

Міністерство освіти і науки України
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Монографія

За редакцією Петра Гусака

Луцьк
Вежа-Друк
2016

УДК 373.3:37.011.2
ББК 74.202.21
I – 66

*Рекомендовано до друку вченою радою
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
(протокол № 8 від 14 квітня 2016 року)*

Рецензенти:

Бондар В. І. – доктор педагогічних наук, професор дійсний член АПН України декан факультету педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова;

Комар О. А. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри фахових методик та інноваційних технологій у початковій школі Уманського державного університету;

Смалько Л. Є. – кандидат педагогічних наук доцент кафедри іноземних мов гуманітарних спеціальностей Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Колектив авторів: Петро Гусак, Людмила Гусак, Олена Белкіна-Ковальчук, Тетяна Воробйова.

Інноваційні технології навчання учнів початкових класів [Текст] :
I – 66 монографія / Петро Гусак та ін. ; за ред. Петра Гусака. – Луцьк : Вежа-Друк, 2016. – 276 с.

ISBN 978-617-7272-96-9

У монографії представлено інноваційні технології творчого навчання учнів початкових класів. Ці технології ґрунтуються на авторських ідеях та пропонують ефективні освітні рішення для ключових предметів початкової школи. Запропоновано зразки конспектів уроків і низку навчальних завдань та вправ для творчого навчання учнів початкових класів.

Для науковців, учителів початкових класів, студентів педагогічних спеціальностей ВНЗ.

**УДК 373.3:37.011.2
ББК 74.202.21**

ISBN 978-617-7272-96-9

© Гусак Петро та ін., 2016
© Воробйова Тетяна (обкладинка), 2016

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
РОЗДІЛ І. ТЕХНОЛОГІЯ АСОЦІАТИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	6
1.1. Формування іншомовної комунікативної компетенції молодших школярів у процесі асоціативного навчання.....	6
1.2. Психолінгвістичні основи асоціативного навчання іноземної мови учнів початкової школи	12
1.3. Лінгводидактичні основи асоціативного навчання іноземної мови учнів початкової школи	28
1.4. Технологічні основи асоціативного навчання іноземної мови учнів початкової школи	52
1.5. Зразки уроків за методом асоціативних символів.....	64
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО РОЗДІЛУ 1	78
РОЗДІЛ 2. ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	87
2.1. Структура креативних здібностей молодших школярів	87
2.2. Модель формування креативних здібностей молодших школярів у процесі розв'язування навчальних завдань	102
2.3. Технології формування креативних здібностей у теорії та практиці сучасної початкової школи	130
2.4. Комплекс навчальних завдань креативного спрямування.....	150
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО РОЗДІЛУ 2	171
РОЗДІЛ 3. ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	175
3.1. Теоретичні основи формування критичного мислення учнів початкових класів	175
3.2. Система вправ як основа формування критичного мислення учнів початкових класів	206
3.3. Формування критичного мислення у теорії та практиці сучасної початкової школи.....	231
3.4 Зразки уроків щодо формування критичного мислення молодших школярів	244
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО РОЗДІЛУ 3	269

ПЕРЕДМОВА

Серед пріоритетних стратегій розбудови освіти чільне місце займає її спрямованість на розвиток творчого потенціалу школярів, виховання активної, творчої особистості, налаштованої на постійне самовдосконалення. Цьому сприятиме і проголошений принцип варіативності освіти, який передбачає вибір та побудову педагогами навчального процесу на основі нових педагогічних ідей та технологій. Нові технології навчання викликають у педагогів інтерес, оскільки традиційна методика навчання на сьогоднішній день вичерпала свої можливості. Формувати самостійних, конкурентоспроможних, творчо мислячих, здатних до міжкультурної комунікації школярів неможливо старими методами та технологіями. Сучасні учні початкових класів відрізняються від своїх однолітків минулих десятиліть. Вони вже не задовільняються будь-якою відповіддю на свої запитання, хочуть навчитися розв'язувати складні проблеми творчо, критично ставлячись до обставин, приймати власні рішення. Це спонукає педагогів до пошуку нових форм та методів навчальної діяльності, починаючи з початкової школи.

Сучасна школа повинна створити умови для інтелектуального, морального, фізичного та соціального розвитку учнів, закласти основу для формування вільного демократичного суспільства, де освіченість, культура, взаємоповага – найвища цінність та плацдарм для стабільного розвитку України.

В умовах переходу нашої країни на нові стандарти освіти та її широкомасштабне залучення до різних світових організацій і світового співтовариства, а також поступове входження України в єдиний європейський освітній простір у межах Загальноєвропейських рекомендацій¹ вимагають впровадження та розвитку нових технологій у навчання учнів, починаючи вже з початкової школи.

Допомогти дитині розвинути свою особистість, творчість, зацікавити навчанням та навчити вчитися означає дати їй якнайбільше вражень про навколишній світ, залучаючи до різних видів діяльності (ігрової, малювання, конструювання, експериментування тощо). Саме таким технологіям навчання учнів початкових класів присвячене це видання, а саме:

1. Технологія асоціативного навчання іноземної мови молодших школярів (Петро Гусак, Людмила Гусак).

¹ Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

2. Технології формування креативних здібностей молодших школярів (Людмила Гусак, Тетяна Воробйова).

3. Технології формування критичного мислення учнів початкових класів (Петро Гусак, Олена Белкіна-Ковальчук).

Розділ

1

ТЕХНОЛОГІЯ АСОЦІАТИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

1.1. Формування іншомовної комунікативної компетенції молодших школярів у процесі асоціативного навчання

У розділі висвітлено психолінгвістичні, лінгводидактичні й технологічні основи асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи, схарактеризовано науковий тезаурус асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, описано метод асоціативних символів як системотвірну складову асоціативного навчання. Обґрунтовано доцільність застосування асоціативного навчання іноземних мов у початковій школі, його ефективність у формуванні іншомовної компетентності учнів початкової школи рівня А1 та необхідність підготовки компетентних учителів, спроможних і готових до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів із першого класу. Для цього розглянуто й обґрунтовано теоретико-методологічні основи асоціативної природи навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи, психологічні передумови асоціативного навчання молодших школярів, психолінгвістичні, лінгводидактичні та прикладні особливості асоціативного навчання іноземної мови учнів початкової школи. У контексті асоціативного навчання молодших школярів проаналізовано поняття «асоціація», представлено генезу використання асоціацій у філософії, психології, дидактиці тощо. Особливу увагу приділено появі таких галузей науки, як асоціативна психологія, асоціативна лінгвістика, асоціативна граматики, асоціативна лінгводидактика.

Відповідно до основних «Західноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти...»¹, з урахуванням нормативних документів, рекомендованих Радою Європи, відбувається реорганізація іншомовної освіти в Україні, і з 2012 року вивчення іноземної мови вводиться з першого класу. Вся початкова освіта й методика викладання іноземної мови, зокрема, повинна бути направлена на підвищення рівня інтелектуального розвитку учня, адже саме у молодшому шкільному віці починається формування школяра як мовної особистості.

У зв'язку з цим у початковій школі мають створюватися умови для ранньої комунікативно-психологічної адаптації молодших школярів до нового мовного світу та для подолання подальших психологічних бар'єрів при використанні іноземної мови як засобу спілкування, для розвитку мотивації у подальшому оволодінні іноземною мовою. На цьому етапі повинна сформуватися елементарна комунікативна компетенція і, відповідно, розвинути елементарні комунікативні вміння в основних видах мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо), що відповідають рівню А1 згідно із загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти.

У науковій літературі комунікативну компетенцію розуміють як систему знань людини, її інформованість та ініціативність, сукупність її навичок і мовленнєвих здібностей, її здатність користуватися мовним матеріалом і фактами мовлення для реалізації цілей спілкування, вирішувати його завдання у побутовому, навчальному, виробничому та культурному житті, вміння орієнтуватися в ситуації спілкування². Комунікативна компетенція складається із мовної, мовленнєвої та інших компетенцій. Мовна компетенція – це володіння системою відомостей про мову, що вивчається, здатність розуміти і продукувати необмежену кількість правильних у мовному відношенні речень за допомогою знаків мови та правил їх поєднання. Мовну компетенцію можна вважати сформованою, якщо особа може користуватися системою мови на практиці³. Мовленнєва компетенція – це вміння користуватися засобами мови та способами їх функціонування для формування та формулювання думок у процесі сприймання та породження мовлення⁴.

¹ Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

² Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А. Н. Щукин. – М. : Астрель ; АСТ ; Хранитель, 2007. – С. 109.

³ Там само. – С. 392.

⁴ Там само. – С. 275.

Із виділених Комітетом Ради Європи основних шести рівнів оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією початкова школа забезпечує перший рівень А1 – рівень «відкриття», «формальної компетенції», «інтродуктивної компетенції»^{1; 2; 3}. Цей рівень є найважчим та найважливішим для ефективного розвитку іншомовного мовлення, що підлягає ідентифікації. Згідно виокремлених загальноєвропейських рівнів протягом шкільного навчання зміна в навчальних досягненнях учнів відбувається у вертикальному та горизонтальному напрямках. Тобто, відбувається не лише сформованість вмінь та навичок від рівня до рівня, а й поглиблення знань школярів⁴.

Тому, керуючись матеріалами Ради Європи, вважаємо, що в системі початкової освіти, згідно із загальноєвропейськими рівнями досягнень в оволодінні іншомовним мовленням, необхідно виділити практичні локальні рівні. Встановлення додаткових пунктів між рівнями є завжди суб'єктивною процедурою⁵. Л. Ягеніч пропонує розглянути стовбур елементарного користувача через призму двох підетапів у початковій школі, визначених Міністерством освіти і науки України⁶, та виділити такі два практичні локальні рівні: 1) А1.1: 2-ий клас; 2) А1.2: 3–4-ий класи⁷. У зв'язку з тим, що іноземна мова вводиться з першого класу, з шестилітнього віку, а психофізіологічні особливості шестиліток відрізняються від дітей семи, восьми, дев'яти років, ми пропонуємо виділяти три практичні локальні рівні володіння іноземною мовою: 1) А1.1. – перший клас; 2) А1.2. – другий клас; 3) А1.3. – третій та четвертий класи, акцентуючи увагу на навчанні іноземної мови учнів-шестиліток.

Варто зазначити, що, оскільки, мовленнєва компетенція формується в чотирьох видах діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні і

¹Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

²Програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов // Іноземні мови (2–12 кл.). – К. : Перун, 2005. – 208 с.

³Шаленко О. П. Ще раз про рівні володіння іноземною мовою / О. П. Шаленко // Іноземні мови. – 2004. – № 2. – С. 3–8.

⁴Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – С. 16–18.

⁵Там само. – С. 32.

⁶Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) [Електронний ресурс] / Постанова Колегії МОН та Президії АПН України. – 2001. – № 12/5-2 від 22.11.2001 р. – 18 с. – Режим доступу : https://docs.google.com/document/d/1wbEqmpKCz3X5Fmly_X0QdXIOFa_xMhzSAE3734zSt64/edit?pli=.

⁷Ягеніч Л. В. Формування у молодших школярів стратегічної компетентності в процесі навчання англomовного аудіювання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Лариса Вікторівна Ягеніч ; Київ. нац. лінгв. ун-т. – К. : [б. в.], 2007. – С. 14.

письмі, то на кінець першого класу учні повинні оволодіти такими уміннями названих видів мовленнєвої компетенції:

– аудіювання: розрізняти різноманітні команди, супроводжуючи їх мовою жестів; демонструвати розуміння загальноновживаних слів, використовуючи кодову мову уявлень і асоціацій; вербально реагувати на запитання, які вимагають простих відповідей; демонструвати розуміння простих коротких оповідань виконанням пантоміми; розуміти основну ідею адаптованого аудіо- чи відео-тексту тривалістю звучання до 30 секунд;

– монологічне мовлення: давати накази, команди, спонукати до дій; повідомляти про виконання певних дій та команд у різних місцях, у різні частини доби, у різні пори року, одночасно виконуючи їх; повідомляти про здатність, бажання та вподобання виконувати певні дії, зображуючи їх мовою жестів; описувати свій стан, висловлювати певні емоції, використовуючи позамовні засоби (жести, міміку); розповідати про тварин через уособлення, використовуючи мову жестів та розроблені асоціативні символи; називати предмети, об'єкти, явища в межах відповідних тем, демонструючи їх розуміння невербальними засобами та коментувати дії, які можна з ними виконувати; описувати предмети, явища в межах відповідних тем, робити короткі повідомлення в межах навчальної ситуації; висловлювати своє ставлення до предметів, об'єктів, явищ, використовуючи мову жестів (обсяг висловлювань – до 4 речень);

– діалогічне мовлення: ставити загальні та прості спеціальні запитання, використовуючи мову жестів; відповідати на запитання відповідно до мовного матеріалу і ситуації спілкування, при потребі використовуючи мову уявлень і асоціацій; реагувати на репліки учителя і однокласників, при потребі використовуючи невербальні засоби; висловлювати згоду чи незгоду, радість, позитивне чи негативне ставлення, відмову; вести діалог-розпитування не менше 4 реплік;

– читання: учні знають літери алфавіту, основні звукобуквенні відповідники; учні вміють читати про себе і вголос окремі слова та словосполучення, речення та короткі тексти, що містять мовний матеріал, засвоєний в усному мовленні;

– письмо: учні вміють за зразком відтворювати графічний образ літер, буквосполучень.

Досягненню таких умінь та знань передують кропітка робота, яка починається з формування лексичної компетенції.

На думку Л. Москалюк, лексична компетенція входить до складу мовної компетенції і її формування включає два етапи: ознайомлення

школярів із новими лексичними одиницями (презентація лексичних одиниць) та автоматизація дій учнів у користуванні ними (формування лексичних навичок). Поточний вмотивований контроль, здійснюваний послідовно на етапах презентації лексичних знань і формування лексичних навичок, створює умови для безпомилкового функціонування лексичних одиниць у мовленні¹.

Лексична компетенція має першорядне значення у вивченні іноземної мови, адже саме у словах засвоюються фонетичні й орфографічні особливості мови, що вивчається; саме лексика наповнює граматичні структури з метою організації іншомовного висловлювання. Необхідний рівень володіння лексикою надає можливість швидкого вибору потрібного слова із довгострокової пам'яті, забезпечує коректне вживання іноземної мови у ситуаціях спілкування, сприяє формуванню комунікативної компетенції та інших компетенцій. Вживання людиною синонімів, антонімів, слів із різним емоційним забарвленням, ідіом в іншомовному мовленні робить висловлювання виразнішим, наближаючи його до мовлення носіїв мови. Таким чином, якісно сформована лексична компетенція створює сприятливі умови для актуалізації усіх складових комунікативної компетенції.

Учені-методисти (О. Бігич, С. Ніколаєва, Н. Бражник, Р. Мартінова, Т. Олійник, О. Петрашук, В. Плахотник, Г. Рогова, Н. Складенко, Л. Щербак та багато ін.) слушно зазначають, що процес формування лексичної компетенції включає презентацію лексичних знань або ознайомлення з ними, формування лексичних навичок або автоматизацію їхнього вживання. На цій основі розвивають мовленнєві вміння школярів у чотирьох видах мовленнєвої діяльності – аудіюванні, читанні, письмі й говорінні.

Аналіз наукових джерел щодо проблеми навчання іноземних мов показав, що його ефективність залежить, перш за все, від самої організації навчального процесу у початковій школі.

Звертаючи увагу на зарубіжний досвід організації іншомовної початкової освіти, Л. Ягеніч здійснила її порівняльну характеристику в різних країнах світу та Україні². За результатами, представленими дослідницею, ми можемо зробити висновок, що тижневе навантаження для вивчення іноземної мови в початковій школі в країнах

¹Москалюк Л. В. Реалізація мотиваційного компонента контролю англomовної лексичної компетентності молодших школярів: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Людмила Валеріанівна Москалюк ; Київ. нац. лінгв. ун-т. – К. : [б. в.], 2010. – 25 с.

²Ягеніч Л. В. Формування у молодших школярів стратегічної компетентності в процесі навчання англomовного аудіювання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Лариса Вікторівна Ягеніч ; Київ. нац. лінгв. ун-т. – К. : [б. в.], 2007. – 278 с.

Європи в 1,5–3 рази вище, ніж в Україні. За такої ситуації, як показує практика, вкрай важко досягти навчальної мети – оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією на необхідному рівні.

За умови неможливості збільшення кількості годин для вивчення іноземної мови молодшими школярами, на нашу думку, оптимальним є шлях інтенсифікації навчального процесу через використання інноваційних технологій.

