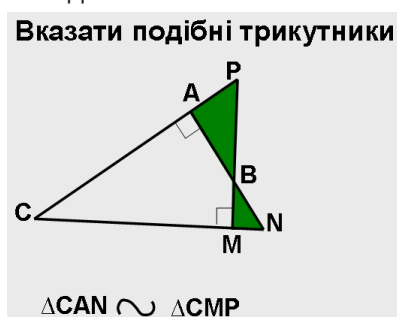
Учитель. (Учень)

$\triangle ABC$ подібний якому трикутнику? ($\triangle ANP$).

За якою ознакою ці трикутники подібні? (За ознакою подібності прямокутних трикутників).

Оскільки обидва трикутники прямокутні, то як можна сформулювати ознаку подібності прямокутних трикутників? (Якщо гострий кут одного прямокутного трикутника дорівнює гострому куту другого прямокутного трикутника, то такі трикутники подібні).

Слайд 7



Коментар до слайда 7. З'являються тільки запитання та малюнок з позначеними прямими кутами, а замальовані подібні трикутники — після відповіді на третє запитання.

Учитель. (Учень)

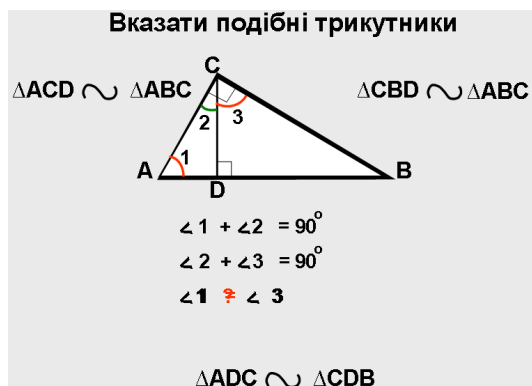
Якому трикутнику подібний прямокутний $\triangle CAN$? (прямокутному $\triangle CMP$ за гострим кутом C).

Чи є ще подібні трикутники? (Так).

Які? ($\triangle ABP$ та $\triangle MBN$).

Чому? (Вони обидва прямокутні та в них однакові гострі кути, які є вертикальними).

Слайд 8



Коментар до слайда 8. З'являється прямокутний трикутник ACB з позначеним прямим кутом C та висотою CD, проведеною з вершини прямого кута C. Всі інші позначення кутів на малюнку та запису подібних трикутників, а також рівності про суми кутів у цих трикутниках з'являються поступово в процесі діалогу вчителя з учнями.

Учитель. (Учень)

Скільки трикутників ви бачите? (Три).

Серед них є пари подібних трикутників. Давайте знайдемо їх. Знайдемо спочатку трикутники зі спільним гострим кутом A. (ACD та ACB).

Оскільки обидва трикутники прямокутні, то $\triangle ACD$ подібний якому трикутнику? ($\triangle ACD$ подібний $\triangle ABC$).

Знайдемо трикутники зі спільним кутом B. (DCB та ABC).

Трикутник CBD подібний якому трикутнику? ($\triangle CBD$ подібний $\triangle ABC$).

А чи подібні два маленькі трикутники? (Так). Дійсно.

(Вчитель продовжує, навіть якщо він не отримав відповіді на останнє запитання)

Чому дорівнює сума кутів 1 та 2? ($\angle 1 + \angle 2 = 90^\circ$, оскільки це сума гострих кутів прямокутного трикутника).

А чому дорівнює сума кутів 2 та 3? ($\angle 2 + \angle 3 = 90^\circ$, теж як сума гострих кутів прямокутного трикутника).

Що тепер можна сказати про $\angle 1$ та $\angle 3$. ($\angle 1 = \angle 3$).

Отже, ці маленькі трикутники є прямокутними і мають по одному рівному гострому куту, тому вони які? (Подібні).

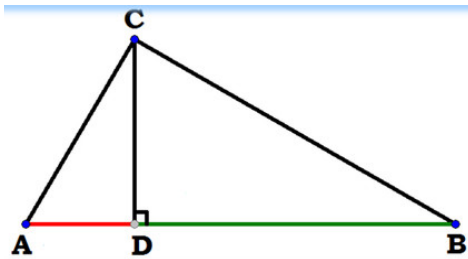
Тобто прямокутний $\triangle ADC$ подібний якому трикутнику? (Подібний прямокутному $\triangle CDB$).

3. Виявлення причин ускладнення та постановка мети діяльності

Отже, мета нашого уроку — це встановити співвідношення, що виникають у прямокутному трикутнику, якщо з вершини прямого кута провести висоту до гіпотенузи. Такі співвідношення називаються метричними, тобто це відношення між довжинами.

Отже, запишіть тему нашого уроку: «Метричні співвідношення в прямокутному трикутнику» (слайд 9).

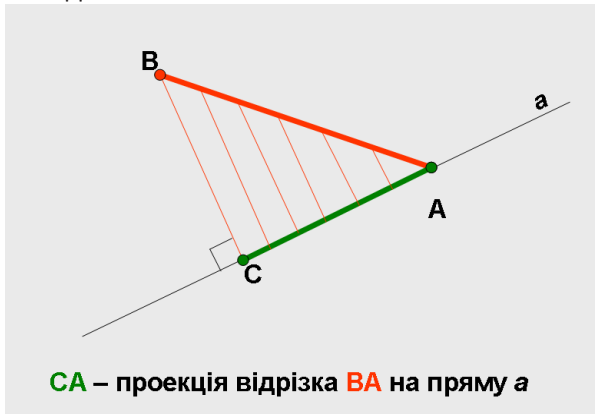
Слайд 9



4. Побудова проекту виходу з ускладнення («відкриття» нового знання) та первинне закріплення

Спочатку введемо поняття, необхідне нам під час вивчення нової теми.

Слайд 10



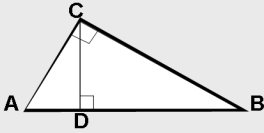
Коментар до слайда 10. З'являється пряма a та відрізок AB . Точка A належить прямій a . Потім з'являються перпендикулярні прямі з відрізка AB на пряму a і виділяється відрізок AC .

Учитель

Нехай ця пряма a і відрізок AB , один із кінців якого лежить на прямій. З кожної точки прямої AB проведемо перпендикуляр до прямої a . Відрізок CA називається проекцією відрізка BA на пряму a .

Слайд 11

Як, використовуючи поняття проекції, можна назвати відрізки AD і DB?



AD - проекція катета AC на гіпотенузу AB

DB - проекція катета CB на гіпотенузу AB

Коментар до слайда 11. З'являється запитання та прямокутний трикутник ACB з позначеним прямим кутом C і висотою CD, проведеною з вершини прямого кута до гіпотенузи AB, а назви відрізків — після відповідей учнів.

Учитель. (Учень)

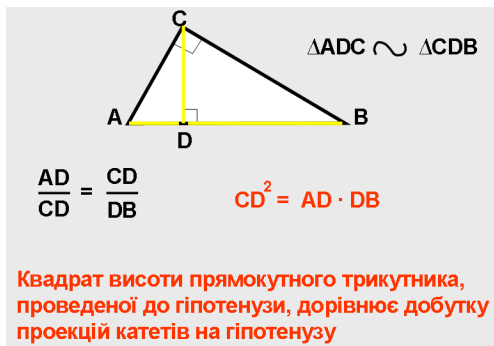
Як, використовуючи поняття проекції, можна назвати відрізок AD?

(AD — проекція катета AC на гіпотенузу AB).

Як, використовуючи поняття проекції, можна назвати відрізок DB?

(DB — проекція катета BC на гіпотенузу AB).

Слайд 12



Коментар до слайда 12. З'являється прямокутний трикутник ACB із позначеним прямим кутом C та висотою CD, проведеною з вершини прямого кута до гіпотенузи. Справа малюнка запис трикутників, які розглядаємо (ΔADC подібний ΔCDB). Потім з'являється рівність відношень відповідних сторін подібних трикутників, далі — основне співвідношення в прямокутному трикутнику та його формулювання. При формулюванні виділяються необхідні елементи: CD, AD, DB.

Учитель. (Учень)

Виконуємо завдання в зошитах.

Оскільки на цьому зображенні ми вже знайшли три пари подібних трикутників, для кожної з них виведемо метричні співвідношення і сформулюємо їх саме через поняття проекції катетів на гіпотенузу. Розглянемо спочатку два маленьких подібних трикутники: ΔADC та ΔCDB . За означенням подібності запишемо рівність відношень.

$$\left(\frac{AD}{CD} = \frac{CD}{DB} \right).$$

Що можна записати, використовуючи основну властивість пропорції?

$$(CD^2 = AD \bullet DB).$$

Це одне з важливих співвідношень, що виникає у прямокутному трикутнику, якщо з вершини прямого кута провести висоту до гіпотенузи.

Давайте його сформулюємо.

Чим є у $\triangle ABC$ відрізок CD ? (CD — висота, проведена з вершини прямого кута до гіпотенузи).

Чим є AD у $\triangle ABC$? (AD — проекція катета AC на гіпотенузу AB).

Чим є DB у $\triangle ABC$? (DB — проекція катета BC на гіпотенузу AB).

Отже, як можна сформулювати це співвідношення? (Квадрат висоти прямокутного трикутника, проведеної до гіпотенузи, дорівнює добутку проекцій катетів на гіпотенузу).

Розв'яжемо задачу № 22.1

Слайд 13



Коментар до слайда 13. З'являється прямокутний трикутник, позначення прямого кута, проводиться висота до гіпотенузи, яка ділить гіпотенузу на відрізки 2 і 18 см. Треба знайти висоту, проведenu з вершини прямого кута на гіпотенузу. Після коротких записів з'являється відповідь.

Учитель. (Учень)

Виконаємо завдання в зошитах, а один учень запише розв'язок біля дошки.

За співвідношенням між висотою та проекціями катетів маємо:

$$h^2 = 2 \bullet 18$$

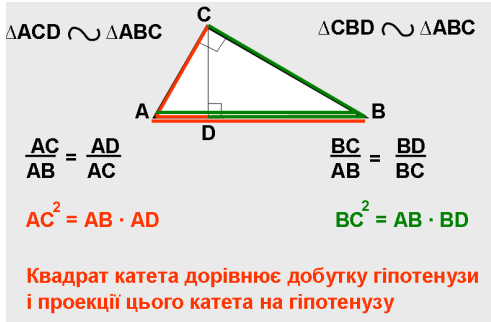
$$h = 6$$

Відповідь: 6 см.

Сформулюйте співвідношення, яке ми використали під час розв'язування цієї задачі. (Квадрат висоти прямокутного трикутника, проведеної до гіпотенузи, дорівнює добутку проекцій катетів на гіпотенузу).

Молодці. Розглянемо наступні пари подібних трикутників.

Слайд 14



Коментар до слайда 14. З'являється прямокутний $\triangle ABC$ з прямим кутом С, про-

ведена висота CD до гіпотенузи. Зліва запис однієї пари подібних трикутників $\triangle ACD$

та $\triangle ABC$, потім нижче з'являється рівність відношень відповідних сторін подібних

трикутників, далі основне співвідношення в прямокутному трикутнику. Справа запис іншої пари подібних трикутників $\triangle CBD$ та $\triangle ABC$, потім нижче з'являється рівність

відношення відповідних сторін подібних трикутників, далі основне співвідношення в прямокутному трикутнику. Основні елементи цих співвідношень виділяються відповідними кольорами (червоним та зеленим) та наводиться формулювання цих співвідношень.

Учитель. (Учень)

Виконуємо завдання в зошитах.

Розглянемо наступні пари подібних трикутників: $\triangle ACD$ та $\triangle ABC$. За означенням

подібних трикутників запишемо рівність відношення

$$\left(\frac{AC}{AB} = \frac{AD}{AC} \right).$$

Що можна записати, використовуючи основну властивість пропорції?

$$(AC^2 = AB \cdot AD).$$

Це ще одне з важливих співвідношень, що виникає у прямокутному трикутнику, якщо з вершини прямого кута провести висоту до гіпотенузи.

Давайте його сформулюємо.

Чим є у $\triangle ABC$ відрізок AC? (AC — катет).

Чим є AB у $\triangle ABC$? (AB — гіпотенуза).

Чим є AD у $\triangle ABC$? (AD — проекція катета AC на гіпотенузу AB).

Отже, як можна сформулювати це співвідношення? (Квадрат катета прямокутного трикутника дорівнює добутку гіпотенузи і проекції цього катета на гіпотенузу).

Розглянемо третю пару подібних трикутників: $\triangle CBD$ та $\triangle ABC$. Для цієї пари теж запишемо рівність відношень.

$$\left(\frac{BC}{AB} = \frac{BD}{BC} \right).$$

Що можна записати, використовуючи основну властивість пропорції?

$$(BC^2 = AB \cdot BD).$$

Чим є BC у $\triangle ABC$? (BC — катет).

Чим є AB у $\triangle ABC$? (AB — гіпотенуза).

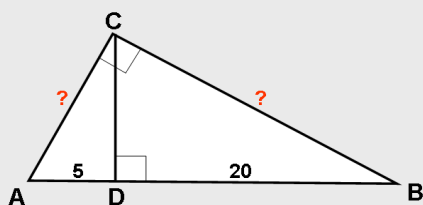
Чим є BD у $\triangle ABC$? (BD — проекція катета BC на гіпотенузу AB).

Сформулюйте співвідношення, яке ви отримали? (Квадрат катета прямокутного трикутника дорівнює добутку гіпотенузи і проекції цього катета на гіпотенузу).

Тепер на закріплення другого важливого співвідношення, що виникає в прямокутному трикутнику, якщо з вершини прямого кута провести висоту до гіпотенузи, розв'яжемо задачу № 22.3.

Слайд 15

№ 22.3



Відповідь: $5\sqrt{5}$ см, $10\sqrt{5}$ см

Коментар до слайда 15. З'являється прямокутний трикутник, позначення прямого кута, проводиться висота до гіпотенузи, яка ділить гіпотенузу на відрізки 5 і 20. Потім — червоні знаки питання та позначення трикутника. Після розв'язання задачі учнем біля дошки з'являється відповідь.

Учитель. (Учень)

Виконуємо завдання в зошитах, а один учень на звичайній дошці.

Який трикутник за умовою задачі? (Прямокутний з прямим кутом С).

Чи відома гіпотенуза цього прямокутного трикутника? (Так, 25 см).

Чим є CD у цьому прямокутному трикутнику? (Висотою, проведеною з вершини прямого кута).

Як називається AD у цьому трикутнику? (Проекція катета AC на гіпотенузу AB).

А як називається BD у цьому трикутнику? (Проекція катета BC на гіпотенузу AB).

Отже, у нас відома гіпотенуза прямокутного трикутника і проекції катетів на гіпотенузу. Чи можна знайти катети цього прямокутного трикутника? (Так, використовуючи одне з основних співвідношень у прямокутному трикутнику).

$$BC^2 = AB \cdot BD; \quad AC^2 = AB \cdot AD;$$

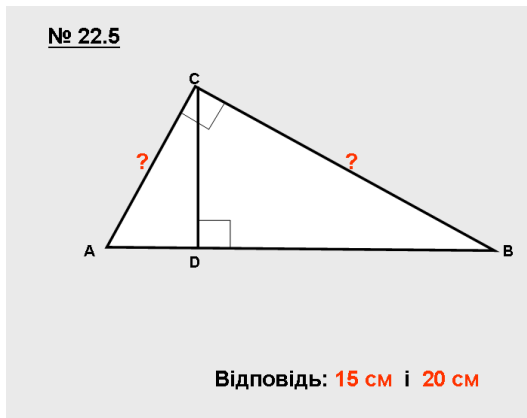
$$BC^2 = 25 \cdot 5; \quad AC^2 = 25 \cdot 20;$$

$$BC = 5\sqrt{5} \text{ (см)}. \quad AC = 10\sqrt{5} \text{ (см)}.$$

Відповідь: $5\sqrt{5}$ см, $10\sqrt{5}$ см.

Розв'яжемо наступну задачу № 22.5

Слайд 16



Коментар до слайда 16. З'являється прямокутний трикутник, позначення прямого кута, проводиться висота до гіпотенузи та червоні знаки питань біля катетів. Після розв'язання учнем задачі біля дошки надається відповідь.

Учитель. (Учень)

Виконуємо завдання в зошитах, а один учень на звичайній дошці.

За умовою задачі відомо, що трикутник прямокутний. З вершини прямого кута проведена висота, яка на 3 см більша та на 4 см менша від відповідних проекцій. Знайти катети трикутника.

Оскільки в задачі порівнюються висота і проекції катетів на гіпотенузу, то який елемент краще виразити через x ? (Висоту CD).

Нехай $CD = x$, тоді $AD = x - 3$, $DB = x + 4$. Складемо рівняння: $x^2 = (x - 3)(x + 4)$.

Сформулюйте співвідношення, яке ми використали під час складання цього рівняння. (Квадрат висоти прямокутного трикутника, проведеної до гіпотенузи, дорівнює добутку проекцій катетів на гіпотенузу).

Розв'яжемо це рівняння:

$$x^2 = x^2 + 4x - 3x - 12;$$

$$x = 12.$$

Отже, $CD = 12$ (см), тоді $AD = 9$ (см), $DB = 16$ (см).

Ми знайшли проекції катетів на гіпотенузу. Як можна тепер визначити катети прямокутного трикутника? (Використовуючи інше співвідношення: квадрат катета прямокутного трикутника дорівнює добутку гіпотенузи і проекції цього катета на гіпотенузу).

$$AC^2 = AB \cdot AD; \quad BC^2 = AB \cdot BD;$$

$$AC^2 = 25 \cdot 9; \quad BC^2 = 25 \cdot 16;$$

$$AC = 15 \text{ (см)}. \quad BC = 20 \text{ (см)}.$$

Відповідь: 15 см, 20 см.

Молодці. Ви дуже добре справилися з цією задачею. Продовжимо набувати практичних навичок під час розв'язування задач на використання метричних співвідношень і прямокутного трикутника. Для глибшого розуміння таких співвідношень, які виникають у прямокутному трикутнику, якщо з вершини прямого кута провести висоту до гіпотенузи, розв'яжемо наступну задачу № 22.10.

Слайд 17

№ 22.10



Коментар до слайда 17. З'являється рівнобічна трапеція, її позначення, проводяться діагоналі, позначається перпендикулярність цих діагоналей до бічних сторін трапеції, Рівність бічних сторін та відомі основи трапеції — 7 і 25 см. Справа черво-

ним: P —? Проводиться висота трапеції BH з вершини тупого кута B . Після розв'язання учнем задачі біля дошки надається відповідь.

Учитель. (Учень)

Виконуємо завдання в зошитах, а один учень на звичайній дошці.

Що таке периметр? (Сума довжин всіх сторін).

Чого не вистачає, щоб знайти периметр? (Бічних сторін).

Оскільки трапеція рівнобічна, достатньо знайти, наприклад, бічну сторону AB . Як знайти AB ? (Із прямокутного трикутника ABD).

Маємо прямокутний трикутник ABD із невідомим катетом AB та відомою гіпотенузою AD . Що потрібно для того, аби ми змогли знайти катет у прямокутному трикутнику? (Потрібно знайти проекцію цього катета на гіпотенузу).

Що для цього потрібно? (Провести висоту BH з вершини прямого кута).

Чого ще не вистачає, щоб знайти AB ? (Не вистачає AH).

Як знайти AH , якщо трапеція рівнобічна? (AH дорівнює піврізниці основ).

Давайте запишемо тепер цю задачу до зошита.

Проведемо $BH \perp AD$

$$AH = (25 - 7) : 2 = 9(\text{см});$$

$$AB^2 = 25 \cdot 9;$$

$$AB = 15 (\text{см})$$

$$CD = AB = 15 (\text{см})$$

$$P = 15 \cdot 2 + 7 + 25 = 62 (\text{см}).$$

Відповідь: 62 см.

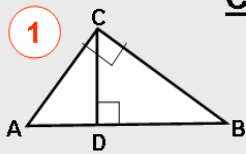
5. Самостійна робота із самоперевіркою за еталоном

Кожен із вас уже має певний багаж знань та вмінь, і я прошу вас застосувати його під час виконання самостійної роботи.

Слайд 18

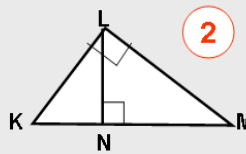
Самостійна робота

1



DB = 16 см
CD = 8 см
AD - ?

2



KN = 10 м
NM = 40 м
KL - ?
LM - ?

3 Діагоналі рівнобічної трапеції перпендикулярні до бічних сторін. Знайти периметр трапеції, якщо її бічна сторона дорівнює 10 см, а більша основа – 40 см.

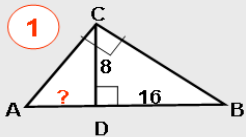
Учитель

На виконання самостійної роботи надається 7 хв.

Слайд 19

Еталон для самоперевірки самостійної роботи

1



DB = 16 см
CD = 8 см
AD - ?

$$CD^2 = AD \cdot DB$$

$$AD = CD^2 : DB$$

$$AD = 8^2 : 16 = 4 \text{ см}$$

1 бал

1 бал

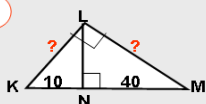
1 бал

3 бали

Слайд 20

Еталон для самоперевірки самостійної роботи

2



KN = 10 м
NM = 40 м
KL - ?
LM - ?

$$KM = 10 + 40 = 50 \text{ см}$$

1 бал

$$KL^2 = KN \cdot KM = 10 \cdot 50 = 500$$

1 бал

$$LM^2 = NM \cdot KM = 40 \cdot 50 = 2000$$

1 бал

$$KL = 10\sqrt{5} \text{ см}$$

1 бал

$$LM = 20\sqrt{5} \text{ см}$$

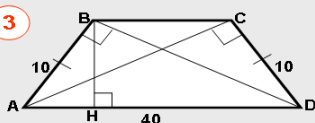
1 бал

5 балів

Слайд 21

Еталон для самоперевірки самостійної роботи

3



AB = CD = 10 см
AD = 40 см
 P_{ABCD} - ?

0,5 бала
(малюнок)Проводимо $BH \perp AD$

0,5 бала

$$AB^2 = AD \cdot AH$$

0,5 бала

$$AH = AB^2 : AD = 100 : 40 = 2,5 \text{ см}$$

0,5 бала

$$BC = AD - 2AH = 40 - 5 = 35 \text{ см}$$

0,5 бала

$$P_{ABCD} = 2AB + AD + BC = 20 + 40 + 35 = 95 \text{ см}$$

0,5 бала

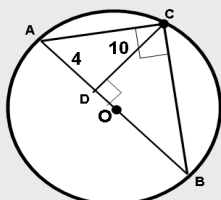
3 б.

6. Включення в систему знань і повторення

Задача № 22.8

Слайд 22

№ 22.8



R - ?

Відповідь: 14,5 см

Коментар до слайда 22. З'являється коло з центром O та діаметром AB. З точки C, що лежить на колі, опущений перпендикуляр CD на діаметр. CD = 10 см, AD = 4 см. Справа з'являється R — ?. Після розв'язання учнем задачі біля дошки надається відповідь.

Учитель. (Учень)

Виконуємо завдання в зошитах, а один учень на звичайній дошці.

З'єднуємо точки А і С та С і В. Яка градусна міра кута АСВ? (90°).

Чому? (Оскільки вписаний кут, що спирається на діаметр, — прямий).

Отже, CD — висота, проведена з вершини прямого кута до гіпотенузи. Яке співвідношення потрібно використати? (Співвідношення між висотою та проекціями катетів на гіпотенузу).

Запишемо цю задачу до зошита.

$$CD^2 = AD \cdot DB;$$

$$100 = 4 \cdot DB;$$

$$DB = 25 \text{ (см)};$$

$$AB = 4 + 25 = 29 \text{ (см)};$$

$$R = \frac{1}{2} AB = 14,5 \text{ (см)}.$$

Відповідь: 14,5 см.

7. Рефлексія діяльності (підсумок уроку)

Учитель. (Учень)

1. З чим ми ознайомилися сьогодні на уроці? (Ми ознайомилися з метричними співвідношеннями, що виникають у прямокутному трикутнику, якщо з вершини прямого кута провести висоту до гіпотенузи).

2. Скільки основних співвідношень сьогодні на уроці ми вивчили? (Два).

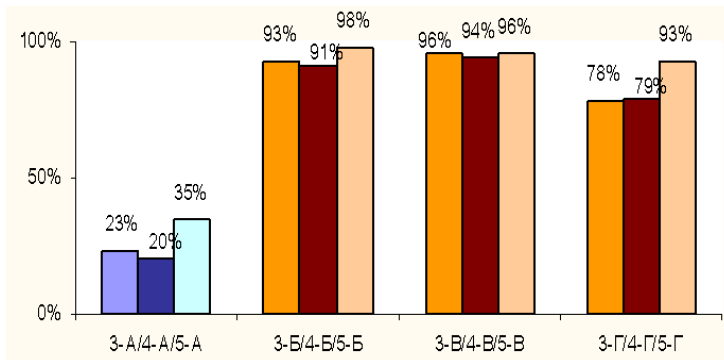
3. Сформулюйте співвідношення між висотою та проекціями катетів на гіпотенузу. (Квадрат висоти прямокутного трикутника, проведеної до гіпотенузи, дорівнює добутку проекцій катетів на гіпотенузу).

4. Сформулюйте співвідношення між катетом та гіпотенузою. (Квадрат катета прямокутного трикутника дорівнює добутку гіпотенузи і проекції цього катета на гіпотенузу).

Аналіз результатів інноваційного пошуку: моніторинг якості знань. Ефективність реалізації новацій залежить від сукупності факторів: чіткої організації навчально-виховного процесу, науково-методичного супроводу, створення ситуації успіху й психологічного комфорту для вчителів та учнів, тісної співпраці з батьківським колективом.

На діаграмах показано моніторинг якості знань учнів 3—6-х класів за підсумками навчального року (вертикальний зріз, якість знань відстежувалась протягом трьох останніх років). Класи, що навчались в умовах інноваційної діяльності з упровадження інтегративної та діяльнiсної технології навчання, порівнюються із загальноосвітніми та відстежується рівень навчальних досягнень учнів із математики, природознавства (навколишнього світу) та фізики протягом навчального року. Порівняльний аналіз показує, що якість знань експериментальних класів практично не змінюється

і значно перевищує якість знань загальноосвітніх класів. Діяльнісний метод навчання та система психолого-педагогічних заходів, яка проводиться для учнів в умовах експерименту «Росток», дає змогу створити тісну ланку наступності в навчанні між початковою і старшою школою та зробити учня суб'єктом навчання.