З цією метою Луцькою науковою школою було запропоновано технологію асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, оскільки пізнання світу та розуміння мови за своєю природою є асоціативними. Асоціативна природа творчих пізнавальних процесів молодших школярів пояснюється теорією асоціанізму, за якою здатність творчо мислити – є наслідком роботи асоціативних зв'язків, які вимірюються кількістю асоціацій, набутих суб'єктом, легкістю і правильністю заучування і пригадування цих зв'язків.

Вивчення іноземної мови учнями початкової школи паралельно з мовою українською (з першого класу) передбачає пошук нових концепцій засвоєння іншомовного навчального матеріалу, адекватних віку та психології розвитку учнів початкової школи; пошук підходів, які забезпечують навчальну успішність та інтенсивний розвиток особистості школяра; визначення адекватних теорій, відповідних технологій та методів навчання дітей. Вважаємо, що способи організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів варто спрямувати на природне середовище життєдіяльності учня. Одним із таких способів є спрямованість на розвиток асоціативної природи пізнання у процесі навчання.

Асоціативне навчання загалом орієнтується на сучасні інноваційні технології навчання, відповідає новим цілям і завданням навчання іноземних мов у початковій школі, віковим та індивідуальним особливостям молодших школярів, їх потребам, серед яких провідними є: потреба у грі (через ігрову діяльність краще засвоюється зміст навчальної діяльності), потреба в русі, потреба у зовнішніх враженнях, пізнавальна потреба. Для реалізації цих потреб до асоціативного навчання залучено все нове і краще, що з'явилося в інших суміжних технологіях, які сприяють підвищенню ефективності навчання.

Асоціативне навчання іноземної мови та різних її аспектів відбувається відповідно до індивідуальних особливостей особистості учня початкової школи. В організації асоціативного навчання дуже важливим є психологічний механізм, який враховується у процесі навчання дітей дошкільного віку та молодших школярів – *людина*

мислить образами, а слова – це звукові образи, які дозволяють виразити те, що людина бачить, відчуває, думає. Ще Л. Виготський надавав великого значення асоціативному зв'язку мови з образністю. Вчений вивчав зв'язок мовленнєвої діяльності дитини із символічним заміщенням і дійшов висновку, що мовна діяльність має свої передумови: жести, гру та малювання. Саме розвиток цих видів знаково-символічної діяльності забезпечує розвиток тих функціональних систем, які відіграють важливу роль в оволодінні як усним, так і писемним мовленням¹.

Технологія асоціативного навчання ґрунтується на принципі природовідповідності та створює умови, максимально наближені до життєвих ситуацій, робить процес вивчення іноземної мови доступним і невимушеним. До асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів здатний і готовий лише креативний учитель, відкритий до новацій.

Для розкриття сутності технології асоціативного навчання пропонуємо розглянути такі поняття як «асоціація», асоціативне навчання, психолінгвістичні, лінгводидактичні та технологічні основи асоціативного навчання іноземної мови учнів початкової школи.

1.2. Психолінгвістичні основи асоціативного навчання іноземної мови учнів початкової школи

Аналіз теоретичних викладок асоціативного навчання спонукає нас до розгляду понять, тісно пов'язаних з ним, зокрема, поняття «асоціація», та його значимість у сприйнятті та відтворенні навчальної інформації.

Асоціація (латин. *associa*– «з'єдную», «зв'язую») – поняття, що виникає при згадуванні іншого.

Поняття «асоціація» було введено Дж. Локком, який вважав асоціації важливим засобом розвитку творчого мислення. У праці «Досвід про людський розум» вчений виділив параграф «Про асоціації ідей», де вперше використав це поняття. При цьому Дж. Локк розглядав асоціації як основу утворення звичок й умову

¹Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Выготский Л. С.Собрание сочинений: в 6 т. Т.2 : Проблемы общей психологии / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1982. – С. 22.

виникнення складних ідей, тобто трактував асоціацію як основний механізм утворення складних ідей.

У психологічному словнику подано таке визначення: «Асоціація – функціональний зв'язок між двома (чи більше) елементами, точне визначення інших елементів (тобто ідей, дій, образів, стимулів, реакцій і так далі) і виявлення механізмів, що лежать в основі цього зв'язку»¹.

Поняття «асоціація» має давню історію. Його дефініція та трактування розпочинається з Древньогрецької філософської науки. При цьому розуміння та пояснення цього наукового терміну на різних історичних етапах розвитку та в інтерпретації різних учених було різним. В одних випадках асоціації трактувалися по-новому, в інших – доповнювались та розвивались².

В основі асоціацій, безперечно, лежать зв'язки. На це вказують перші згадки про асоціації в античній філософії. Так, Платон зазначав, що асоціації виникають при згадуванні за схожістю та суміжністю. Аристотель акцентував увагу на тому, що асоціації з'являються тоді, коли образ виникає без видимої на те причини, мимовільно. Вважають, що першим, хто запропонував класифікацію асоціацій є Аристотель. Його класифікація побудована на триєдиній основі: за схожістю (кішка – тигр), за суміжністю в просторі (поле – квітка) й часі (ніч – сон) та за контрастом (холодне – гаряче). Фактично, його вважають *засновником асоціативної теорії*³.

Пізніше Р. Декарт зосередив увагу на механізмах асоціативних зв'язків у емоційній сфері, а Т. Гоббс – у мислительній діяльності людини. При цьому Т. Гоббс поклав асоціації в основу «механічної психології», за якої останні розглядаються як механічна взаємодія відчуттів та уявлень у відповідному просторі і часі. Дотримуючись ідеї пасивності у виникненні асоціацій, мислитель розробив типологію поєднання образів як конкретних проявів «руху думки»⁴.

Повноцінне науково-термінологічне впровадження поняття асоціація розпочинається в кінці XIX ст. Термін «асоціація» першим

¹ Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с.

² Большой толковый психологический словарь : в 2 т. / Артур Ребер. – М. : Вече, 2000. – 592 с. – С. 66.

³ Сахарный А.А. Введение в психолингвистику : курс лекций / А. А. Сахарный. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1989. – С. 90–91.

⁴ Гоббс Т. Левиафан, или материя, форма и власть государства церковного и гражданского / Томас Гоббс ; [пер. с англ. А. Гутермана] // Гоббс Т. Сочинения : в 2 т. Т. 2 / [Пер. с лат. и англ. ; сост., ред. изд., авт. вступ. ст. и примеч. В. В. Соколов]. – М. : Мысль, 1989. – 731 с.

до наукового вжитку ввів Дж. Локк (1898), який як і Декарт, співвідносив асоціації з емоційною сферою людини.

Особливу роль у становленні та розвитку асоціативної природи психологічних процесів, її станів та властивостей відіграла асоціативна психологія, творцем якої є Д. Гартлі. Його теорія асоціанізму побудована на засадах методології механістичного матеріалізму, що дає можливість інтерпретувати емоційно-вольову та раціонально-ірраціональну сфери із позицій створення та функціонування асоціативних зв'язків¹. Як і Д. Гартлі, Д. Прістлі вважав, що асоціації створюються на основі чуттєвих образів, які виникають при безпосередньому впливові зовнішніх чинників на органи чуття. Тому між психічними та фізіологічними процесами немає суттєвої різниці².

На відміну від механістичного матеріалізму суб'єктивно-ідеалістичний напрям асоціативної психології трактує асоціації як специфічні утворення внутрішнього світу людини, відображені у її свідомості. Так, наприклад, за твердженням Д. Юма, зовнішній та внутрішній світ не що інше, як «пучок ідей», які у свідомості людини об'єднані в асоціації. Асоціації виникають не лише на основі схожості явищ та подій, але й на основі їх протиставлення, оскільки протиставлятися може лише те, що має спільне коріння. На думку Д. Юма, стверджуючи одне, ми заперечуємо інше, чим створюємо асоціативні ряди існування та відмирання ідей. Асоціативні зв'язки, за Д. Юмом, виникають за схожістю, суміжністю у просторі і часі та детермінованістю³.

Послідовниками суб'єктивно-ідеалістичного напрямку асоціативної психології вважають таких філософів ХІХ ст. як Дж. Мілль, А. Бен, Г. Спенсер⁴. В теорії асоціанізму потрібно відзначити дослідження, які пояснюють природу асоціацій, а також розкривають шляхи їх формування. Так, Г. Еббінгауз, як стверджує Д. Шульц, особливу увагу приділяв процесам формування асоціацій на прикладах дослідження мнемічних процесів. Вивчення ним асоціа-

¹ Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б.Г.Мещерякова. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Педагогика-Пресс, 1999.–С. 68.

² Горошко Е. И.Языковое сознание (ассоциативная парадигма): дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / Елена Игоревна Горошко ; Рос. Акад. наук. Ин-т языкозн. – М. : [б.и.], 2001. – 287 с.

³ Юм Д.Трактат о человеческой природе (1734–1737).Ч. 1 [Электронный ресурс] / Дэвид Юм ; пер. с англ. С. И. Церетели. – Режим доступа : <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000185/>.

⁴ Ассоциативная психология. Основные направления психологии в классических трудах. Г. Спенсер. Основания психологии. Т. Циген. Физиологическая психология : в 14 лекциях / Т. Циген ; А. А. Карелин. – М. : ООО АСТ-ЛТД, 1998. – 560 с.

тивної природи заучування і забування поправу вважається визнаним прикладом геніальності досліджень у психології¹.

Деякі учені на рівні асоціативної концепції ментальної механіки розглядають ідеї асоціанізму як створення асоціацій на основі відчуттів та уявлень (Й. Міл)², методології асоціативних механізмів, які лягли в основу системи психологічної науки (А. Бэн і Г. Спенсер)³, дослідження патологічних змін у психіці (Е. Крепелін, Е. Бейлер), вивчення глибинних механізмів мотивації (З. Фрейд) і т. д.⁴.

У контексті психоаналітичного трактування асоціація в архетипному її розумінні є поєднанням свідомого із підсвідомим, своєрідна зона «переходу» від одного процесу до іншого, сублімація свідомих та несвідомих процесів, що відбуваються у психіці людини⁵.

У вивченні асоціативних явищ діяльності психіки потрібно виділити кілька провідних напрямів. Досить потужним у цьому плані є асоціативний напрям англійської школи (В. Вундт, Г. Мюллер, Т. Рібо, Ір. Тен, Т. Циген). Їх науковим досягненням є відкриття періодичної системи хімічних елементів, атомної будови тіла, клітинної структури організму. Відкриття елементарних частинок природи сприяло виникненню теорій, згідно яких свідомість теж стали трактувати як поєднання певних мікрочастинок, взаємодія між якими сприяє створенню певних асоціацій⁶. Вони характеризують мисленнєву діяльність як послідовність виконання розумових асоціативних уявлень⁷. Основним надбанням англійської асоціативної психології є те, що науковцями цієї школи зроблено спробу пояснити природу виникнення асоціацій творчого характеру як продукту, що

¹Шульц Д. П. История современной психологии / Дуан П. Шульц, Синдия Э. Шульц ; под ред. А. Д. Наследова ; [пер. с англ. А. В. Говорунов, В. И. Кузин, Л. Л. Царук]. – [2-е изд. перераб. и испр.]. – СПб. : Евразия, 2002. – С. 104.

²Mill J. Analysis of phenomena of the human mind / James Mill; ed. By John Stuart. – London, 1878. – 2 vols.

³Ассоциативная психология. Основные направления психологии в классических трудах. Г. Спенсер. Основания психологии. Т. Циген. Физиологическая психология : в 14 лекциях / Т. Циген ; А. А. Карелин. – М. : ООО АСТ-ЛТД, 1998. – С. 6.

⁴Горошко Е. И. Языковое сознание (ассоциативная парадигма) : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / Елена Игоревна Горошко ; Рос. Акад. наук. Ин-т языкозн. – М. : [б. и.], 2001. – 287 с.

⁵Шульц Д. П. История современной психологии / Д. П. Шульц, С. Э. Шульц ; под ред. А. Д. Наследова ; [пер. с англ. А. В. Говорунов, В. И. Кузин, Л. Л. Царук]. – [2-е изд. перераб. и испр.]. – СПб. : Евразия, 2002. – С. 441.

⁶Ассоциативная психология. Основные направления психологии в классических трудах. Г. Спенсер. Основания психологии. Т. Циген. Физиологическая психология : в 14 лекциях / Т. Циген ; А. А. Карелин. – М. : ООО АСТ-ЛТД, 1998. – С. 7–8.

⁷Там само. – С. 278–279.

не зводиться до простої суми асоціацій. Однак, асоціативна психологія цього рівня не дає чіткого обґрунтування цілісності та структурності людської психіки (Г. Ебінгауз «Метод безглузвих складів»). За оцінкою У. Марчук, англійська асоціативна психологія ХІХ ст. намагалась створити «природну історію духа» за зразком природної історії матеріального світу¹.

У контексті англійської розвивалась і американська асоціативна психологія. Яскравими представниками цієї школи були В. Джемс і Э. Торндайк. Ними зроблено спробу описати асоціативні механізми на рівні таких конкретних психічних процесів, як пам'ять, емоційність, мотивація тощо.

Значний внесок у розвиток асоціативної психології зробили російські вчені. Матеріалістичну природу створення асоціацій довели два визначних російських фізіологи: І. Сеченєв і І. Павлов. Ними вперше описано рефлекторну природу асоціативних механізмів виникнення асоціацій на основі підкріплення усталених зв'язків, їх вибіркової, суміжності в часі, просторі та схожості. Найважливішим у рефлекторній природі асоціацій є те, що їх створення можна як активізувати, так і гальмувати шляхом підкріплення чи непідкріплення асоціативних зв'язків. Ця теза є фундаментальною у розвитку та навчанні особистості.

У ХХ ст. ідеї асоціанізму набувають інтегрального змісту, а асоціації розглядаються не як окремий механізм, а як цілісне психологічне явище, яке саме потребує пояснення та розкриття його механізмів.

Для нас асоціативна психологія важлива, перш за все, тим, що вона дає можливість реалізувати асоціативне навчання іноземної мови учнів початкової школи. Особливого значення при цьому набувають вербальні асоціації в мовленнєвому контексті. Вивченням асоціативного потенціалу слова займалися О. Залєвська, А. Клименко, Ю. Караулов; асоціативні механізми мислення досліджували О. Леонтєв, О. Лурія та ін., текстові асоціації, які пов'язані зі структурою тексту та обумовлені нею, вивчали такі учені, як І. Бабенко, Н. Болотнова, С. Карпенко, Л. Климкова.

Актуалізація проблеми асоціацій у мові належить В. Гумбольдту. Він зазначає, що пізнання світу та оволодіння мовою асоціативні за своєю суттю. Об'єктивність звукових асоціацій полягає у сприйнятті об'єктивно існуючої дійсності, а суб'єктивність – в індивідуальному

¹ Марчук У. Б. Вербальні асоціації у психолінгвістичних дослідженнях [Електронний ресурс] / У. Б. Марчук // Лінгвісти студії. – 2008. – Вип. 16. – Режим доступу: <http://litmisto.org.ua/?p=7848>.

сприйнятті цієї дійсності¹. Його дослідження, згідно історичних розвідок О. Залевської², поклали початок лінгвістичних трактувань асоціацій у межах психолінгвістики. За визначеннями науковців психолінгвістика – це наука, 1) «предметом якої є відношення між системою мови (мовою як предметом) та мовною здатністю» (О. Леонт'єв)³; 2) наука про психологічні процеси, що зумовлюють функціонування мови, зокрема, її розуміння, породження та запам'ятовування (Т. Гарлі)⁴; 3) наука, що «має справу з процесами кодування та декодування, оскільки вони співвідносять стан повідомлень зі станом учасників комунікації» (А. Сахарний)⁵; 4) наука про закономірності породження і сприйняття мовних висловлювань.

На думку У. Марчук, «предметом дослідження в психолінгвістиці виступає не просто структура коду (тобто мови) і не просто сигнал, не безособовий текст, який можна сегментувати (як це робила американська дескриптивна лінгвістика), а людські процеси кодування і декодування, тобто те, що пов'язано зі свідомістю та усвідомленням тексту, весь складний комплекс факторів, пов'язаних із людською комунікацією»⁶.

За словами А. Леонт'єва, психолінгвістика досліджує співвідношення між структурою та функціями мовленнєвої діяльності та мовою як головним фактором створення образу світу людини⁷.

Психолінгвістичні дослідження пов'язані з іменами І. Бодуена де Куртене, Л. Щерби, Л. Виготського, Ч. Осгуда, Дж. Міллера, О. Леонт'єва та ін. Значний внесок у розвиток асоціативної лексикографії, теорії міжкультурного спілкування зробили Московська та Тверська психолінгвістичні школи. В українській лінгвістиці психолінгвістичні дослідження вербальних асоціацій, започатковані М. Муравицькою, Н. Бутенко, Д. Тереховою та ін., потребують комплексного та цілісного дослідження, зокрема, у межах теорії

¹Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / Вильгельм фон Гумбольдт ; [пер.с.нем. Г. В. Рамишвили]. – М. : Прогресс, 1984. – С. 166.