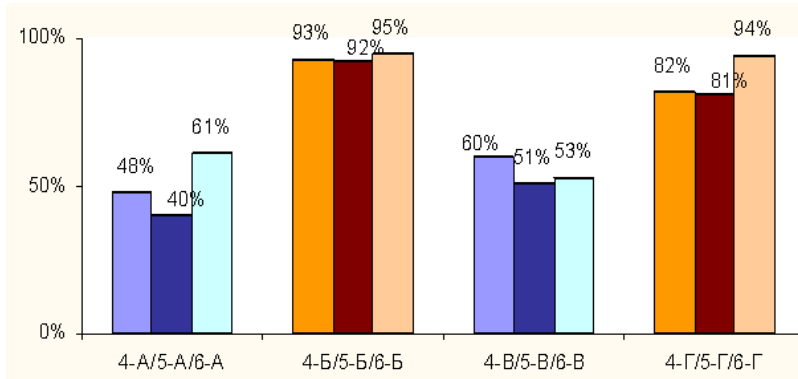


2007-2008 н. р.

2008-2009 н. р.

2009-2010 н. р.

Рис. 5.1. Моніторинг якості знань учнів, які навчаються за НПП «Росток» та порівняння їх із контрольними загальноосвітніми (за підсумками навчального року)



2007-2008 н. р.

2008-2009 н. р.

2009-2010 н. р.

Рис. 5.2. Моніторинг якості знань учнів, які навчаються за НПП «Росток» та порівняння їх із контрольними загальноосвітніми (за підсумками навчального року)

Дослідження пізнавальної сфери учнів

Дослідження особливостей розвитку пізнавальної сфери учнів охоплювало:

- 1) визначення особливостей розвитку короткочасної зорової пам'яті (набором з 10 слів для запису на дошці);
- 2) визначення особливостей розвитку короткочасної слухової пам'яті (набором з 10 слів для зачитування);

3) визначення зорової образної пам'яті (за допомогою двох таблиць з геометричними фігурами);

4) дослідження рівня сформованості наочно-образного мислення (за методикою «Матриці Равена»);

5) дослідження стійкості, розподілу і переключення уваги (за методикою «Кільця Ландольта»).

Отримані дані та результати психологічних досліджень розбито на два блоки:

I — особливості розвитку пам'яті і мислення учнів (окремо за кожним класом);

II — особливості розвитку властивостей уваги: стійкості, розподілу, переключення (окремо за кожним класом).

На основі результатів проведеного психологічного дослідження було дібрано комплекс вправ (див. «Пам'ятка школяра»), спрямованих на розвиток процесів пам'яті й уваги в учнів):

Шановний друже! Ця пам'ятка створена саме для тебе!

У ній є поради, які ти можеш використати, коли треба запам'ятати оповідання, вірш чи правило. Вона розповість, які вправи можна виконувати, щоб розвивати твою уважність і не відволікатись, коли тобі говорять щось важливе. Успіхів тобі!

Вправи на розвиток уваги

Вправа 1

Подивись на незнайому картинку протягом 20 с. Попроси когось із батьків позначити цей час і сказати, коли він мине. Потім перерахуй деталі (предмети), які запам'яталися.

Перевір себе:

вдалось запам'ятати менше 3 деталей — погано; від 3 до 7 деталей — добре; більше 7 деталей — відмінно.

Вправа 2

1. Постав перед собою будь-який предмет.

2. Спокійно й уважно дивись на нього кілька хвилин.

3. Заплющ очі й пригадай цю річ у всіх деталях (який вона мала колір, форму, розмір тощо).

4. Розплющ очі та знайди, що ти не пригадав.

5. Заплющ очі.

6. Повторюй так доти, доки тобі не вдасться точно відтворити предмет у своїй пам'яті.

Вправа 3

1. Перед сном пригадай всіх людей і предмети, які ти бачив за день.
2. Можна пригадати вивчений вірш, приказку чи правило, яке сьогодні проходили в школі.

Вправа 4

Для того щоб розвивати свою уважність, ти можеш використовувати спеціальні пари картинок, малюнків, які треба порівняти між собою і знайти відмінності. Можна тренуватись на малюнках із лабіринтами, де необхідно знайти вихід чи певну річ. Вони є в різних дитячих виданнях. Якщо потрібно, попроси батьків знайти для тебе такі малюнки.

Ці вправи ти можеш виконувати кожного дня, коли в тебе є час. Якщо відчуваєш втому — краще відкласти вправи й дати очам відпочити: заплющити і кілька хвилин так посидіти. Вправи можна робити і по одній у день. Намагайся кожного дня виконувати не одну й ту саму вправу, а різні!

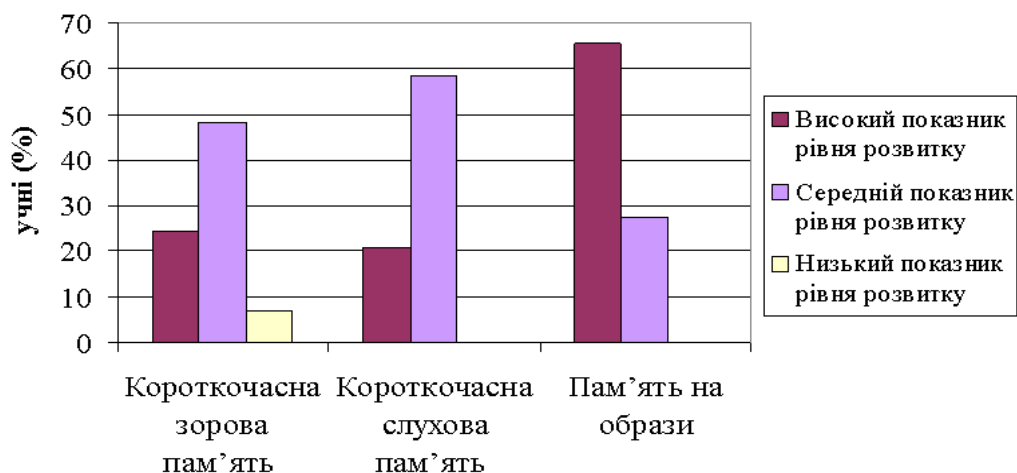


Рис. 5.3. Показники розвитку різних видів пам'яті учнів 4-А класу

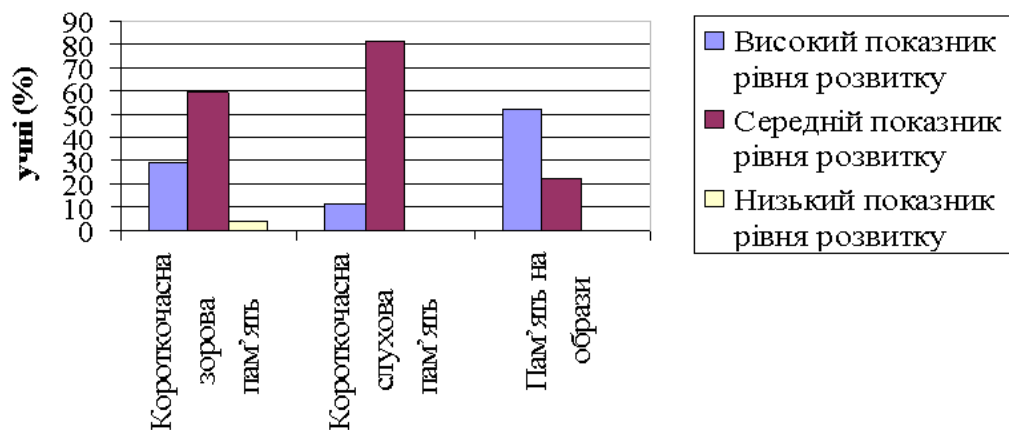


Рис. 5.4. Показники розвитку різних видів пам'яті учнів 4-Б класу

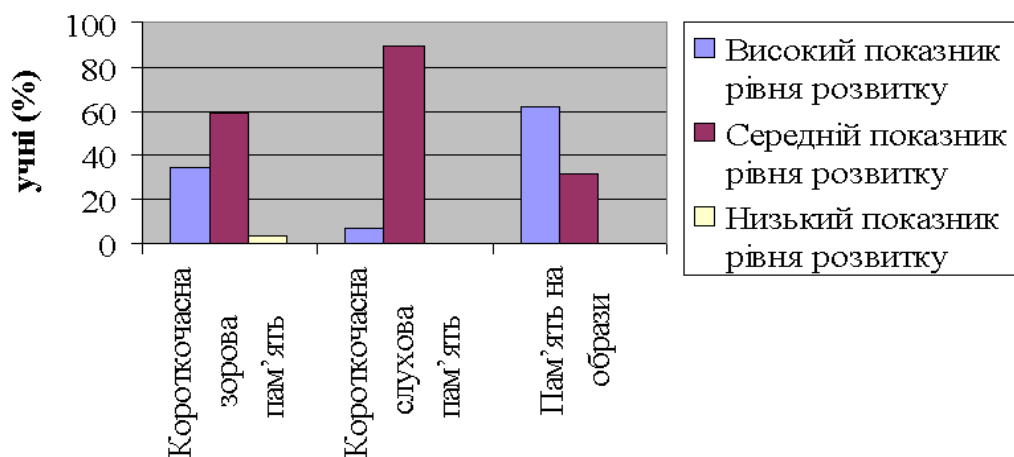


Рис. 5.5. Показники розвитку різних видів пам'яті учнів 4-В класу

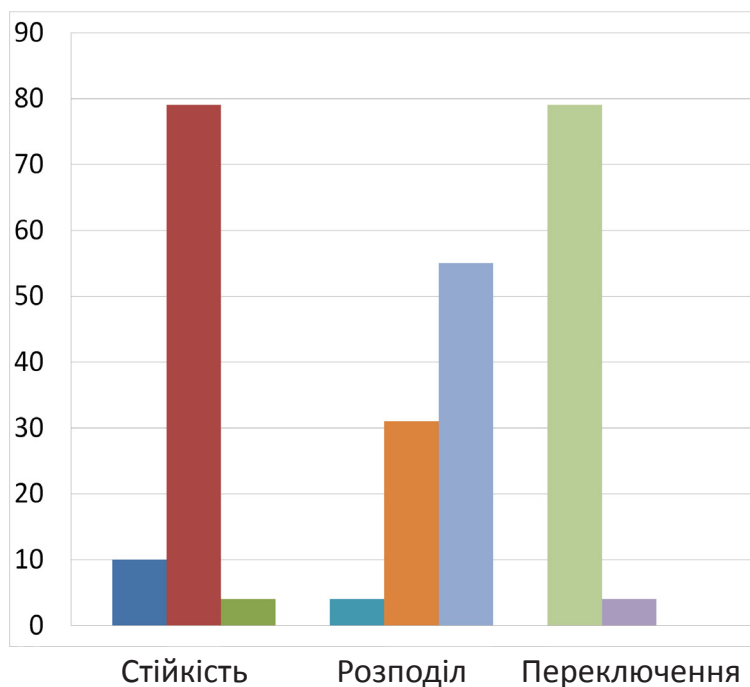


Рис. 5.6. Дослідження рівня розвитку властивостей уваги в учнів 4-А класу

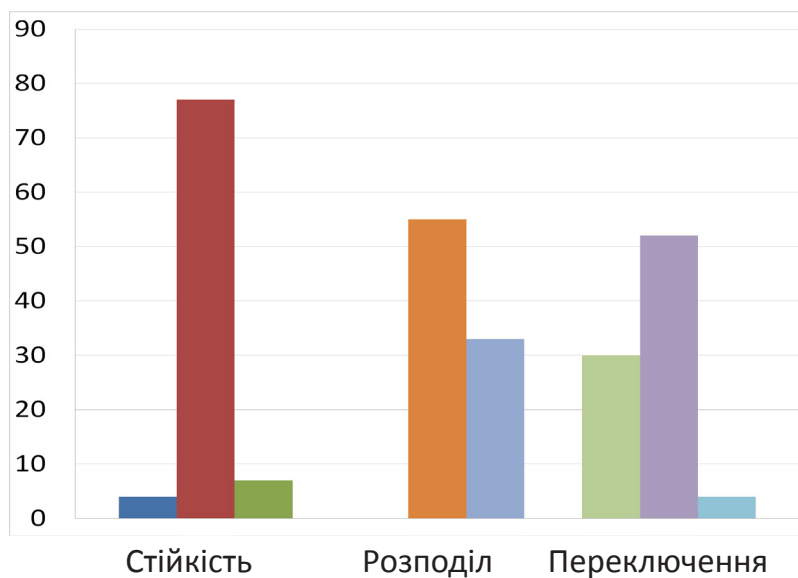


Рис. 5.7. Дослідження рівня розвитку властивостей уваги в учнів 4-Б класу

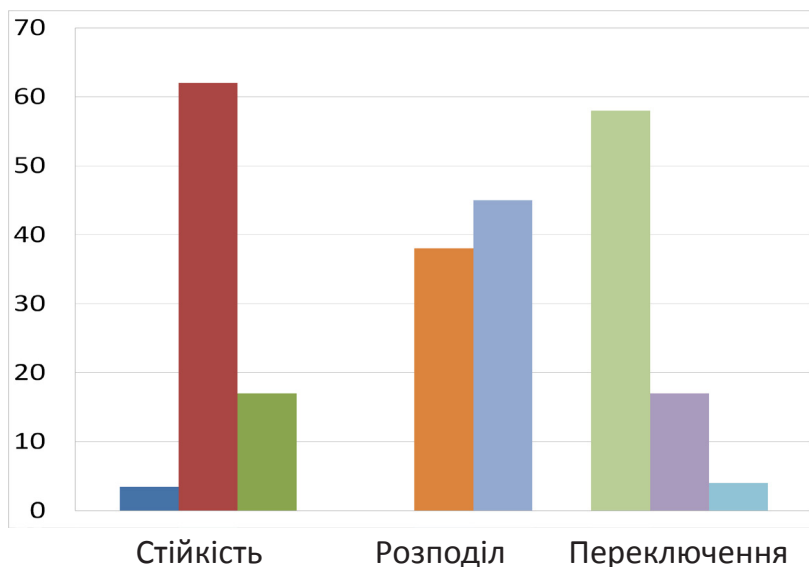


Рис. 5.8. Дослідження рівня розвитку властивостей уваги в учнів 4-А класу

Дослідження особливостей психологічної адаптації учнів

Щодо вікових етапів розвитку особистості, то час навчання у 5—8-х класах належить до періоду отрочтва (етап між молодшим шкільним віком і ранньою юністю). Він охоплює час із 10—11 до 13—14 років.

Це доба бурхливого розвитку пізнавальних процесів дитини.

В інтелектуальній діяльності школярів підсилюються індивідуальні особливості розвитку, пов'язані з розвитком самостійного мислення, інтелектуальної активності, творчого підходу до розв'язання завдань.

Центральним особистісним новоутворенням цього періоду є становлення нового рівня самосвідомості, концепції власного «Я», що втілюється у прагненні дитини зрозуміти себе, свої можливості й особливості, свою схожість і відмінність з іншими людьми. Дитина прагне усвідомити, що вона унікальна й неповторна.

У середній школі докорінно змінюються й умови навчання дитини. Від одного класного керівника дитина переходить і включається в систему «класний керівник — учителі-предметники». Те, що цей перехід збігається із завершенням дитинства, сприяє адаптації школяра до нових учителів і умов навчання.

Більшість дітей перехід у п'ятий клас переживає як важливий крок у їхньому житті. Значною мірою на це впливає сам факт того, що дитина закінчила початкову школу і, звісно, саме предметне навчання. Незважаючи на те, що і раніше діти вивчали різноманітні предмети, тепер вони починають розуміти й усвідомлювати зв'язок цих предметів із певною сферою знань.

Для багатьох учнів перехід від одного вчителя до багатьох учителів з різними вимогами, стилем викладання також є зовнішнім показником їхнього дорослішання.

Бажання добре вчитись, робити так, щоб дорослі були задоволені, — у п'ятикласників доволі потужне, вони перебувають в очікуванні змін, сподіваючись на те, що у школі їм буде цікаво (особливо, якщо цей інтерес знизився наприкінці початкових класів).

У цей час у школярів сильно виражене емоційне ставлення до навчального предмету. Практично всі п'ятикласники вважають себе здібними в певному навчальному предметі, часто критерієм такої оцінки є не реальна успішність у цьому предметі, а суб'єктивне ставлення до нього. Така оцінка власних можливостей створює сприятливі умови для розвитку здібностей, умінь та інтересів школяра. Важливо, щоб заняття викликали в дітей позитивні переживання.

Проте надмірне захоплення емоціями (як негативними, так і позитивними) і прагнення максимально позитивно забарвити будь-яку діяльність школярів може призвести до виникнення в них «емоційної втоми», яка може втілювати у плачі, капризах, «скандалах».

Загальне позитивне ставлення до себе й уявлення про свої можливості ще не спирається на оцінку своєї реальної успішності, сприяє тому, що діти охоче беруться за багато справ, впевнені в тому, що вони їх усі виконають. Проте за перших ознак невдачі вони полишають заняття, особливо не переживаючи через це. Їх пояснення при цьому (наприклад, «Перестало подобатись», «Не можу» і т. ін.) є реальними причинами, які в подальшому можуть призвести до зниження самооцінки дитини й цій сфері, саме через відсутність позитивного ставлення. При чому, через переважання в цьому віці емоційної регуляції, такі ситуації не впливають на загальне позитивне ставлення школяра до себе. Негативні оцінки оточення, власні невдачі діти сприймають як ситуативні, тимчасові й упевнені в тому, що це жодним чином не залежить від їхніх здібностей і можливостей.

Дослідження психологічної адаптації п'ятикласників.

Для вивчення індивідуальних особливостей психологічної адаптації учнів п'ятих класів до навчально-виховного процесу в середній школі використовувалась проективна методика «Дерево». Дослідження проводилось у груповій формі з кожним класом і з 28 вересня 2009 р. до 7 лютого 2010 р. Кожному учню було запропоновано аркуш із готовим зображенням сюжету: дерево і чоловічки, які знаходяться на ньому та біля нього. Кожному учню було запропоновано обрати двох із них за певним критерієм.

Отримані результати дають змогу визначити основну спрямованість дитини на цей період і спрогнозувати, яку мету вона ставить перед собою на найближчий часовий проміжок навчання в школі.

Результати психологічної діагностики особливостей адаптації п'ятикласників представлені в табл. 5.1—5.3 та на рис. 5.9—5.11.

Таблиця 5.1

Загальні результати дослідження індивідуальних особливостей
адаптації учнів 5-А класу до навчання в середній школі

Орієнтація на спілкування і надання дружньої підтримки	Орієнтація на лідерство	Орієнтація на подолання перешкод для досягнення мети	Відчуття комфорту, впевненість	Орієнтація на самоствердження	Схильність до швидкої втомлюваності	Орієнтація на ігрову діяльність
9 (36%)	3 (12%)	1 (4%)	3 (12%)	2 (8%)	4 (16%)	3 (12%)

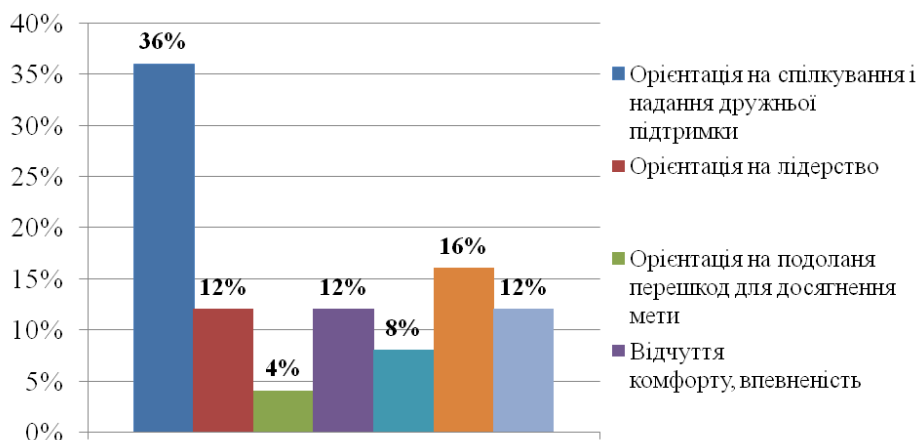


Рис. 5.9. Особливості психологічної адаптації учнів 5-А класу до навчання в середній школі

Таблиця 5.2

Загальні результати дослідження індивідуальних особливостей
адаптації учнів 5-Б класу до навчання в середній школі

Орієнтація на спілкування і надання дружньої підтримки	Орієнтація на лідерство	Орієнтація на подолання перешкод для досягнення мети	Орієнтація на самоствердження	Орієнтація на ігрову діяльність
4 (14,29%)	7 (25%)	2 (7,14%)	10 (35,71%)	5 (17,86%)

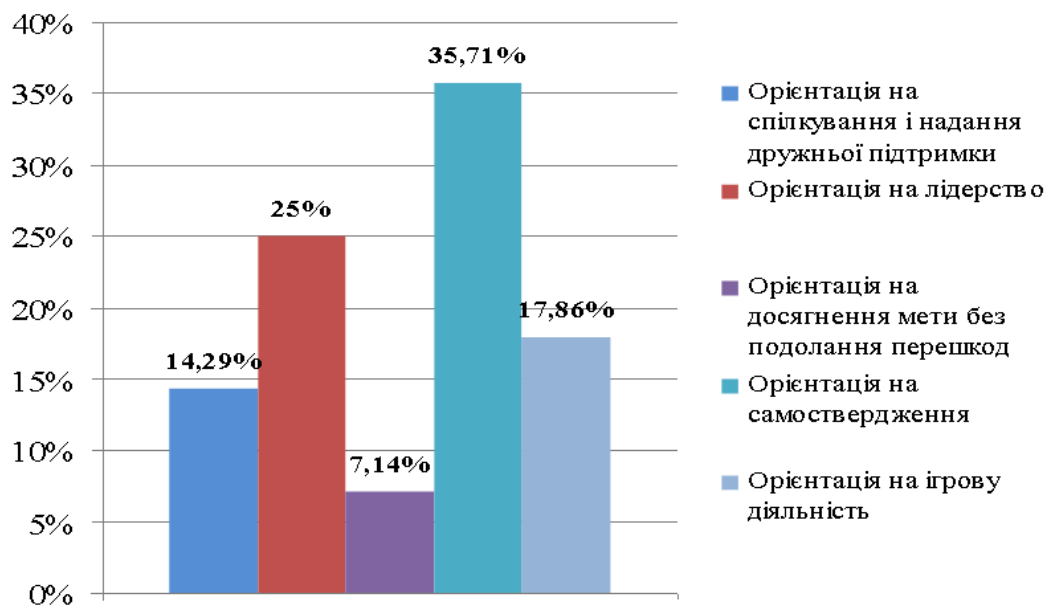


Рис. 5.10. Особливості психологічної адаптації учнів 5-Б класу до навчання в середній школі

Таблиця 5.3

Загальні результати дослідження індивідуальних особливостей адаптації учнів 5-В класу до навчання в середній школі

Орієнтація на спілкування і надання дружньої підтримки	Орієнтація на лідерство	Орієнтація на досягнення мети без подолання перешкод	Відчуття комфорту, впевненість	Орієнтація на самоствердження	Орієнтація на ігрову діяльність
4 (13,79%)	8 (27,59%)	2 (6,9%)	4 (13,79%)	5 (17,24%)	6 (20,69%)

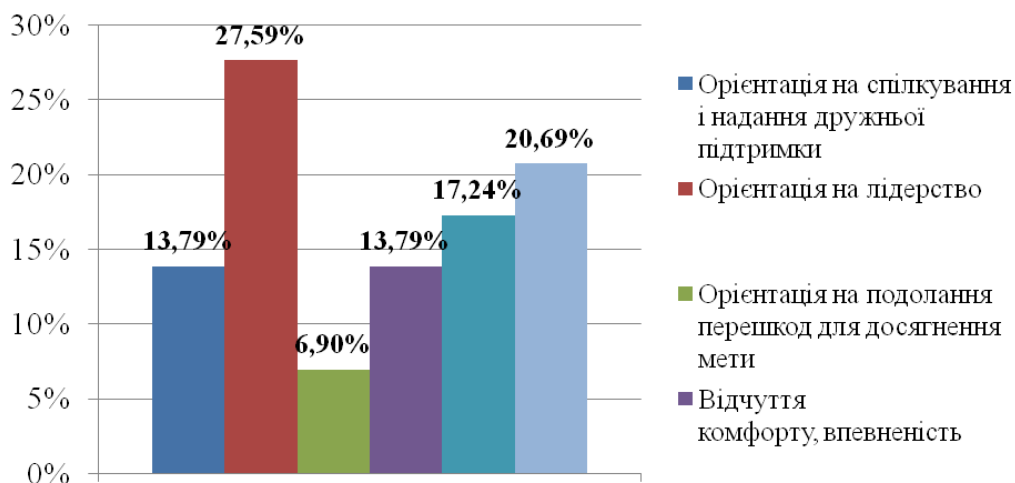


Рис. 5.11. Особливості психологічної адаптації учнів 5-В класу до навчання в середній школі

Рекомендації вчителям:

1. Важливо, щоб заняття викликали в дітей позитивні переживання. Проте надмірне захоплення емоціями (як негативними, так і позитивними) та прагнення максимально позитивно забарвити будь-яку діяльність школярів може призвести до виникнення в них «емоційної втоми», яка втілюється у плачі, капризах, «скандалах».

2. Варто орієнтувати дитину на вироблення об'єктивних критеріїв успішності чи неуспішності, на які вона буде орієнтуватись під час оцінювання своєї діяльності.

3. Якщо дитина повільно залучається до роботи, не встигає виконувати класні завдання, не відразу розуміє пояснення вчителя, повільна — її не варто квапити, підганяти, адже це тільки загальмує її роботу і спричинить негативні емоції. Краще повторити дитині те, що вона не встигла почути, намагатися говорити повільніше, повідомити на початку уроку план роботи і при пропонуванні завдань давати час на підготовку. Не варто ставити таку дитину в ситуацію, де потрібне швидке переключення з одного виду діяльності на інший.

4. Якщо труднощі в дитини в навчанні виникають через її сором'язливість, нерішучість, тривожність — її краще не викликати відповідати перед усім класом. Їй необхідне підбадьорення в ситуаціях, що викликають сильну тривогу і хвилювання (наприклад, під час відповіді біля дошки, диктанту, контрольної роботи).

5. Якщо в учня напружені стосунки з класом чи йому важко встановлювати контакти з іншими дітьми, йому потрібно показати його потрібність і бажаність у класі. Варто звертати увагу однокласників на успіхи цих дітей, у тому, що їм вдається. На позакласних заходах слід давати можливість виявити себе з кращого боку, давати посильні для неї громадські доручення.

6. Якщо дитина схильна до хвилювань, тривоги з будь-якого приводу і надто великого значення надає навчальним успіхам — у такому разі не варто акцентувати її увагу на оцінках. Перед контрольними роботами заохочувати, підбадьорювати.

7. Для запобігання погіршенню міжособистісних стосунків між дітьми в ситуації оцінки виконаної дитиною роботи варто порівнювати її успіхи тільки з її власною попередньою роботою. Не ставити їй у приклад іншого учня, навіть якщо він зробив краще, чи її саму не робити прикладом для конкретних учнів.

8. Якщо необхідно поговорити з дитиною про її поганий вчинок у школі чи обговорити її поведінку на уроці, краще робити це не в присутності її однокласників.

9. Критичними періодами, під час яких дітям стає важче навчатись, швидше настає втома, загальна працездатність знижена, є: кінець першого семестру, перший тиждень після зимових канікул, середина другого семестру.

10. Для розвитку згуртованості класу варто організовувати групову роботу в класі.

11. З метою уникнення перевантаження дітей навчальним матеріалом його варто диференціювати.

12. Щоб діти краще зрозуміли, що саме їм потрібно виконати вдома, варто наприкінці кожного уроку залишати трохи часу, щоб прокоментувати домашнє завдання, дати інструкції щодо його оформлення.

13. Урок у 5-му класі повинен бути з частою зміною різних видів діяльності.

14. Перед викликом до дошки можна спочатку проговорити завдання, а потім викликати дитину, щоб вона могла подумки скласти план відповіді. Потрібно дати час зосередитись на відповіді й заспокоїтись.

15. Разом з оцінкою варто частіше використовувати позитивні оціночні судження («молодець», «гарна відповідь», «молодець, впорався» та ін.).

16. Слід зупиняти спроби інших дітей посміятися над невдалою відповіддю однокласника.

Отже, робота педагогічного колективу спеціалізованої школи № 185 з упровадження **діяльнісного методу** навчання у викладання фізико-математичних дисциплін привела до позитивних змін в якості їх викладання та формування в учнів як фізико-математичних, так і загальнонавчальних компетентностей, що, у свою чергу, сприяє формуванню життєво компетентної особистості, яка творчо самостверджується в соціумі, вміє ставити і досягати цілі.

5.3. САМОРОЗВИТОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ЗАСАДАХ ІНТЕГРАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ПРАКТИЦІ РОБОТИ СУМСЬКОЇ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ ШКОЛИ І СТУПЕНЯ № 30 І СУМСЬКОЇ КЛАСИЧНОЇ ГІМНАЗІЇ

Педагогічний колектив школи більше 10 років впроваджує ідеї інтегративно-діяльнісної педагогіки і працює над **проблемою «Саморозвиток молодших школярів на засадах інтегративно-діяльнісної педагогіки»**.

Педагоги-практики зосередили увагу на вирішенні питань комплексного розвитку дітей з акцентом на самореалізації учнів, гуманізації та інтеграції навчання, ви-

користанню здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі, підвищенні професійної компетентності вчителя.

Психолого-педагогічний супровід. Підґрунтям для впровадження діяльнісного підходу є теорії навчання Л. С. Виготського, Д. Б. Ельконіна, В. В. Давидова. Практика реалізації ідей інтегративно-діяльнісної педагогіки дала змогу врахувати сенситивні періоди розвитку дитини й використовувати активні творчі методи на основі відповідного підходу. Результативно розв'язувати завдання формування пізнавальної мотивації в навчальній діяльності, позитивної «Я»-концепції особистості дитини, своєчасної адаптації до навчання та класного колективу, розвиток пізнавальних процесів, у тому числі вербально-логічного та абстрактного (теоретичного) мислення. У зв'язку з цим одним із основних напрямів роботи школи є діагностика пізнавальних процесів, інтелектуальних здібностей, основних властивостей особистості учнів, а також мотивації навчання, творчих нахилів, формування елементів навчальної діяльності з метою проведення індивідуальної роботи з учнями, надання практичної допомоги вчителям, конструктивна взаємодія з батьками учнів.

Задачі психолого-педагогічної діагностики розвитку особистості учнів:

- втілення процесу виховання та навчання учнів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей;
- вивчення стану психічного та фізичного здоров'я учнів;
- дослідження умов зміцнення та закріплення психічного здоров'я в сім'ї та школі;
- вивчення стану соціальної захищеності та адаптації учнів до шкільного навчання.

Діяльність психологічної служби школи здійснюється за напрямками: індивідуальна та групова психодіагностика, корекційно-розвивальна та просвітницька робота, а також науково-методична діяльність. Було проведено ряд досліджень розвитку особистості кожного учня, результати яких використовувались у роботі педагогічного колективу для покращання та оптимізації навчально-виховного процесу.

Зокрема, психологічна служба КУ ССШ I ступеня № 30 проводила експериментальне дослідження сформованості пізнавальної мотивації учнів.

Мотив – це внутрішнє усвідомлене спонукання, яке відображає готовність людини до активності та діяльності, якщо потреби, які входять до структури мотиву, становлять його сутність, механізм усіх видів людської активності, то мотиви постають як конкретні прояви цієї сутності (М. В. Гамезо).

Залежно від того, який мотив діяльності, вона набуває для дитини різного змісту.

Якість та обсяг, стійкість знань та вміння учнів обов'язково залежать від мотиваційних факторів. Дослідження мотиваційної сфери учнів молодшого шкільного віку проводилося за анкетною Л. Лусканової.

Виявлено, що висока пізнавальна та соціальна мотивація першокласників формується переважно батьками і спрямовується на самовдосконалення та самовизначення, у другому класі дещо знижується й знову підвищується у третьому. Суттєвим фактором впливу на цю тенденцію є криза семи років та період адаптації до

шкільного навчання, через які проходить кожна дитина молодшого шкільного віку. Показники пізнавальних мотивів, що підвищуються у 3-му класі, не губляться й у подальшому навчанні.

У молодших класах, коли вже адаптаційний момент позаду, учні з бажанням оволодівають знаннями, вчать майже без зовнішнього спонукання, отримуючи від своїх знань задоволення, виявляючи наполегливість, достатньо швидкий рівень засвоєння матеріалу, демонструючи інтелектуальну гнучкість, потребу в розумінні та осмисленні предмета.

Разом із мотиваційною сферою в молодшому шкільному віці активно формується пізнавальна сфера особистості, зокрема закладаються основи розумового розвитку, створюється підґрунтя для підготовки такої, що самостійно мислить, критично оцінює свої дії, людини, здатної порівнювати, зіставляти, висувати кілька способів вирішення проблеми, оцінювати їх та вибирати найбільш раціональний, виокремлювати головне та робити узагальнюючі висновки, використовувати набуті знання на практиці. Необхідною умовою досягнення таких результатів є розвиток у дитини логічного мислення як важливого фактора, що забезпечує ефективність подальшого навчання у школі.

Для виявлення рівня розвитку логічного мислення учнів 2, 3 та 4-х класів було проведено дослідження, за результатами якого встановлено, що високий рівень розвитку у 2-х класах становить 42,5 %, у 3-х класах – 45,6, 4-х класах – 35,9, на середньому рівні розвиток логічного мислення у 2-х класах – 42,5, 3-х класах – 46,8, 4-х класах – 46,5, на рівні, нижче середнього у 2-х класах – 15, 3-х класах – 7,6, 4-х класах – 17,6, загальний відсоток високого та середнього рівня у 2-х класах – 85, 3-х класах – 92,4, 4-х класах – 82,4 %. Таким чином, виявлено, що переважна більшість учнів школи має достатній рівень розвитку логічного мислення. 86 % учнів 2–4-х класів мають високий та середній рівень розвитку логічного мислення і лише 14 % – рівень, нижчий за середній.

У дітей молодшого шкільного віку є певні особливості логічного мислення, що втілюються у переважанні чуттєвого, діяльнісного аналізу над абстрактним, здійсненні синтезу переважно в наочній ситуації без відриву від дій з предметами, заміною суттєвих ознак предметів яскравими зовнішніми ознаками. Ці особливості, а також рівень розвитку інших пізнавальних процесів (таких як пам'ять, увага, сприйняття) зумовлюють нижчий за середній рівень розвитку логічного мислення 14 % учнів із трьох зазначених паралелей.

Але для гармонійного розвитку особистості важливим є не лише розвиток пізнавальної сфери, зокрема логічного мислення, а й творчого потенціалу. Показником творчого розвитку є креативність. Під креативністю розуміють комплекс інтелектуальних та особистісних особливостей індивіда, що сприяють самостійному висуванню проблем, генеруванню великої кількості оригінальних ідей та нешаблонному їх вирішенню.

У дітей прояви креативності мають доволі масовий характер, і більшість сучасних дослідників цього явища (наприклад, В. С. Юркевич, В. М. Дружинін, Я. А. Поно-

марьов) відносять до неї такі пізнавальні якості, як фантазія та творча уява. Тобто розвиток креативності відбувається у творчій діяльності. Виховний процес школи сприяє розвитку креативності й внутрішнього потенціалу дітей і для того, щоб оптимізувати цей процес та покращити його результативність, а саме розвивати креативність і творчий потенціал особистості, проводиться діагностування рівня розвитку креативності за адаптованою методикою Торенса «Фігурні форми» та методикою вивчення творчої уяви «Кола».

За результатами проведеної діагностики виявлено високий рівень розвитку креативності серед учнів паралелі 2-х класів у 55 учнів, що становить 47 % загальної кількості опитаних, середній рівень (норма для цього віку) – 60 учнів (51 %), низький рівень (креативність недостатньо розвинена, притаманний низький творчий потенціал) – 2 особи (2 %). Серед учнів паралелі 3-х та 4-х класів – 48 учнів – високий рівень, що становить 21 % загальної кількості опитаних, середній рівень (норма для цього віку) – 163 учні школи (72 %), низький рівень (креативність недостатньо розвинена, властивий низький творчий потенціал) – 16 осіб (7 %).

Низький рівень креативності становить відносно малий відсоток від загальної кількості опитаних: у паралелі 2-х класів – 2 %, у 3–4-х класах – 7 %, що вказує на наявність творчого підходу до кожної дитини, що застосовується педагогічним колективом. Це дає можливість дітям виявити свої здібності, розвивати не лише інтелектуальну сферу, а й творчий потенціал.

За результатами проведеної діагностичної роботи вчителі та вихователі отримували рекомендації щодо роботи з певними категоріями учнів для оптимізації навчально-виховного процесу були сформульовані й реалізовані умови для розвитку особистісного потенціалу кожної дитини, позитивної мотивації до самопізнання та пізнання довкілля, розвитку креативності.

Педагогічним колективом школи розроблено й упроваджено у практику роботи **методичні матеріали:**

- Калавур Людмила Іванівна (вчитель початкових класів): «Тестові завдання з навколишнього світу для 1-х, 2-х класів». Мета тестових завдань – підготувати учнів до більш свідомого сприйняття вивченого матеріалу, спрямувати на творче використання набутих знань, стимулювати до кращого засвоєння навчального матеріалу;

- Діденко Тетяна Вікторівна (вчитель початкових класів): «Формування компетентності учнів у процесі саморозвитку і самоосвіти. Стимулювання пізнавальної діяльності учнів на уроках читання та навколишнього світу в початковій школі». Розроблено цикл уроків з читання та навколишнього світу;

- Качан Людмила Василівна (вчитель початкових класів): «Роль інтерактивних форм навчання у формуванні самооцінних суджень». Цикл уроків;

- Підопригора Наталія Олександрівна (вчитель початкових класів): «Використання інтерактивних методів навчання на уроках навколишнього світу в початковій школі». Цикл уроків;

- Бойко Ганна Миколаївна (педагог-організатор): «Реалізація проекту дитячого співуправління в школі I ступеня. Країна Мудрогномія»;

— Ілюхіна Тетяна Василівна (вчитель початкових класів): «Сучасна робота сім'ї та школи у формуванні самопізнання та самовираження молодих школярів». Поради вчителю щодо проведення роботи з батьками;

— Шевелева Тетяна Павлівна (вчитель початкових класів): «Співпраця сім'ї та школи на сучасному етапі». Поради вчителю щодо проведення батьківських зборів.

Розроблено і здійснено проект з організації учнівського самоврядування *«Реалізація проекту дитячого співуправління в школі I ступеня. Країна Мудрогномія»*.

На базі школи створено *Дитячий фізкультурно-оздоровчий центр*. Його мета – впровадження здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі. Під час організаційно-підготовчого етапу експериментальної роботи було проведено моніторинг рівня стану здоров'я учнів школи, які відвідують заняття.

Моніторинг показав, що в дітей початкової школи вже є по дві – три патології різних систем. Як правило, ці функціональні порушення мають зворотний характер.

За результатами моніторингу із залученням лікарів-спеціалістів розроблена система здоров'язберігаючих заходів: лекторій для батьків, круглі столи для вчителів початкових класів, консультації лікарів-спеціалістів. Протягом року проведено відкриті заняття-презентації з метою ознайомлення з діяльністю Центра.

Результативність навчально-виховного процесу внаслідок впливу проведеної роботи:

1. Спостерігається стабільно високий рівень знань учнів. Достатній та високий рівень знань мають протягом усіх навчальних років (починаючи з 2010 р.) 73 % учнів.

2. Підвищується пізнавальний інтерес учнів початкових класів: збільшується кількість дітей, які беруть участь у проведенні предметних тижнів, у Всеукраїнських конкурсах «Колосок» та «Кенгуру», поліпшується результативність їх участі в них.

3. У міських та обласних конкурсах з хореографічного мистецтва, театральної діяльності, вокального співу учні стають переможцями.

4. Активізується діяльність учнів у позакласній роботі. Свої захоплення та здібності учні продемонстрували під час проведення предметних тижнів, сюжетно-рольової гри «Ярмарок», проведення «Дня школи», найкращі літературні твори оформлені у вигляді невеличких альманахів.

Підсумки роботи доводять, що завдання, які поставив перед собою педагогічний колектив школи у процесі реалізації ідей інтегративно-діяльнісної педагогіки, успішно виконані, але робота триває.

5.4. ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ НА БАЗІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ № 18 М. МИКОЛАЄВА

Загальноосвітня школа № 18 м. Миколаєва працює над проблемною темою: «Комплексний підхід до формування екологічної культури особистості учнів» за науково-педагогічним проектом «Росток» на пошуково-практичному етапі експерименту.

Основними завданнями за період роботи були:

- відпрацювання педагогічної моделі формування екологічної культури школяра;
- психолого-педагогічні відстеження навчальної мотивації, самооцінки, інтелектуальних функцій, креативних умінь та навичок, якості знань, комунікативних умінь, особистих властивостей вчителів, соціальної і шкільної адаптації учнів, рівня духовності, стану соціальних відносин особистості, розвитку суб'єктивного ставлення до глобальних екологічних проблем, стану загального та екологічного виховання в родині, сімейного мікроклімату;
- дослідження якості знань учнів експериментальних класів і порівняльний аналіз із аналогічними показниками в учнів контрольних класів;
- відстеження стану здоров'я, рівня невротизації, психічних і фізичних показників усіх суб'єктів навчально-виховного процесу;
- розроблення навчально-методичних посібників екологічної спрямованості для вчителів-предметників та класних керівників;
- розроблення та апробація програм спецкурсів і факультативів екологічної спрямованості для профільних класів.

Колективом закладу освіти було узагальнено результати психолого-педагогічного моніторингу експериментальної роботи, проаналізовано стан екологічного виховання та освіти учнів, вплив експериментальних програм на якість знань учнів та стан їх здоров'я і рівень невротизації, вплив навчально-виховного процесу на вибір майбутньої професії.

Педагоги школи у процесі дослідження працювали над темами, які безпосередньо впливають із проблемної теми школи:

- екологічне виховання учнів засобами математики;
- використання екологічного компонента на уроках англійської мови;
- екологізація процесу навчання та виховання на уроках і позакласних заходах предметів природничого циклу;
- рух крок за кроком до життєвої компетентності й успіху через формування екологічної культури на уроках української мови та літератури;
- використання інтерактивних методик під час формування екологічної культури школярів на уроках історії та правознавства;
- еколого-естетичне виховання учнів у процесі сприйняття музики;
- проблемне навчання на уроках обслуговуючої праці;
- використання екологічного компонента в позакласній роботі предметів естетичного циклу;

- формування екологічної культури учнів на уроках російської мови та літератури. Результатом роботи вчителів над проблемними темами стали методичні розробки:
 - дидактичний матеріал екологічної спрямованості з англійської мови для 11-го класу (вчителі Андрієвська Т. І., Мігунова Л. С., Козловська О. В.);
 - книга для читання з російської мови для 3-го класу (вчителі Даницька М. В., Потапенко І. В., Благиня О. В., Герасимчук М. Е., Федоренко Н. О., Врадій О. В.);
 - дидактичний матеріал екологічного змісту з математики для 1–4-х класів (вчителі Даницька М. В., Потапенко І. В., Благиня О. В., Герасимчук М. Е., Федоренко Н. О., Врадій О. В., Будняк І. А., Кошман В. О.);
 - посібник для учнів з екології (для 6-го класу) (вчитель Коцюк Г. Є.);
 - дидактичний матеріал екологічної спрямованості з української мови для учнів 5–6-х класів (вчителі Шибяєва С. А., Алексеєва І. О., Відіна Т. О., Пономарьова Р. М.);
 - дидактичний матеріал екологічної спрямованості з російської мови для 7–8-х класів (вчителі Мігунова О. С., Книш С. О.);
 - дидактичний матеріал екологічного змісту з алгебри для 7–8-х класів (вчителі Герасименко О. В., Котельникова В. І., Томілова Т. С., Дуць О. І.);
 - програма з фізики екологічної спрямованості в програмі «Росток» для 7–9-х класів (вчитель Колечко Н. К.);
 - програма спецкурсу «Екологічне право» для 10–11-х класів (вчитель Курчин А. А.);
 - програма спецкурсу «Соціальна екологія» для 10–11-х класів (вчитель Курчин А. А.);
 - програма спецкурсу «Екологічний туризм» для 10–11-х класів (вчитель Курчин А. А.).

На базі школи створено міську проблемну групу вчителів початкових класів «Виховувати природою, виховувати красою». На засіданнях групи вчителі школи ознайомлювали колег із власним досвідом роботи з формування екологічної культури молодших учнів на уроках та позаурочний час.

Успішним результатом науково-експериментальної роботи школи стало підвищення фахового рівня вчителів. Учні школи успішно виступали на предметних олімпіадах та позашкільних змаганнях: стали призерами міських олімпіад з математики, біології, психології, фізики, англійської мови.

Результати дослідження продемонстрували позитивний вплив інтегративно-діяльнісної технології до навчання на вибір майбутньої професії. Про це свідчить, зокрема, аналіз вибору майбутньої професії старшокласниками: 50 % випускників 9-х класів пов'язують свою майбутню професію з математикою, біологією, хімією, медициною, астрономією; 12,5 % – з технікою; 10 % – із суспільними науками; 4,5 % – із педагогікою; 13 % надають перевагу професіям, які пов'язані з мистецтвом. Згідно з оцінками за методикою Голланда, у класах, що навчаються за традиційними програмами, переважає конфекційний тип особистості, тобто ці школярі обирають із навколишнього світу цілі, завдання й цінності, обумовлені станом суспільства і реалізують їх стереотипно, практично та конкретно. Проте учні, котрі навчаються за інтегративно-діяльнісною технологією «Росток», характеризуються інтелектуальним та артистичним типом особистості, тобто підлітки

цього класу вирізняються аналітичністю, незалежністю, раціональністю, незалежністю рішень, оригінальністю.

Аналіз результатів дослідження типу мотивації взаємодії школярів із природними об'єктами (тест «Альтернатива») свідчить про те, що в учнів переважає когнітивний тип, тобто 45 % школярів (проти 39,8 %) готові отримувати, шукати, переробляти інформацію про об'єкти та явища природи; бажання й готовність до практичної взаємодії з природними об'єктами, до засвоєння необхідних для цього технологій показують 18 %; естетичний тип мотивації переважає в 14% учнів (проти 7,8 %); прагматичному ставленню до природи віддають перевагу 23% опитуваних. Треба наголосити на тому, що протягом останніх трьох років відсоток учнів, у яких переважає когнітивний тип мотивації, значно зріс, що свідчить про успішну реалізацію проблемної теми школи.

Однак слід зважати на те, що якщо учні початкової та основної школи хочуть займатися пошуковою і дослідницькою діяльністю, то у старшокласників на вибір об'єктів, з якими вони хочуть взаємодіяти, впливають перцептивні фактори: колір, форма, запах і т. ін., тобто в старших класах необхідно більшу уваги приділяти розвитку пізнавального компонента особистості.

За допомогою тесту «Екологічна діяльність» вивчався характер участі особистості в екологічній діяльності. У дослідженні брали участь 403 особи. Аналіз досліджень показав, що 32,8 % учнів беруть участь у екологічній діяльності свідомо, 48,1 % цілеспрямовано планують і прогнозують свою діяльність. Слід наголосити на тому, що 25,2 % учнів здатні до рефлексії, тобто вміють аналізувати свої вчинки та нести за них відповідальність (табл. 5.4).

Таблиця 5.4

Участі учнів у екологічній діяльності

Клас	Участь (або її відсутність) в екологічній діяльності		Характеристика участі в екологічній діяльності (цілеспрямованість, активність)		Характеристика, вміння особистості до рефлексії та прогнозування своєї екологічної діяльності		Інші особливості участі особистості в екологічній діяльності	
	Кількість осіб	%	Кількість осіб	Частка, %	Кількість осіб	Частка, %	Кількість осіб	Частка, %
5 А	1	5,5	7	38,5	7	38,5	3	16,5
6 А	3	9,375	15	15,625	8	25	6	18,75
6 Б	3	13,05	9	39,15	4	17,4	7	30,45
6 В	1	2,94	16	47,04	9	26,46	8	23,52
7 А	3	13,62	10	45,4	4	18,16	5	22,7
7 Б	4	19,04	9	42,84	4	19,04	4	19,04

Продовження таблиці 5.4

7 В	4	16	6	24	11	44	4	16
8 А	4	19,04	5	23,8	10	47,6	2	9,52
8 Б	1	4,16	3	12,48	12	49,92	8	33,28
9 А	4	23,6	5	29,5	5	29,5	3	17,3
9 Б	8	44	3	16,5	2	11	5	27,5
9 В	9	42,84	3	14,28	2	9,52	7	33,32
10 А	3	14,28	7	33,32	5	23,8	6	28,56
10 Б	4	16,64	7	29,12	2	8,32	11	45,76
10 В	4	20	6	30	6	30	4	20
11 А	6	37,5	9	56,25	1	6,25	0	0
11 Б	4	19,04	6	28,56	6	28,56	5	23,8
Загальний результат	72	18,7	126	32,8	97	25,2	88	22,9

Виходячи з результатів тестування, можна зробити такі висновки: розвиток екологічної культури в учнів 1–11-х класів мають доволі високий рівень. Школярі бажають пізнавати навколишній світ, взаємодіяти з ним, оберігати його, усвідомлюючи, що не всі їхні дії спрямовані на вдосконалення навколишнього середовища, а окремі з цих дій не є корисними. Відповіді учнів свідчать про те, що вони готові брати активну участь у заходах, спрямованих на захист і збереження навколишнього світу.

Все це дає змогу виховувати впевнену в собі, гармонійно розвинену особистість з високим рівнем екологічної культури.

Складовою екології є «екологія людини», завдання якої – збереження навколишнього природного середовища, збереження й зміцнення здоров'я, розвиток фізичних та психічних можливостей людини. Експерти Всесвітньої організації охорони здоров'я визначають здоров'я як стан повного фізичного, психічного й соціального благополуччя. Тому для успішної реалізації проблемної теми школи пріоритетним напрямом роботи є збереження та зміцнення здоров'я учнів і вчителів, формуванню здорового способу життя. Намагаючись піднести значущість здоров'я в житті людини, у школі впроваджується соціальна реклама щодо формування здорового способу життя учнівської молоді. Спочатку це був спільний захід школи та міського Центру соціальних служб для молоді «Стоп паління! Зона роботи легенів!». Далі до роботи було залучено Миколаївську асоціацію ВІЛ-інфікованих «Час життя», з якою 1 грудня в Міжнародний день боротьби зі СНІДом було проведено захід – захист плакатів «Ми обираємо життя». Також ця асоціація оформила для учнів фотовиставку «Люди, котрі живуть із ВІЛ-інфекцією» та провела лекцію за представленими фотоматері-

алами. Члени асоціації проводили лекції, тренінги щодо профілактики негативних проявів у молодіжному середовищі. За їх сприяння серед учнів були розповсюджені інформаційно-просвітницькі буклети з формування активної позиції, розвитку навичок свідомого вибору здорового способу життя, попередження розповсюдження наркоманії та СНІДу. Класні керівники для організації роботи з батьками отримали посібник «Уроки для батьків, або Як допомогти дитині не вживати тютюну і алкоголю», що має допомогти батькам у вихованні соціально й психологічно здорової дитини і, тим самим, впливати на свідомий вибір нею здорового способу життя.

Кілька років школа співпрацює з Товариством Червоного хреста. За їх допомогою було організовано роботу загону волонтерів. Зустрічі учнів школи з волонтерами сприяли формуванню установки на здоровий спосіб життя; засвоєнню знань про шкідливі звички та їхній вплив на організм людини; усвідомленню соціальної відповідальності за власне здоров'я.

Школа не тільки залучає до своєї роботи громадські організації, а й бере участь у міських заходах із проблем формування здорового способу життя. Це і засідання Миколаївського прес-клубу Українського центру реформ «Формування толерантного ставлення до людей, хворих на ВІЛ/СНІД», і міський семінар-практикум «Виховання в учнів свідомого ставлення до здоров'я», і участь у соціологічному опитуванні та створенні фільму щодо ставлення учнівської молоді до шкідливих звичок.

Негативні явища суспільного життя суттєво впливають на криміногенну ситуацію в молодіжному середовищі, спричиняють поширення асоціальних проявів у поведінці дітей та молоді, зростання кількості скоєних ними правопорушень та злочинів. Зниження рівня здоров'я молоді має низку конкретних причин, і однією з них є її поведінка. Дослідження показують, що поведінка перевищує вплив усіх інших чинників, які впливають на стан як фізичного, так і психічного здоров'я. Здатність учнів розуміти норми моралі та закон і відповідним чином поводитись не є природженою. Для того щоб вплинути на поведінку учнів, формувати правову свідомість, сприяти потребі в додержанні норм моралі та права, було розроблено відповідні заходи. Згідно з ними профілактична робота ведеться протягом всього навчального року, до якої залучаються фахівці Служби у справах неповнолітніх, працівники кримінальної міліції, лікарі. Наприклад, проводився тематичний період «Ти – людина», одним із завдань якого було сприяння вихованню моральних засад поведінки. Конкурсна програма «Ти – людина», конкурс читців «Поспішай творити добро», виставка плакатів «Ми за мир без насильства!», виставка малюнків «Конвенція ООН про права дитини – очима дитини» – це ті заходи, які, на наш погляд, формують активну діяльність, спрямовану проти чинників, що викликають відхилення у поведінці учнів.