²Залевская А. А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст : избр. тр. / А. А. Залевская. – М. : Гнозис, 2005. – 543 с.

³Леонт'єв А. А. Психолингвистика / А. А. Леонт'єв // Русская речь. – 1969. – № 1. – С. 14–20, 106.

⁴Harley T. A. The Psychology of Language: From Data to Theory / T. A. Harley. – N.Y. : Psychology Press, 2008. – 602 p.

⁵Сахарный А. А. Введение в психолингвистику: курс лекций / А. А. Сахарный. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1989. – С. 9.

⁶ Марчук У. В. Асоціативний потенціал лінгвокультурних концептів у різносистемних мовах : дис. ... канд. пед. наук : 10.02.15 / Ульяна Богданівна Марчук ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К. : [б. в.], 2009. – С. 26.

⁷Леонт'єв А. А. Психолингвистика / А. А. Леонт'єв // Русская речь. – 1969. – № 1. – С. 14–20.

міжкультурної комунікації. Психолінгвістичні дослідження асоціативного спрямування знайшли відображення в українському мовознавстві в роботах М. Муравицької, яка здійснила психолінгвістичний аналіз лексичної омонімії, синонімії та полісемії¹, Н. Бутенко, яка досліджувала вербальні асоціації («Словник асоціативних норм української мови» (1979), «Словник асоціативних означень іменників в українській мові» (1989) Д. Терехової яка комплексно досліджувала соматизми у близькоспоріднених мовах, порівнювала спільне та відмінне у семантичних асоціаціях носіїв цих мов («Особливості сприйняття лексичної семантики слів (психолінгвістичний аспект)»)². У 2001 р. Т. Ковалевським, Г. Сологуб та О. Ставченко впорядкований і виданий «Асоціативний словник української рекламної лексики»³.

Щодо лінгвістичних трактувань асоціацій у межах психолінгвістики, то О. Залевська⁴ виділяє чотири етапи розвитку асоціативних досліджень. Перший етап розпочинався з експериментів Гальтона (1879) і тривав до виникнення у 1910 р. першого списку асоціативних норм англійської мови, відомого як норми Кент-Розанова⁵.

Другий етап характеризувався впливом ідей біхевіористської психології, що зводила зв'язок всередині асоціативної пари до виключно механістичного зв'язку між стимулом і реакцією. Асоціації вивчались з погляду патопсихології, психіатрії, психоаналізу і т. д. Цей етап тривав до 1954 року, коли вийшли у світ т. зв. «Повні Міннесотські норми»⁶. Біхевіористські тенденції в асоціативному трактуванні мови мають актуальність і до сьогодні. Так, Ю. Караулов, називаючи асоціативну пару в мові «стимул – реакція», представляє її як граматично оформлену частину висловлювання, яке має завершеність і служить для створення нових пар слів, перетворюючись у «модель двох слів»⁷.

¹Муравицька М. П. Психолінгвістичний аналіз лексичної омонімії / М. П. Муравицька // Мовознавство. – 1975. – № 3. – С. 59–68.

²Терехова Д. І. Особливості сприйняття лексичної семантики слів (психолінгвістичний аспект) : [монографія] / Д. І. Терехова. – К. : Вид. центр КДЛУ, 2000. – 244 с.

³Ассоциативная психология. Основные направления психологии в классических трудах. Г. Спенсер. Основания психологии. Т. Циген. Физиологическая психология : в 14 лекциях / Т. Циген ; А. А. Карелин. – М. : ООО АСТ-ЛТД, 1998.

⁴Залевская А.А. Введение в психолингвистику / А. А. Залевская. – М. : Рос. гос. гуманит. ун-т, 2000. – 382 с.

⁵Kent G. H. A study of associations in insanity / G. H. Kent, A. J. Rosanoff // American Journal of Insanity. – 1910. – С. 37–39.

⁶Russell W. A. The complete Minnesota Norms for Responses to 100 Words from Kent-Rosanoff Word Association Test / W. A. Russel, J. J. Jenkins. – Minneapolis, 1954.

⁷Караулов Ю. Н. Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности / Ю. Н. Караулов // Русский ассоциативный

Сучасна російська дослідниця О. Горошко, спираючись на дослідження І. Сеченева та І. Павлова та їх вчення про першу та другу сигнальну системи, психофізіологічною основою асоціації вважає «тимчасові нервові зв'язки» умовно-рефлексивного та динамічного характеру. Оскільки вони виникають у свідомості людини як суб'єктивна реакція на подразник, людські асоціації є індивідуальними, суб'єктивними, специфічними, вони являють собою «власність» та водночас «спадковість» носія мови. «Сприйняте слово (стимул, подразник) породжує у нашій свідомості насправді безмежну систему зв'язків та відношень, що відображають образи предметів, явищ, понять, дій і слів, наш емоційний стан у певний момент, а також усе те, що відклалось у життєвому досвіді індивіда»¹.

У. Марчук зауважує, що в межах біхевіористського підходу до мови і мовлення слово можна розглядати як певний стимул, на який у реципієнта (носія певної мови) може виникнути яка-небудь реакція, а саме –інше слово, певним чином із ним пов'язане. Ці пов'язані зі словом-стимулом слова прийнято називати асоціаціями².

Третій етап асоціативних досліджень (60–70-і рр.) характеризується вивченням специфіки мови, формуванням мовної здатності людини, аналізом структури значення слова. Набувають актуальності ідеї когнітивізму, семантичності структури пам'яті людини, мовленнєвої діяльності людини та формування її мовної здатності. У цей період з'являються праці провідних психолінгвістів та лінгвістів: Боусфілд, Байєрс, Маршалл Джонс, Філленбаум, Л. Постман³, І. Курч⁴, Л. Маршалова, О. Леонт'єв⁵, Г. Кісс, Ц. Армстронг, Р. Мірлоу⁶ та ін.

словарь : [в 2 кн.]. Кн. 1 : Прямойсловарь: от стимула к реакции : [ассоциат. тезаурус совр. рус. яз.] / Ю. Н. Караулов, Ю. А. Сорокин и др. – М. : Помовский и партнеры, 1994. – С. 191–193.

¹Горошко Е. И. Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента : монография / Е. И. Горошко. – М. : Ин-т языкозн. РАН, 2001. – С. 16.

²Марчук У. В. Асоціативний потенціал лінгвокультурних концептів у різносистемних мовах : дис. ... канд. пед. наук : 10.02.15 / Ульяна Богданівна Марчук ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К. : [б. в.], 2009. – 234 с.

³Postman L. Norms in Word Association / L. Postman, G. Keppel. – N. Y. : Academic Press, 1970. – 383 p.

⁴Kurcz I. Polskie normy powszechności skojarzeń swobodnych na 100 siy wzlisty Kent-Rosanoff'a / I. Kurcz // Studia psychologiczne. – Wrocław; Warszawa; Kraków : Wyd-wo PAN, 1967. – Т. VIII. – Р. 122–127.

⁵Леонт'єв А. А. Общие сведения об ассоциациях и ассоциативных нормах / А. А. Леонт'єв // Словарь ассоциативных норм русского языка / под. ред. А. А. Леонт'єва. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1977. – С. 12.

⁶The Associative // Thesaurus of English / G. Kiss, C. Armstrong, R. Milroy. – Univ. Of Edinb., 1972. – С. 153–165.

Четвертий етап вважають початком виникнення асоціативної лінгвістики. Упродовж нього створюється цілісна модель побудови внутрішнього лексикону людини, а асоціативні методики знаходять широке застосування в пато- та психодіагностиці.

Окрім того, активно розвивається асоціативна лексикографія. У результаті роботи багатьох науковців (Ю. Караулова, Ю. Сорокіна, Е. Тарасова, Н. Уфимцевої, Г. Черкасової) був укладений шеститомник «Асоціативний тезаурус сучасної російської мови»¹. Саме ця робота теоретично обґрунтувала появу асоціативної лінгвістики та теорії асоціативно-вербальної мережі (АВМ), асоціативної граматики. Ю. Караулов зазначає, що асоціації є своєрідною моделлю зберігання знань у пам'яті людини. Когнітивісти припускають, що у свідомості людини наявні деякі сітки, у вузлах яких зберігається інформація. Актуалізація одного вузла (наприклад, за допомогою слова-стимула) тягне за собою збудження, «витягування», «висвічування» інформації. Учений стверджує, якщо пам'ять людини образно представити у вигляді картотеки, де кожному слову відповідає окрема картка, то можна зробити такий висновок: за довільно вибраною з картотеки карткою обов'язково потягнеться вся картотека, і ми зможемо витягнути певне груно карток, тісно пов'язаних одна з одною².

Згідно з цією теорією мова може бути представлена не лише у вигляді системних відношень, не лише як велика сукупність текстів, але й у вигляді асоціативно-вербальної мережі (АВМ), що відповідає мовній здатності людини. АВМ представлена як сукупність відношень між словами, словоформами та їх сполученнями, яку можна спостерігати на матеріалі прямого та зворотного асоціативного словника. Асоціативна граматика, за Ю. Карауловим, – це, по-перше, граматика, що міститься в асоціативно-вербальній мережі та є субстратом мовної здатності, а по-друге, – це граматика звичайного мовця, покладена в основу його мовленнєвої діяльності³. Науковець також вказує на необхідність виокремлення внутрішнього лексикону в структурі мовної особистості⁴. На його думку, лексикон

¹Русский ассоциативный словарь : в 2 кн. Кн. 1 : Прямой словарь: от стимула к реакции : ассоциат. тезаурус совр. рус. яз. Ч. 1 / [Ю. Н. Караулов, Ю. А. Сорокин и др.]– М. : Помовский и партнеры, 1994.– 224 с. ;Кн. 2 : Обратный словарь: от реакции к стимулу : ассоциат. тезаурус совр. рус. яз. Ч. 1 / [Ю. Н. Караулов, Ю. А. Сорокин и др.]. – М. : ИРЯ РАН, 1994. – 358 с.

²Караулов Ю. Н. Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть / Ю. Н. Караулов. – М. : ИРЯ РАН, 1999. – 180 с.

³Там само. – С. 20.

⁴ Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – С. 86.

організований за принципом асоціативно-вербальної мережі із вміщеною в неї та значною мірою лексикалізованою граматиною. Асоціативно-вербальна мережа задає принципи організації і лексикону, і семантикону особистості¹.

Ю. Караулов вказує на те, що асоціативне значення дає можливість регулювати мовну свідомість особистості, яка формується як фіксація часових, причинно-наслідкових, просторових, емоційно обрамлених предметів та явищ навколишньої дійсності. Сукупність таких асоціацій виступає у вигляді моделі мовної свідомості.

Значимість асоціацій у мовленнєвому сприйнятті оточуючої дійсності відмічали ряд вчених. Так, Ж. Вандрієс стверджував, що «наша свідомість встановлює ряд аналогій між словами, ряд перехресних зв'язків між їхніми звуками, між поняттями і предметами, що позначаються ними. Слово ніколи не вириває у нашій свідомості самотньо»².

У трактуванні російського лінгвіста Н. Крушевського асоціації відображають співвідношення суб'єктивної реальності та «об'єктивного конструкта» образу світу, за створеними асоціаціями можна судити про суб'єктивне сприйняття людиною навколишньої дійсності³.

Чільне місце у мовознавчому контексті досліджень слід відвести А. Потебні. Він розкриває слово у його внутрішній формі як асоціативний зв'язок предметів і явищ за провідною ознакою. Асоціацію за внутрішньою формою слова він трактував як смислові зв'язки, за якими «якщо вам спало на думку А, то вслід за ним спадає на думку В, С, D. Чим неминучіше вам спадає на думку В щодо А, тим сильніші асоціації. Мова, в розумінні А. Потебні, виникає із асоціацій, і навпаки – дає початок новим асоціаціям»⁴.

М. Крушевський представляє вербальні асоціації в процесі оволодіння словниковим складом мови через мовленнєві асоціативні зв'язки. У його інтерпретації психолінгвістична сутність мови проявляється у словотворчому процесі, який одночасно функціонує за психічними та лінгвістичними законами, які регулюються законами асоціацій. Відповідно до асоціативних властивостей мовлення,

¹Там само. – С. 94.

²Вандриєс Ж. Язык: Лингвистическое введение в историю / Жозеф Вандриєс ; [пер. с фр. и предисл. Р. О. Шор]. – М. : Соцэкгиз, 1937. – С. 176.

³Крушевский Н. В. Очерк науки о языке / Н. В. Крушевский // Изв. и учен. зап. Императорского Казан. ун-та. – Казань, 1883. – Т. XIX. – Янв.–апр. – 148 с.

⁴Потебня А. А. Теоретическая поэтика / А. А. Потебня. – М. : Высш. шк., 1990. – С. 104.

за якими виділяють «світ знаків» і «світ об'єктів», вчений класифікує асоціації на «безпосередні», власне лінгвістичні асоціації слів як знаків та «опосередковані», екстралінгвальні асоціації між позначеними словами-об'єктами¹.

Основоположник структуралізму Ф. Соссюр вказує на те, що «все, в чому виражено певний стан мови, слід звести до теорії синтагм (регульованих у часі зв'язків) і до теорії асоціацій (непередбачуваних зв'язків)». Асоціативні зв'язки, поєднані словом, об'єднуються у групи. Таке явище Ф. Соссюр називає асоціативними групами. Асоціативні групи, поєднанні певними співвідношеннями, складають асоціативні ряди².

Вітчизняна психолінгвістична наука визнає послідовність виникнення асоціативних рядів. Так, У. Марчук визначає асоціацію як «зв'язок, що за певних умов виникає між окремими нервово-психічними актами – відчуттями, уявленнями, думками, ідеями, внаслідок якого одне уявлення, відчуття викликає інше»³.

Дж. Діз у рамках психолінгвістичних досліджень виділяє два закони вербальної асоціації: між елементами (словами) існує асоціативний зв'язок, якщо вони об'єднані на основі двох чи більше характеристик; між елементами (словами) існує асоціативний зв'язок, якщо вони можуть протиставлятися одне одному єдиним та недвозначним чином⁴.

Сукупність асоціацій О. Алімушкіна називає асоціативним полем. Асоціативні поля у кожної людини свої. Розрізняють індивідуальні та колективні асоціативні поля. Актуалізація того чи іншого зв'язку залежить від віку, географічних умов, професії і т.д. Проте, завдяки масовому охопленню, як зазначає О. Алімушкіна, «які б не були індивідуальні особливості піддослідних, загальна тенденція «проб'ється» у відповідях, які найчастіше трапляються»⁵. Колективні поля зазвичай приймаються за норму. Таким чином, існує різна здатність людини до продукування асоціацій.

¹Крушевский Н. В. Очерк науки о языке / Н. В. Крушевский // Изв. и учен. зап. Имп. Казан. ун-та. – Казань, 1883. – Т. XIX. – Янв.–апр.– С. 64.

²Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию / Фердинанд де Соссюр ; [пер. с фр.; под. ред. А. А. Холодовича]. – М.: Прогресс, 1977.– С. 155–158.

³Марчук У. В. Асоціативний потенціал лінгвокультурних концептів у різносистемних мовах : дис. ... канд. пед. наук : 10.02.15 / Уляна Богданівна Марчук ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К. : [б. в.], 2009. –С. 15.

⁴Deese J. The structure of association in language and thought / J. Deese. – Baltimore, MD : John Hopkins University Press, 1965. – 215 p.

⁵Алимушкина О. А. Механизмы проявления стереотипизации в ассоциативном поле : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Ольга Алексеевна Алимушкина ; Алт. гос. ун-т. – Барнаул : [б. и.], 2007. – 193 с.

Саме на виявлення асоціацій спрямована методика, яка називається асоціативний експеримент– прийом, спрямований на виявлення асоціацій, які склалися у індивіда внаслідок його попереднього досвіду¹. Асоціативний експеримент дозволяє дослідити семантичну структуру слова, специфіку породження висловлювань, виявити семантичну схожість між словами в умовах різних культур, розробити методику вивчення іншої мови².

На сьогодні виділяють три основних види асоціативних експериментів:

– *вільний*. Реципієнту необхідно відреагувати словом, яке прийшло йому в голову після прочитання (чи сприйняття на слух) слова-стимула. У такому експерименті нема ні формальних, ні семантичних обмежень. Вільний асоціативний експеримент вважається одним із найстаріших та найпопулярніших прийомів у експериментальній психології. Вважається, що вільний асоціативний експеримент – найпростіший у використанні та досить ефективний;

– *спрямований*. Умови експерименту «спрямовуються» експериментатором у потрібне русло: вимагається відреагувати або словом певної частини мови, або синонімом і т. д. Таким чином, виникають обмеження як формального, так і семантичного характеру;

– *ланцюжковий*. Піддослідним протягом певного часу необхідно відповісти необмеженою кількістю слів на запропонований стимул. Умови експерименту: інформанту пропонується анкета зі 100 словами-стимулами, на які він повинен відреагувати протягом 7–10 хвилин та зафіксувати свої реакції. Записувати треба перше слово, яке спало на думку. Реакції не обмежуються ні за формою, ні за змістом. Це наближає названий вид асоціативного експерименту до вільного. Згідно даних О. Алімушкіної, якщо враховувати, що на появу та фіксацію однієї реакції відводиться 5–7 секунд, то протягом хвилини людина може дати 8–9 реакцій, що є достатньо для ланцюжкового асоціативного експерименту³.

Ідеї асоціативного експерименту лягли в основу розробки методу асоціативних символів (МАС) та техніки його застосування. Адже кожен лексичний матеріал (предмет, стан, дія) зображується на

¹Горошко Е. И. Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента : монография / Е. И. Горошко. – М. : Ин-т языкозн. РАН, 2001. – С. 16.

²Марчук У. Б. Вербальні асоціації у психолінгвістичних дослідженнях [Електронний ресурс] / У. Б. Марчук // Лінгвістичні студії. – 2008. – Вип. 16. – Режим доступу : <http://litmisto.org.ua/?p=7848>.

³Алимушкина О. А. Механизмы проявления стереотипизации в ассоциативном поле : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Ольга Алексеевна Алимушкина ; Алт. гос. ун-т. – Барнаул : [б. и.], 2007. – 193 с.

основі асоціацій мовою тіла, де вчитель разом із учнями домовляються про його зображення. МАС є основною технологічною складовою представленого нами напряму асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи.

Одним із способів виявлення асоціацій є тест віддалених асоціацій (RAT) С. Медника, за допомогою якого можна виміряти наступні параметри:

- асоціативну частоту (число асоціацій на стимул);
- організацію індивідуальних асоціацій (вимірюється числом асоціативних відповідей);
- особливості селективного процесу (відбір оригінальних асоціацій із загальної кількості зв'язків);
- вербальну частоту .

Варто також відмітити, що асоціативні процеси відіграють важливу роль у створенні креативного продукту, а асоціювання розглядається як одиниця психологічного аналізу креативності (Д. Гілфорд, Е. Торранс, С. Медник, Г. Айзенк).

Асоціативні зв'язки, наявні у свідомості людини взагалі чи присутні у певний момент, пов'язані із протіканням у корі головного мозку тих чи інших психічних процесів, від яких залежить мислення людини взагалі. Відповідь (слово-реакція) на задане слово-стимул дозволяє простежити динаміку асоціативних зв'язків у свідомості людини, визначити, як за допомогою мовних знаків відображається об'єктивна дійсність у її свідомості; які зв'язки вона встановлює між окремими предметами і явищами, які семантичні зв'язки між словами, який тип мислення у неї домінує. Проаналізувавши ряд робіт зарубіжних і вітчизняних учених, можемо констатувати, що особливості асоціативної лінгвістики розкриті, однак, її специфіка щодо навчання молодших школярів представлена недостатньо, що і зумовило подальше дослідження нами психологічних, лінгвістичних та лінгводидактичних основ асоціативного навчання іноземної мови учнів початкової школи.

Саме четвертий етап асоціативної лінгвістики стимулював появу п'ятого етапу дослідження асоціацій – етапу, який пов'язаний із методологією асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Цей етап характеризується появою наукових вітчизняних та зарубіжних психолого-педагогічних досліджень, спрямованих на розвиток асоціативної природи пізнання у процесі навчання іноземних мов молодших школярів. В цей час з'являються дисертаційні роботи, які стосуються прямо чи опосередковано асоціативного навчання. Серед них варто назвати наукові дослідження

О. Горошко та У. Марчук, які пов'язані із дослідженням вербальних асоціацій у галузі мовознавства, і дисертації Р. Ібрагімової та Н. Маркової щодо проблем розвитку мовної діяльності молодших школярів на основі асоціативної уяви.

Так, У. Марчук дослідила асоціативний потенціал лінгвокультурних концептів «жінка», «мати», «дім», «батьківщина», «воля», «свобода» американської, французької, польської та української лінгвокультур для виокремлення універсальних та ідіоетнічних рис лінгвокультурного кодування світу. Для досягнення поставленого завдання дослідниця визначила базові поняття: лінгвокультурний концепт, лінгвокультурема, асоціація, асоціативний потенціал, асоціативне поле, семантичний гештальт та ін.; описала означені лінгвокультурні концепти, їх функціонування у цих лінгвокультурах, зробивши аналіз словникових дефініцій та лексичної сполучуваності лексем – вербалізаторів концептів; дослідила особливості паремійного вираження досліджуваних концептів; визначила асоціативну структуру концептів; здійснила порівняльний аналіз асоціативного потенціалу досліджуваних лінгвокультурних концептів американської, французької, польської та української лінгвокультур на матеріалі результатів асоціативного експерименту; встановила особливості функціонування цих лінгвокультурних концептів у межах американської, французької, польської та української лінгвокультурних спільнот шляхом зіставлення їх асоціативного потенціалу.

О. Горошко у своїй докторській роботі «Языковое сознание (ассоциативная парадигма)» здійснила теоретичний аналіз структури свідомості мовної особистості в ракурсі асоціативної парадигми. Особлива увага в роботі приділена проблемам асоціативної лексикографії, представлені якісні методи аналізу даних асоціативного експерименту та способи розв'язання методичних проблем проведення вільного експерименту.

Р. Ібрагімова присвятила своє дослідження лінгводидактичним і психологічним основам семантизації та активізації лексикону молодших школярів методом асоціативного поля. Автором представлене експериментальне дослідження мовного та мовленнєвого розвитку молодших школярів. Вченою розроблені актуальні проблеми методики розвитку мовлення, здійснений аналіз факторів та механізмів оптимізації лексичної і словникової роботи, розроблений і проведений асоціативний експеримент як засіб діагностики рівня мовного й мовленнєвого розвитку молодших школярів, представлені та експериментально перевірені шляхи реалізації

тезаурусного методу навчання іншомовного лексичного мінімуму учнів початкової школи.

Н. Маркова в дисертації «Розвиток мовної діяльності молодших школярів на основі засобів асоціативної уяви» звертає увагу на особливості процесуального та контрольного компонентів навчального процесу в ході асоціативної діяльності, визначає процедуру дидактичного проектування асоціативної діяльності, розробляє та експериментально перевіряє педагогічні умови активізації мовлення молодших школярів на основі асоціативної уяви, які підвищують їх мовленнєвий розвиток. Такими умовами, на думку Н. Маркової, є:

- структурування змісту асоціативних зв'язків на основі виявлення відповідності організаційних моделей мовленнєвого розвитку молодших школярів і рівня складності навчальних завдань;
- побудова процесуального й контрольного елементів навчального процесу на основі діяльнісного підходу;
- використання технології асоціативної уваги на уроках російської мови.

Особлива увага приділена в роботі розвитку образної пам'яті та асоціативного мислення молодших школярів .

Молодший шкільний вік – один із важливіших етапів розвитку учнів, що проявляється в кількісних та якісних змінах психічних процесів та особистісних структур (О. Петровський, В. Давидов, О. Запорожець та ін.). Це вік, коли на зміну ігровій діяльності приходить навчальна. Ряд учених (Л. Виготський, В. Давидов, О. Леонт'єв, Д. Ельконін, В. Шадріков та ін.) довели, що кожна наступна діяльність формується на новоутвореннях попередньої. Як зазначають М. Божович, Л. Анциферова, дані новоутворення переводять особистісну психічну систему на новий рівень функціонування та забезпечують успішну навчальну діяльність учнів. Отже, у молодших школярів навчальна діяльність формується на основі ігрової діяльності. Завдяки навчальній діяльності у молодших школярів розвиваються довільність психічних процесів, їх здібності, здатність до внутрішнього плану дій та рефлексії, потреби та мотиви.

Крім того, цей вік вважається сенситивним для засвоєння іноземної мови учнями початкових класів, що пов'язано з особливостями їхнього психічного розвитку і, насамперед, особливостями їх розумової діяльності. Для молодших школярів характерними є: природжена мовна здатність, пластичність мозку та артикуляційного апарату, висока слухова диференціальна чутливість, здатність до точної імітації, схильність до наслідування, потреба в спілкуванні , потреба у грі зі звуками та ін. У зв'язку з цим виникає необхідність в

організації навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи з урахуванням емпіричних механізмів психологічних процесів.

Л. Виготський відповідно до теорії розвивального навчання зазначав, що у розвитку дитини існують визначені (оптимальні) строки, в які навчання виявляється «найбільш легким, економним та плідним». Найсприятливішим періодом для певного виду навчання є період дозрівання відповідних функцій.

На думку М. Жинкіна, мова (рідна чи іноземна) не може вивчатися поза зв'язком із розвитком мислення й інших психічних процесів, а також у відриві від спілкування. Ефективність навчання дітей та продуктивність учительської праці залежить від урахування індивідуальних особливостей протікання психічних процесів, їх специфіки, психофізіологічної характеристики, складу, структури і т. д.

Асоціативна природа творчих пізнавальних процесів молодших школярів пояснюється теорією асоціанізму. Відповідно до цієї теорії здатність творчо мислити виступає наслідком роботи асоціативних зв'язків, які вимірюються кількістю асоціацій, набутих суб'єктом, легкістю і правильністю заучування і пригадування цих зв'язків. Мислення – це ланцюжок ідей. Спосіб трактування мислення зрозумілий: ми повинні вивчати закони, які керують послідовністю ідей. Ці елементи пов'язані між собою, по суті, так само, як номер телефону з ім'ям людини.

Головний закон асоціацій формулюється таким чином: асоціацію можна вважати більш міцною і більш правильною залежно від того, наскільки часто вона повторюється. Виділяють чотири види асоціацій:

- за подібністю;
- за контрастом;
- за близькістю в часі або в просторі;
- за відношенням (причинність).

Закономірності асоціацій досліджено у працях Д. Гартлі, Дж. Прістлі, С. Мілля, Д. Мілля, А. Бена та ін. Представники цього напряму розрізнялись між собою як у розумінні питання про залежність асоціацій від зв'язків у предметному світі, так і в розумінні окремих видів асоціацій. Але їх об'єднувало головне: асоціація визнається як основна структурна одиниця психічного, раціональне зводиться до чуттєвого, відсутнім є аналіз суб'єкта, його діяльності, спрямованості, активності. Для розуміння основних аспектів розвитку творчого мислення ця теорія є важливою.

Аналіз теоретичних і експериментальних досліджень проблем креативності свідчить про відсутність єдиного підходу до розуміння його сутності. Проте, як стверджує Н. Анчукова, асоціювання є основним компонентом креативного процесу .

Загальна характеристика різних визначень полягає у тому, що креативність є здатністю до створення нового, оригінального, тобто до творчості.

Аналізуючи результати різних досліджень, В. Козленко визначив наступні фактори креативності¹:

- якісна характеристика пізнавальної діяльності (дивергентність мислення, асоціативність і т. д.);
- особистісні характеристики (ініціативність, самостійність, сензитивність і т. д.);
- продуктивність діяльності (оригінальність продукту).

Взаємовідношення понять асоціативності та креативності можна охарактеризувати наступним чином: з одного боку, визнається важливе значення асоціативних процесів у створенні креативного продукту, а з іншого боку, асоціювання розглядається як одиниця психологічного аналізу креативності (Д. Гілфорд, Е. Торенс, С. Медник, Г. Айзенк та інші)².

Аналізуючи взаємозв'язок креативності особистості й образного асоціювання, необхідно зазначити, що головною точкою їх дотику є асоціативний символ.

1.3. Лінгводидактичні основи асоціативного навчання іноземної мови учнів початкової школи

Молодший шкільний вік вважається сенситивним для засвоєння іноземної мови. Психолінгвістичні напрацювання вказують на те, що для дітей цього віку характерними є пластичність мозку, потреба в пізнанні нового, природжена мовна здатність, здатність до імітації та наслідування. Все це створює сприятливі умови для успішного вивчення іноземної мови в початковій школі. У цьому плані нас найбільшою мірою цікавлять лінгводидактичні напрацювання, які можна покласти в основу асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи. Таким чином, своє завдання ми вбачаємо у тому, щоб описати та обґрунтувати механізми асоціативного навчання іноземної мови з концептуальних позицій лінгводидактичної науки.

¹Козленко В. Н. Проблема креативности личности / В. Н. Козленко // Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. – М.: Наука, 1990. – С. 131–149.

²Анчукова Н. И. Образное ассоциирование как психологический механизм развития личности музыканта : дис. ... канд. пед. наук : 19.00.01 / Нелли Ивановна Анчукова; Хабаров. гос. ин-т искусств и культуры. – Хабаровск : [б. и.], 2002. – С. 32.

Пізнання світу та розуміння мови асоціативні за своєю природою. Кожне слово збуджує складний механізм асоціативних зв'язків, що формують його образ у лексичній пам'яті носіїв мови. Розуміння ними слів відбувається завдяки осмисленню асоціацій та асоціюванню смислів. Асоціація – це зв'язок, що за певних умов виникає між окремими нервово-психічними актами – відчуттями, уявленнями, думками, ідеями, внаслідок якого одне уявлення, відчуття викликає інше. Асоціативні зв'язки мають глобальний характер та інтегрують всі типи словесних зв'язків.

Термін «лінгводидактика» введено російським вченим М. Шанським у 1969 році і трактується як загальна теорія навчання мови. У нашому випадку цей термін вживається як галузева дидактика, яка розглядає питання теорії та методології навчання молодших школярів іноземної мови. Лінгводидактика – «термін, що вживається на позначення функціональної частини методики, у якій досліджуються закономірності засвоєння мови, розв'язуються питання змісту курсу на основі лінгвістичних досліджень, вивчаються труднощі засвоєння мовного матеріалу та їх причини, визначаються принципи і методи навчання, шляхи і засоби формування комунікативної компетенції»¹.

Питанням успішного навчання іноземної мови займалися багато вчених із різних галузей знань: педагоги (В. Артемов, Г. Китайгородська, Є. Пасов та ін.), психологи (Б. Бенедиктов, І. Зимня, М. Кабардов, М. Каспарова та ін.), мовознавці (В. Гумбольдт, Ф. Соссюр, Л. Щерба та ін.), психолінгвісти (Ф. Брессон, П. Олерон, П. Фресс, Н. Хомський) та інші.

Розглянемо кілька основних концепцій навчання іноземних мов, ідеї яких використовуються в асоціативному навчанні іноземних мов учнів початкової школи.

Зокрема, В. Артемов одним із основних завдань у вивченні іноземних мов вбачає практичне оволодіння усним мовленням. Він вважає, що для методично правильного навчання іноземних мов необхідно психологічно вірно поєднати повторення, імітацію та усвідомлений аналіз аналітичних правил мови, оскільки одним із основних психологічних принципів навчання іноземних мов є принцип єдності мовлення і мислення. Адже у процесі навчання, наголошує В. Артемов, між словом та предметом існує зв'язувальна

¹Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. І. М. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2009. – С. 7.

ланка у вигляді слова рідної мови. Це означає, що прямого зв'язку між мисленням та іноземною мовою не може бути, оскільки існує посередній зв'язок через рідну мову. Основою навчання іноземної мови В. Артемов вважає засвоєння слів. Дітей потрібно вчити саме слововживанню, а вже через нього і мисленню іноземною мовою. Основою психолого-методичного вивчення іноземної лексики, на думку дослідника, слід визнати семантизацію слів методом перекладу, коментаря чи пояснення¹. З одного боку погляди В. Артемова є близькими для нашого дослідження, адже асоціативне навчання дозволяє у дії накопичувати великий запас іншомовних слів та сприяє їх активному вживанню, з іншого – асоціативне навчання передбачає семантизацію слів через уведення асоціативних символів.

Представляє інтерес концепція навчання іноземної мови Б. Беляєва. На думку вченого, фонетика, лексика, граматики і власне іноземне мовлення характеризується специфічними психологічними особливостями. Учений виділяв два основних типи володіння іноземною мовою – раціонально-логічний (люди, які відносяться до цього типу, рецептивно або пасивно опановують іноземну мову – слухають та читають або сприймають і розуміють іншомовне мовлення через теоретичне усвідомлення, граматичний аналіз мовних особливостей) та інтуїтивно-чуттєвий (для людей цього типу характерне продуктивне або активне опанування іноземної мови лише за допомогою практичного тренування в мовній діяльності, оскільки мовні засоби та правила формуються в процесі комунікативної діяльності)².

Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів стосується, головним чином, другого типу оволодіння іноземною мовою, який ще можна назвати практичним. Практичний шлях вивчення іноземної мови характеризується несвідомим, інтуїтивним способом її засвоєння. За таких умов оволодіння іноземною мовою відбувається без посередництва рідної мови, а учень учить відразу мислити іноземною мовою.

Спираючись на дослідження Б. Беляєва, М. Кабардов робить висновок про існування двох типів опанування іноземною мовою залежно від особливостей нервової системи (рухливість / інертність нервових процесів): комунікативний та некомунікативний. Особистість комунікативного типу демонструє великий обсяг слухового

¹Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам : [учебник] / В. А. Артемов. – М. : Просвещение, 1969. – С. 248.

²Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. – [2-е изд.]. – М. : Просвещение, 1965. – С.74–86.

сприйняття, слухової оперативної пам'яті, велику швидкість актуалізації знань та переробки нової інформації. Особистості некомунікативного типу демонструють успішність опанування іноземної мови при довільному запам'ятовуванні, при наявності зорового підкріплення вербального матеріалу¹. Асоціативне навчання одночасно зорієнтоване на обидва типи опанування іноземною мовою, поєднуючи вербальні та невербальні способи комунікації.

З вищенаведеного випливає, що при навчанні іноземних мов прослідковується особливе значення мимовільного та довільного, усвідомленого та неусвідомленого. Мимовільне вивчення іноземної мови можливе у процесі її вивчення в країні, мова якої вивчається, або ж при використанні так званого методу «гувернантки» для оволодіння загальноповсякденною лексикою.

При вивченні іноземної мови у навчальних закладах маємо справу з мимовільним та довільним засвоєнням іншомовного матеріалу. Адже в шкільних умовах вивчення відбувається за відповідними програмами, відведеною кількістю годин, домашніми завданнями і т. п. Хоча при великій кількості повторів мимовільне вивчення має у своїй основі свідоме ставлення того, хто прагне вивчити мову. В. Артемов зазначає, що при вивченні іноземної мови мимовільне може стати усвідомленим, не втративши при цьому своєї мимовільності у минулому, а мимовільні мовні дії на певному етапі засвоєння мови доцільно перетворювати в усвідомлені дії. Учений також наголошує на психологічному поєднанні свідомості та інтуїтивності при вивченні іноземних мов: за свідомим оволодінням шляхом шкільного навчання відбувається не свідоме, а інтуїтивне, тобто справжнє повноцінне володіння іноземною мовою².

Отже, мимовільне не означає неусвідомлене. Враховуючи ці психологічні особливості при вивченні іноземної мови, можливо переходити від неусвідомленої практики в усному мовленні до довільного усвідомленого оволодіння системою іноземної мови, яка вивчається, від довільного й усвідомленого засвоєння правил мови до мимовільного і неусвідомленого мовлення.

Відповідно до цієї закономірності реалізовується асоціативне навчання іноземних мов учнів початкової школи: від мимовільного неусвідомленого через мимовільно усвідомлене до довільного

¹Кабардов М. К. Об индивидуально-психологических особенностях учащихся при обучении иностранным языкам // Психологические основы обучения неродному языку : хрестоматия / сост. А. А. Леонтьев. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : Модэк, 2004. – С. 138.

²Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам : [учебник] / В. А. Артемов. – М. : Просвещение, 1969. – С. 171.

усвідомленого навчання. Саме такий шлях повинен пройти учень початкової школи, оволодіваючи іноземною мовою з першого до четвертого класу, щоб бути потім готовим до вивчення іноземної мови в основній школі.

Асоціативне навчання іноземної мови та різних її аспектів відбувається відповідно до індивідуальних особливостей особистості учня та індивідуально-психологічних відмінностей при опануванні іноземною мовою. Як зазначає В. Сибирякова, мова йде про індивідуальний стиль засвоєння іноземної мови. Він реалізовується раціональною системою специфічних способів оволодіння навчальним матеріалом, які забезпечують позитивний вплив на продуктивність навчальної діяльності учнів загалом¹.

Індивідуальний стиль асоціативного засвоєння навчального матеріалу з іноземної мови обумовлюється наявністю певних здібностей. У літературних джерелах знаходимо різні підходи до визначення поняття «здібності», проте, звернемо увагу на два основних серед них: особистісно-діяльнісний та функціонально-психологічний.

Сторонники першого підходу (М. Давлетшин, П. Іванов та ін.) розуміють здібності як «своєрідні поєднання індивідуально-психологічних особливостей особистості, які визначають міру діяльності та успішність заняття цією діяльністю»². Ж. Піаже висловив думку, що основа особистісно-діялісного підходу до навчання полягає в узгодженні навчального процесу з характеристиками психічного розвитку учнів (їх віковими особливостями та можливостями)³.

На думку сторонників другого підходу (Б. Ананьєв, В. Шадриков, Р. Рубінштейн, Б. Теплов та ін.), «здібності – це якості функціональних систем, які реалізують окремі психічні функції, які мають свою індивідуальну міру вираження, що проявляється в діяльності та своєрідності виконання діяльності»⁴.

Научуваність або здатність до навчання розглядають як загальну здібність до засвоєння нових знань і способів діяльності⁵. Залежно від способу набуття знань та від особливостей нейрофізіологічних механізмів розрізняють два типи научуваності: експліцитна научу-

¹Сибирякова В. Ф. Умственная активность школьников и обучаемость иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. Ф. Сибирякова. – М. : [б. и.], 1978. – С. 7.

²Давлетшин М. Г. Психология технических способностей / М. Г. Давлетшин. – Ташкент : Фан, 1971. – С. 157.

³Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – СПб. : Союз, 1997. – 254 с.

⁴Шадриков В. Д. Структура познавательных способностей / В. Д. Шадриков // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. – № 3. – С. 40 ; 222–231.

⁵Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З. И. Калмыкова. – М. : Педагогика, 1981. – С. 60.

ваність (довільне, усвідомлене навчання) та імпліцитна наочуваність (мимовільне навчання)¹.

І. Блавацька² на основі узагальнення теоретичного матеріалу зауважує, що у понятті психолінгвістичних здібностей до опанування іноземною мовою необхідно розрізнити два аспекти: мовну здібність та здібність до опанування мови. Мовна здібність (linguistic competence за Хомським) – здібність до опанування першої рідної мови. Здібність до опанування мови – це здібність до опанування нерідної мови. Нерідна мова, яку дитина опановує в тому середовищі, в якому розвивається, визначається О. Леонтьєвим як друга мова (second language)³. Це мова національно-мовних меншин, державна або офіційна мова, мова міжетнічного спілкування. Нерідна мова, яку опановують за відсутності мовних носіїв, є іноземною мовою (foreign language).

І. Баринкіна звертає увагу на іншомовні здібності особистості. Вони полегшують засвоєння іноземної мови, сприяють успішному оволодінню знаннями, вміннями та навичками і передбачають використання різноманітних систем символічних форм для реалізації функції спілкування⁴.

Виокремлюють такі типи здібностей: комунікативно-мовні та когнітивно-лінгвістичні. Перший тип здібностей пов'язаний з іншомовними комунікативними навичками та вміннями, з продуктивним володінням мовою – говорінням, розумінням, читанням та письмом. Тобто, це індивідуальні, психофізіологічні особливості людей, які забезпечують успішну взаємодію партнерів та успішне вирішення комунікативних завдань. Комунікативно-мовний тип характеризується комунікабельністю, рухливістю, імпульсивністю у прийнятті рішень і в комунікативній поведінці. При цьому невербальні компоненти інтелектуальних здібностей переважають над вербально-логічними, здібності слухового сприйняття – над зоровим⁵.

¹Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – [2-е изд. перераб. и доп.]. – СПб. : Питер, 2002. – С. 144.

²Блавацька І. Є. Теоретичний аналіз проблеми визначення поняття психолінгвістичних здібностей до опанування іноземної мови [Електронний ресурс] / І. Є. Блавацька // Наука і освіта. – 2008. – № 8–9. – С. 18–23. – Режим доступу : http://www.nbuu.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2008_8-9/psihologija/blav.htm.

³Леонтьев А. А. Психолінгвістика / А. А. Леонтьев // Русская речь. – 1969. – № 1. – С. 14–20.

⁴Барынкина И. В. Педагогические условия развития способностей школьников к изучению иностранных языков на начальном этапе обучения: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ирина Владимировна Барынкина ; Брян. гос. пед. ун-т им. акад. И. Г. Петровского. – Брянск : [б. и.], 1999. – 187 с.

⁵Кабардов М. К. Коммуникативный и лингвистический типы овладения иностранным языком в разных условиях обучения [Электронный ресурс] / М. К. Кабардов // Школа здоров'я. – 1997. – № 1. – С. 72–86. – Режим доступа : http://psychclub.at.ua/load/navchalni_materiali_z_

Діти з таким типом іншомовних здібностей легко та невимушено навчаються за методикою асоціативного навчання.

Когнітивно-лінгвістичні здібності, як індивідуальні, психофізіологічні особливості особистості, забезпечують швидке формування вмінь та навичок при засвоєнні мовної системи (лексики, фонетики, граматики). Когнітивно-лінгвістичний тип характеризується замкненістю, більшою довільністю дій, вповільненою реакцією в ситуації спілкування, бідністю міміки та жестів. У пізнавальній сфері спостерігається домінування вербально-логічних компонентів над образними. У них переважає зоровий тип пам'яті¹. У цьому випадку діти дискомфортно почувають себе у вербально-руховій діяльності.

М. Кабардов зазначає, що для цих типів існують і більш, і менш сприятливі умови: для комунікативного типу сприятливими є умови інтенсивного методу навчання, а для когнітивного – традиційного. У молодшому віці частіше спостерігається перший тип, у старшому – другий².

За таких обставин з урахування двох типів здібностей асоціативне навчання потребує оптимального поєднання як вербально-рухової, так і наочно-рухової діяльності. Асоціативне навчання є надзвичайно ефективним за змішаного типу здібностей молодших школярів, які є носієм і тих, й інших якостей. Компенсаторні механізми у молодших школярів виражені сильніше, що є важливим для резервних можливостей навчання³.

Концептуальною основою вивчення іншомовних здібностей є визначення та врахування особливостей протікання психічних процесів, які пов'язані з мовленнєвою діяльністю особистості. Варіативна типологія психолінгвістичних здібностей молодших школярів потребує варіативного вибору їх навчально-пізнавальної діяльності.

kursu_quot_psikhologichni_aspekti_zasvoennja_inozemnoji_movi_quot/kabardov_kommunikativny_j_i_lingvisticheskij_tipu_ovladienja_inostrannym_jazykom/3-1-0-36.

¹Барынкина И. В. Педагогические условия развития способностей школьников к изучению иностранных языков на начальном этапе обучения: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ирина Владимировна Барынкина ; Брян. гос. пед. ун-т им. акад. И. Г. Петровского. – Брянск : [б. и.], 1999. – С. 15.

²Кабардов М. К. Коммуникативный и лингвистический типы овладения иностранным языком в разных условиях обучения [Электронный ресурс] / М. К. Кабардов // Школа здоров'я. – 1997. – № 1. – С. 72–86. – Режим доступа : http://psyclub.at.ua/load/navchalni_materiali_z_kursu_quot_psikhologichni_aspekti_zasvoennja_inozemnoji_movi_quot/kabardov_kommunikativny_j_i_lingvisticheskij_tipu_ovladienja_inostrannym_jazykom/3-1-0-36.

³Кабардов М. К. Коммуникативный и лингвистический типы овладения иностранным языком в разных условиях обучения [Электронный ресурс] / М. К. Кабардов // Школа здоров'я. – 1997. – № 1. – С. 72–86. – Режим доступа : http://psyclub.at.ua/load/navchalni_materiali_z_kursu_quot_psikhologichni_aspekti_zasvoennja_inozemnoji_movi_quot/kabardov_kommunikativny_j_i_lingvisticheskij_tipu_ovladienja_inostrannym_jazykom/3-1-0-36.

Таке завдання успішно виконує асоціативне навчання, яке оптимально поєднує вербальні та невербальні способи діяльності.

Важливим фактором ефективності упровадження асоціативного навчання є урахування особистісних якостей, які сприяють іншомовній діяльності. Так В. Кузовлев зазначає, що індивідуальність учня включає три види таких якостей: індивідні, особистісні та суб'єктні¹. Індивідні – відображають природні якості учнів: здібності, пам'ять, темперамент, тип нервової системи та ін. До особистісних якостей учень відносить інтереси, ціннісні орієнтації, світогляд. Суб'єктні якості складають уміння працювати колективно та індивідуально.

На думку В. Кузовлева, визначними є особистісні якості. Саме вони відіграють важливу роль у соціальних відносинах, а мова та мовлення є однією із форм цих відносин. Тому дослідник наголошує, що необхідно створити умови, які дозволили б учням повною мірою проявити всі якості людської індивідуальності в колективній, груповій та індивідуальній формах роботи, тобто забезпечити індивідуалізацію навчання іншомовного мовлення². Асоціативне навчання гармонійно поєднує прояв усіх видів якостей учнів.

І. Зимня виокремила ряд істотних положень щодо навчання іноземної мови. Найважливіші серед них такі:

1) всі механізми мовленнєвої діяльності – це суть прояву інтелектуальної діяльності людини, компоненти структури її інтелекту; їх розвиток на уроці іноземної мови позитивно впливає не лише на рівень сформованості мовленнєвої діяльності, але й на особистісний розвиток учня в цілому;

2) механізми мовленнєвої діяльності рідною та іноземною мовами ідентичні; вчителю іноземної мови важливо ціленаправлено формувати ці механізми засобами іноземної мови, що підвищує рівень іншомовної мовленнєвої діяльності та її культуру;

3) всі види мовленнєвої діяльності мають спільні і відмінні для кожного з них рівні мовленнєвого механізму; в процесі навчання іноземної мови оволодіння одним видом мовленнєвої діяльності полегшує оволодіння іншим видом³. Положення асоціативного

¹Кузовлев В. П. Современные технологии профессиональной подготовки учителя иностранных языков / В. П. Кузовлев, В. Н. Карташова. – М. : МПГУ ; Елец : ЕГУ им. И. Л. Бунина, 2004. – 219 с.

²Там само. – С. 17.

³Зимня И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимня. – М. : Просвещение, 1991. – С. 91–92.

навчання повною мірою відображають підходи до вивчення іноземної мови, задекларовані І. Зимньою.

Ми народжуємось зі здатністю засвоювати будь-яку мову швидко, без проблем і зберігаємо цей талант приблизно до 11–12 років, зазначав відомий психолінгвіст Наом Хомський¹. За умов правильної організації асоціативного навчання діти молодшого шкільного віку, не знаючи граматичних правил, дуже швидко вивчають мову до рівня вільного володіння елементарного користувача. Це пояснюється характером начально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи.

Одним із механізмів, який функціонує в асоціативному навчанні, є розроблена психологами поетапна модель породження мовлення, яка передбачає три послідовні фази: мотиваційно-стимулюючу, орієнтовно-дослідницьку (чи аналітико-синтетичну) та виконавчу²; ³.

На мотиваційно-стимулюючій фазі створюється мотив, задум та мета висловлювання. Всі процеси відбуваються у сфері мисленнєвої діяльності, яка є глибшою, ніж внутрішнє мовлення.

Наступне формування та формулювання думки засобами мови відбувається в аналітико-синтетичній (орієнтовно-дослідницькій) фазі. Індивід з пам'яті відбирає мовні засоби та складає в мовленнєве ціле, тобто формується внутрішнє мовлення, створюється установка на спілкування, відбувається добір слів і фраз для подальших висловлювань⁴.

В умовах асоціативного навчання в учнів молодшого шкільного віку чітко простежується зв'язок зовнішнього і внутрішнього мовлення у процесі обробки інформації, що підтверджується мовленнєвими незвуковими кінестезіями під час навчання. Інтенсивність і тривалість мовленнєво-рухових реакцій нестабільна і залежить від ряду факторів: складності та новизни завдання; ступеня автоматизації дій, які виконує учень; включення в мисленнєву діяльність наочних образів; індивідуальних відмінностей у певних типах пам'яті. Виключення мовленнєвих рухів із процесу навчання ускладнює запам'ятовування одиниць іноземної мови. З розвитком навичок та вмій мовлення, автоматизацією відповідних мисленнєвих

¹ Chomsky N. Rules and representations / NoamChomsky. – N. Y. :Columbia University Press, 1980. – 302 p.

²Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.

³Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1978. – 160 с.

⁴Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.

операцій, зовнішня вербалізація замінюється редуційованою скороченою вербалізацією, або внутрішнім мовленням¹.

Ще один психологічний механізм, який слід враховувати в організації асоціативного навчання, – це усвідомлення того, що людина мислить образами, а слова – це звукові образи, які дозволяють виразити те, що людина бачить, відчуває, думає. Як зазначає О. Карп'юк, опанування мови починається з відчуттів, з процесу відображення в мозку людини окремих властивостей та явищ, які безпосередньо впливають на її органи чуття².

Ще Л. Виготський надавав великого значення асоціативному зв'язку мови з образністю. Вчений вивчав зв'язок мовленнєвої діяльності дитини із символічним заміщенням і дійшов висновку, що мовна діяльність має свої передумови: жести, гру та малювання. Саме розвиток цих видів знаково-символічної діяльності забезпечує розвиток тих функціональних систем, які відіграють важливу роль в оволодінні як усним, так і писемним мовленням³.

Чим більше органів чуття бере участь у сприйнятті та переробці інформації, тим яскравішим, наочнішим та повнішим виявляється образ, що виникає. Образами можуть виступати мова, знакові моделі, практичні дії. У створенні образу велике значення має і суб'єктивний досвід учня, запас його знань. Чим більший багаж знань та досвід, тим глибший та емоційно забарвленіший створюваний образ. Але саме від учителя залежить правильне використання слова та образу для покращення процесу запам'ятовування іншомовного лексичного матеріалу.

Л. Цветкова висловила думку, що «дані психологічних досліджень дають можливість говорити про тісну взаємодію вербальної і невербальної (образної) сфер у психічній діяльності людини, про необхідний зв'язок мовних процесів із образними уявленнями, про самі образи – уявлення про них як про полімодальні компоненти»⁴.

¹Гузь О. І. Навчання усного англomовного мовлення учнів початкової школи з використанням відеофонограми : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Олена Іванівна Гузь ; Київ. нац. лінгв. ун-т. – К. : [б. в.], 2005.– С. 22.

²Карп'юк О. Д. Особливості комунікативно-орієнтованого навчання англійської мови в початковій школі за серією навчально-методичних комплектів для 2–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів : [метод. посіб. для вчителів] / О. Д. Карп'юк О. – К. : Навч. кн., 2004. – 120 с.

³Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 2 : Проблемы общей психологии / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1982. – С. 22.

⁴Цветкова Л. С. Мозг и интеллект. Нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности / Л. С. Цветкова. – М. : Просвещение, 1995.– С. 205.

Отже, асоціативне навчання передбачає використання образу для введення нового матеріалу, що полегшує його сприймання та усвідомлення учнями початкової школи. Засвоєні образи-символи використовуються у різних технологіях (дивись–слухай–роби; слухай–роби; роби–кажи), що сприяє розвитку мислення молодших школярів та полегшує опанування іноземною мовою.

С. Рубінштейн зазначав, що вивчення іноземної мови молодшими школярами починається з оволодіння «живим мовленням» через діяльність дітей шляхом вживання цих слів для задоволення своїх потреб¹.

Відомо, що рідну мову ми вивчаємо через життєвий досвід без будь-яких зусиль. Адже дитина від народження перебуває в середовищі рідної мови, що сприяє її швидкому й ефективному засвоєнню. Відповідно до стержневого принципу асоціативного навчання – принципу природовідповідності – дитину слід навчати чужої мови, повторюючи той шлях, яким вона засвоювала рідну мову².

Ряд дослідників (W. Butzkamm, D. Delanoff, D. Kirsch, Л. Черноватий та ін.) також звертають увагу на подібність процесів оволодіння дітьми рідною та іноземною мовою. Як і діти, опановуючи рідну мову, так і молодші школярі, вивчаючи іноземну, засвоюють цілі мовленнєві блоки як зразки для дій на основі наслідування та подальшого запам'ятовування³.

П. Блонський зазначає, що діти до 7–8 років більш здатні імітувати та запам'ятовувати, ніж самостійно створювати мовленнєві висловлення⁴. Лише пізніше, з набуттям мовленнєвого досвіду, школярі починають усвідомлювати принципи побудови висловлювань, прості синтаксичні закономірності та інтуїтивно створювати свою граматику⁵.

¹ Рубинштейн С. Л. Речь и мышление. Развитие речи у детей / С. Л. Рубинштейн // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста : [учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений] / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Изд. центр «Академия», 2000. – С. 28–34.

² Seligson P. An Introduction to Teaching English to Children / Paul Seligston. – Susan House, Richmond Publishing, 1997. – 96 p.

³ Butzkamm W. Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen / Jürgen Butzkamm und Wolfgang. – Tübingen; Basel: Franck, 1999. – 378 s.

⁴ Блонский П. П. Избранные психологические произведения / П. П. Блонский. – М. : Просвещение, 1964. – 547с.

⁵ Черноватий Л. М. Основи теорії педагогічної граматики іноземної мови: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Леонід Миколайович Черноватий ; Київ. нац. лінгв. ун-т. – К. : [б. в.], 1999. – С. 7.

У зв'язку зі схожістю механізмів вивчення дітьми рідної та іноземної мови австрійські вчені під керівництвом А. Пельтцер-Карпф і Р. Цангл¹ у своїх дослідженнях виокремили прийнятні для молодших школярів стадії засвоєння іноземної мови та їх послідовність:

1) початкова стадія, стадія рецептивного та імітаційно-репродуктивного засвоєння іноземної мови – перший та другий роки навчання;

2) реорганізаційна стадія, стадія сегментації й аналізу мовленнєвої продукції, пошуку й перевірки гіпотез, моделювання зв'язків – другий, третій та четвертий роки навчання;

3) стабільна стадія, стадія встановлення та застосування правил мови, або стадія упорядкованого та зв'язного мовлення – кінець четвертого року навчання².

Зважаючи на проведений дослідниками аналіз початкової стадії засвоєння іноземної мови та її етапи, нами запропоновано метод асоціативних символів як такий, що сприяє насиченню мовленнєвого досвіду учнів на початковому етапі, адаптації дітей до звучання нової мови, розвитку мовленнєвого слуху й артикуляційної бази та накопиченню великої кількості лексико-семантичних показників.

На першій стадії необхідно враховувати особливості сприйняття молодших школярів. В учнів 6–7 років сприйняття характеризується мимовільним характером та емоційністю. Отже, школярі сприймають, у першу чергу, яскраві деталі або ж відомості, які їх стосуються. Як зазначає В. Філатов, емоційна інформація в 1,5–2 рази більше активізує діяльність мозку молодших школярів, ніж нейтральна³, що викликає необхідність створення сприятливої емоційної атмосфери на уроці, добору особистісно важливого навчального матеріалу, який ми використовуємо в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів. У процесі цього навчання початкова стадія оволодіння мовою є центральною, адже від неї залежить подальша успішність засвоєння мови.

Приблизно у другій половині другого класу розпочинається друга, реорганізаційна фаза. На думку психолінгвістів, для неї

¹Peltzer-Karpf A. Vier Jahre Vienna Bilingual Schooling: Eine Langzeitstudie / A. Peltzer-Karpf, R. Zangle // ZOOM Fremdsprachenlernen in der Grundschule. – 1997. – Extraheft 1. – 93 s.

²Peltzer-Karpf A. Die Dynamik des frühen Fremdspracherwerbs / A. Peltzer-Karpf, R. Zangl. – Tübingen: Narr, 1998. – S. 8.

³Філатов В. М. Теория и практика раннего обучения иностранному языкам: [учеб. пособие для пед. колледжей, языковых педвузов] / В. М. Філатов, Г. Е. Філатова. – Ростов н / Д. : Анион, 1999. – 384 с.

характерне засвоєння школярами «критичної маси» лексичних одиниць, внаслідок чого розпочинаються процеси узагальнення мови.

Австрійські психолінгвісти відзначають, що характерним для цієї стадії є початок роботи із сегментації текстів, речень і слів, аналізу, пошуку правил мови. Отже, після того, як дитина засвоює певну кількість іншомовного матеріалу, у її свідомості розпочинаються динамічні процеси його поступового сортування та організації, що свідчить про інтуїтивне усвідомлення дітьми системи мови¹. Звідси випливає, що друга стадія вивчення мови є етапом засвоєння граматики.

Після фази граматики відбувається подальше вдосконалення мовлення дітей: збагачується їх словниковий запас, коректується вимова, ускладнюються мовленнєві конструкції. Відбувається перехід до стабільної фази засвоєння іноземної мови, на якій учнями застосовуються правила, відбувається довільна регуляція мовлення. Друга, а особливо третя стадії, в умовах асоціативного навчання є адаптаційними до подальшого навчання іноземних мов учнями середньої школи за усталеними традиційними методиками навчання.

Враховуючи схожість механізмів засвоєння рідної та іноземної мов, за умов асоціативного навчання учні початкової школи спочатку оволодівають однослівними реченнями (а також словосполученнями та фразами, які сприймаються учнями цілісно), а потім двослівними та більшими реченнями. Науковці О. Климентенко, Г. Уайзер дослідили, що учням 1–2 класів важко сприймати речення іноземною мовою, які складаються із семи і більше слів². Австрійські психолінгвісти вказують ще на одну особливість засвоєння мови: молодші школярі засвоюють слова у послідовності від іменників до дієслів, прикметників та інших частин мови, що мають лексичне значення, а службовими частинами мови учні оволодівають насамкінець³. У своїй роботі «Мова та свідомість» А. Лурия наводить узагальнену ієрархію оволодіння дітьми одиницями мови: слово/словосполучення – речення – синтагма – текст⁴.

¹Peltzer-Karpf A. Die Dynamik des frühen Fremdsprachenerwerbs / A. Peltzer-Karpf, R. Zangl. – Tübingen: Narr, 1998. – S. 181.

² Климентенко А. Д. Проблемы обучения иностранному (английскому) языку детей с первого класса / А. Д. Климентенко, Г. М. Уайзер // Обучение детей иностранному языку с первого класса массовой школы. – М. : Просвещение, 1978. – С. 3–43.

³Peltzer-Karpf A. Die Dynamik des frühen Fremdsprachenerwerbs / A. Peltzer-Karpf, R. Zangl. – Tübingen: Narr, 1998. – 187 s.

⁴ Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия; под ред. Е. Д. Хомской. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.

Асоціативне навчання сприяє засвоєнню іноземної мови на основі реальних дій дитини у формі активних дій із предметами відповідно до закладеної від народження у кожному з нас лінгвістичної програми, яка визначає поетапну послідовність мовного розвитку і яку неможливо (не бажано, принаймні змінити шляхом навчання):

- 1) етап перший – однослівні речення;
- 2) етап другий – висловлювання, які складаються з двох, трьох і більше слів;
- 3) етап третій – досягнення мінімального комунікативного рівня;

Наведені положення підтверджують правильність використання асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, яке сприяє запам'ятовуванню значного масиву лексичних одиниць.

О. Гузь звертає увагу на важливість інтенсифікації навчання для забезпечення умов природного оволодіння іноземною мовою. Інтенсифікацію пізнавального процесу слід починати реалізовувати з перших кроків навчання дітей у школі, оскільки вона спрямована на прискорене засвоєння ними необхідних знань, формування навичок і вмій, на розвиток творчої самостійної особистості¹.

Погоджуючись із думкою вчених (О. Гузь та О. Паршикової), вважаємо за доцільне застосовувати асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів для забезпечення концентрації навчального матеріалу, активної взаємодії учнів та організації на уроці інтенсифікованої комунікативної діяльності школярів.

Навчання іноземної мови відбувається, зазвичай, за традиційними методиками. Як зазначає І. Баринкіна, традиційні методики передбачають опанування мови в її лінгвістичних аспектах (граматико-перекладний, лексико-перекладний чи аналітичний, свідомо-порівняльний чи свідомо-практичний методи навчання іноземної мови). Інший шлях передбачає впровадження інтенсивних методик, прямих методів навчання з метою опанування мовленням, комунікацією іноземною мовою².

З педагогічного досвіду відомо, що традиційна методика має ряд недоліків: навчання зводиться до передачі вже готових знань; орієнтація на «середнього» учня за темпом навчання та за об'ємом

¹Гузь О. І. Навчання усного англomовного мовлення учнів початкової школи з використанням відеофонограм : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Олена Іванівна Гузь ; Київ. нац. лінгв. ун-т. – К. : [б. в.], 2005. – С. 10.

²Баринкіна И. В. Педагогические условия развития способностей школьников к изучению иностранных языков на начальном этапе обучения: дис.... канд.пед.наук: 13.00.01 / Ирина Владимировна Баринкина ; Брян. гос. пед. ун-т им. акад. И. Г. Петровского.– Брянск : [б. и.], 1999.– С. 27.

знань; неврахування індивідуально-психологічних особливостей школярів; велике навантаження на пам'ять учнів тощо. Щодо навчання іноземної мови, то традиційна методика має на меті вивчення мови як системи, де переважає роль вправ на всіх етапах оволодіння мовою; принцип комунікативності є кінцевою метою¹. Тому багато педагогів шукають шляхи покращення ефективності навчання іноземної мови через внесення нового в традиційну методику, використання інтенсивних методик, індивідуалізацію, диференціацію навчання, орієнтацію на особистісно-орієнтоване навчання, а в нашому випадку – це асоціативне навчання.

Проблема ефективного навчання іноземної мови існувала з давніх-давен. Понад три століття тому великий педагог Я. Коменський дивувався з того, наскільки важким було вивчення іноземної мови в тогочасних школах, яким складним і довготривалим було вивчення навіть однієї латинської мови. Ще у «Великій дидактиці» Я. Коменський називав предмет тілом, а слово – одежиною, а тому й те, й інше потрібно представляти людському розуму одночасно, але спочатку предмет як об'єкт не лише пізнання, але і мови. Саме тому він наголошував, що в основі первинного навчання мов чи то латинської, чи будь-якої іншої, повинно бути вивчення реального світу. Точна назва словами найголовніших предметів світу і людських дій повинна стати основою для пізнання світу і подальшого розвитку учнів².

Ян Амос Коменський вважав образи базовим моментом у викладанні іноземної мови. Це чітко прослідковується в його фундаментальній праці «Світ навколо в картинках». Звернення до досвіду Яна Амоса Коменського (1592–1670) є цінним для аналізу передумов розробки сучасних парадигмальних методичних проєктів.

В основу методики вивчення латинської мови Я. Коменський поклав принципи матеріалістичного сенсуалізму, які знайшли своє прикладне застосування у його праці «Світ навколо в картинках» (*Orbis sensualium pictus*), що вперше була надрукована в 1658 році.

Я. Коменський насичує свій «Світ в картинках» конкретним змістом і матеріалом, які доступні зовнішнім органам чуття молодшого школяра. У своїй книзі автор виходить далеко за межі

¹Барынкина И. В. Педагогические условия развития способностей школьников к изучению иностранных языков на начальном этапе обучения: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ирина Владимировна Барынкина ; Брян. гос. пед. ун-т им. акад. И. Г. Петровского.– Брянск : [б. и.], 1999.– С. 40.

²Коменский Я. А. Великая дидактика : избр. пед. соч. / Ян Амос Коменский ; под. ред. Красновского. – М. : Учпедгиз, 1955. – Гл. XVI.

доступного лише сенсорному досвіду, поряд із зображенням доступного від чуттєвого досвіду він вводить ряд понять, які є недоступними для зовнішніх органів чуття, наприклад, моральних якостей, справедливості, гуманності й т. п. Для відтворення такого роду понять Я. Коменський надає перевагу символічним зображенням.

Саме образи, на думку вченого, мають першочергове значення у викладанні іноземної мови, провідним принципом якого є принцип природовідповідності. Крім того, гра та наочність – шлях засвоєння учнями елементів мови на основі реального світу. Концептуальні ідеї, закладені в працях Яна Амоса Коменського, знаходять своє об'єктивне відображення у працях багатьох сучасних науковців. Однак, часто фундаментальний принцип природовідповідності, методологічно обгрунтований та зреалізований Я. Коменським, досить часто у сучасних інтерпретаціях зводиться до принципу наочності в навчанні.

Особливу роль наочності у процесі навчання іноземної мови відзначає й В. Артемов. Він виділяє кілька її різновидів: мовну наочність, що передбачає чуттєво-наочну виразність мовлення; ситуативно-модельну (наочність мовних вчинків). Психологічна природа та цінність наочності у розумінні В. Артемова полягає у необхідності пояснення взаємовідношення наочності та творчого мислення, співвідношення наочного і абстрактного в алгоритмізації процесу навчання іноземних мов^{1;2}.