Щороку здійснюється аналіз рівня вихованості учнів, який дає змогу відстежувати зміни у ставленні учнів до себе, однокласників, школи та активної громадської діяльності. Це допомагає виявити учнів із низьким рівнем вихованості, а отже, схильних до асоціальної поведінки. Таких учнів у школі не багато, а в цілому загальний рівень вихованості перевищує середній (2,38 за методикою суб'єктивного ставлення школяра до самого себе і до оточення (СОДСО))

За визначенням науковців стан навколишнього середовища є ще одним чинником, який впливає на здоров'я людини. Значну частину часу учень проводить у школі, тому створення здорового середовища є важливим засобом у вихованні здорової дитини. Вирішуючи цю проблему, школа розпочала роботу зі створення екологічно чистого простору – як внутрішнього (шкільних приміщень), так і зовнішнього (шкільного подвір'я). Ця робота ставила дві цілі: естетичну (використання квітів як прикрас для створення сприятливої психологічної атмосфери й отримання естетичної насолоди) та медичну (використання оздоровчих можливостей квітів). Можна зазначити, що перший етап зі створення екологічно чистого простору вже пройдено: озеленені всі шкільні коридори, поряд із туалетними кімнатами створено зелені куточки – своєрідні санітарні зони. Не минули і класні кабінети: проведено конкурс на краще озеленення кабінету, за результатами пошуково-дослідницької роботи щодо вивчення впливу кімнатних рослин на здоров'я людини оформлено екологічні паспорти класів.

Традиційно у квітні – травні проводиться тематичний період «Екологія. Культура. Примирення». Виховні заходи: «Екологія та мода», «Мандрівка на екологічному експресі», «Ми та природа», захист плакатів «Збережемо рідну Землю», інтелектуальні екологічні ігри та ін. виконують не тільки просвітні, розвивальні функції, а й сприяють вихованню екологічної моралі, світогляду, свідомості, формують такі поняття, як «екологія здоров'я», «екологія душі». Набуті знання з проблем екології, досвід «екологічної поведінки» учні демонструють, беручи участь у міських екологічних акціях: «Парки – легені міста», «Збережемо ліси для нащадків», «Розквітай, мій рідний Миколаїв» та ін. Виконуючи завдання акцій, учні виготовляють листівки-звернення, в яких наголошують на неприпустимості забруднення середовища, споживацького ставлення до природи; залучаються до дослідницької діяльності щодо вивчення використання зелених рослин у шумопоглинаючих насадженнях, насадженнях антимікробної дії, насадженнях – індикаторах забрудненого середовища.

Велика увага у процесі дослідно-експериментальної роботи приділяється формуванню соціальної активності учнів, без якої неможливі рішучі дії щодо збереження, охорони, зміни навколишнього середовища. Участь у таких заходах, як обласна науково-освітня акція «Лишайники – біоіндикатори довкілля»; обласний конкурс – огляд «Презентація екологічної стежки»; обласний конкурс фотографії «Мій рідний край – перлина України»; міський екологічний конкурс «Екологічна стежка – просвітницький кабінет в природі», присвячений 80-річчю юннатівського руху в Україні, на наш погляд, має сприяти: соціалізації учнів; залученню їх до суспільно необхідної природоохоронної діяльності; вихованню екологічно грамотної поведінки в навколишньому середовищі; розвитку ініціативи та активізації пізнавальної діяльності; реалізації творчих здібностей та духовного збагачення особистості.

Дослідження рівня соціалізації особистості (методика проф. М. І. Рожкова «Вивчення соціалізованості особистості учнів», «Рівень соціальної адаптації випускників») показали, що рівень соціальної адаптації, який передбачає пристосування до характеру навчання, міжособистісних стосунків, екологічного та культурного середо-

вища, умов проведення дозвілля, побуту достатньо високий; 72 % школярів 5–10-х класів мають високий рівень автономності, тобто легко сприймають певні навички та поняття, спрямовують практичну соціальну діяльність на розвиток суспільства та самовдосконалення; 55 % школярів виступають ініціативними носіями й провідниками норм, принципів та ідеалів суспільства, що втілюється в суспільно корисній діяльності з реалізації прогресивних гуманістичних ідеалів; 66 % учнів мають високий рівень розвитку гуманістичних ідеалів.

Результати психологічної діагностики школярів. Виходячи з основних завдань експериментальної роботи школи, психологічні дослідження було спрямовано на діагностику загального розвитку дитини та вплив на цей розвиток інтегративно-діяльнісної технології «Росток». Для проведення досліджень використано такі методики:

- «Кільця Лондольта» – діагностика сталості, розподілення та обсягу уваги;
- «Виключи зайве» – діагностика вербально-логічного мислення;
- «Вивчення 10 слів» (Р.С. Немов);
- «Кола» – вивчення графічної уяви;
- «Графічний диктант» (Д. Б. Ельконін) – діагностика графічних вмінь;
- «Дитячий опитувач неврозів» (В. В. Сіднев);
- «Визначення професійного типу особистості»;
- «Діагностика стратегій вирішення конфліктних ситуацій» (Д. Джонсона, Ф. Джонсона);
- «Оцінка шкільної мотивації учнів початкових класів» (Н. Лусканова);
- «Розв'язання задач» (А. З. Зак);
- «Коректурна проба» (тест Бурзона);
- «Тип темпераменту» (Г. Айзенк).

Якісний аналіз результатів досліджень дає змогу зробити висновки, що учні, які навчаються за програмою «Росток», випереджають своїх однолітків у розвитку пам'яті, уваги, мислення. У цих дітей на вищому рівні сформовані навички логічних операцій, гнучкість і швидкість мислення, вони вміють планувати свою діяльність (будувати алгоритми розв'язання завдань), здатні до рефлексії. Достатньо високий рівень шкільної мотивації дає школяру можливість показати себе з кращого боку, спонукає його до активнішого збирання, переробки та запам'ятовування необхідної інформації і її використання для своєї діяльності.

Порівняльний аналіз розвитку психологічних функцій свідчить, що в учнів, котрі навчаються в експериментальних класах, стабільно зростає рівень розвитку мислення, пам'яті, разом із тим у 4-му класі дещо знижується рівень розвитку уваги, що пояснюється психологічними властивостями учнів цього віку.

Дослідження рівня невротизації учнів показало, що загальний рівень невротизації учнів знизився з 7,37 до 7,24, значно зменшився показник шкільної тривожності з – 6,76 до 5,1.

У результаті дослідження акцентуацій характеру підлітків з'ясовано, що 68 % школярів, котрі навчаються за програмою «Росток», мають яскраво виражені

організаторські та лідерські здібності, комунікабельність, високу потребу в активній діяльності. 23 % школярів мають загострене емоційне сприйняття того, що відбувається навколо, вони спроможні пропускати через себе думки та діяльність оточення. 72 % підлітків уміють працювати в колективі, підпорядковувати свої особисті інтереси інтересам колективу, свідомо намагаються здобути успіх у загальній справі.

Висновки

Аналіз моніторингу експериментальної роботи показує таке.

Інтегративно-діяльнісна технологія навчання, яка була використана нами у процесі експериментальної діяльності за програмою розвитку дітей «Росток», сприяє:

- розвитку інтелектуальних функцій школярів;
- інтересу до пошуково-дослідної роботи учнів і вчителів, глибокому засвоєнню знань, збереженню здоров'я школярів;
- розширенню можливості ранньої профілізації учнів старшої школи;
- розвитку вольової, емоційної, соціальної сфер особистості;
- розвитку творчої діяльності школярів.
- формуванню екологічної культури особистості;
- зниженню рівня невротизації;
- формуванню здорового способу життя;
- соціалізації особистості школярів.

ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ ВИПУСКНИКА ШКОЛИ

Випускник школи – духовна, творча, психічно та фізично здорова особистість, яка вільно почуває себе в навколишньому світі, може адаптуватися до його змін, має особисте сприйняття того, що відбувається навколо.

Випускник школи:

1. Засвоює знання з навчальних дисциплін в обсязі, який перевищує державний стандарт.
2. Має високі навички діяльності відповідно до вимог підготовки за одним із профілів школи.
3. Порядний, чесний, чуйний, із почуттям власної гідності, поглядами, які готовий не тільки висловлювати, а й захищати; з повагою ставиться до власних поглядів, прав та інтересів інших людей.
4. Має стійкий пізнавальний інтерес, вміє самостійно здобувати знання, використовуючи словники, довідкову літературу, виділяти необхідні знання із засобів масової інформації; вільно спілкується з оточенням.
5. Спроможний розподіляти час у навчальній та трудовій сферах діяльності, володіє навичками планування; готовий до саморозвитку, організації своєї праці відповідно до алгоритмів, інструкцій, пам'яток на підставі знань наукової організації праці.
6. Має глибоке розуміння й особистісне сприйняття життєво важливих проблем, які стоять перед сучасним суспільством.

7. Володіє навичками співпраці, організаторськими здібностями, усвідомленим прагненням до успіху загальної праці.

8. Має цілісне бачення світу, сформоване на основі інтегративних предметів природничо-наукового, гуманітарного, історико-культурного, естетичного циклів; усвідомлює місце людини у світі як ланки біосфери, сприймає живу природу як самостійну цінність, ставиться до неї як до сумісної спадщини всього людства.

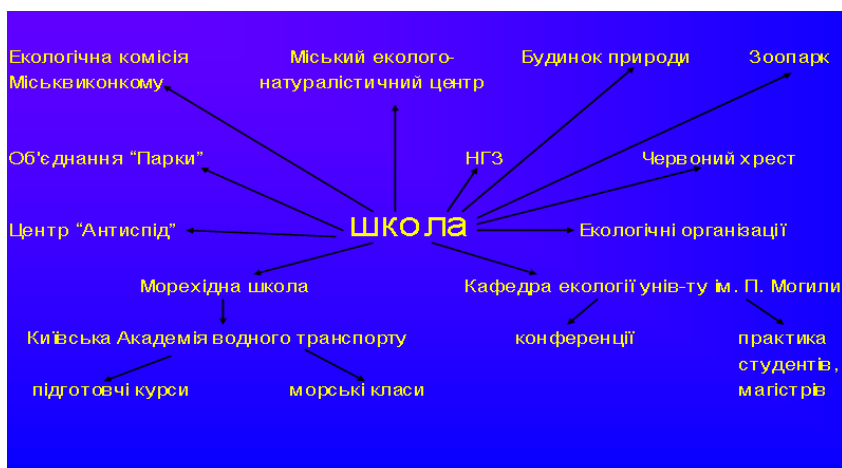
9. Знайомий із досягненнями світової культури, яку сприймає як цінність; із повагою ставиться до національної культури.

10. Уміє працювати з комп'ютером, оргтехнікою, знайомий з елементами програмування.

11. Володіє кількома іноземними мовами.

12. Має добрий естетичний смак, володіє навичками ораторського мистецтва; може удосконалювати свій фізичний розвиток.

СХЕМА ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ І СОЦІУМУ



5.5. ПРАКТИКА РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ ІНТЕГРАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЦІЛІСНОЇ ХУДОЖНЬОЇ КАРТИНИ СВІТУ З ДОСВІДУ РОБОТИ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ ШКОЛИ № 287 М. КИЄВА

Основою реалізації інтегративного принципу використання різних видів мистецтва у формуванні в учнів цілісної художньої картини світу є опанування специфіки їх засобів. Інтеграція має відбуватися на двох рівнях: теоретичному (рівень знань та понять) і емпіричному (субактивні міжсенсорні асоціації, які виникають у процесі художнього сприйняття). Провідним принципом викладання мистецьких дисциплін є стимулювання потреби у творчому самовираженні учнів.

В основу вибору теми інноваційної діяльності школи № 287, спрямованої на формування в молодших школярів цілісного сприйняття навколишнього світу, було покладено наукову ідею про результативність використання різновидів мистецтва з метою стимулювання емоційно-чуттєвих форм осягнення дійсності. Сьогодні чітко усвідомлюється їхня роль у розвитку суб'єкта навчального процесу.

Мистецтво вдосконалює здатність бачити, відчувати, споглядати. Мистецькі твори пропонують художні образи, безпосередньо звернені до сенсорної сфери учня й спрямовані на те, щоб «захопити» його, примусити співчувати та співпереживати, нагадати про гармонії всесвіту, недосяжні системному аналізу. Окреслені функції мистецтва зумовлюють його ефективність у формуванні світосприйняття особистості.

Незважаючи на таку особистісну природу світогляду, тривалий час його зміст обмежувався одновимірним ідеологічним підходом, побудованим на принципах догматизму і схоластики педагогічних процесів. Окрім ідеологічного аспекту актуальним для освіти було формування наукового світогляду, тобто звернення до сфери знань і почуттів учнів. Це нерідко призводило до нав'язування учням певного спрямування думок без їх перетворення на власні переконання, гальмувало глибоке індивідуальне осягнення кожним суб'єктом духовних цінностей.

Водночас знання про світ ширші за будь-які ідеологічні уявлення й наукові закономірності. Різноманітні відношення в системі «природа – суспільство – людина» розвиваються в єдності раціональних та емоційних форм осягнення дійсності, загальних і неповторно-суб'єктивних. Справедливість цього твердження доводить той факт, що в структурі світоглядної орієнтації людини розрізняють світосприйняття, світоспоглядання, світорозуміння. Світовідчуття, світоспоглядання та світосприйняття належать до емоційно-почуттєвої сфери, яка завжди є неповторно індивідуальною, і лише одна зі структур – світорозуміння – до раціональної сфери людини. Усі вони не існують у «чистому вигляді», оскільки цілісна структура світогляду узагальнює різнорівневі уявлення про світ, спрямованість подій у світі, сенс людського життя тощо. Залежно від того, яке місце посідають ці образи у структурі суспільної свідомості людини, виокремлюються філософський (або ідеологічний), науковий (формується точними науками), релігійний світогляди.

У системі загальної освіти, як правило, передбачалося формування наукового й філософського різновидів світогляду. Щодо художнього, то завдання його формування в учнів ніяк не фіксувалося традиційною педагогікою. Навіть в офіційних програмних документах не йшлося про реалізацію світоглядної функції мистецтва, його виховна та розвивальна функції зазначалися, а світоглядна обмежувалася відповідними вміннями й навичками.

З позиції інтегративно-діяльнісного підходу, однією з провідних тез якого є розкриття в навчально-виховному процесі цілісної та гармонійної картини світу, збагаченої розмаїттям відчуттів, із повноцінним відтворенням у ній різноманітних явищ

культури, змінилося й розуміння світоглядної функції мистецтва як синтезу чуттєвих образів, які сприяють сенсорному розвитку особистості.

Викладені вище позиції було акцентовано у визначенні концептуальних положень експериментальної роботи, якими є:

- інтегративний підхід до викладання мистецьких дисциплін;
- оволодіння розмаїттям художньо-мовних засобів мистецтва.

Поряд із набуттям знань емоційно-чуттєві форми осягнення дійсності мистецтвом спонукає до особистісного переживання навколишніх явищ, таким чином допомагаючи усвідомити їх розмаїття. Саме такі форми пізнання властиві мистецтву, яке набуває більшої ваги в галузі педагогічних знань як своєрідний регулярний інструмент впливу на становлення особистості.

Наведемо окремі напрями, види, методи, прийоми художнього виховання, інтегрованого у навчальний процес школи.

1. Музична творчість: пісенна, музично-ігрова, танцювальна, імпровізація на музичних інструментах. **Музично-освітня діяльність:** Сприймання **музики**, спеціально створеної для слухання, сприймання музики; музично-драматичні ігри для розвитку сенсорних здібностей. Виконавство: спів, музично-ритмічні рухи, гра на дитячих музичних інструментах. Формування знань загального характеру і спеціальних знань, пов'язаних з різними видами музичної діяльності.

Характеристика окремих методів і прийомів музично-естетичного виховання: художнє виконання твору як метод залучення до музичної культури українського народу; наочно-виразна демонстрація виконання; пояснення і розповідь як емоційно-образний прийом ознайомлення з музикою.

2. Народна музично-пісенна творчість

Жанрова характеристика української народної пісні. Обрядові: зимові (колядки, щедрівки), весняні (веснянки, гаївки), літні (купальські, петрівочні, жниварські). Родинно-звичаєві: колискові й весільні пісні, похоронні плачі. Родинно-побутові – пісні, в яких оспівується людська праця, ремісницькі та робітничі пісні. Соціально-побутові; історичні, кріпацькі, козацькі, рекрутські, наймитські. Пісні – балади, жартівливі, танцювальні, коломийки.

Специфіка застосування обрядових родинно-побутових, соціально-побутових пісень у національному вихованні учнів.

3. Народна хореографія. Ознайомлення з походженням та розвитком народного танцю, національною самобутністю українського народного танцю, регіональними особливостями народного танцю й українського національного костюма.

Класифікація танців за системою походження назви окремих танців.

1. Від назви форми танцю: зірка, кривий танок.
2. Від назви суспільної верстви: козачок, чумак, опришки.
3. Від назви руху: гопак, тропан, повзунець.
4. Узагальнені уособлення: Микола, Катерина.
5. Від професії – бондар, коваль, шевчик, стельмах.

6. Від назви трудових процесів – рукодільниці, льон, мак.

7. Від національності – польки, козачки.

8. Від назви місцевості – гуцулка, подолянка.

Специфіка використання всього різновиду українських танців у національному вихованні дошкільників.

4. Образотворче мистецтво. Образотворче мистецтво як відображення реальної дійсності в художніх образах. Вираження художником свого ставлення до життя засобами форми, кольору, композиції.

Значення живопису в патріотичному вихованні дошкільника. Види живопису (станковий, театральний-декораційний, монументальний).

Жанри картин: історичний, батальний, міфологічний, побутовий, пейзажний, портретний, натюрморт.

Зміст ознайомлення учнів із мистецтвом живопису. Ознайомлення дітей з репродукціями картин: формування здібностей художнього бачення картин, цілісності сприймання їхнього змісту й розвиток естетичних почуттів та уявлень; виховання естетичних оцінок; виховання інтересу та поваги до національного мистецтва.

Методичні прийоми ознайомлення дітей з живописом: художньо-образне передавання змісту картини вчителем; постановка запитань, орієнтованих на виявлення розуміння дітьми змісту картини та засобів її виразності; «уявні подорожі у світ картини», поєднання читання художнього твору й розглядання картин; розповідь про життя художника.

5. Театральне мистецтво. Специфіка театального мистецтва.

Драматургія – основа театру. Сценічний образ спектаклю. Театр і глядач.

Розвиток театального мистецтва в Україні. Театр і школа.

Завдання національного виховання учнів із засобами театального мистецтва.

Ознайомлення учнів із театальною майстерністю. Робота над голосом, рухами, інтонацією.

Участь учнів у театральних гуртках. Уміння драматизації літературного твору. Читання в образах, ролях тощо.

Театральна майстерність – основа педагогічної майстерності. Використання різних сценічних прийомів у роботі з дитячим колективом.

Окрім проведення уроків образотворчого мистецтва й музики, хореографії, експериментом передбачалася організація позаурочних знань *театрального гуртка*, спрямованого на інтеграцію мистецьких знань і особистісних уявлень у художньому синтезі, який розкриває процеси взаємопроникнення засобів виразності (візуальних, слухових, пластичних), ефект їх трансформації в єдине ціле полісенсорного впливу на емоційно-почуттєву сферу учнів.

Відомо, що театр перетворює окремі мистецтва як його складові на новий тип специфічної образності, з притаманним цьому поєднанням мовно-виражальних засобів, які викликають у процесі сприйняття нашарування пов'язаних між собою відчуттів. Наприклад, він не механічно поєднує мистецтво маленького актора, режисури, музики, живопису, а надає їм іншої якості як компонентам синте-

тичного сценічного образу, що підпорядковується єдиному художньому задуму й архітектоніці його творчої реалізації. Завдяки цьому окремі засоби виразності набувають ширшого системного значення, пронизуючи всі елементи художнього синтезу. Так, музична інтонація спрямовує темпоритм акторської мови, темброву палітру звучання всієї дитячої вистави, образи живопису визначають просторову композицію драматичної дії, пластику рухів. У такий спосіб взаємопроникнення окремих видів мистецтва зумовлює їх збагачення і допомагає усвідомити зв'язки художньої мови.

Отже, на прогностичному етапі експерименту проводились педагогічні спостереження, мета яких полягає у встановленні характеру художньо-пізнавальної діяльності учнів, а саме процесу засвоєння ними основних засобів виразності з різних видів мистецтва.

Дидактичними етапами такого засвоєння були:

- сприйняття художнього матеріалу, його осмислення;
- запам'ятовування елементів художньої мови та їхніх міжсенсорних характеристик;
- використання засобів художньої мови у виконанні завдань, спрямованих на творче самовираження.

При цьому враховувалась роль кожної з названих ланок процесу засвоєння художньої мови, їх порівняна самостійність у розвитку здатності до творчого самовираження опанованими засобами мистецтва.

Одержані результати відтворюють такі узагальнення:

- Основою реалізації інтегративного принципу використання різновидів мистецтва у формуванні в учнів цілісної художньої картини світу є опанування специфіки мовно-виражальних засобів.
- Інтеграція має відбуватися на двох рівнях: теоретичному (рівень знань та понять) й емпіричному (суб'єктивні міжсенсорні асоціації, які виникають у процесі художнього сприйняття).
- Провідним принципом викладання мистецьких дисциплін є стимулювання потреби у творчому самовираженні учнів.
- Доцільними видами творчого самовираження слід вважати використання взаємозв'язку зорово-слухових уявлень для комплексної характеристики явищ навколишнього світу та їхньої сенсорної диференційованої вербальної оцінки.
- Проведено локальні спостереження позитивного впливу інтегрованого вивчення мистецтва на загальну успішність учнів.

Було також апробовано *краєзнавчі мистецькі проекти*, організація та розроблення яких конститується на розумінні того, що *мистецьке краєзнавство в системі шкільної краєзнавчої освіти* покликане сформувати вибіркове ставлення особистості до загальновідомих стандартів, громадянську соціалізацію з урахуванням таких аспектів: передавання соціального досвіду підростаючому поколінню; усвідомлення учнем соціокультурного досвіду; творчість молодого покоління.

Робота над *краєзнавчими мистецькими проектами* націлена на вивчення й пропаганду культури та мистецтва рідного краю задля формування в молодого

покоління громадянськості, патріотизму, національної самосвідомості, виховання усвідомлення причетності до рідної землі, поваги до своєї історії, культури, мови, тобто з метою громадянської соціалізації учнів, оскільки інтеграція індивіда в суспільство неможлива без «спілкування» з мистецтвом та культурою рідного краю. Мистецтво, яке є художнім відображенням дійсності, сприяє збагаченню соціального та особистісного досвіду індивіда, впливає на процес формування естетично-ціннісної сфери молодого покоління, допомагає визначенню моральних підвалин підростаючого покоління, дає учням можливість максимально самореалізуватися.

Методологічними засадами впровадження мистецького краєзнавства в систему шкільної краєзнавчої освіти визначено:

- 1) посилення соціокультурної спрямованості дисциплін гуманітарного циклу завдяки введенню матеріалів із мистецтва рідного краю в навчальний процес;
- 2) наголос у процесі соціалізації учнів на пошуково-дослідницькій і культурно-просвітницькій роботі в галузі мистецького краєзнавства;
- 3) забезпечення широкого взаємозв'язку та взаємодії діяльності загальноосвітнього закладу з громадянської соціалізації учнів засобами мистецького краєзнавства з різними соціальними інститутами.

У школі № 287 м. Києва проводились дослідження умов та комплексний моніторинг розвитку творчої особистості учня у процесі впровадження інтегрованого підходу до формування цілісної художньої картини світу при застосуванні здоров'язбеігаючих технологій навчання і виховання. Дослідження показали, що значній кількості учнів (30 % усіх досліджуваних) притаманний творчий рівень діяльності, який передбачає усвідомлення й засвоєння системи міжпредметних понять, умінь аналізувати і прогнозувати, застосовувати здобуті знання в нових ситуаціях, умінь проєктувати власну діяльність.

Передбачалось інтегроване вивчення різноманітних предметів. Спостереження доводять ефективність цієї програми і навіть позитивний вплив математики на розвиток почуття гармонії та краси.

Інноваційна діяльність включала вивчення особливостей художньо-естетичного розвитку на уроках музики та художньої праці. Дослідження показало, що саме стимулює прояв особистої думки, вміння відстояти свою позицію, вміння її довести, вміння самовиразитися. Власна діяльність учнів стала запорукою глибоких переживань, естетичної насолоди, високих художніх смаків і переконань.

Ми дійшли висновку, що чим ширший емоційно-естетичний досвід учня, тим більша можливість розрізнення відтінків естетичних настроїв. Тому розвиток емоційної сфери дітей має відбуватися шляхом поетапного розширення кола естетичних емоцій. Використовувались такі методи і прийоми діагностики:

1. Прийоми «Створи образ», де дітям пропонується скласти завдання на основі власних спостережень за змінами настроїв, почуттів у різних життєвих обставинах, про особливості емоційного стану тварини.

2. Сюжетно-рольові ігри, в яких через відповідну ситуацію відбувається своєрідне «проживання» учнями змісту завдання.

3. Серії уроків-настроїв: «сумую», «святково», «поетично», «добро», «зло».

Естетичні переживання супроводжуються напруженням інтелектуальних сил. Вони являють собою органічний сплав естетичних переживань і пізнання та втілюються в оцінному ставленні до різних явищ з позиції рівня розвитку особистості, її естетичних потреб, смаків, ідеалів, єдність емоційного і раціонального спонукає школярів красиво мислити і висловлювати свої думки. За словами В. О. Сухомлинського, «убогість слова – це убогість думки, а убогість думки веде до моральної, інтелектуальної, емоційної, естетичної товстошкірості» [492, с. 307].

Таким чином, емоційно-естетичне забарвлення навчання – та ознака, яка найточніше характеризує сутність естетичного почуття. Такий висновок ми можемо зробити, аналізуючи результати щодо використання епітетів під час опису запропонованих предметів.

Виявилась цікава тенденція, що кількість використаних епітетів зростає з кожним класом. Найважчим завданням стало «оцінити самого себе». Учні використовували, як правило, одноманітні характеристики – хороший, добрий, кмітливий, гарний. Самохарактеристики переважно відповідали учневі, але траплялись і завищені, і занижені самохарактеристики.

Дібрані епітети для мами мали позитивно-емоційне забарвлення у всіх учнів. Учні звертали увагу на зовнішні ознаки мами, і лише інколи – на особливості характеру, настрою.

Перед учителями завжди стоїть завдання збагачення словника учнів мистецькими термінами, а також навчання дітей використовувати їх у повсякденному житті.

Оригінальною була методика щодо виявлення впливу математики на естетичний розвиток дітей, адже, одним із напрямів під час вивчення математики є колористика. Учнім було запропоновано закінчити і розфарбувати початий орнамент, а потім створити власний. Результати методики підтвердили, що естетичний розвиток учнів постійно прогресує. Слід зауважити, що самостійно створений орнамент характеризується більшою оригінальністю, красою й гармонійністю, ніж виконаний за поданим початком. Це можна пояснити тим, що в учнів добре розвинена творча уява, і вони, використовуючи набутий досвід, виходять за межі реального, а тому фантазують на високому рівні. Але не у всіх класах, звичайно, можна про це говорити. Важко створювати власний орнамент учням перших класів.

Дані дослідження підтверджують гіпотезу, що *навчання в класах за Комплексною програмою розвитку дітей «Росток» сприяє художньо-естетичному розвитку кожного учня.*

У ході дослідження учням було запропоновано створити образ мами і образ себе самого. Поступово у процесі виконання завдання виникали чудові й неповторні образи. Наприклад: образ мами – крапля води, серце, річка; образ «Я» – кульбабка, кит, хмарка.