Пошук підходів до визначення наочності у процесі навчання іноземних мов дав можливість В. Артемову виокремити те, що є досить важливим в асоціативному навчанні іноземних мов. Йому вдалось «помітити нову форму пізнавального процесу – підказку абстрактного закону через безпосередню його репрезентативну реалізацію в чуттєво-наочному об'єкті, що дає можливість побачити загальне через часткове, ідеальне через матеріальне, мовний закон через мовленнєву дію³.

¹Артемов В. А. Экспериментальная фонетика и психология в обучении иностранному языку / В. А. Артемов // Ученые записки 1-го Моск. гос. пед. ин-та иностр. языков. Т.1 : Экспериментальная фонетика и психология в обучении иностранному языку / под ред. В. А. Артемова. – М. : [б. и.], 1940. – С. 12–13.

²Артемов В. А. Педагогическая психология обучения иностранным языкам : стенографированный курс лекций, прочтенных в 1-ом Моск. гос. пед. ин-те иностр. языков / В. А. Артемов. – М. : [б. и.], 1941. – 135 с.

³Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам : [учебник] / В. А. Артемов. – М. : Просвещение, 1969. – С. 239.

На думку Б. Беляєва, принцип наочності при запам'ятовуванні навчального матеріалу з погляду психології є повністю виправданим. Наочність супроводжує пояснення правил та ілюстрацій іншомовного мовлення та є опорою, інструментом, що дає можливість перетворювати ситуативне іншомовне мовлення в контекстне. Особливу увагу автор приділив словесно-мовленнєвій наочності, оскільки оволодіння іноземною мовою відбувається через звукові матерії, які мають наочно-чуттєвий характер¹.

Б. Беляєв вважає, що психологія повинна встановити психологічні закономірності володіння іноземною мовою і саме цим допомогти методиці науково розробити основний метод навчання іноземних мов і привести у відповідність з ним всі прийоми і засоби цього навчання, одночасно контролюючи і те, що відбувається у свідомості учнів, коли вони засвоюють іноземну мову у процесі навчання².

Оптимальним способом природовідповідного та водночас розвивального навчання іноземних мов, як вважає О. Паршикова, може стати моделювання іншомовного спілкування учнів початкової школи на основі значущої для них ігрової діяльності, тобто організації інтегрованої комунікативно-ігрової діяльності³. Таку можливість гарантує, на нашу думку, впровадження асоціативного навчання в процес вивчення іноземної мови.

На відміну від класичного трактування принципу наочності у навчанні, в асоціативному навчанні наочність, більшою мірою відповідає принципу природовідповідності, ніж просто принципу наочності. Наочність в асоціативному навчанні не стільки використовується, скільки відображає наочність оточення, в якому школяр живе, діє, грається, спілкується, самореалізовується. Вербальна і невербальна взаємодія з предметами, наочними засобами, знаками стає стилем навчальної діяльності молодших школярів.

В асоціативному навчанні взаємодія учителя та учнів має характер співробітництва. Корисними у цьому плані є напрацювання І. Зимньої, яка у своїх працях розвинула особистісно-діяльнісну концепцію навчання іноземних мов. Згідно її вчення, навчальне співробітництво є формою, засобом та метою навчання. Важливою

¹Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. – [2-е изд.]. – М. : Просвещение, 1965. – С. 74–86.

²Там само. – С. 9.

³Паршикова О. Теоретичні основи іноземної мови учнів початкової загальноосвітньої школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Олена Олексіївна Паршикова ; Київ. нац. лінгвіст. ун-т. – К. : [б. в.], 2010. – С. 41.

його складовою є колективна комунікативна діяльність учнів. Автор звертає увагу на те, що психологічно важливо при комунікативній діяльності вселити в учнів впевненість у можливості її здійснення, починаючи з початкового етапу навчання.

Надзвичайно важливе значення в асоціативному навчанні молодших школярів відіграють способи вербальної і невербальної комунікації, виражені в певній навчально-пізнавальній діяльності. На роль діяльності у розвитку дитини звертає увагу багато психологів, зокрема, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Леонтєв, С. Рубінштейн та ін. Всі вони наголошували, що для розвитку дитини необхідним є включення її в різні види діяльності: предметну, ігрову, навчальну, трудову. В асоціативному навчанні для учнів початкової школи на першій стадії ключовою залишається ігрова діяльність.

Гра привертала увагу як вітчизняних (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, Н. Огаркова, К. Ушинський та ін.), так і зарубіжних (Ф. Блехер, Декролі, М. Монтессорі, Е. Сеген та ін.) педагогів та психологів. У грі відбувається розумовий, моральний, естетичний розвиток дітей, розвиваються здібності, мислення, уява, творчість, мовлення. Гра дозволяє дитині відтворити соціальні відносини між людьми, вчить діяти колективно.

За умов асоціативного навчання молодших школярів використання учителем дидактичних ігор набуває особливого значення. Використання дидактичних ігор на уроці дає можливість педагогові зблизити та поєднати ігрову та навчальну діяльності дітей. Цінним є те, що дидактичні ігри можна застосовувати на всіх етапах уроку та з різною метою (навчальною, виховною, розвивальною). Н. Маркова стверджує, що використання дидактичних ігор на уроках іноземної мови у початковій школі дає можливість досягти міцних та усвідомлених знань¹.

Дидактична гра, яка застосовується з урахуванням психологічних, психофізіологічних особливостей школярів, дає можливість реалізовувати індивідуалізацію та диференціацію навчання, у тому числі й навчання іноземної мови, та ефективно формувати іншомовну комунікативну компетенцію молодших школярів. Проте, провідною все ж таки залишається навчальна діяльність, яка, як зазначає О. Солонова, повинна обов'язково поєднуватися з ігровою².

¹Маркова Н. Г. Развитие речевой деятельности младших школьников на основе средств ассоциативного воображения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 ; 13.00.02 / Надежда Григорьевна Маркова; Казан. гос. пед. ун-т. – Казань : [б. и.], 2002.– С. 165.

²Солонова Е. В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции младших школьников с применением компьютера в процессе обучения: дис. ... канд. пед. наук :

Навчальна діяльність – це цілеспрямована діяльність, у результаті якої не лише засвоюються знання, вміння та навички, а й відбувається розвиток особистості, її здібностей, інтелекту. Вона формується на всіх етапах шкільного навчання, однак у молодшому шкільному віці вона стає провідною. «Під провідною діяльністю у сучасній вітчизняній дитячій психології розуміють таку, у процесі якої відбувається формування основних психічних процесів і властивостей особистості, які характеризують головні надбання певного періоду розвитку. Молодший шкільний вік і є періодом найбільш інтенсивного формування навчальної діяльності»¹.

Г. Вергелес наголошує, що формування навчальної діяльності повинне здійснюватися таким чином, щоб учень усвідомлював мотиви, цілі, способи, прийоми навчання і себе як суб'єкта навчальної діяльності. Розвиток молодшого школяра як суб'єкта навчальної діяльності також є дидактичною основою її формування².

Навчальна діяльність є також формою активності учня, яка спрямована на зміну самого себе як суб'єкта навчання, зауважує Ю. Конаржевський. Її мета – засвоєння теоретичних основ, на яких будуються способи дії, що забезпечують перетворення та засвоєння матеріалу³.

Завдання асоціативного навчання молодших школярів визначається ще й тим, що початкова школа повинна забезпечити учням основу, фундамент у вигляді тих навичок, які будуть необхідними для подальшого навчання в середніх та старших класах. У процесі навчальної діяльності молодший школяр формується та розвивається і як особистість, взагалі, і як мовна особистість, зокрема.

Н. Маркова наголошує, що важливим фактором навчання, який визначає темп, глибину та міцність оволодіння навчальним матеріалом, є особиста активність школярів, їх зацікавленість в успіху⁴. В асоціативному навчанні пізнавальна активність є ключовою, оскільки

13.00.01 / Елена Владимировна Солонова ; Елец. гос. ун-т им. И. А. Бунина. – Елец: [б. и.], 2008. – 227 с.

¹Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. – М. : Знание, 1974.– С. 18.

²Вергелес Г. И. Формирование учебной деятельности как проблема дидактики / Г. И. Вергелес // Младший школьник как субъект педагогического воздействия : межвуз. сб. науч. тр. / ред. Г. И. Вергелес. – Ленинград : Изд-во Ленингр. гос. пед. ин-та, 1989. – С. 54–73.

³Конаржевский Ю. А. Анализ урока / Ю. А. Конаржевский. – М. : Пед. поиск. – 2000. – С. 99–101.

⁴Маркова Н. Г. Развитие речевой деятельности младших школьников на основе средств ассоциативного воображения: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 ; 13.00.02 / Надежда Григорьевна Маркова ; Казан. гос. пед. ун-т. – Казань : [б. и.], 2002.– С. 21.

вона передбачає різні сфери комунікації. Організація навчання при цьому спрямована на створення таких умов, за яких відбувається не лише міцне засвоєння знань, вмінь і навичок, а й підвищується рівень загального розвитку учнів.

Говорячи про сучасні технології навчання в початковій школі, які зорієнтовані на максимальне врахування психологічних особливостей молодших школярів і спрямовані на використання їх резервів, поряд з асоціативним навчанням не можна не згадати про інтенсивні методики. Мета інтенсивного, як і асоціативного навчання, полягає у тому, щоб у мінімальний термін досягнути засвоєння максимального об'єму навчального матеріалу.

Розглянемо основні інтенсивні методики навчання іноземних мов, які є важливими для асоціативного навчання.

В основу інтенсивного навчання Г. Лозанов поклав сугестопедичну систему навчання. Сугестологія – наука, яка займається звільненням прихованих можливостей людини¹. Ефективність сугестопедичної системи навчання полягає в її спрямованості на загальний розвиток особистості, на синхронний розвиток інтелектуальної, емоційної і мотиваційної сторін.

Сучасні психологи й педагоги-методисти вважають сугестопедичний метод високоефективним. Основні переваги цього методу для асоціативного навчання:

- відбувається засвоєння великої кількості лексичних одиниць;
- розвиваються здібності в учнів активно використовувати словниковий запас слів у спілкуванні іноземною мовою. Учні легко переносять засвоєні мовні зразки на інші ситуації;
- створюється надзвичайно сильна мотивація навчання;
- знімаються психологічні бар'єри.

Сучасні лінгвісти-педагоги розробили багато інших методик на основі підходів Г. Лозанова. Цікавим у цьому плані є емоційно-смісловий метод І. Шехтера. Названий метод полягає в тому, «що особистісний зміст висловлювання формується безпосередньо із суми значень мовних одиниць, які утворюють фразу»². Основним засобом реалізації цього методу є система комунікативних завдань, які визна-

¹Лозанов Г. К. Сугестопедия в преподавании иностранных языков / Г. К. Лозанов // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М. : МГПИИЯ им. М. Горького, 1979. – Вып. 5. – С. 53–62 ; 102–109.

²Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам : [метод. пособие] / Г. А. Китайгородская. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. – С. 8.

чають мету навчального спілкування таким чином, що учень може пов'язати її з важливим для нього мотивом діяльності. Навчання відбувається циклічно, де перший цикл – усне спілкування та читання, другий цикл – граматики, монологічне та писемне мовлення, третій цикл – спеціалізація нормування мовлення.

Методика інтенсивного курсу Г. Гегечкори передбачає черговість використання циклів мовленнєвої і мовної підготовки. Головна увага надається циклу мовної підготовки, адже на думку дослідника, на цьому етапі найчіткіше реалізується принцип свідомості навчання. Основна мета етапу – дати відповідну орієнтацію у мові та допомогти учням свідомо осмислити ті мовні явища, які були ними сприйняті, головним чином, інтуїтивно в комунікативних актах циклів усного мовлення¹.

Г. Китайгородська розробила інтенсивний метод активізації можливостей особистості та колективу. Цей метод передбачає навчання, яке направлене на оволодіння мовленням іноземною мовою на основі використання психологічних резервів особистості та діяльності молодших школярів. «Сучасна комунікативна лінгвістика ставить перед методикою нові завдання – оволодіння мовою як засобом комунікації»².

Варто врахувати такі чинники: мінімально необхідний термін навчання для досягнення мети при максимально необхідному об'ємі матеріалу та відповідній організації навчального матеріалу; максимальне використання всіх особистісних резервів школярів, що є можливим при організації особливої взаємодії у групі. Одне з головних завдань реалізації цього методу – оволодіння мовою як засобом комунікації.

Основоположними принципами цієї методики є:

– принцип особистісно орієнтованого неформального спілкування між учителем та учнями, що сприяє розвитку мотивації школярів, творчості, створює сприятливий емоційний клімат у процесі навчання. Спілкування під час роботи за цим методом – це основа побудови всього навчально-пізнавального процесу і полягає він у безперервному спілкуванні;

¹Гегечкори Л. Ш. Основы методики интенсивного обучения взрослых устной речи на иностранном языке (на материалах французского языка) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л. Ш. Гегечкори. – М. : [б. в.], 1977. – 40 с.

²Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам : [метод. пособие] / Г. А. Китайгородская. – М. : Изд-во Моск.ун-та, 1986. – С. 11.

– принцип поетапно-концентрованої організації навчального матеріалу та процесу навчання, який передбачає оволодіння мовним матеріалом і мовленнєвими навичками одночасно та паралельно в одному і тому ж комунікативному завданні;

– принцип концентрації при доборі та організації навчального матеріалу, що реалізується на трьох рівнях:

1) формування комунікативного ядра, тобто вихідного набору фраз та вміння їх використовувати в певних ситуаціях;

2) рівень аналітичної діяльності учнів та переносу цих аналітичних операцій на новий мовний матеріал;

3) рівень формування стійких навичок.

В результаті реалізації цих рівнів формується осмислене володіння мовою, здатність у нових умовах і на новому матеріалі відпрацьовувати мовленнєві моделі з їх новим лексичним наповненням¹.

Останнім часом високу ефективність показують методики, які пов'язані з образним мисленням учнів початкової школи, з асоціаціями: метод графічних асоціацій, метод звукових (фонетичних) асоціацій, комбінований асоціативний метод, які допомагають молодшим школярам переборювати багато труднощів в оволодінні мовою принципово новим шляхом, допомагають дітям краще засвоювати основи навіть рідної мови (української, зокрема).

Досить тісно з асоціативним навчанням перетинається експериментальна робота Н. Маркової, у якій вона описала оригінальну наукову методику вивчення російської мови. Її сутність полягає у тому, щоб допомогти учням подолати труднощі в опануванні мови через використання різноманітних ігрових методів, побудованих на основі образних – графічних і звукових – асоціацій².

Метод графічних асоціацій полягає в тому, що при запам'ятовуванні написання слова достатньо зробити малюнок, який означає саме слово і обіграти в ньому букву, яку потрібно запам'ятати.

Метод звукових (фонетичних) асоціацій використовують у тому випадку, коли шукають співзвучні слова зі словом, яке необхідно запам'ятати, особливо коли фраза із римівки і конкретне слово є досить влучними, наприклад, російське слово «конь» співзвучне фразі у словах: коньки, концерт, конфета, конверт.

¹Там само. – С. 19–20.

²Маркова Н. Г. Развитие речевой деятельности младших школьников на основе средств ассоциативного воображения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 ; 13.00.02 / Надежда Григорьевна Маркова ; Казан. гос. пед. ун-т. – Казань : [б. и.], 2002. – С. 44.

Комбінований асоціативний метод використовують при запам'ятовуванні слова, його графічних і фонетичних асоціацій одночасно, коли в одному слові є декілька букв, які неможливо перевірити.

Експериментальне дослідження Н. Маркової довело, що перераховані методи асоціативного навчання розвивають усне і писемне мовлення, підвищують грамотність молодших школярів і при цьому впливають на розумову самостійність, позитивне ставлення до навчальної діяльності, формують у них уміння орієнтуватися в поставлених перед ними завданнях, знаходити раціональні способи вирішення поставлених завдань, тобто, вчать молодших школярів учитися, що і є одним із найважливіших завдань початкової школи¹.

Одним із ефективних елементів асоціативного навчання є напрацювання І. Баринкіної, яка пропонує асоціативний метод поєднання при вивченні іноземної мови. Дослідниця дійшла висновку, що слова будуть легко запам'ятовуватись на ілюстративному матеріалі у ролі, наприклад, персонажів фантастичного мультфільму². І. Матюгін наголошує, що асоціативний метод поєднання полягає в умінні зв'язувати інформацію для запам'ятовування з яскравими, незвичними образами, картинками на основі асоціативних уявлень. Такий спосіб дозволяє майже в 2 рази збільшити кількість засвоєної лексики³, при цьому також відбувається розвиток не лише механічної пам'яті, а й уяви молодших школярів.