Найчастіше учні зображували ці образи у вигляді квітки, сонечка, метеликів, кішок. Це пояснюється частим використанням слів у повсякденному житті кожної сім'ї.

Дослідження підтвердило, що знайомство з різними видами мистецтва в їх взаємодії значно збагачує й розширює емоційний світ молодших школярів, формує культуру естетичних переживань і співпереживань, залучає до складного світу багатогранних почуттів художників, композиторів, поетів, письменників.

Сформованість в учнів естетичних почуттів, уміння їх висловити – крок у формуванні естетичного ставлення до мистецтва, а в подальшому – й до навколишнього світу.

Програма «Росток» передбачає в школі III ступеня профільне навчання. З метою вивчення пізнавальних інтересів для здійснення профорієнтаційної роботи, яка забезпечує умови для самовираження школяра, було проведено психологічне дослідження.

Аналіз результатів дослідження вказує на те, що класи, які працюють за інтегративно-діяльнісною технологією навчання (програма «Росток»), у більшості, орієнтовані на *театральну-художню* діяльність. Також учням цих класів подобається займатися *історико-географічною* діяльністю. Не байдужі учні до *спортивної* діяльності.

Все це вказує на те, що напрями роботи школи (естетичний, спортивний) ефективно впливають на формування пізнавальних інтересів учнів, а також стимулюють учнів до поглиблення інтересів у цих сферах діяльності.

Водночас школа впроваджувала програму «Здоров'я» (доктора педагогічних наук, професора О. Д. Дубогай), у процесі якої досліджувались:

- розвиток рухової активності учнів початкової школи;
- вплив на рівень розумової працездатності;
- формування стереотипу правильної осанки, підвищення ефективності навчання за рахунок дихально-суглобної гімнастики;
- ставлення учнів до фізичної культури як фактора зміцнення здоров'я методом використання «Щоденника зміцнення здоров'я».

Результатом упровадження програми «Здоров'я» стала постійна зацікавлена участь школярів у спортивних змаганнях різного рангу з різних видів спорту.

Виховну діяльність школи забезпечує «Естетичний центр», який дає можливість дітям розвивати свої творчі здібності в позаурочний час.

Потужний виховний вплив мають дитяча організація «Плай» та учнівська організація самоврядування «Форт», силами якої випускається періодична газета «Новини Форту». У школі працює філія музичної школи за класом фортепіано і гітари; учні постійно виступають на шкільних святах, концертах.

Клуб батьків «Росток» суттєво допомагає й сприяє вихованню підростаючого покоління. Саме спільна праця і турбота про дітей дає паростки гармонійного розвитку дитини, допомагає творчому самовираженню.

Якість знань у класах «Росток» порівняно з контрольними класами на 10–20 % вища. Показники класів «Росток» мають якість знань 90–100 %, контрольні класи – не вище 87 % (мистецтво, природознавство), з математики та української мови – 73–80 % відповідно.

Це підтверджує те, що інтегративно-діяльнісна педагогіка дає можливість розвивати навички критичного мислення, які охоплюють: формування оригінальних думок; можливість вибору між кількома ідеями; вирішення поставлених проблем, обговорення ідей; «відкриття» учнями знань; вміння висловлювати свої думки, не боятися помилитися; вміння слухати інших; можливість навчатися, доводити правоту власних висновків у дискусіях з іншими тощо. Дослідна програма допомагає зацікавити дітей новими ідеями, заохочує до дослідження, пізнання нового, вчить спілкуватися.

Всебічно розвинена особистість – це не тільки високий рівень знань, умінь та навичок, а й високий потенціал творчого, морального, фізичного, психологічного розвитку та здоров'я. Тому для загальної комплексної оцінки розвитку особистості кожного школяра й класу в цілому розроблено моніторинг. Визначено п'ять критеріїв оцінки:

- рівень знань, умінь та навичок (середній бал з основних предметів);
- рівень творчого розвитку (за такими параметрами: загальна оцінка з образотворчого мистецтва, музики, творча активність, а саме участь у виставках, художній самодіяльності; творче мислення, комунікативно-творчі здібності);
- рівень морального розвитку (відповідальність і надійність, самосвідомість, культура спілкування, доброта, правдивість);
- рівень індивідуально-психологічного розвитку (спостережливість, уважність, працелюбність, самостійність, швидкість мислення);
- рівень розвитку фізичної культури дитини (загальна оцінка з фізичної культури, активність на уроці, участь у змаганнях, ступінь відповідності за тестами рухового віку – паспортному, робота з «Щоденником зміцнення здоров'я»).

Простеживши протягом останніх трьох навчальних років усіх учнів, що беруть участь в експерименті, маємо такі результати.

Рівень творчості зберігається на тому ж *найвищому* творчому рівні у 8-х класах; у трьох класах (5-А, 6-А, 8-Б) кількість дітей, в яких підвищився рівень активності, вміння імпровізації, нестандартного мислення, – збільшилася.

Педагогічним колективом школи були досягнуті такі **результати науково-дослідної та експериментальної роботи**:

- діагностовано художньо-естетичний розвиток учнів, пізнавальні інтереси учнів 7–10-х класів з метою профілізації навчання;
- вивчено педагогічний вплив на розвиток особистості;
- запроваджено взаємозв'язок розвивального навчання із систематичною роботою «Школи здоров'я і розвитку дітей»;
- проаналізовано методи викладання курсів «Мистецтво», «Навколишній світ», «Театральне мистецтво»;
- апробовано програму «Театральне мистецтво» для 5–7-х класів;

- видано збірку дитячих творів;
- запроваджено в роботі школи систему внутрішньошкільного контролю за програмою «Росток». Аналіз результатів роботи педагогічного колективу дозволяє стверджувати, що спрямування навчально-виховного процесу на інтеграцію і діяльнісні форми його реалізації є продуктивними та перспективними.

ГЛОСАРІЙ

Авторські навчальні програми — складова програмно-методичного забезпечення освітнього процесу навчально-виховного закладу (школи, дитячого садка тощо). Для них характерні оригінальні концепції та зміст. Запровадженню А. н. п. передують експертиза, апробація, сертифікація тощо.

Авторські освітні технології — розроблені педагогами-практиками технології, в яких у різних варіантах поєднано адекватні змісту і цілям різнорівневого й різнопрофільного навчання структурно-логічні, інтеграційні, ігрові, комп'ютерні, діалогові, тренінгові технології.

Аксіологічний (грец. *axios* — цінний і *logos* — слово, вчення) **аналіз** — членування загального процесу на окремі самооцінні дії (кроки).

Антиінноваційні (грец. *anti* — проти і англ. *innovate* — запроваджувати нововведення) **бар'єри** — зовнішні або внутрішні перешкоди, які заважають провадженню інноваційної діяльності.

Базова освіта — суспільно необхідний рівень загальноосвітньої підготовки, який передбачає всебічний розвиток і ціннісно-етичну орієнтацію особистості, формування загальнокультурної основи її освіти, громадянського та професійного становлення.

Варіативний (лат. *variatio* — відмінність) **компонент в освіті** — навчальні програми, що обираються в межах освітньої програми навчально-виховного закладу.

Взаємодія педагога і вихованців у педагогічному процесі — взаємний вплив дорослого і дітей, у процесі якого здійснюється їхній взаєморозвиток. Каналами взаємодії у педагогічному процесі є діяльність і стосунки вихователя й вихованців. Модель педагогічної взаємодії визначає характер педагогічної системи.

Виховна система — умовно об'єднаний комплекс виховних цілей, людей, що реалізують їх у процесі цілеспрямованої діяльності, відносин між її учасниками, освоєного середовища й управлінської діяльності із забезпечення життєздатності цієї системи.

Виховні цілі — цілі, що відповідають формуванню соціальних і особистісних якостей, а також ціннісно-сміслових ставлень людини до навколишнього світу і самої себе.

Відкрите навчання — спосіб організації навчальної роботи в школах (здебільшого початкових), який передбачає відмову від класно-урочної системи й оцінювання успішності на основі заданих норм, гнучку, відкрити організацію навчального простору, змінний склад навчальних груп, вільний вибір учнем видів і способів навчальної роботи. В. н. сприяє формуванню позитивної мотивації дітей, емоційно насиченої атмосфери стосунків учителів і учнів. Таке навчання було поширене на початку 60-х років XX ст. у Великій Британії, а в 70-ті роки й в інших країнах.

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності — особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості й рефлексії.

Дидактична (грец. *didaktikos* — повчальний) **система** — сукупність елементів (мета, дидактичні принципи, зміст, форми організації і методи навчання), що утворюють єдину цілісну функціональну структуру, орієнтовану на досягнення цілей навчання.

Дидактичне програмування — один із підходів до конструювання освітніх процесів і систем, пов'язаний з поетапним визначенням необхідної інформації, елементарних процедур її засвоєння та контролю. Особливого поширення набуває у зв'язку з упровадженням комп'ютерів і навчальних пристроїв.

Диференціація (лат. *differentia* — відмінність) **освіти** — процес у сучасній освіті, що забезпечує різноманітність форм навчання, які дають змогу максимально враховувати індивідуальні можливості, інтереси, нахили, ціннісні та професійні орієнтації тих, хто навчається. Базується на прийнятті психологічних відмінностей між індивідами і групами людей (за статтю, віком, соціальною належністю тощо).

Діагностика (грец. *diagnostikos* — здатний розпізнавати) **інноваційної діяльності педагога** — сукупність способів вивчення й оцінювання професійної готовності педагога до реалізації інноваційної діяльності.

Духовний зародок — модель психічного розвитку дитини, який, будучи вродженою її психічною сутністю, виявляє себе лише у процесі розвитку. Автором терміна є М. Монтессорі.

Експеримент (лат. *experimentum* — проба, досвід) — метод дослідження, що передбачає виокремлення суттєвих факторів, які впливають на результати педагогічної діяльності, дає змогу варіювати ними задля досягнення оптимальних результатів; контрольована педагогічна діяльність, спрямована на створення та апробування нових технологій навчання й виховання, розвитку дітей, управління навчально-виховним закладом.

Експериментальні школи — навчально-виховні заклади, призначені для обґрунтування, розроблення або перевірки нових педагогічних ідей, вивчення практичного досвіду педагогів.

Експертна рецензія — заключне судження експерта про рецензований інноваційний проект (його актуальність, відповідність цілей об'єктивним потребам і тенденціям розвитку освіти, чіткість визначення цілей тощо).

Екстенсивні (лат. *extensivus* — розширюючий) **інновації** — інновації, що базуються на залученні додаткових потужностей (інвестицій) нових засобів, обладнання, технологій, капіталовкладень тощо; нарощують кількісні характеристики педагогічного продукту переважно за рахунок нових інформаційних технологій, перерозподілу часу на різні види навчальної діяльності, диференціацію та індивідуалізацію роботи з учнями.

Життєвий цикл (грец. *kuklos* — коло) **нововведення** — процес проходження етапів нововведення: виникнення (старт); швидке зростання (у боротьбі з опонентами, консерваторами, скептиками); зрілість; освоєння; дифузія (проникнення, розповсюдження); насичення (освоєння багатьма людьми, проникнення у всі частини педагогічного й управлінського процесів); рутинізація (тривале використання новації, внаслідок чого вона для багатьох стає нормою); криза (вичерпаність можливостей застосувати новацію в нових галузях, умовах); фініш (нововведення перестає бути таким, як є, замінюється ефективнішим або поглинається загальною ефективною системою).

Засоби інформатизації освіти — засоби нових інформаційних технологій у поєднанні з навчально-методичним, нормативно-технічним і організаційно-інструктивним матеріалом, що забезпечує їх педагогічно доцільне використання.

Засоби нових інформаційних технологій — програмно-апаратні засоби і пристрої, що функціонують на базі обчислювальної техніки, а також сучасні способи та системи інформаційного обміну, які забезпечують операції збирання, накопичення, збереження, оброблення й передавання інформації.

Зміст освіти — система наукових знань про природу і суспільство; особистісний та соціокультурний досвід, які реалізуються, розвиваються й трансформуються в системі освіти. Серед основних компонентів З. о. виокремлюють ціннісний, знаковий, діяльнісний, поведінковий, особистісний тощо.

Інновативність (лат. *innovatio* — оновлення, зміна) — емоційно-оцінне ставлення до нововведень, відмінність у сприйнятливості суб'єктів до інновацій, нових ідей, досвіду.

Інноваційна компетентність (лат. *competens (competentis)*) — належний, відповідний) **педагога** — система мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі з дітьми.

Інноваційна культура педагога — система освоєних особистістю педагогічних засобів, що забезпечують інноваційний спосіб діяльності, системоутворюючим елементом якої є цінності інноваційного плану. І. к. п. виконує раціонально-праксіологічну, організаційно-впорядкову, описово-пояснювальну, прогностико-управлінську, евристико-пізнавальну й комунікативно-трансляційну функції.

Інноваційна мета освіти — створення сприятливих умов для творчості, реалізації природної суті, соціальних потреб людини.

Інноваційна освіта — система ідей, головною метою яких є збереження та розвиток творчого потенціалу людини. Започаткована Міжнародною академією наук вищої школи (МАН ВШ).

Інноваційна педагогічна діяльність — заснована на осмисленні практичного педагогічного досвіду цілеспрямована педагогічна діяльність, орієнтована на зміну та розвиток навчально-виховного процесу з метою досягнення вищих результатів, здобуття нового знання, формування якісно іншої педагогічної практики.

Інноваційна педагогічна технологія — цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес — від визначення його мети до очікуваних результатів.

Інноваційна поведінка педагога — сукупність зовнішніх виявів його особистості, в яких розкривається внутрішнє «Я» (світовідчуття, світогляд, особистісні особливості), що спрямовані на зміну складових сучасної системи освіти.

Інноваційна школа — навчально-виховний заклад, діяльність якого побудована на оригінальних (авторських) ідеях і технологіях. Являє собою нову освітню практику (взагалі або для конкретних умов).

Інноваційне навчання — орієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна діяльність, яка ґрунтується на оригінальних методиках розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості.

Інноваційне середовище — педагогічно доцільно організований простір життєдіяльності, який сприяє розвитку інноваційного ресурсу особистості; інтегрований засіб накопичення і реалізації інноваційного потенціалу навчального закладу.

Інноваційний педагогічний експеримент — метод дослідницько-педагогічної діяльності, який передбачає істотні зміни у змісті, формах і методах роботи з метою підвищення їхньої ефективності.

Інноваційний потенціал навчально-виховного закладу — здатність навчально-виховного закладу створювати, сприймати, реалізовувати нововведення та своєчасно позбавлятися від застарілого, педагогічно недоцільного.

Інноваційний потенціал (лат. *potentia* — сила) **педагога** — сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості педагога, що відображає готовність удосконалювати педагогічну діяльність, а також наявність внутрішніх засобів і методів, які забезпечують цю готовність.

Інноваційний прогностичний характер управління навчальним закладом — упровадження в управлінський цикл змін, спрямованих на визначення перспектив розвитку освітньої системи та її радикальне оновлення: діагностика стану проблеми і виявлення проблемних полів, побудова концепції перетворення й проектування, програмування діяльності, моделювання та корекція моделі, її адаптація і тиражування результатів.

Інноваційний режим — порядок здійснення навчання в умовах конкретної інновації; систематичне координування й регулювання інноваційного процесу.

Інноваційні ідеї — засновані на новому знанні про процеси людського розвитку ідеї, які пропонують невикористовувані раніше теоретичні підходи до розв'язання педагогічних проблем, конкретні практичні технології отримання високих результатів.

Інноваційні наукові повідомлення — методологічні положення дидактики; теоретичні положення; концепція; гіпотеза; закономірність; модель педагогічного процесу; педагогічні принципи; аналітичні дані про педагогічний процес, явище, факти; характеристика педагогічного процесу, явища; алгоритми дій учасників процесу; методи педагогічної діяльності; педагогічні засоби; форми педагогічної діяльності; педагогічний комплекс, система; показники й критерії ефективності педагогічного процесу та якості його результатів; протипоказання у педагогіці.

Інноваційні освітні процеси — зумовлені суспільною потребою комплексні процеси створення, упровадження, поширення новацій і зміни освітнього середовища, в якому здійснюється їх життєвий цикл.

Інноваційні уміння — володіння способами й прийомами інноваційної діяльності, що дають змогу виокремити проблему, проникнути в її суть і на цій основі конструювати та продуктивно розв'язувати інноваційні професійно-педагогічні завдання.

Інновація — нововведення, зміна, оновлення; новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях.

Метод групових експертних оцінок (ГЕО), або метод Дельфи, — метод, що передбачає проведення експертизи групою експертів за певним алгоритмом.

Методика в освіті — опис конкретних прийомів, способів, технік педагогічної діяльності в окремих освітніх процесах.

Методика навчання як окрема дидактика — сукупність упорядкованих знань про принципи, зміст, методи, засоби і форми організації навчально-виховного процесу з окремих навчальних дисциплін, що забезпечують розв'язання завдань.

Нові інформаційні технології — сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передавання інформації за допомогою комп'ютерів і комп'ютерних комунікацій.

Педагогіка співробітництва — новаторський напрям у педагогіці, що розглядає дитину як активного суб'єкта спільної з педагогом діяльності, яка ґрунтується на реальному співробітництві, демократичних і творчих засадах. Сформувався в середині 80-х років XX ст. Авторами П. с. є Ш. Амонашвілі, І. Волков, Є. Ільїн, С. Лисенкова, В. Сухомлинський, В. Шаталов та ін.

Педагог інноваційного спрямування — педагог із чіткою мотивацією інноваційної діяльності та визначеною інноваційною позицією, здатний не лише підтримувати інноваційні процеси, а й ініціювати їх.

Педагогічна інноватика — вчення про створення, оцінювання, освоєння і використання педагогічних новацій.

Педагогічна інновація (нововведення) — сукупність нових професійно-педагогічних дій педагога, спрямованих на вирішення актуальних проблем виховання й навчання з позицій особистісно орієнтованої освіти; цілісна теоретична, технологічна і методична концепція оновлення педагогічної діяльності, що забезпечує її вихід на якісно новий рівень; процес освоєння нового (засобу, методики, технології, програми тощо).

Педагогічні інваріанти (лат. *invariants* (*invariantis*) — незмінний) — педагогічні істини, що не підлягають перегляду. Термін запроваджено французьким педагогом С. Френе, котрий розробив на засадах гуманістичної педагогіки 30 інваріантних принципів (природа дитини

така сама, як і природа дорослого; поведінка дитини в школі залежить від її психологічного складу і стану здоров'я; ніхто — ні дитина, ні дорослий — не любить, коли йому наказують; будь-яка людина прагне до успіху тощо).

Педагог-фасилітатор (англ. *facilitate* — полегшувати) — педагог, який працює в системі особистісно орієнтованої (гуманістичної) педагогіки і в роботі з дітьми сповідує відкритість власним думкам, переживанням, заохочення, довіру як вираження внутрішньої особистісної впевненості в можливостях і здібностях вихованців, «емпатичне розуміння» (бачення поведінки вихованця, його реакцій, дій, навичок). Поняття запровадив К. Роджерс.

Психологічний бар'єр (франц. *barriere* — перешкода, перепона) — психічний стан, який виявляється в неадекватній пасивності особистості, що перешкоджає виконанню нею певних дій. Причинами виникнення П. б. можуть стати новизна і небезпечність ситуації, несподівана або негативна інформація, відсутність гнучкості й швидкості мислення.

Психолого-педагогічний супровід освіти — система взаємопов'язаних заходів щодо вирішення психолого-педагогічних проблем учасників навчально-виховного процесу, яка охоплює індивідуальну і групову діагностику, консультування, побудову індивідуальних навчальних програм тощо.

Управління педагогічними інноваціями — вид соціального управління, що підтримує цілеспрямованість і організованість інноваційних процесів у системі освіти.

Якість освіти — рівень знань і вмінь, розумового, морального і фізичного розвитку тих, хто навчається, на певному етапі відповідно до поставлених цілей; рівень забезпечення навчальної діяльності й надання освітніх послуг учасникам освітнього процесу навчально-виховним закладом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аверьянов А. Н. Категория «система» в диалектическом материализме. М. : Политиздат, 1974. 296 с.
2. Алеврас Н. Н., Конюченко А. И. Начальное образование на Южном Урале в конце XVIII – начале XX в. : сб. науч. тр. Свердловск : УрГУ, 1990. С. 4–12.
3. Алексеев М. Н. К вопросу о методологии педагогики. *Советская педагогика*. 1974. №4. С. 56–64.
4. Алексеев П. В., Панин А. В. Теория познания и диалектика : [учеб. пособие для вузов]. М. : Высш. шк., 1991. 365 с.
5. Алексеев С. В., Молчанов В. А., Котихина В. П. Смешанная модель и модульный принцип организации экологического образования школьников. *Проблемы интеграции в естественнонаучном образовании*. СПб., 1993. С. 120–125.
6. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи України. Історія, Теорія. Київ : Либідь, 1998. 445 с.
7. Аматыева О. П. Діагностика та розвиток творчих здібностей дошкільників у театральній-ігровій діяльності. *Наука і освіта*. 1999. №5–6. С. 77–80.
8. Амонашвили Ш. А. Педагогика сотрудничества: гуманизация педагогического процесса. *Перспективы. Вопросы образования*. 1990. №4. С. 152.
9. Амонашвили Ш. Школа жизни. М. : Изд. Дом Ш. Амонашвили, 1996. С. 9.
10. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. М. : Педагогика, 1980. Т. 1. 1980. 232 с.
11. Ананьев Б. Г. О преемственности в обучении. *Советская педагогика*. 1953. №2. С. 23–35.
12. Ананьев Б. Г. О человеке как объекте и субъекте воспитания. *Избранные психологические труды* : в 2 т. Т. 2. М. : Педагогика, 1980. С. 9–127.
13. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. 336 с.
14. Ангеловский К. Учителя и инновации. М., 1991. 158 с.
15. Антонова Н. И. Образность мыслей как фактор усвоения учебного материала детьми шестилетнего возраста : дис.... канд. психол. наук. М., 1985. 211 с.
16. Антонюк Г. А. Социальное проектирование. Некоторые методологические аспекты. Минск : Наука, 1987. 264 с.
17. Анциферова Л. И. Методические проблемы психологии развития. *Принцип развития в психологии*. М. : Наука, 1978. С. 3–21.
18. Арзамасцева И. Н., Николаева С. А. Детская литература : учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М. : Академия : Высш. шк., 2000. 472 с.
19. Аркина И. Уроки лицея (Традиции Царскосельского лицея). *Народ. образование*. 1990. №11. С. 41–47.
20. Артемова Л. В. Театрализованные игры дошкольников: [книга для воспитателя детского сада]. М. : Просвещение, 1991. 127 с.
21. Архіпова Т. Л. Активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів 7–9 класів у процесі вивчення геометрії з використанням комп'ютера : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.02 ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2002. 236 с.
22. Арцишевський Р. А. Світ і людина. Київ : АртЕк, 1996. 440 с.
23. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования. М., 1984. 104 с.
24. Атанов Г. А. Деятельностный подход в обучении. Донецк : ЕАИ-пресс, 2001. 160 с.
25. Бабаева Ю. Д., Войсунский А. Е. Психологические последствия информатизации. *Психологический журнал*. 1998. № 1. С. 88–100.
26. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. М. : Педагогика, 1989. 354 с.
27. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса : метод. основы. М., 1982. 192 с.
28. Байдак В. А. О некоторых преемственных связях в обучении математике в средней школе. *Преемственность в обучении математике* / сост. А. М. Пышкало. М. : Просвещение, 1978. С. 18–23.

29. Барановська О. В. Міжпредметні зв'язки у профільній школі: практична зорієнтованість та технологізація (Intersubjects connections in specialized schools: practical orientation and technologizing). *Первый независимый научный вестник*. 2016. №9–10, ч. 1. С. 5 – 8.
30. Батаршев А. В. Педагогическая система преемственности обучения в общеобразовательной и профессиональной школе. СПб. : Изд-во Ин-та профтехобразования РАО, 1996. 90 с.
31. Батаршев А. В. Преемственность обучения в общеобразовательной и профессиональной школе (теоретико-методологический аспект) ; под ред. А. П. Беляевой. СПб. : Изд-во Ин-та профтехобразования РАО, 1996. 80 с.
32. Батурина Г. И. Пути интеграции научно-педагогических знаний. *Интегративные процессы в педагогической науке и практике коммунистического воспитания и образования* : сб. науч. тр. М.: АПН СССР, 1983. С. 4–24.
33. Баханов К. О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі. Запоріжжя, 2000. 160 с.
34. Бахарева Л. Н. Интеграция учебных занятий в начальной школе на краеведческой основе. *Начальная школа*. 1991. №8. С. 48–51.
35. Бегей В. М. Педагогічні основи демократизації управління загальноосвітньою школою : дис.... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1995. 148 с.
36. Безрукова В. С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизмы реализации. *Интеграционные процессы в педагогической теории и практике*. Свердловск, 1990. С. 18–21.
37. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика. Екатеринбург : Деловая книга, 1996. 344 с.
38. Белановский А. С. Основы биофизики в ветеринарии. М. : Агропромиздат, 1989. 271 с.
39. Бердяев Н. А. О назначении человека. М. : Республика, 1993. 261 с.
40. Береговський З. Я. Педагогічний аналіз в управлінні сучасною школою : дис. ... канд. пед. наук. Івано-Франківськ, 1996. 165 с.
41. Бернс Р. Развитие «Я»-концепции и воспитание ; [под общ. ред. В. Я. Пилиповского]. М. : Прогресс, 1986. 422 с.
42. Берулава Г. А. Диагностика и развитие мышления подростков. Бийск : Науч.-издат. центр Бийского пединститута, 1993. 146 с.
43. Берулава М. Н. Гуманизация образования: направления и проблемы. *Педагогика*. 1994. №4. С. 23–27.
44. Берулава М. Н. Интеграция содержания общего и профессионального образования в профтехучилищах. Теоретико-методологический. Томск : Изд-во Томск. ун-та, 1988. 222 с.
45. Берулава М. Н. Состояние и перспективы гуманизации образования. *Педагогика*. 1996. №1 С. 9–13.
46. Беспалько В. П., Беспалько Л. В. Педагогическая технология. *Новые методы и средства обучения*. М., 1989. С. 3–53.
47. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989. 192 с.
48. Бестужев-Лада И. В. Социальное прогнозирование: особенности и проблемы. М. : Мысль, 1977. 276 с.
49. Бетюков З. И. Интеграция России в мировое образовательное пространство. *Педагогика*. 1996. №3. С. 98–102.
50. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання. К., 1998. 203 с.
51. Бех І. Д. Інтеграція як освітня перспектива. *Початкова школа*. 2002. №5. С. 5–8.
52. Бех І. Д. Наукові засади створення особистісно орієнтованих виховних технологій. *Початкова школа*. 1997. №9. С. 6.
53. Бех І. Д. Особистісний модуль молодшого школяра. *Зб. наук. пр. / Ін-т проблем вихов. АПН України*. Київ, 2005. Вип. 7. С. 8–16.
54. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь, 2003. 280 с.

55. Бех І. Д. Наукові засади створення особистісно орієнтованих виховних технологій. *Почат. шк.* 1997. №9. С. 4–8.
56. Бим-Бад Б. М. Образование в контексте социализации. *Педагогика.* 1996. №1. С. 3–8.
57. Бирюков С. Д. Психогенетическое исследование пластичности как черты темперамента. *Психологический журнал.* 1992. Т. 3, №5. С. 64–71.
Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Український педагогічний журнал.* 2015. № 1. С. 47–58. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2015_1_8.
58. Біляев О. Інтегровані уроки рідної мови. *Диво слово.* 2003. №5. 36 с.
59. Блонский П. П. Задачи и методы народной школы. *Избранные педагогические произведения.* М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. 695 с.
60. Богданова І. М. *Педагогічна інноватика* : навч. посіб. Одеса : ТЕС, 2000. 148 с.
61. Богданова Т. Г. Диагностика познавательной сферы ребенка. М., 1994. 67 с.
62. Богословский Н. В. Общая психология. М., 1986. 380 с.
63. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов н/Д. : Изд. Рост. ун-та, 1983. 176 с.
64. Богоявленская Д. Б. Пути к творчеству. М., 1981. 231 с.
65. Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А. Психология усвоения знаний в школе. М., 1959. 347 с.
66. Богуш А. М., Монке О. С. Формування оцінно-етичних суджень у дітей старшого дошкільного віку. Одеса : ПНЦ АПН України, 2002. 239 с.
67. Большая советская энциклопедия. Изд. 3-е. М. : Сов. Энциклопедия, 1975. Т. 20. 531 с.
68. Бондаренко Н. В. Педагогічні технології. Гуманітарні технології. Київ, 1994. С. 30–59.
69. Бочаров М.К. Наука управления: новый поход (точка зрения ученого). М. : Знание, 1990. 62 с.
70. Боярчук В. Ф. Межпредметные связи в процессе обучения. Вологда, 1988. 74 с.
71. Буркова Л. В. Педагогічні інновації та їх діагностична експертиза : теоретичний аспект. Київ, 1999. 37 с.
72. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике. СПб. : Питер Ком., 1999. 528 с.
73. Варзацька Л.О. Типи інтегрованих уроків мови та мовлення. *Початкова шк.* 1996. №6. С. 11–14.
74. Василюк А. В. Шкільні реформи у Польщі: історія і сучасність : [монографія]. Ніжин, 2007. 340 с.
75. Вашуленко М., Бібік Н., Кочина Л. Програма інтегрованого курсу (навчання грамоти, математики, навколишній світ). *Початкова школа.* 2001. №8. С. 24–30
76. Вашуленко М. С. Інтегрування завдань з рідної мови й читання. *Початкова школа.* 1994. №6. С. 13–17.
77. Ващенко Л. Інноваційні процеси в системі загальноосвітньої середньої освіти: особливості управління. *Освіта і управління.* 2003. №3. С. 97–104.
78. Ващук О. В. Активізація пізнавальної діяльності учнів 5–7 класів у процесі самостійної роботи на уроках трудового навчання засобами нових інформаційних технологій : автореф. дис.... канд. пед. наук. : 13.00.02 ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2001. 18 с.
79. Веккер Л. М. Восприятие и основы его моделирования. Л., 1964. 194 с.
80. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2007. 1736 с.
81. Велитченко Л. К. Психология педагогического взаимодействия : проблемы концептуализации. Одесса : ЮНЦ АПН України, 2003. 222 с.
82. Венгер Л. А. Восприятие и обучение. М., 1969. 365 с.
83. Венгер Л. А. Об умственном развитии детей дошкольного возраста. *Дошк. восп.* 1972. №1. С. 31–35.
84. Венгер Л. А. Педагогика способностей М., 1973. 251 с.
85. Вендровская Р. Б. Очерки истории советской дидактики. М. : Педагогика, 1982. 128 с.
86. Вербицкий А. А. Основы концепции развития непрерывного экологического образования. *Педагогика.* 1997. №6. С. 31–36.

87. Виноградова Н. Ф. Новый курс «Окружающий мир». *Вестник образования*. 1991. №1. С. 42–46.
88. Винокурова Н. К., Елисеева О. В. Один из подходов к реализации принципа интегративности в обучении. *Дидакт.* 1999. №4. С. 36–40.
89. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку / [уклад. А. М. Богущ]. Одеса: Маяк, 1999. 88 с.
90. Відкриття геометрії через комп'ютерні експерименти в пакеті DG : [посіб. для вчителів математики] / С. А. Раков, В. П. Горох, К. О. Осенков та ін. Харків : Вікторія, 2002. 136 с.
91. Вінниченко Є. Ф., Костюченко А. О. Деякі особливості геометричних перетворень в програмі GRAN-2D. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Сер. № 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : [зб. наук. пр.]. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. № 5 (12). С. 114–120.
92. Вопросы философии. 1981. №3. С. 57–59; 1973. №3. С. 77–87.
93. Врушлинский А. В. Мышление и прогнозирование. М. : Наука, 1979. 186 с.
94. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1991. 87 с.
95. Выготский Л. С. Детская психология. *Собр. соч.*: в 6 т. Т. 4: Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
96. Выготский Л. С. Мышление и речь. *Собр. соч.*: в 6 т. М., 1982. Т. 2.
97. Выготский Л. С. Педагогика подростка. *Собр. соч.*: в 6 т. М., 1984. Т. 4. 242 с.
98. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М., 1960. 500 с.
99. Гавриш Н. В. Художнє слово і дитяче мовлення. Донецьк : Лебедь, 1999. 170 с.
100. Гавриш Н. Інтеграція – питання не тактики, а стратегії. *Дошкільна педагогіка*. 2005. №4. С. 8–10.
101. Гаєвський Б. А. Основи науки управління. Київ, 1997. 112 с.
102. Гайштут А. Г. Упражнения по развитию мышления. Киев, 1995. 64 с.
103. Гальперин П. Я. Введение в психологию. М., 1976. 149 с.
104. Гальперин П. Я., Эльконин Д. Б. К анализу теории Пиаже Ж. о развитии детского мышления. Послесловие. *Флейвел Д. Л. Генетическая психология Жана Пиаже*. М., 1967. С. 596–621.
105. Гальперин П. Я., Талызина Н. Ф. Управление познавательной деятельностью учащихся. М., 1972. 262 с.
106. Гальперин П. Я. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий. М., 1968. 135 с.
107. Гамезо М. В. Знаковые модели и их роль в формировании умственных действий. *Вопр. психологии*. 1975. №6. С. 75–84.
108. Геник М. С. Особливості виховання духовно-моральних цінностей у молодших школярів. *Зб. наук. пр.* / Ін-т проблем вихов. АПН України. Київ, 2005. Вип. 7. С. 139–144.
109. Гершунский Б. С. Дидактическая прогностика. Київ : Рад. шк., 1979. 168 с.
110. Гершунский Б. С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы. М., 1987. 264 с.
111. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика. Киев, 1987. – 263 с.
112. Гмурман В. Е. Основные понятия (категории) педагогической науки. М. : Педагогика, 1967. С. 36–78.
113. Годин В. В., Корнеев И. К. Управление информационными ресурсами. М. : ИНФРА-М, 1999. С. 16.
114. Годник С. М. Процесс преемственности высшей и средней школы. Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1981. 208 с.
115. Головань М. С. Розвиток пізнавальної активності учнів в процесі навчання алгебри і початку аналізу на основі НІТ : дис.... канд. пед. наук : 13.00.02 ; Український держ. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 1997. 177 с.
116. Голубева Э. А. Способности и индивидуальность. М., 1993. 214 с.
117. Гонтаренко І. В., Агеєва Н. І. Динамічний урок як засіб інтенсифікації навчання математики. *Математична газета*. 2008. №3. Березень.

118. Гонтаренко І. В., Агеєва Н. І. Розв'язування ірраціональних рівнянь. *Математика*. 2007. №45 (445). Грудень.
119. Гончаренко С., Мальований Ю. Інтеграція елементів змісту освіти. Полтава, 1994. 234 с.
120. Гончаренко С. У., Козловська І. М. Теоретичні основи дидактичної інтеграції. *Педагогіка і психологія*. 1997. №2. С. 9–18.
121. Гончаренко С. У., Мальований Ю. І. Гуманітаризація загальної середньої освіти. *Почат.шк.* 1995. №3. С. 7.
122. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 374 с.
123. Гончарова О. М. Теоретико-методичні основи особистісно-орієнтованої системи формування інформатичних компетентностей студентів економічних спеціальностей : автореф. дис.... д-ра пед. наук : 13.00.02 ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2007. 40 с.
124. Горбуленко Я. М. Конкурентоспроможність загальноосвітнього навчального закладу в ринкових умовах. *Молодь в освіті* : [матеріали наук.-метод. конференції] / ред. кол.: Н. Д. Світайло, Л. М. Кудояр, В. П. Павленко, Л. С. Радько. Суми : СумДУ, 2009. С. 51–52. URL: <http://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/17940>.
125. Гороява В. И., Ивановский В. А., Тertyшников М. Ф. Интегрированный курс «Естествознание» : за и против. *Биология в школе*. 1989. №5. С.54–55.
126. Горошко Ю. В. Вплив нової інформаційної технології на практичну значимість результатів навчання математики в старших класах середньої школи : дис.... канд. пед. наук : 13.00.02 ; Укр. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 1993. 104 с.
127. Грабарь М. И., Крраснянская К. А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. М. : Педагогика, 1977. 136 с.
128. Гранатов Г. Г. Метод дополнителности в педагогическом мышлении (Самопознание, диалектика и жизнь). Челябинск : ЧГПИ, 1991. 129 с.
129. Грибан Г. В. Ефективність упровадження інтегрованого навчання на уроках рідної мови. URL: <http://eprints.zu.edu.ua>.
130. Ключек Г. Міжпредметна інтеграція навчальних предметів «українська література» та «зарубіжна література» як об'єктивна необхідність. URL: <http://education-ua.org/ua/articles/834-mizhpredmetna-integratsiya-navchalnih-predmetiv-ukrajinska-literatura-ta-zarubizhna-literatura-yak-ob-ektivna-neobkhidnist>.
131. Гриценко Н. Н. Технологія інтегрованого уроку. *Вісник профосвіти*. 2007. №19–20. Грудень. С. 9–11.
132. Грузман М. З., Усач О. Г. Электронные книги – новый помощник учителя. *Компьютеры + программы*. 1995. №8 (23). С. 70–73.
133. Гузева М.А. Особенности дифференцировки пространства у детей на уроках ручного труда. *Формирование восприятия пространства и пространственных представлений у детей* / под ред. Б. Г. Ананьева. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. Вып.86. С. 149–158.
134. Гузев В. В. Системные основания образовательной технологии. М. : Знание, 1995. 135 с.
135. Гуревич К. М., Горбачева Е. И. Умственное развитие школьников: критерии и нормативы. М. : Знание, 1992. 80 с.
136. Гуревич Р. С. Впровадження комп'ютерних технологій у навчально-виховний процес закладів освіти. Вінниця : ВДПУ, 1999. 30 с.
137. Гусев В. Формування інноваційної культури як пріоритет державної інноваційної політики. *Освіта і управління*. 2003. №2. С. 85–92.
138. Гюнтер К. Введение в дифференциальную психологию учения. М., 1987. 173 с.
139. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М., 1972. 423 с.
140. Давыдов В. В. О месте категории деятельности в современной теоретической психологии. *Деятельность: теории, методология, проблемы*. М. : Политиздат, 1990. С. 143–156.
141. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М. : Педагогика, 1986. 240 с.

142. Давыдов В. В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. Томск, 1992. 112 с.
143. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996. 210 с.
144. Далингер В. А. Методика реализации внутрипредметных связей при обучении математике. М. : Просвещение, 1991. 80 с.
145. Даниленко Л. І. Соціально-педагогічні умови ефективного управління загальноосвітньою школою : дис.... канд. пед. наук ; 13.00.01. Київ, 1994. 215 с.
146. Данилюк А. Я. Метаморфозы и перспективы интеграции в образовании. *Педагогика*. 1998. №2. С. 8–12.
147. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования. Ростов н/д : Изд-во Рост. пед. ун-та. 2000. 440 с.
148. Данилюк А. Я. Учебный предмет как интегрированная система. *Педагогика*. 1997. № 4. С. 24–28.
149. Данилюк А. Я. Учебный предмет как интегрированная система. *Педагогика*. 1997. № 4. С. 24–28.
150. Державна національна програма «Освіта». Київ : Райдуга, 1994. С. 9.
151. Державний стандарт початкової освіти від 21 лютого 2018 року №87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#n12>
152. Деркач А. А. Психология развития личности: развитие познавательных процессов. Луганск : Шлях, 1998. 175 с.
153. Десятник К. В. Педагогічні засоби емоційно-чуттєвого збагачення духовного світу молодшого школяра. *Зб. наук. пр. / Інст-т проблем вихов. АПН Укр.* Київ, 2004. Вип. 6. С. 200–207.
154. Брунер Дж. Психология познания. М. : Прогресс, 1977. 390 с.
155. Дик Ю. И., Пушкарева Т. А., Тарасов Л. В. Демонстрационные опыты в предмете «Окружающий мир-6». *Педагогический эксперимент «Экология и диалектика»* : сборник. М. : МГИУ, 1990. Вып.4. С. 3–71.
156. Дик Ю. И., Пинский А. А., Усанов В. В. Интеграция учебных предметов. *Советская педагогика*. 1987. №9. С. 42–47.
157. Межпредметные связи курса физики в средней школе / Ю. И. Дик и др. ; под ред. Ю. И. Дика, И. К. Турышева. М. : Просвещение, 1987. 191 с.
158. Дистерверг А. Избранные педагогические сочинения. М., 1956. 374 с.
159. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник. Київ : Академвидав, 2012. 352 с.
160. Дональдсон М. Мыслительная деятельность детей. М., 1985. 191 с.
161. Дубровина И. В., Акимова М. К., Борисова Е. Н. Рабочая книга школьного психолога. М., 1991. 340 с.
162. Дубровский Д. М. Информация, сознание, мозг. М. : Высш. шк., 1980. 372 с.
163. Дьюи Дж. Школы будущего. М. : Работник просвещения, 1922. 152 с.
164. Дяченко Т. В. Народно-педагогічні уявлення східних слов'ян у галузі екологічного виховання. Кіровоград : Імекс ЛТД, 2002. 113 с.
165. На пути к открытию мира / Е. Б. Евладова, Т. И. Петракова, А. Ю. Пентин [та ін.]. *Начальная школа*. 1991. №6. С. 82–86.
166. Егоров С. А. Лицей вчера и сегодня. *Педагогический вестник*. 1992. №6. С. 12–18.
167. Егоров С. Ф. Теория образования в педагогике России начала XX века : историко-педагогический очерк. М., 1987. 206 с.
168. Ельбрехт О.М. Адаптивне управління навчальним процесом основної школи з поглибленням вивчення предметів гуманітарного циклу : дис.... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2004. 251 с.
169. Емчик Л. Ф. Прогностическое обоснования содержания физики для медицинских вузов : автореф. дис.... канд. пед. наук. Київ, 1986. 29 с.
170. Енциклопедія освіти / [голов. ред. В. Г. Кремень]. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

171. Європейський освітній простір: стан та основні напрями співробітництва / упоряд. Т. О. Пушкарьова, В. Б. Рогова та ін. Київ : Шкільний світ, 2013. 144 с.
172. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальноосвітньою середньою освітою в регіоні : [монографія]. Київ : ДАККО, 1999. 303 с.
173. Жайворонок В. Знаки української етнокультури : словник-довідник. Київ, 2006. 704 с.
174. Жалдак М. І., Лапінський В. В., Шут М. І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики. *Інформатика*. 2006. №3–4. С. 3–96.
175. Жалдак М. І., Вітюк О. В. Комп'ютер на уроках геометрії : посіб. [для вчителів]. Київ : ДІНІТ, 2003. 168 с.
176. Жалдак М. І. Педагогічний потенціал впровадження дистанційних форм навчання. *Інформаційні технології в навчальному процесі* : матеріали наук.-метод. семінару. Одеса : Вид. ВМВ, 2009. С. 6–8.
177. Жерносек І. П. Науково-методична робота в загальноосвітній школі. Київ, 1998. 158 с.
178. Жизнь как творчество: (Социально-психологический анализ) / [Шинкарук В. И., Сохань Л. В., Шульга Н. А. и др.]. Киев : Наук. думка, 1985. 302 с.
179. Жильцов О. Б. Розвиток розумової діяльності учнів 7 класів середньої школи при вивченні математики з використанням НІТ : автореф. дис.... канд. пед. наук. : 13.00.02; Укр. держ. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 1994. 24 с.
180. Журавковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. 510 с.
181. Інформаційно-методичне забезпечення проектно-технологічної діяльності вчителя : [наук.-метод. посіб.] / Л. М. Забродська, О. В. Онопрієнко, Л. Л. Хоружа, А. Д. Цимбалару. Харків : Основа, 2007. 208 с. С. 3–117.
182. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога : учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений]. М. : Академия, 2006. 176 с.
183. Заздравнов А. П. Мировоззрение как социокультурный феномен. Харків : Штрих, 2000. 370 с.
184. Зак А. З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. М. : Педагогика, 1984. 216 с.
185. Зак А. З. Развитие умственных способностей младших школьников. М. : Просвещение : Владос, 1994. 320 с.
186. Занков Л. В. О начальном обучении. М., 1963. 112 с.
187. Занюк С. С. Мотивація та саморегуляція учня. Київ : Главник, 2004. 96 с.
188. Зверев И. Д. Взаимная связь учебных предметов. М. : Знание, 1977. 64 с.
189. Зверев И. Д. Интеграция и «интегрированный» предмет. *Биология в школе*. 1991. № 5. С. 46–49.
190. Зверев И. Д., Максимова В. Н. Межпредметные связи в современной школе. М. : Педагогика, 1981. 160 с.
191. Зверев И. Д. Основы обучения анатомии, физиологии и гигиены в средней школе. Л., 1971. С. 68–69.
192. Зорина Л. Единство естественнонаучной и гуманитарной культуры в условиях дифференцированного обучения. *Школа*. 1996. № 6. С. 38–43.
193. Зорина Л. Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников. М., 1978. 210 с.
194. Зубов А. Ф. Влияние межпредметных связей физики с биологией на развитие интереса к будущей профессии у слушателей подготовительного отделения медвуза : дис... канд. пед. наук. Челябинск, 1985. 216 с.
195. Иванов В. Г. Педагогическая интеграция в средней профессиональной школе. Уфа : РИО РУН-МЦ Госкомнауки РБ, 2000. 180 с.
196. Игнатьев Е. И. О некоторых особенностях изучения представлений и воображения. *Известия АПН РСФСР*. 1956. Вып. 76. С. 3–17.

197. Ильенко Л. П. Опыт интегрированного обучения в начальных классах. *Начальная школа*. 1989. №9. С. 8–10.
198. Ильченко В. Р. Формирование естественнонаучного миропонимания у школьников : [книга для учителя]. М. : Просвещение, 1993. 190 с.
199. Ильясов И. И. Структура процесса учения. М. : МГУ, 1986. 200 с.
200. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика : [пер. с нем.]. М. : Педагогика, 1991. 240 с.
201. Интегральные работы : сб. статей : пер. с англ. / под ред. Г. Е. Поздняка. М. : Мир, 1973. Вып. 1. 128 с.
202. Интегральные тенденции в современном мире и социальный прогресс. М.: Изд-во МГУ, 1989. 224 с.
203. Интегративные тенденции философских и естественных наук. / ред. кол. Н. В. Дученко. Киев : Вища шк., 1984. 136 с.
204. Интеграция современного научного знания. Методологический анализ / Н.Т. Костюк, В.С. Лутай и др. Киев : Вища шк., 1984. 184 с.
205. Интеграция содержания обучения как предпосылка совершенствования профессиональной подготовки специалистов со средним специальным образованием. М.: НИИВШ, 1990. 32 с.
206. Ительсон Л. Б. Лекции по общей психологии. Минск : Харвест, 2000. 894 с.
207. Ительсон Л. Б. Лекции по современным проблемам обучения. Владимир, 1972. 264 с.
208. Ительсон Л. Б. Основы методики профессионального обучения школьников. М. : Учпедгиз, 1963. 230 с.
209. Ительсон Л. Б. Проблемы современной психологии учения. М. : Знание, 1970. 92 с.
210. Ительсон Л. Б. Психологические основы обучения. М. : Знание, 1972. 59 с.
211. Иванчук М. Г. Інтегрований урок як специфічна форма організації навчання. *Початкова школа*. 2004. № 5. С. 10–13.
212. Иванчук М. Г. Основи технології інтегрованого навчання в початковій школі: навч.-метод. посіб. Чернівці : Рута, 2001. 120 с.
213. Иванчук М. Г. Формування і розвиток особистісного потенціалу школяра в процесі інтегрованого навчання. *Психологія* : зб. наук. пр. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. Вип. 19. С. 127–131.
214. Ігнатенко Л. Творчість – ефективний засіб інноватики. *Освіта і управління*. 2003. №3. С. 107–113.
215. Ілляш С. Інтегрований підхід до навчання у початковій школі, його педагогічна цінність. URL: http://informatic.org.ua/_fr/1/57-65.pdf.
216. Ильченко В. Р., Гуз К. Ж. Довкілля – 5. Київ : Торгово-видавниче бюро ВНУ, 1996. 240 с.
217. Інтегрований підхід до формування у учнів цілісної художньої картини світу / Рудницька О., Почечуєва І., Устенко Л., Кошелева Н. *Початкова школа*. 2002. №5. С. 28–32.
218. Інформаційні технології в навчанні. Київ : Видав. група ВНУ, 2006. 240 с.
219. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. М. : Просвещение, 1968. 288 с.
220. Калініна Л. М., Дорошенко Ю. О., Лапінський В. В. Інформаційні ресурси як складова управління загальноосвітнім навчальним закладом. *Інформатизація середньої освіти: програмні засоби, технології, досвід, перспективи* : [навч.-метод. посіб.] / за ред. В. М. Мадзігона, Ю. О. Дорошенка. Київ, 2003. С. 123–132.
221. Калініна Л. М. Моделі управлінської діяльності керівника школи. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи* : [зб. наук. пр.] / ред. кол. Л. І. Даниленко (голов. ред.) та ін. Київ : Логос, 2000 162 с.
222. Калягін Ю.М. Інтеграція шкільного навчання. *Початкова школа*. 1990. № 9. С. 28–31.
223. Каминская М. В. Природа педагогической деятельности (система Эльконина-Давыдова). Рига : Пед центр «Эксперимент», 2002. 72 с.

224. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : [кн. для учителя]. М. : Просвещение, 1987. 190 с.
225. Каптеров П. Ф. Общий ход развития русской педагогики и ее главные периоды. М. : Педагогика, 1982. 261 с.
226. Карамушка Л. М. Психологічні умови управління закладами середньої освіти. Київ, 2000. 159 с.
227. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти : [монографія]. Київ : Ніка-Центр, 2000. 332 с.
228. Карандашов Ю. Н. Развитие представлений у детей. Минск, 1987. 81 с.
229. Карасова И. С. Проблемы взаимосвязи содержательной и процессуальной сторон обучения при изучении фундаментальных физических теорий в школе : автореф. дис... док. пед. наук. Челябинск, 1997. 37 с.
230. Карпенко М. П. Содержание современного образования: взгляд на проблему. *Психологическая наука и образование*. 1999. № 3–4. С. 105–111.
231. Карпович В. Н. Системность теоретического знания. Логический аспект. Новосибирск : Наука, 1984. 123 с.
232. Кац Ц. Б. Биофизика на уроках физики : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1988. 160 с.
233. Кедров Б. М. Взаимодействие наук. М. : Наука, 1984. 320 с.
234. Кедров Б. М. Классификация наук. М. : Мысль, 1985. 543 с.
235. Кедров Б. М. О современной классификации наук. *Диалектика в науках о природе и человеке*. М. : Наука, 1983. С. 5–45.
236. Келеси М. Развитие самопознания личности в раннем юношеском возрасте. Киев, 1996. 27 с.
237. Кикоть Е. И. ИКТ-компетентность учителя – одно из условий эффективности современного урока. URL: <http://ipk.khakasnet.ru/forum/index.php?showtopic=9260>.
238. Киричук О. В. Взаємодія навчання і виховання в інноваційних педагогічних системах. *Педагогічні інновації: ідеї, перспективи*. Київ, 1998. С. 140–141.
239. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике. М., 1995. 186 с.
240. Кларин М. В. Развитие «педагогической технологии» и проблемы теории обучения. *Советская педагогика*. 1984. №4. С. 117–122.
241. Клепко С. Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знання. Київ ; Полтава ; Харків : ПОІПОПП, 1998. 360 с.
242. Ключко В. І. Застосування новітніх інформаційних технологій при вивченні вищої математики у технічному вузі : [навч.-метод. посіб.]. Вінниця : ВДТУ, 1997. 300 с.
243. Книга керівника навчально-виховного закладу : [довідково-метод. вид.] / упоряд. В. В. Скиба, Б. М. Терещук. Харків : Торсінг плюс, 2006. 768 с.
244. Кoberник О. М. Проектування навчально-виховного процесу в школі. Київ : Хрещатик, 1995. 152 с.
245. Коваленко О. М. Сучасні підходи до розв'язання проблеми навчання молодших школярів читати. *Зб. наук. пр. / Харк. нац. пед. ун-т*. Харків, 2005. Вип. 22. С. 71–78.
246. Ковальчук М. Б. Комп'ютерно-орієнтована методика узагальнення і систематизації знань та вмінь в процесі навчання учнів геометрії : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.02 ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2005. 20 с.
247. Коверьялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Вильнюс : Валгус, 1980. 334 с.
248. Козаков В. А. Самостійна робота студентів як дидактична проблема. Київ : НОК ВО, 1990. 47 с.
249. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение. Київ : Вища шк., 1990. 246 с.
250. Козлова О. Г. Сутнісні складові інноваційної діяльності вчителя. Суми, 1999. 48 с.
251. Козлова О. Педагогічна експертиза інноваційної діяльності вчителя. *Освіта і управління*. 1997. №4. С. 141–144.

252. Коломинський М. Психологія менеджменту в освіті (соціально-економічний аспект) : [монографія]. Київ : МАУП, 2000. 286 с.
253. Колпакова Г. И. Межпредметные связи – одна из форм активизации учебно-воспитательного процесса. *Начальная школа*. 1989. №10-11. С. 29–31.
254. Колягин Ю. М., Алексеенко О. Л. Интеграция школьного обучения. *Начальная школа*. 1989. № 9. С. 28–31.
255. Колягин Ю. М. Об интеграции обучения и воспитания в начальной школе. *Начальная школа*. 1989. №3. С. 52–53.
256. Коменский Я. А. Великая дидактика. *Избранные педагогические сочинения*. М. : Гос. учеб. пед. изд-во М-ва просвещения РСФСР, 1955. 665 с.
257. Коменский Я. А. Материнская школа / под ред. А. А. Красновского. М. : Гос. учеб.-пед. изд-во М-ва просвещения РСФСР, 1947. 103 с.
258. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие. М. : Педагогика, 1989. 416 с.
259. Коменский Я. А. Великая дидактика. : Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. М. : Педагогика, 1989. С. 54.
260. Коменський Я. А. Вибрані педагогічні твори. Київ, 1940.
261. Коменський Я. А. Мир чувственных вещей в картинках / под ред. и со вст. проф. А. А. Красновского. [Изд. 2-е]. М. : Учпедгиз, 1957. 351 с.
262. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : зб. наук. пр. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. Вип. 4. 230 с.
263. Компьютеризированный учебник – эффективный инструмент информационной технологии обучения / В. Н. Афанасьев, Р. И. Адамов, С. В. Дмитриев и др. *Современная высш. шк.* 1991. №4. С. 44–51.
264. Конаржевский Ю. А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. М. : Педагогика, 1986. 183 с.
265. Кондаков М. И. Теоретические основы школоведения. М. : Педагогика, 1982. 192 с.
266. Корнев М. Н., Коваленко А. Б. Соціальна психологія : [підручник]. Київ, 1995. 304 с.
267. Королев Ф. Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях. *Советская педагогика*. 1970. № 9. С. 103–115.
268. Король О. В., Пушкарьова Т. О. Методи формування екологічної культури у навчально-виховному процесі. *Світ виховання*. К., 2006. №1 (14). С. 29–40.
269. Коротяев Б. И. Педагогика как совокупность педагогических теорий. М. : Просвещение, 1986. 223 с.
270. Корчак Я. Воспитание личности : книга для учителя. М. : Просвещение, 1992. 285 с.
271. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К. : Рад. шк., 1989. 314 с.
272. Костюк Н. Т. Об'єктивна зумовленість і діалектика інтеграції сучасного наукового знання. Київ : Вища школа, 1998. 327 с.
273. Костянтин Ушинський: наук. праці / упоряд. та наук. ред. Д. Герцюк, П. Сікорський. Львів: Сполом, 2014. 210 с. (Сер.: Видатні українські педагоги, вип. V).
274. Кравец А. С. Типы интегральных процессов в науке. *Единство и многообразие мира, дифференциация и интеграция знания*. М., 1981. С. 54–55.
275. Кравец А. С. Типы интеграционных процессов в науке. *Диалектика в науках о природе и человеке*. М. : Наука, 1983. С. 304–309.
276. Кравченко Л. М. Конвергентний менеджмент і особистість керівника освіти. *Нива знань*. 2002. №3. С. 21–23.
277. Краевский В. В. Дидактический подход к построению теории содержания общего среднего образования. *Сов. педагогика*. 1982. №3. С. 35–43.

278. Краевский В. В. Методологические основы построения теории содержания общего среднего образования и ее основные проблемы. *Теоретические основы содержания общего среднего образования* / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М. : Педагогика, 1983. С. 40–59.
279. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения: методологический анализ. М., 1977. 264 с.
280. Красноголовец О. Проблеми навчання особистості у сучасній початковій загальноосвітній школі. *Зб. наук. пр. / Переясл.-Хмельницьк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Переяслав-Хмельницький*, 2003. Вип. 7. С. 76–80.
281. Краткая литературная энциклопедия. М. : Просвещение, 1967. Т. 4. 492 с. С. 386.
282. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ : Грамота, 2005. 448 с.
283. Кузьмин Н. Н. Низшее и среднее специальное образование в дореволюционной России. Челябинск : Юж.-уральск. книж. изд-во, 1971. 182 с.
284. Кузьмина Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся. *Вопр. психологии*. 1984. № 1. С. 20–26.
285. Кузьмина Н. В. Понятие «педсистема» и критерии ее оценки. Методы системного педагогического исследования. Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. 317 с.
286. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя. М., 1969. 16 с.
287. Кустов Ю. А., Гусев В. А. Концептуальные основы проектирования и эффективного функционирования интегрированных педагогических систем. Интеграция естественнонаучного знания в системе образования. Самара, 1994. С. 9–11.
288. Кустов Ю. А. Преемственность профессиональной подготовки молодежи в профтехучилищах и вузах ; под ред. А. А. Кыверялг. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1990. 160 с.
289. Кухта А. М. Шляхи забезпечення наступності в організації навчальної роботи школи : дис... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1970. 196 с.
290. Кыверялг А. А. Сущность преемственности и ее реализация в обучении. *Преемственность в обучении учащихся предметам естественно-математического цикла в школе и среднем ПТУ* : [метод. рекомендации]. М. : АПН СССР, 1984. С. 9–18.
291. Ле Минь Хоа. Роль строительно-конструктивных игр в формировании математических представлений у дошкольников : дис... канд. психол. наук. М., 1988. 118 с.
292. Леднев В. С. Содержание образования. М. : Высш. шк., 1989. 164 с.
293. Леднев В. С. Содержание образования : учеб. пособие. М. : Высш. шк., 1989. 281 с.
294. Лейтес Н. С. Об умственной одаренности. М., 1960. 95 с.
295. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. М. : Педагогика, 1971. 279 с.
296. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. Т. 1. М., 1983. 392 с.; Т. 2. М., 1983. 320 с.
297. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. 584 с.
298. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 303 с.
299. Лернер Г. И. Психология восприятия объемных форм. (По изображениям). М., 1980. 135 с.
300. Лернер И. Я., Скаткин М. Н. Дидактика средней школы. М. : Просвещение, 1987. 341 с.
301. Лернер И. Я. Проблемы методов обучения и пути ее исследования. *Вопросы методов педагогических исследований* / под ред. М. Н. Скаткина. М., 1973. 342 с.
302. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. М. : Знание, 1991. 260 с.
303. Лещук С. О. Навчально-інформаційне середовище як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів старшої школи у процесі навчання інформатики : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.02 ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2006. – 20 с.
304. Лисенко А. В., Човнова Н. А. Дивосвіт полтавської землі: уроки літератури рідного краю. Полтава : ПОІПОП, 2000. 187 с.
305. Литовченко Н. Ф. Психологія навчання. Ніжин : НДПУ ім. М. Гоголя, 2003. 32 с.

306. Література рідного краю : [метод. посіб.]. Херсон, 1994. 100 с.
307. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання / ХДПУ ім. Г. С. Сковороди. Харків : ОВС, 2002. 400 с.
308. Лошкарёва Н. А. Межпредметные связи как средство совершенствования учебно-воспитательного процесса. М. : МГПИ, 1981. 54 с.
309. Лукіна Т. О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні : дис.... д-ра наук з державного управління : 25.00.02. Київ, 2005. 526 с.
310. Люблинская А. А. О преемственности учебной работы в школе. Преемственность в процессе обучения в школе. (Материалы конференции). Л. : Изд-во Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена, 1969. С. 5–23.
311. Любменская А. А. Учителю о психологии младшего. М., 1977. 140 с.
312. Формирование учебной деятельности студентов / под ред. В. Я. Ляудис. М. : Изд-во МГУ, 1989. 240 с.
313. Мадзигон В. Н. Пути и средства усовершенствования преемственности в трудовом обучении учащихся общеобразовательных школ и профтехучилищ. (На материале электрорадиотехнических дисциплин) : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.01. Киев, 1975. – 26 с.
314. Макаренко А. С. Пед. соч. : В 8 т. М. : Педагогика, 1984. Т. 4.
315. Макаренко А. С. Твори : в 7 т. Т. 2. Київ, 1953.
316. Макаренко А. С. Художественная литература в воспитании детей. *Пед. соч.* : в 8 т. М. : Педагогика, 1986. Т. 7.
317. Максимова В. Н., Груздева Н. В. Межпредметные связи в обучении биологии. М. : Просвещение, 1987. 194 с.
318. Максимова В. Н. Межпредметные связи в процессе обучения. М. : Просвещение, 1988. 192 с.
319. Максимова В. Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы : [учеб. пособие]. М. : Просвещение, 1987. 160 с.
320. Максимова В. Н. Межпредметные связи как средство повышения качества обучения младших школьников. *Межвузовский сборник научных трудов. Л.*, 1987. 146 с.
321. Малихіна О. В. Мотивація учіння молодших школярів : [монографія]. Київ : Навчальна книга, 2002. 304 с.
322. Матрос Д. Ш. Как оптимизировать распределение учебного времени. М. : Знание, 1991. 159 с.
323. Матюнин Б. Г. Нетрадиционная педагогика. М. : Школа-Пресс, 1994. 95 с.
324. Махмутов М. И. Проблемное обучение. М. : Педагогика, 1975. 365 с.
325. Машбиц Е. И. Методические рекомендации и проектирование обучающих программ. Киев : Госпрофобр, 1986. – 111 с.
326. Машкіна Л. А. Інноваційні педагогічні технології у структурі системи ступеневої підготовки вихователя дітей дошкільного віку. Хмельницький, 1999. 30 с.
327. Мелик-Пашаев А. А. Гуманизация образования: проблемы и возможности. *Вопр. психологии.* 1989. №5. С. 26–36.
328. Мельник Э. Л., Корожнева (Исаева) Л. А. Интегративный подход в преподавании природоведения. *Малокомплектная школа и вопросы экологии в начальных классах.* Петрозаводск, 1991. С. 50–54.
329. Мерзляк А. Г., Полянський В. Б., Якір М. С. Геометрія : підручник для 8 класу з поглибленим вивченням математики. Харків : Гімназія, 2008. 240 с.
330. Методичний програмний комплекс ТерМ. URL: <http://www.ksu.ks.ua/about/Institutes.aspx?12=561>.
331. Микаберидзе Г. В. Естественнонаучное образование в развивающихся странах. *Сов. педагогика.* 1990. №3. С. 124–130.
332. Михайлова З. А. Игровые занимательные задачи для дошкольников. М., 1984. 204 с.

333. Михайлиди С. В. Формирование элементов информационной культуры школьников при обучении математике : дис. докт. пед. наук. М., 1991. 175 с.
334. Михайлова И. Б. Чувственное отражение в современном научном познании. М. : Мысль, 1982. 230 с.
335. Михайлова М. В. Дом свободного ребенка. *Сов. педагогика*. 1983. №4. С. 64–66.
336. Модернизация содержания естественно-математического образования США: Экспресс-информация НИИ ОП АПН СССР. М., 1989. (Сер.: Педагогика и народное образование за рубежом. Вып. 6 (138))
337. Монке О. С. Формування оцінно-етичних суджень у художньо-мовленнєвій діяльності дітей старшого дошкільного віку: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2002. 21 с.
338. Монтень, М.-Ейкем де. *Філософський енциклопедичний словник* / В. І. Шинкарук (голова редколегії) та ін. ; Л. В. Озадовська, Н. П. Поліщук (наукові редактори) ; І. О. Покаржевська (художнє оформлення). Київ : Абрис, 2002. С. 396.
339. Морзе Н. В. Методика навчання основних послуг глобальної мережі Інтернет. Київ : Навчальна книга, 2003. 200 с.
340. Морзе Н. В. Методика навчання інформатики : в 4 ч. Київ : Навчальна книга, 2003. Ч. 1: Загальна методика навчання інформатики. 254 с.
341. Мороз О. Г. Шляхи забезпечення наступності в самостійній навчальній роботі учнів середньої загальноосвітньої школи і студентів вузу: дис... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1972. 212 с.
342. Пушкарьова Т. О. Науково-педагогічний проект «Росток» – практичне втілення нової моделі освіти. *Матеріали Всеукраїнського науково-методичного семінару «Теоретико-практичні засади інтегровано-діяльнсної технології в межах інноваційного Всеукраїнського науково-педагогічного проекту «Росток»*, 21 лютого 2007 р. Вінниця, 2007. С. 3–9.
343. Національна доктрина розвитку освіти в Україні XXI століття. *Освіта*. 2001. Листопад. С. 11.
344. Нетребко Н. В. Проблеми впровадження інтегрованого курсу з природничих дисциплін у середню школу. *Нові технології навчання* : наук.-метод. зб. Київ, 2003. Вип. 18. С. 105–110.
345. Никандров Н. Д. Школьное дело в США : перспектива 2000 г. *Сов. педагогика*. 1991. №2. С. 111–114.
346. Никитина Р. М., Волков А. В. Введение в научно-исследовательскую работу. *Школа*. 1994. №4. С. 15–19.
347. Нишета В. А. Метод проектів як засіб формування життєвої компетентності старшокласників у процесі навчання українознавчих предметів : дис.... канд. пед. наук. Кривий Ріг, 2009. 218 с.
348. Нова школа. Проект для обговорення / Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова та ін. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2016. 36 с. URL: mon.gov.ua/Новини%202016/08/21/2016-08-17-3-.pdf.
349. Новикова Т. С., Михелькевич В. Н. Концептуальные основы проектирования вариативных программ естественнонаучных дисциплин для интегративных систем непрерывного образования «школа-вуз». *Интеграция естественнонаучного знания в системе образования*. Самара, 1994. С. 13–15.
350. Нові концепції навчання й виховання у сучасній німецькій педагогіці : методико-інформаційний матеріал для працівників освіти. / укл. Н. В.Абашкіна. Київ : ІСДО. 1995. С. 6.
351. Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. М. : Педагогика, 1989. 318 с.
352. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : [монографія]. Київ : Вища шк., 2003. 126 с.
353. Обухова Л. Ф. Детская психология: Теории, факты, проблемы. М. : Тривола, 1998. 352 с.
354. Обухова Л. Ф. Этапы развития детского мышления. М., 1972. 152 с.
355. Обучение и развитие / под ред. Л. В. Занкова. М. : Педагогика, 1975. 440 с.

356. Общая психология : учеб. пособие [для пед. институтов] / под ред. А. В. Петровского. М., 1986. 463 с.
357. Общеобразовательная школа Японии: современное состояние и тенденции развития: Экспресс-информация НИИ ОП АПН СССР. М., 1985. 17 с. (Сер.: Педагогика и народное образование за рубежом. Вып. 6 (90)).
358. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе. М. : ТЦ «Сфера», 1996. 240 с.
359. Олейник П. Н. Научные основы преемственности в системе непрерывного профессионального (сельскохозяйственного) образования : дис... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 1993. 390 с.
360. Онищук Л. Гуманістична спрямованість інноваційної діяльності. *Освіта і управління*. 2003. №2. С. 92–96.
361. Онищук Л. Інноватика – істотна складова гуманістичної парадигми учіння. *Шлях освіти*. 2000. №4. С. 13–16.
362. Орлова И. В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии : [метод. пособие]. СПб. : Речь, 2006. 128 с.
363. Основы педагогического мастерства : учеб. пособие [для студ. пед. ин-тов] / под ред. И. А. Зязюна. Киев, 1987. 208 с.
364. Павлов И. П. Полное собрание сочинений. Т. 3, кн. 2. М. ; Л., 1951.
365. Панайотов А. А. Интегративная сущность методики обучения биологии : автореф. дис... док. пед. наук. М., 1996. 71 с.
366. Пархоменко І. М. Педагогічні технології навчання. *Фізика для фізиків*. 2000. Вип. 4. С. 20–23.
367. Пасічник Є. А. Літературне краєзнавство в системі вивчення української літератури в середній школі : дис.... канд. пед. наук. Київ, 1963. 288 с.
368. Пасічник Є. А. Літературне краєзнавство в школі. Київ : Рад. шк., 1965. 133 с.
369. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. М. : Просвещение, 1983. 608 с.
370. Педагогика : [учеб. пособие] / Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин, Н. А. Сорокин [и др.]. М. : Просвещение, 1988. 479 с.
371. Педагогический словарь : в 2 т. / редкол.: А. И. Каиров, Н. К. Гончаров, Н. Д. Казьмин и др. М. : Изд-во АПН, 1960. Т. 2. 766 с.
372. Педагогічне проектування / авт.-упоряд. А. Цимбалару. Київ : Шкільний світ, 2009. С. 4–89.
373. Пеньков А. В. Использование новой информационной технологии при преподавании математики в старших классах средней школы : дис.... канд. пед. наук : 13.00.02 ; КГПИ им. М. П. Драгоманова. Киев, 1992. 171 с.
374. Песталотци И. Г. Как Гертруда учит своих детей. *Избранные педагогические сочинения* : в 2 т. Т. 1. М., 1981. С. 61–213.
375. Песталотци И. Г. Лебединая песня. *Избранные педагогические сочинения* : в 2 т. Т. 1. М., 1981. С. 208–399.
376. Петровский А. В. Способности. *Введение в психологию*. М., 1995. 123 с.
377. Пинкевич А. П. Основы методики естествознания. М. : Работник просвещения, 1926. 142 с.
378. Писарчук Е. А., Щербан О. В. Еще раз о концепции интеграции естественно-научных знаний. *Биология в школе*. 1991. №1. С. 53–55.
379. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних. Київ, 1998. 343 с.
380. Підласий А. Оптимізація навчально-виховного процесу: педагогічні інновації. *Освіта і управління*. 2001. № 4. С. 59–68.
381. Пікельна В. С. Нова модель управління школою. *Рад. шк.* 1992. № 11–12.
382. Пікельна В. С., Удод О. А. Управління школою. Київ, 1998. 284 с.
383. Пінчук В. М. Інноваційні процеси – підґрунтя проектування нових освітніх технологій. *Освіта і управління*. 1998. №3. С. 42–56.
384. Повстин О. В. Інтеграція знань як один з дидактичних принципів сучасної освіти. URL: http://ldubgd.edu.ua/sites/default/files/files/povstyn_10.pdf.

385. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование. Запорожье : Просвіта, 2004. 252 с.
386. Полякова Г. А. Адаптивне управління навчальним процесом в умовах загальноосвітнього комплексу : дис....канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2003. 187 с.
387. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ, 2002. 135 с.
388. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ, 2004. 192 с.
389. Помиткін Е. О. Духовний розвиток учнів у системі шкільної освіти. Київ, 1996. 162 с.
390. Попова А. И. Элементы интегрирования на уроках чтения. *Начальная школа*. 1990. № 9. С. 17–21.
391. Попович Н. М. Вплив інформаційно-комунікаційних технологій на якість підготовки фахівців у ступеневій педагогічній освіті. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка (педагогічні науки)*. 2009. №47. С. 95–98.
392. Преемственность в обучении математике : пособие для учителей : сб. ст. / сост. А. М. Пышало. М. : Просвещение, 1978. 240 с.
393. Преемственность в обучении учащихся предметам естественно-математического цикла в школе и среднем ПТУ : [метод. рекомендации] / под ред. А. А. Кыверялга, А. В. Батаршева. М. : Изд. АПН СССР, 1984. 108 с.
394. Про Національну програму інформатизації : Закон України від 04.02.1998 № 74/98-ВР. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=75%2E98-%E2%F0>.
395. Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки : Закон України від 09.01.2007 № 537-V. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/537-16>.
396. Психология и педагогика : [учеб. пособие] / К. А. Абульханова, Е. Г. Баранов, Е. Н. Богданов и др.] ; под ред. А. А. Бодалева, В. И. Жукова, Л. Г. Лаптева, В. А. Сластенина. [3-е изд., доп. и перераб.]. М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 585 с.
397. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М. : Политиздат, 1990. 494 с.
398. Психологія і педагогіка життєтворчості : навч.-метод. посіб. К.: ІЗМН, 1996. С. 5.
399. Пушкарева Т. А. Инклюзивное образование в Украине: возможности, опыт и перспективы развития. *Инклюзивное образование: путь в будущее*. Минск : Четыре четверти, 2007. С. 156–171.
400. Пушкарева Т. А. Возможности реализации методов холистического обучения в предмете «Окружающий мир 1–6». *Новая модель средней школы «Экология и диалектика»*. М. : Авангард, 1992. С. 54–59.
401. Пушкарева Т. А. Дневник юного исследователя природы. Задания для учащихся. М. : МГИУУ, 1990. 28 с.
402. Пушкарева Т. А. Комплексы учебного эксперимента в интегративном предмете «Окружающий мир – 6». *Новая модель средней школы «Экология и диалектика»*. М. : Авангард, 1992. С. 169–206.
403. Пушкарева Т. А. Лабораторные опыты в предмете «Окружающий мир – 6»; Задания для учащихся. М. : МГИУУ, 1990. 45 с.
404. Пушкарева Т. А. Окружающий мир. 1 класс. Вып. 2: методические рекомендации. Сумы, 1997. 150 с.
405. Пушкарева Т. А. Окружающий мир. 1 класс. Вып. 1: [методические рекомендации]. Сумы, 1996. 124 с.
406. Пушкарева Т. А. Опыты и наблюдения в интегративных курсах естествознания : [методические рекомендации]. М. : НИИ СиМО АПН СССР, 1989. 30 с.
407. Пушкарева Т. А. Требования к учебному эксперименту в курсе «Естествознание». *Направления совершенствования обучения, воспитания и развития учащихся в общеобразовательной школе*. М. : НИИ СиМО АПН СССР, 1989. С. 70–73.

408. Пушкарева Т. А. Физические демонстрации и опыты в интегративном предмете «Окружающий мир». *Педагогический эксперимент «Экология и диалектика»* : сборник. М. : МГИУ, 1989. Вып. 3. С. 118–134.
409. Пушкарева Т. А. Что должны знать, понимать, уметь учащиеся в результате изучения предмета «Окружающий мир – 6 кл» : методические рекомендации. М. : Авангард, 1992. С. 206–208.
410. Пушкарева Т. А., Тарасов Л. В. Экологическое образование школьников в модели «Экология и диалектика»: концепция и пути развития. *Новая модель средней школы «Экология и диалектика»*. М. : Авангард, 1992. С. 35–40.
411. Пушкарьова Т. А. Концептуальні засади Комплексної програми розвитку дітей «Росток». *Початкова школа*. 1998. № 11. С. 42–43.
412. Пушкарьова Т. О. Інтеграція уявлень учнів про навколишнє середовище у процесі розвитку мови в початкових класах. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Ч. 2. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2008. С. 145–153.
413. Пушкарьова Т. О. Інтегроване навчання як засіб гармонізації розвитку дитини. *Мистецтво та освіта*. 2006. №4. С. 5–7.
414. Пушкарьова Т. О. Вчимося спілкуватись : навч. посіб. [для 1 класу початкової школи]. Суми : Макден, 1994. 62 с.
415. Пушкарьова Т. О., Бігун Н. М. Державна відеотека педагогічного досвіду: стан та перспективи розвитку. *Рідна школа*. 2007. №12. С. 24–26.
416. Пушкарьова Т. О. Деякі аспекти формування інформаційно-комунікаційної компетентності. Комп'ютер у школі та сім'ї. 2010 №8. С. 9–11.
417. Пушкарьова Т. О. Діагностування та розвиток пізнавальних процесів молодшого школяра за умови психологічного супроводу експериментальної програми «Росток». *Рідна школа*. 2008. №3-4. С. 55–57.
418. Пушкарьова Т. О. Діяльнісний підхід до розвитку особистості у творчій спадщині А. С. Макаренка. *Вересень*. 2007. №3–4. С. 179–184.
419. Пушкарьова Т. О. До побачення, літо! : підручник з предмета «Навколишній світ – 2 клас». Ч. 1. Суми : Слобожанщина, 1997. 64 с.
420. Пушкарьова Т. О. Застосування пошукових методів під час вивчення курсу «Світ довкілля у 5–6 класах». *Педагогічна Житомирщина*. 2007. №2. С. 12–15.
421. Пушкарьова Т. О. Здоров'язберігаючий потенціал навчальних технологій. *Початкова школа*. 2006. №10. С. 53–54.
422. Пушкарьова Т. О. Зимова казка : підручник з предмета «Навколишній світ. 2 клас». 3 частина. Суми : Слобожанщина, 1997. 79 с.
423. Пушкарьова Т. О. Інтегративні підходи до організації інноваційної освітньої технології «Програма розвитку дітей «Росток» : [наук.-метод. щорічник]. *Педагогічні новації столичної освіти: теорія і практика*. Київ, 2001. Вип. 26. С. 179–189.
424. Пушкарьова Т. О. Інтеграція знань учнів про навколишній світ засобами дитячої літератури. *Нова педагогічна думка*. 2006. №1. С. 60–63.
425. Пушкарьова Т. О. Інтеграція знань учнів у природничих курсах. // *Біологія і хімія в школі*. – 2003. – №5. – С. 46–48.
426. Пушкарьова Т. О. Інтеграція у навчально-виховному процесі на основі особистісно-орієнтованого підходу до розвитку учнів. *Нові технології навчання* : наук.-метод. зб. Київ : ІЗМН, 1998. Вип. 23. С.150–159.
427. Пушкарьова Т. О. Інформаційно-комунікаційна компетентність – важливий чинник формування світогляду учнів. *Рідна школа*. 2010. №9 С. 9–12.
428. Пушкарьова Т. О. Інформаційно-методичний центр – інноваційна практика. *Світ виховання*. К., 2006. № 3 (16). С. 24–25.

429. Пушкарьова Т. О., Петерсон Л. Г. Комплексний розвиток особистості учня засобами математики. *Початкова школа*. 2002. №5. С.24–27.
430. Пушкарьова Т. О. Проектування підготовки педагогічних працівників до інноваційної діяльності: проект «Академія інноваційного розвитку освіти», Укр. пед. журн. 2016. № 4. С. 71–78.
431. Пушкарьова Т. О. Концептуальні засади Комплексної програми розвитку дітей «Росток». *Початкова школа*. 1998. №11. С. 42– 43.
432. Пушкарьова Т. О., Тарасов Л. В. Концепція та динаміка розвитку нової моделі загальної середньої освіти «Екологія та діалектика». Суми : Макден, 1993. 34 с.
433. Пушкарьова Т. О. Краса людини : частина 2 підручника з предмета «Навколишній світ» 1 клас. Суми, 1996. 66 с.
434. Пушкарьова Т. О., Леонт'єва Г. Г. Мандруємо по планеті : підручник з предмета «Навколишній світ. 3 клас». Ч. 1. Суми : Слобожанщина, 1997. 100 с.
435. Пушкарьова Т. О. Науково-педагогічний проект «Росток» – практичне втілення нової моделі освіти. *Педагогічні науки*. Херсон : Вид-во ХДУ, 2008. Вип. 47. С. 44–48.
436. Пушкарьова Т. О. Окремі аспекти формування інформаційно-комунікаційної компетентності. *Формування та розвиток професійної компетентності сучасного педагога в системі неперервної освіти* : тези доповідей Всеукр. наук.-практ. конференції, м. Миколаїв, 12–14 травня 2011 р. Миколаїв: ОІППО, 2011. 204 с.
437. Пушкарьова Т. О. Осінь калинова: підручник з предмета «Навколишній світ. 2 клас». Ч. 2. Суми, Слобожанщина, 1997. 74 с.
438. Пушкарьова Т. О. Основні результати експериментальної роботи з теми: «Впровадження моделі навчання «1 учень – 1 комп'ютер». *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2010. №6 С. 15–19.
439. Пушкарьова Т. О. Особливості релізації інтегративного підходу до навчання у процесі формування цілісного уявлення про світ у дітей гірського регіону. *Гірська школа Українських Карпат*. 2009. №4-5. С. 75–79.
440. Пушкарьова Т. О. Підручник з інтегрованого курсу «Навколишній світ» для 5 класу : в 4 ч. Суми : ВАТ СОД : Козацький вал, 2004. 297 с.
441. Пушкарьова Т. О. Підручник з інтегрованого курсу «Навколишній світ» для 6 класу : в 4 ч. Суми : ВАТ СОД : Козацький вал, 2005. 300 с.
442. Пушкарьова Т. О. Природи лагідна краса : частина 1 підручника з предмета «Навколишній світ 1 клас». Суми : Макден, 1994. 90 с.
443. Пушкарьова Т. О. Програма інтегрованого курсу «Навколишній світ» (1–4 класи). *Початкова школа*. 2002. №5 С. 12–14.
444. Пушкарьова Т. О. Програма розвитку дітей «Росток» – комплексний педагогічний експеримент з розробки змісту, методів і технологій навчання. *Початкова школа*. 2002. №5. С. 9–11.
445. Пушкарьова Т. О. Процес інтеграції в реформуванні сучасної освіти. *Нові технології навчання* : [наук.-метод. зб.]. Київ : НМЦ ВО, 2000. Вип. 26. С. 47–55.
446. Пушкарьова Т. О. Реалізація ідей гуманітаризації в змісті освіти початкової школи у комплексній програмі розвитку дітей «Росток». *Нові технології навчання* : [наук. метод. зб.]. Київ : ІЗМН, 1997. Вип. 19. С. 158–165.
447. Пушкарьова Т. О. Розвиток учнів на засадах інтеграції змісту освіти. *Світ виховання*. 2006. №3 (16). С. 21–23.
448. Пушкарьова Т. О., Лозовський Е. М. Теоретичні аспекти інформатизації освіти у моделі «1 учень – 1 комп'ютер». *Рідна школа*. 2010. №6. С. 35–39.
449. Пушкарьова Т. О. У світі симетрії : навч. посіб. [для 1 класу початкової школи]. Суми : Макден, 1995. 64 с.
450. Пушкарьова Т. О. Формування нової моделі загальноосвітнього навчального закладу на засадах інтеграції та гуманізації освіти : [зб. наук. пр.]. *Педагогічні науки*. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007. С. 163–169.

451. Пушкарьова Т. О., Гущина Н. І., Саражинська Н. А. Навчально-методичний комплект для учнів 1–4 класів «Мій перший нетбук». Суми : ТОВ «Друкарський дім «Папірус», 2012. 120 с.
452. Развитие и диагностика способностей / [отв. ред. В. Н. Дружинин, В. Д. Шадриков]. М., 1991. 181 с.
453. Развитие учащихся в процессе обучения / под ред. Л. В. Занкова. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1967. 231 с.
454. Разумный В. А. Содержание образования: единство знаний, эмоций и веры. *Педагогика*. 1998. №5. С. 17–22.
455. Разумовский В. Г. Физика в средней школе США. Основные направления в изменении содержания и методов обучения. М. : Педагогика, 1973. 160 с.
456. Райе Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб. : Питер, 2000. 624 с.
457. Рашевский Н. Исследования по общей теории систем. М. : Прогресс, 1968. С. 442–461.
458. Реализация системного подхода к проектированию программ развития образования : науч.-метод. рекомендации / под ред. Г. Н. Серикова. Челябинск : Глав. УНО ЧИПКРО, 1996. 188 с.
459. Резник Н. И. Концепция инвариантности в системе преподавания дисциплин естественнонаучного цикла : автореф. дис... докт. пед. наук. Челябинск, 1996. 35 с.
460. Рождественська Д. Б. Інформаційний та психоло-педагогічний дослідницький потенціал освітнього порталу «Діти України». *Засоби і технології єдиного інформаційного освітнього простору* : зб. наук. пр. / за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука; / Ін-т засобів навчання АПН України. Київ : Атіка, 2004. – С. 74–80.
461. Рожина Л. Н. Развитие эмоционального мира личности. Минск : Вышэйш. шк., 2003. 272 с.
462. Розвиток пізнавальних процесів дитини / упоряд. С. Максименко, В. Маценко, О. Главник. Київ : Мікро-СВС, 2003. 112 с.
463. Романенко М. І. Гуманоцентрична переорієнтація роботи школи. *Нива знань*. 2002. №3. С. 5–6.
464. Ротенберг В. С., Бондаренко С. М. Мозг. Обучение. Здоровье. М. : Просвещение, 1989. 235 с.
465. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М. : Педагогика, 1958. 147 с.
466. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб. : ЗАО «Издательство «Питер», 1999. 720 с.
467. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М. : Педагогика, 1973. 416 с.
468. Русова С. Вибрані педагогічні твори / упор. О. В. Проскура. Київ : Освіта, 1996. 304 с.
469. Рыбин И. А. Лекции по биофизике. Свердловск : Изд-во УрГУ, 1990. 235 с.
470. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник [для студентів педагогічних факультетів]. Київ : Генеза, 2002. 368 с.
471. Савченко О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти. *Рідна школа*. 2011. №8–9. С. 4–8.
472. Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах. Київ : Магістр-S, 1997. 256 с.
473. Савченко О. Упровадження компетентнісного підходу в початкову освіту: здобутки і нерозв'язані проблеми. *Рідна школа*. 2014. №4–5. С. 12–16. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2014_4-5_8.
474. Самарин Ю. А. Очерки психологии разума. Особенности умственной деятельности школьников. М., 1962. 504 с.
475. Светловская И. С. Об интеграции как методическом явлении и ее возможностях в начальном обучении. *Начальная школа*. 1990. №5. С. 57–60.
476. Сгадова В. В. Методичній роботі – науковий характер. Педагогічні інновації у сучасній школі. 1994. С. 49–53.
477. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : [учеб. пособие]. М. : Народ. образование, 1998. 256 с.
478. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М. : Просвещение, 1998. 112 с.
479. Семеріков С. О. Активізація пізнавальної діяльності студентів при вивченні чисельних методів у об'єктно-орієнтованій технології програмування : дис... канд. пед. наук : 13.00.02. Кривий Ріг, 2000. 255 с.

480. Сержантов В. Ф. Введение в методологию современной биологии. Л., 1972. 231 с.
481. Інтеграція трудового навчання і креслення як засіб розвитку технічних здібностей школярів (дидактичний аспект) : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.01 ; Український держ. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 1995. 48 с.
482. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості вчителя. Київ, 1994. 112 с.
483. Сільвейстр А. М. Активізація пізнавальної діяльності учнів на уроках вивчення нового навчального матеріалу з електродинаміки з застосуванням комп'ютера : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.02 ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Вінниця, 2000. 19 с.
484. Сластенко Е. Ф. Культура – мировоззрение – познание. Київ, 1998. 203 с.
485. Советская педагогика. 1990. №1 (с. 42–44); 1984 (с. 45–50).
486. Соколовська Н. Впровадження організаційних інновацій. *Завуч*. 2002. №13. С. 7–9.
487. Співаковський О. В. Теоретико-методичні основи навчання вищої математики майбутніх вчителів математики з використанням інформаційних технологій : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.02 ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2004. 42 с.
488. Стельмахович М. Г. Українська родинна педагогіка. Київ : ІСДО, 1996. 288 с.
489. Сунцов Н. С. Управление общеобразовательной школой: Вопросы теории и практики. М. : Педагогика, 1982. 144 с.
490. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Рад. шк., 1977. Т. 5: Статті. 639 с.
491. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу. *Вибрані твори* : в 5 т. Київ, 1976. Т. 1. С. 466–467.
492. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. М., 1988. 173 с.
493. Таушан Д. В. Інформаційно-телекомунікаційні технології як засіб індивідуалізації навчання курсантів вищих військових навчальних закладів : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Нац. академія держ. прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2003. 18 с.
494. Тверезовська Н. Т. Теоретичні та методичні основи створення і використання навчальних експертних систем у підготовці фахівців вищих навчальних закладів : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Харківський держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2003. 43 с.
495. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М. : Педагогика, 1989. 320 с.
496. Тесленко І. Ф. Про систему вправ, що сприяють розвитку просторових уявлень і уяви в учнів 4–6 кл. *Методика викладання математики* : міжвуз. зб. Київ : Рад. шк., 1964. Вип. 1.
497. Тименко В. П. Кожний урок – нестандартний. *Початкова школа*. 1991. №1. С. 18–23.
498. Типові навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів : зб. нормативних та навч.-метод. матеріалів. Харків : Торсінг-плюс, 2007.
499. Токарук Л. С. Критерії ефективності організаційно-адаптивного управління навчально-виховним процесом. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : [зб. наук. пр.]. К. ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2006. Вип. 9 / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. С. 294–297.
500. Топузов О. М. Методичні основи проблемного навчання географії в загальноосвітніх навчальних закладах : дис... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2007. 511 с.
501. Трефак Я. Методика краєзнавчої роботи в школі. *Історія в школах України*. 2002. №1. С. 33–37.
502. Триус Ю. В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у вищих навчальних закладах : дис.... д-ра пед. наук : 13.00.02 ; Черкаський нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. Черкаси, 2005. 649 с.
503. Українська дитяча література : Хрестоматія / вступна ст. та упорядк. Л. П. Козачок. Київ : Вища шк., 2002.

504. Урсул А. Д. Методологические проблемы взаимодействия естественных, общественных и технических наук. *Диалектика в науках о природе и человеке*. М., 1983. С. 149–193.
505. Урсул А. Д. Отражение и информация. М. : Мысль, 1973. 231 с.
506. Урсул А. Д. Проблема информации в современной науке. М. : Просвещение, 1975. 287 с.
507. Урсул А. Д. Философия и интегративно-общенаучные процессы. М. : Наука, 1981. 105 с.
508. Усова А. В. Межпредметные связи в преподавании основ наук в школе. Челябинск : ЧГПУ, 1995. 22 с.
509. Теоретико-методологические основы построения новой системы естественно-научного образования : [монография] / А. В. Усова и др. ; под ред. А.В.Усовой. Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2000. 100 с.
510. Усова А. В. Теория и практика развивающего обучения : учеб. пособие. Челябинск : ЧГПУ, 1996. 38 с.
511. Учебные планы общеобразовательной школы Франции: Экспресс-информация НИИ ОП АПН СССР. М., 1989. 19 с. (Сер.: Педагогика и народное образование за рубежом. Вып 10 (142))
512. Ушамирская Г. Ф. Проектирование образования: структура, функции, статус. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 7. С. 28–35.
513. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. М., 1974. Т. 2. 488 с.
514. Ушинский К. Д. Методика начального обучения. *Избранные педагогические сочинения*. М., 1954. Т. 2: Вопросы обучения.
515. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. *Собрание сочинений* : в 11 т. Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1950. Т. 1. 775 с.
516. Фадеев А. Ю., Старченко С. А. Программа учебного предмета «Физика, химия, биология» для 5–6 классов естественнонаучного лицея. Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 1997. 19 с.
517. Файоль А. Общее и промышленное управление. М. : Республика, 1992. 345 с.
518. Федоренко В. Интегрований ігровий комплекс «Синтез наук». Тернопіль : Мандрівець, 2009. 224 с.
519. Федорец Г. Ф. Интегративные связи и тенденции в программах средней образовательной школы. Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся. *Межвузовский сборник научных трудов*. Л., 1985. С. 31–41.
520. Федорец Г. Ф. Межпредметные связи в процессе обучения. Л., 1983. 83 с.
521. Федорец Г. Ф. Проблема интеграции в теории и практике обучения (предпосылки, опыт). Л., 1989. 96 с.
522. Федорец Г. Ф. Проблемы интеграции в теории и практике обучения (пути развития). Л., 1990. 84 с.
523. Федорова В. Н. Межпредметные связи естественных и математических дисциплин. *Межпредметные связи естественно-математических дисциплин*. М. : Просвещение, 1980. С. 3–40.
524. Федосеев П. Н. Философия и интеграция наук. *Методологические проблемы взаимодействия общественных, естественных, технических наук*. М., 1981. С. 13–35.
525. Федяевская В. М. Что и как читать и рассказывать детям. М. : Учпедгиз, 1955. 196 с.
526. Фельдштейн Д. И. Психологическое развитие личности в онтогенезе. М., 1989. 208 с.
527. Физика в школе. 1988. №6. С. 28.
528. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. М. : Сов. Энциклопедия, 1983. 840 с.
529. Фолта Я., Новы Л. История естествознания в датах: хронологический обзор. М. : Прогресс, 1987. 495 с.
530. Пушкарьова Т. О. Формування цілісної картини світу у учнів 5–6 класів в процесі викладання інтегрованого курсу «Навколишній світ». Достижения науки и образования: перспективы и пути реализации : материалы XXVII Междунар. науч.-практ. конф., 20–21 мая 2008 г. Севастополь, 2008. С. 172–173.

531. Франко І. Вибрані твори : у 3 т. Київ, 1973.
532. Фридман Л. М. Наглядность и моделирование в обучении. – М. : Знание, 1984. – 80 с.
533. Фурман А. В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. Київ, 1997. 340 с.
534. Фурман О. А. Активізація навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів біології у процесі навчання інформатики : дис.... канд. пед. наук : 13.00.02 ; Нац. пед.. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2009. 256 с.
535. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність. Ужгород: Інформ.-видав. центр ЗІППО, 2007. 364 с.
536. Химинець В. В. Науково-методичні основи запровадження інноваційних технологій у школі. *Проблеми післядипломної освіти педагогів*. Ужгород, 2003. С. 3–12.
537. Химинець В. В. Проблеми освіти в контексті ідеї сталого розвитку. *Економіка та освіта: здобутки та перспективи діяльності в рамках концепції сталого розвитку*. Черкаси, 2002. С. 61–63.
538. Химинець В. В. Психолого-педагогічні аспекти запровадження інноваційних технологій у сучасній школі. *Нива знань*. 2002. №3. С. 63–70.
539. Химинець В. В. Психолого-педагогічні основи підвищення фахової майстерності вчителів. *Проблеми післядипломної освіти педагогів*. Ужгород, 2000. С. 3–9.
540. Химинець В. В. Роль учителя у формуванні та здійсненні сучасної освітньої політики. *Освіта для майбутнього розвитку*. Київ, 2002. С. 111–112.
541. Хильгенхегер Н. Йоганн Фрідріх Герbart. *Перспективи: питання освіти. Мислителі освіти*. 1994. Т. 2, №1-2 (87-88).
542. Хлебникова Г. М. Ділова гра як метод активного навчання педагога. Харків, 2003. 78 с.
543. Хміль Ф. І. Становлення сучасного менеджменту в Україні: проблеми теорії та практики. Львів : Львівська комерційна академія, 1996. 206 с.
544. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: (доклад на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г.) / Центр «Эйдос». URL: [www//eidos.ru/news/compet/htm](http://eidos.ru/news/compet/htm).
545. Хуторской А. В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения : [пособие для учителя]. М. : ВЛАДОС, 2000. 320 с.
546. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). СПб. : Питер Ком, 1998. 608 с.
547. Цимбалару А. Д. Моделювання інноваційного освітнього простору в школі. *Завуч*. 2012. №3 (477). Лютий. С. 1–19.
548. Цимбалару А. Д. Підготовка педагогів до проектування інноваційного освітнього простору школярів. *Нова педагогічна думка*. 2010. №2. С. 38–41.
549. Шадриков В. Д. Познавательные процессы и способности в обучении. М. : Просвещение. 1980. 141 с.
550. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. М. : Педагогика, 1982. 208 с.
551. Шардаков И. Н. Очерки психологии школьника. М. : Учпедгиз, 1955. 263 с.
552. Щасливий дар душі. Збірка дитячих творчих робіт «Навколишній світ». Програма «Росток» / упоряд. Почуєва І. П. та ін. Київ, 2002.
553. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. М., 1995. 800 с.
554. Щетинин М. П. Объять необъятное: Записи педагога. М.: Педагогика, 1996. – 176 с.
555. Эльконин Б. Д. Психология развития. М. : Академия, 2001. 141 с.
556. Эльконин Д. Б. Детская психология. М. : Академия, 2004. 383 с.
557. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М. : Педагогика, 1989. 560 с.
558. Энциклопедия мысли / сост.: О. Азарьев, Л. Демидова, М. Наникишвили, Н. Хоромин. Изд. перераб. Симферополь : Таврида, 1996. 595 с.

559. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности : методологические проблемы современной науки. М. : Наука, 1978. 391 с.
560. Юсуфбекова Н. Р. Общие основания педагогической инноватики: опыт разработки инновационных процессов в образовании. М. : Новая школа, 1991. 183 с.
561. Юсуфбекова Н. Р. Тенденции и законы инновационных процессов в образовании. *Новые исследования в педагогических науках*. М., 1991. Вып. 2. С. 12–16.
562. Якилянск В. Ф. Інтеграція математичної та природознавчої освіти. *Рідна школа*. 1999. №3. С. 55–56.
563. Якименко С. І. Формування основ світогляду у дітей молодшого шкільного віку засобами казки : теорія і практика. Київ, 1999. 150 с.
564. Яковлев А. И. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. *Информационное общество*. 2001. Вып. 2. С. 32–37.
565. Яновська Т. А. Психологічні особливості мислення молодших школярів. *Зб. наук. пр. / НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Київ, 2003. Вип. 20. С. 196–205.
566. Яроцький Л. В. Традиції і формування світогляду. Житомир : Полісся, 2003. 232 с.
567. Anastasi A. Psychological testing. New York : Macmillan Publishing Co. INC ; London : Collier Macmillan Publisher, 1982. 336 p.
568. Barron F. Creative person and creative process. New York : World, 1971.
569. Berne E. Games People play. What do you say after you say hello! Penguin Books : Corgi Books, 1988. 400 p.
570. Blurton C. New Directions of ICT-Use in Education. *Communication and Information Report 1999-2000*. URL: <http://www.unesco.org/education/educprog/lwf/dl/edict.pdf>.
571. Gilbert C., Hart M. Towards Integration. Books for teachers. Kogan Page, 1990. 158 p.
572. Global Innovation Index 2016 Report Now Available. URL: <https://www.globalinnovationindex.org>.
573. Graham G. How to become the parent you never had. The happy neurotic. Real options press, 1985. 207 p.
574. Horny Karen M. D. The Neurotic Personality of our Time, Self-Analysis. New York : W. W. Norton and Company. INC, 1993. 480 p.
575. Mariel J., Jongeward D. Born to win. Transactional Analysis with Jestalt Experiments. A signet book new American library, 1993. 336 p.
576. Kipper D. A. Psychoterapy Though Clinical Role playing. New York : Brunner/Mazel Publishers, 1986. 222 p.
577. Krogh S.L. Education young children: infancy to grade three. New York : Mc Graw-Hill, 1994. 570 с.
578. Lundvall B.-E. National Innovation Systems – Analytical Concept and Development Tool. *Industry and Innovation*. 2007. №14/1. P. 95–119.
579. Perret-Clermont A.-N. La construction de l'intelligence dans l'interaction Sociall. Berne : Edition Peter Lang SG, 1986. 248 p.
580. Renzulli J. S. The Three-Ring-Conception of Giftedness: a Developmental Model for creative Productivity. *Conceptions of giftedness* / ed. by Steinberg R. J., J. E. David son. New York : Cambr. Univer. Press, 1986. P. 53.
581. Santrock J. W. Child Development. Madison, Wisconsin : Broun & Benchmark Pablishers, 1994. 604 с.
582. Silber K., Brown J. W., Brown S. N. Some Implications of the Histjry of Educational Technogy. *Educational Media Yearbook*. Littleton, Colorado, 1981. P. 21.
583. Brian S. Does education matter? – Lawrence and Wishart. London, 1985. – 200 p.
584. Skinner B. Reflections on a decade of teaching machines. *Current reserch on snstruction*. Englewood Cliffs, 1969. P. 22–32.
585. Skinner B. The Science of Learning ahd the art of teaching. *Harward Educational Review*. 1954. Vol. 24. P. 96.

586. Spauldiq S. Technological Devices in Educational Media Communications and Technology. London, 1978. 317 p.
587. Steinberg R. J. Implicit Theories of Intelligence, Creativity and Wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1985. №49. P. 607–627.
588. Taxonomy of educational objectives. New York, handb. 1, 1956; handb. 2. 1964. 48 p.
589. Terman L. M. The Discovery and Encouragement of Exeptional Talent. The Amer. Psychologist. 1954. Vol. 9. P. 291–230.
590. The International Handbook on Innovation. Elsevier, 2003. 1171 p.
591. Torrance E. P. The nature of the creativity as main test in its testing. The nature of creativity / R. J. Sternberg (ed.). New York, 1988. P. 43–75.
592. Beane J. A. Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education. Teachers College Press, 2016. 122 p.
593. Etim J. Curriculum Integration K-12. Theory and Practice. University Press of America, 2005. 207 p.
594. Sue Clark Wortham. The Integrated Classroom. The Assessment-curriculum Link in Early Childhood Education. Merrill, 1996. 383 p.
595. De Freitas S., Ott M. New Pedagogical Approaches in Game Enhanced Learning. Curriculum Integration. Idea Group Inc (IGI), 2013. 310 p.
596. Goldberg M. Arts Integration Sue Clark Wortham. Teaching Subject Matter Through the Arts in Multicultural Settings. Routledge, 2016. 288 p.
597. Tomei L. A. Encyclopedia of Information Technology Curriculum Integration IGI Global. 2008. 1146 p.
598. Drake S. M., Burns R. C. Meeting Standards Through Integrated Curriculum. ASCD, 2004. 181 p.
599. Drake S. M. Creating Standards-Based Integrated Curriculum. Aligning Curriculum, Content, Assessment, and Instruction. SAGE Publications, 2007. 206 p.
600. Drake S. M. Creating integrated curriculum: proven ways to increase student learning Curriculum Development Series. Corwin Press, 1998. 236 p.
601. Todd R. J. Curriculum Integration. *Learning in a changing world*. Aust Council for Ed Research, 2010. 50 p.
602. Krogh S. L., Morehouse P. The Early Childhood Curriculum. Inquiry Learning Through Integration. Routledge, 2014. 368 p.
603. Rennie L., Venville G., Wallace J. Integrating Science, Technology, Engineering, and Mathematics. Reflections, and Ways Forward. Teaching and learning in science series. Routledge, 2012. 149 p.
604. Donahue D. M., Stuart J. Artful Teaching. Integrating the Arts for Understanding Across the Curriculum, K–8 Education (Teachers college press) : curriculum. Teachers College Press, 2010. 181 p.
605. Coelho E. Teaching and Learning in Multicultural Schools. An Integrated Approach Bilingual education and bilingualism. Multilingual Matters, 1998. 287 p.
606. Maddux C. D. Classroom Integration of Type II Uses of Technology in Education. Routledge, 2012. 212 p.
607. Schweingruber H., Pearson G., Honey M.. STEM Integration in K-12 Education. Status, Prospects, and an Agenda for Research / National Research Council, National Academy of Engineering, Committee on Integrated STEM Education. National Academies Press, 2014. 180 p.
608. Marshall J., Donahue D. M. Art-Centered Learning Across the Curriculum: Integrating Contemporary Art in the Secondary School Classroom. Teachers College Press, 2014. 208 p.
609. Donovan L. Integrating the Arts Across the Content Areas Strategies to Integrate the Arts. Shell Education, 2017. 226 p.
610. Sunal C. S. Integrating Academic Units in the Elementary School Curriculum. Harcourt College Publishers, 2000. 337 p.
611. Membiela P. Iglesia Enseñanza de las ciencias desde la perspectiva ciencia-tecnología-sociedad. *Formación científica para la ciudadanía Educación Hoy Estudios*. Educación hoy: Estudios. Narcea Ediciones, 2002. 231 p.

-
612. Berrocoso V. J. Políticas educativas para la integración de las TIC en el sistema educativo. El caso de Extremadura. Librería-Editorial Dykinson, 2014. 222 p.
613. Sardelich M. E. Las nuevas tecnologías en educación: aplicación e integración de las nuevas tecnologías en el desarrollo curricular. Ideaspropias Editorial S.L., 2006. 176 p.
614. Beltran M. E. La Integracion de la educacion y el trabajo productivo: tres experiencias en America latina Monografias sobre educacion rural. Oficina de Educación Iberoamericana, 1981. 53 p.
615. Beane J. A. La integración del currículum: el diseño del núcleo de la educación democratización Coedición Ministerio de Educación, Colección Pedagogía (Ediciones Morata): Educación infantil y primaria, Colección Pedagogía, Educación infantil y primaria, Pedagogía : Educación infantil y primaria Pedagogía Morata. Morata, 2005. 152 p.
616. Rose P., Bokova I. Informe de seguimiento de la educacin para todos en el mundo 2012: Los Jóvenes Y Las Competencias, Trabajar Con La Educacin Education on the Move. UNESCO, 2013. 568 p.
617. Alfonso... [et al.] Bustos Sánchez Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria formacion profesorado-E.SECUN (Том 11), Formación del profesorado. Educación secundaria (Том 1), Formación del profesorado. Educación secundaria: Fundamentos de la educación / Formación y desarrollo profesional del profesorado, Fundamentos de la Educación: Formación y desarrollo profesional del profesorado (Том 1). Grao, 2010. 208 p.
618. Hoz V. G. Del fin a los objetivos de la educación personalizada // Educación y Pedagogía Tratado de educación personalizada. Ediciones Rialp, 1995. 384 p.
619. Educación para el desarrollo sostenible: Tendencias, divergencias y criterios de calidad / A. Varga, S. Breiting, M. Mayer, F. Morgersen, J. Sureda Negre, T. F. Codinach. Grao, 2009. 211 p.
620. García A. E. Didáctica e innovación curricular. *Manuales Universitarios* / Universidad de Sevilla Series Manuales universitarios. Universidad de Sevilla, 1999. Vol. 25. 598 p.
621. Gauthier C., Saint-Jacques D. La réforme des programmes scolaires au Québec Collection Formation et profession Formation et profession. Presses Université Laval, 2002. 225 p.
622. L'adaptation et l'intégration scolaires: innovations et résistances institutionnelles Actions Sociales / SociétéActions sociales-société Collection Actions sociales. Série ANAS. Esf Editeur, 2000. 194 p.
623. Schmidt S. Intervention Différenciée au Primaire en Contexte d'Intégration Scolaire: Regards Multiples desLibris: Books collection. PUQ, 2009. 157 p.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Пушкарьова Тамара Олексіївна

Топузов Олег Михайлович

ІНТЕГРАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНА ПЕДАГОГІКА

Монографія

Редактор – *С. В. Бартош*

Обкладинка – *Л. П. Лук'яненко*

Комп'ютерна верстка – *А. П. Коломієць*

Підписано до друку 03.12.2019 р. Формат 70х100 1/16.

Гарнітура Петербург. Друк. офсетний. Папір офсетний.

Ум. друк. арк. 24,7.

Наклад 300 пр.

Видавництво «Педагогічна думка»

04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-а, корп.2;

тел./факс: (044) 481-38-82

book-xl@ukr.net

050 310 25 67

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи

до Державного реєстру видавців, виготовників

розповсюджувачів видавничої продукції

Серія ДК № 3563 від 28.08.2009