Ще одним ефективним прийомом, як стверджує І. Баринкіна, є ритмізація, коли відбувається переведення інформації у вірші, пісеньки, рядки яких пов'язані певним ритмом чи римою. Практика показує, що механічне запам'ятовування, зазубрювання, наприклад, трьох основних форм неправильних дієслів є неефективним методом, який займає у дітей багато часу та сил. За допомогою спеціальних віршиків можна швидко та весело вивчати, наприклад, неправильні дієслова. А якщо супроводжувати вірші ще й виразною мімікою,

¹ Там само. – С. 45.

² Баринкіна І. В. Педагогические условия развития способностей школьников к изучению иностранных языков на начальном этапе обучения: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ирина Владимировна Баринкина ; Брян. гос. пед. ун-т им. акад. И. Г. Петровского. – Брянск : [б. и.], 1999. – 187 с.

³ Матюгин И. Ю. Секреты запоминания английских слов / И. Ю. Матюгин, Т. Б. Слоненко. – Донецьк : Сталкер, 2000. – С. 17–28.

жестами та додати трохи наочності (картинок чи предметів), то результат буде ще ефективнішим¹.

На нашу думку, такі методи розвивають пізнавальні інтереси, позитивне ставлення до навчання, сприяють розвитку мовлення та грамотності школярів, вчать знаходити різноманітні способи вирішення поставлених завдань. Це особливо важливо на початковому етапі навчання, головним завданням якого є навчити учнів учитись.

Р. Ібрагімова пропонує використовувати тезаурусний метод навчання молодших школярів з використанням асоціативних полів слів, який враховує мовну картину світу учнів і веде до підвищення їх лексикографічної культури².

Цікавим та ефективним методом навчання іноземної мови є метод mindmapping (побудова асоціативних мап, інтелект-карт), який був запропонований англійським вченим, письменником і бізнесменом Тоні Б'юзеном³. Серед варіантів перекладу «mindmapping» найточнішим, на нашу думку, є версія Т. Воробйової – мапа асоціацій, оскільки за способом побудови ці мапи скоріше відображають процес асоціативного мислення. Асоціативні мапи є відображенням наших ментальних образів і допомагають когнітивним процесам. Вони з'єднують наші ментальні образи з тією сіткою асоціацій, яка існує у мозку та пам'яті.

У дитячому віці обидві півкулі мозку працюють разом – ліва відповідає за вербальну, абстраговану, символічну діяльність, а права виконує функцію синтезу, інтуїтивного сприйняття інформації⁴. Тому маленькі діти швидко й легко запам'ятовують і вивчають нову та інколи досить складну інформацію.

Загалом асоціативне навчання повинно орієнтуватися на сучасні інноваційні технології навчання, відповідати новим цілям і завданням навчання іноземних мов у початковій школі, віковим та індивідуальним особливостям молодших школярів, їх потребам, серед яких

¹Барынкина И. В. Педагогические условия развития способностей школьников к изучению иностранных языков на начальном этапе обучения: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ирина Владимировна Барынкина ; Брян. гос. пед. ун-т им. акад. И. Г. Петровского. – Брянск : [б. и.], 1999. – С. 74.

²Ибрагимов Р. Э. Лингводидактические и психолингвистические основы семантизации и активизации лексикона младших школьников методом ассоциативного поля : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Резеда Эльбрусовна Ибрагимов ; Башкир. гос. ун-т. – Уфа : [б. и.], 1999. – 167 с.

³Buzan T. Mind Maps for Kids / T. Buzan. – London : Harper Thorsons, 2003. – С. 120.

⁴Edwards B. The new drawing on the right side of the brain / Betty Edwards. – London : Harper Collins, 2001. – С. 320.

провідними є: потреба у грі (через ігрову діяльність краще засвоюється зміст навчальної діяльності), потреба в русі, потреба у зовнішніх враженнях, пізнавальна потреба. У зв'язку з цим необхідно залучити до асоціативного навчання все нове і краще, що з'явилося в інших суміжних технологіях, які сприяють підвищенню ефективності навчання.

1.4. Технологічні основи асоціативного навчання іноземної мови учнів початкової школи

Керуючись загальноєвропейськими рекомендаціями з питань освіти та вирішуючи питання оптимізації навчання іноземної мови, Луцькою науковою школою було розроблено нову методику навчання іноземної мови за методом асоціативних символів (МАС), яка є процесуальною основою асоціативного навчання молодших школярів.

Метод асоціативних символів – це мова рухів, жестів, міміки, мова нашого тіла, кодова мова уявлень і асоціацій. Це метод, який покращує сприймання і відтворення інформації, побудований на вмінні дитини уявляти і фантазувати. За допомогою яскравої дитячої уяви створюються образи будь-якої лексичної чи граматичної одиниці. Дитина набагато швидше запам'ятовує іноземне слово, якщо воно пов'язане з конкретним образом чи дією. Метод асоціативних символів передбачає вивчення іноземної мови через імітацію, максимально наближену до реальності.

Протягом багатьох років, створюючи разом із дітьми на заняттях з іноземної мови асоціативні образи-символи до всіх лексичних та граматичних одиниць, які вивчаються, нами здійснено спробу адаптувати цю своєрідну мову тіла до процесу вивчення предмета у дошкільних навчальних закладах та в початковій школі.

За допомогою мови рухів, жестів та міміки ми намагаємося змодельовувати будь-яку навчальну ситуацію. Наприклад, зображаючи ліс, вчитель разом із дітьми показує й обігрує представлений жест у різних ситуаціях, виконує різні дії за допомогою жестів: бігаємо, стрибаємо, граємось з м'ячем, із друзями, збираємо гриби, ягоди, квіти, катаємось на велосипеді; коментуємо, що в лісі бачимо: дерева, кущі, траву, квіти, різноманітних звірів і т. д.

За цим методом розроблено і опубліковано навчальну програму та методичні рекомендації для роботи з дітьми старшого дошкільного

віку «Граючись, учимось. Англійська мова»¹, навчальний посібник для учнів 1-го та 2-го класів «Граючись, учимось. Англійська в рухах для дітей за методикою асоціативних символів» (автори С. Гунько, Л. Гусак, Н. Занюк, З. Коновалюк, І. Романюк), схвалений Міністерством освіти і науки України і рекомендований для використання у загальноосвітніх навчальних закладах, та створено демонстраційний матеріал у вигляді навчально-методичного фільму, у якому наочно показано, як практично застосовувати цей метод².

Новизною цих матеріалів є те, що лексичний матеріал подано не традиційно, а з використанням методу асоціативних символів, який звільняє учнів від постійного нудного заучування нових слів і виразів та перетворює складний навчальний процес запам'ятовування мовного матеріалу в задоволення. Своєрідність МАС у тому, що він сприяє навчанню дітей англійської мови в цікавій, легкодоступній, ігровій формі.

Представлена методика розроблена та апробована із застосуванням ігрового, комунікативно-діяльнісного, соціокультурного та особистісно орієнтованого, діяльнісного підходів до розвитку молодших школярів, які ґрунтуються на певних принципах навчання. Саме дидактичні принципи виконують регулятивну функцію з погляду моделювання дидактичних теорій і способу регуляції практики навчання. За визначенням А. Кузьмінського³, принципи (від латин. *principium* – «начало», «основа») – основоположні ідеї, вихідні положення, які визначають зміст, форми й методи навчальної роботи відповідно до мети виховання та закономірностей процесу навчання.

Дидактичні принципи – це керівні положення, які визначають зміст, форми організації, методи навчального процесу відповідно до його цілей та закономірностей⁴. В основі асоціативного навчання – цілий ряд загальнодидактичних принципів (табл. 1.1).

¹Граючись, учимось. Англійська мова : програма та метод. рек. / С. В. Гунько, Л. Є. Гусак [та ін.]. – К. : Ред. газет з дошк. та поч. освіти, 2013. – 88 с.

²Граючись, учимось. Англійська в рухах для дітей за методикою асоціативних символів. Для 1 класу загальноосвітніх навчальних закладів / С. В. Гунько, З. Коновалюк. – Тернопіль: Підручник і посібник, 2011. – 184 с.

³Педагогіка у запитаннях і відповідях: навч. посіб. [Електронний ресурс] / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання, 2006. – 311 с. – Режим доступу: http://pidruchniki.ws/pedagogika/printsipi_navchannya.

⁴Подласый И. П. Педагогика: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. П. Подласый. – М. : Просвещение; Гуманит. изд. центр «Владос», 1996. – С. 287.

**Загальнодидактичні принципи навчання
молодших школярів іноземної мови за МАС**

№ п/п	Принцип	Зміст принципу
1	2	3
1	Принцип науковості	обґрунтовуваність процесів та результатів, асоціативне тлумачення природи сформованих образів
2	Принцип систематичності	постійне повторення, звернення до попереднього матеріалу, який кожного разу розглядається з нових позицій
3	Принцип послідовності навчання	логічна послідовність викладу матеріалу, на базі якого відбувається вивчення іншого
4	Принцип тематичної організації навчального процесу	навчання проходить за темами, на які відводиться один і більше уроків
5	Принцип комунікативної спрямованості	формування в учнів умінь практичного володіння іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування в усній і писемній формах; формування мовленнєвих якостей, що включають в себе уміння слухати, розмовляти і сприймати співрозмовника, долучатися до діалогу з ним, передавати елементарну інформацію та отримувати її в процесі спілкування
6	Принцип доступності	поступове зростання складності
7	Принцип повторюваності навчальних процесів	зорієнтованість на вироблення певних стереотипних видів діяльності відповідно до технологічних підходів
8	Принцип міцності засвоєних знань	спрямованість на відтворення вивченого за допомогою асоціативних зв'язків, які міцно лягли в основу їх запам'ятовування, графічного, фонетичного чи комбінованого сприйняття
9	Принцип індивідуального підходу до учнів	сконцентрованість на головному, керованість їх спостереженнями та асоціаціями, засвоєння матеріалу в індивідуальному темпі

Закінчення таблиці 1.1

1	2	3
10	Принцип наочності	орієнтація на чуттєву сферу, поєднання слова учителя із зоровим сприйняттям не лише малюнків, схем і т.п., а й із руховими діями самих учнів, на основі яких і утворюються асоціації. Принцип наочності ефективно реалізується у поєднанні зі словом учителя та за безпосередньою участю розумової діяльності в пізнавальному процесі учнів. Ті символічні позначення, які використовуються при асоціативному навчанні, є ефективною постійно присутньою на уроках наочною, яка виникла на основі мислительної діяльності школярів
11	Принцип психологічної комфортності, особистої творчості, креативності	опора на власну свідому діяльність школярів, стимулювання діяльності учнів, концентрація їх уваги, стимулювання інтересу як до процесу навчання, так і до змісту матеріалу, що дозволяє школярам відчувати комфорт та успіх у процесі пізнання

Усі ці принципи тісно взаємопов'язані, розкривають закономірності навчального процесу та дозволяють ефективно реалізувати навчальну діяльність у єдності всіх її компонентів.

В основу інноваційної методики асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, яка базується на принципі природовідповідності, покладено використання асоціативних символів, що створює умови, максимально наближені до життєвих ситуацій, та робить процес вивчення іноземної мови доступним та невимушеним.

Основною метою навчання іноземної мови молодших школярів за методом асоціативних символів є формування елементарної іншомовної комунікативної компетенції, формування якостей, необхідних для засвоєння мінімізованого обсягу знань та вмінь. Це дає змогу молодшим школярам набути вмінь, достатніх для того, щоб вступити в мовленнєвий контакт зі співрозмовником, долучитися до діалогу, отримувати та передавати елементарну інформацію, пов'язану зі змістом спілкування. Крім того, визначені завдання сприяють повноцінному й різнобічному розвитку учнів, реалізації

ними особистого досвіду, оволодінню основами іншомовного спілкування.

Для досягнення поставленої мети слід розвивати позитивну мотивацію щодо вивчення іноземної мови, встановлювати з учнями партнерські стосунки, що забезпечує стійкий інтерес до навчання. Мотивація сприяє появі задоволення, зацікавленості у спільній діяльності.

Методичними завданнями МАС є:

- розширювати мовні можливості учнів у межах комунікативного мінімуму;

- робити процес вивчення іноземної мови бажаним, цікавим, захоплюючим, що в результаті сформує позитивне ставлення учня до навчання;

- наближати процес вивчення іноземної мови до невимушеного спілкування;

- залучати мовленнєвий досвід спілкування рідною мовою для перенесення його на спілкування іноземною мовою і навпаки;

- виховувати позитивні риси характеру, моральні якості, культуру спілкування;

- ознайомлювати учнів з елементами соціокультури країн, мова яких вивчається.

В основу визначення змісту навчання покладено положення про те, що спілкування з молодшими школярами повинне повністю будуватися на закладеній в дитині від народження «лінгвістичній програмі». Методичний складник програми навчання визначає *поетапно* послідовність мовного розвитку школяра:

- *перший етап* – однослівні речення;

- *другий етап* – висловлювання, які складаються із двох, трьох і більше слів;

- *третій етап* – досягнення мінімального комунікативного рівня;

- *четвертий етап* – удосконалення мінімальних комунікативних умінь до рівня відносно вільного володіння мовою.

Доступна організація спілкування, яка своєчасно враховує комунікативні можливості дітей на кожному етапі їх мовного розвитку, дозволяє інтенсифікувати процес оволодіння іноземною мовою. У програмі запропоновано орієнтовний зміст навчальної діяльності, який відображає інтереси дітей молодшого шкільного віку, забезпечує ігровий характер їхньої навчальної діяльності, створює умови для розвитку умінь елементарного спілкування. Емоційний складник вивчення іноземної мови передбачає цікаві,

різноманітні ігри, які сприяють швидкому запам'ятовуванню мовленнєвих структур та відтворенню їх у життєвих ситуаціях, адже відомо, що діти швидко і добре запам'ятовують лише те, що викликає в них емоційний відгук. Тож першочергове завдання учителя – зробити навчальний процес змістовним, цікавим, динамічним і, водночас, спрямованим на задоволення особистісних, пізнавальних та ігрових потреб під час невимушеного спілкування з дорослими та однолітками.

Навчання іноземних мов у початковій школі передбачає збагачення словникового запасу за такими темами як «Моя життєдіяльність. Дозвілля», «Помешкання», «Природа. Навколишнє середовище», «Я. Моя сім'я».

За змістовими складниками навчальна програма з іноземної мови передбачає формування мовленнєвої, лінгвістичної, соціокультурної і загальноосвітньої компетенцій. Мовленнєва компетенція передбачає поетапне засвоєння мовленнєвих зразків, які подаються як слова, словосполучення, фрази, необхідні для спілкування з одночасним супроводом їх мовою рухів, жестів, міміки на початковому етапі.

Формування лінгвістичної компетенції молодших школярів відбувається під час багаторазового вживання мовленнєвих структур у комунікативних ситуаціях.

Формування соціокультурної компетенції відбувається під час знайомства із загальноприйнятими правилами етикету, нормами поведінки, вивчення пісень та віршів, проведення ігор.

Загальноосвітній складник програми спрямований на практичне опанування учнями мовленнєвих умінь на рівні, достатньому для здійснення іншомовного спілкування. Орієнтація на потреби учня уможлиблюють інтенсифікацію та поліпшення навчального процесу, у якому наставник – не лише джерело інформації, а й помічник для учнів, порадник, керівник, організатор процесу навчання. Використовуючи цю технологію, учитель дає змогу дітям стати активними учасниками навчального процесу, оскільки в центрі уваги стає їх особиста діяльність, а вони – головним суб'єктом навчання. Атмосфера уроку, запропоновані завдання, обрані форми роботи стимулюють учнів до розширення загальноосвітнього і лінгвістичного кругозору, накопичення комунікативного досвіду, що забезпечує динаміку уроку, зберігає атмосферу дитинства, що є обов'язковою умовою природовідповідності у розвитку школярів, передбаченої принципами гуманістичної педагогіки.

Програма складена з урахуванням критеріїв, закладених у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, і передбачає

побудову навчального процесу на комунікативній основі з урахуванням особистісної діяльності учнів. Основними *принципам комунікативно-орієнтованого навчання*, яке активно використовується в асоціативному навчанні є:

- принцип інтерактивності,
- принцип мовленнєво-мисленнєвої активності,
- принцип інтеграції,
- принцип контекстуалізації,
- принцип пріоритетної ролі без перекладної ролі семантизації.

Працюючи за цими принципами, учитель моделює реальний цілісний контекст спілкування через поєднання мовленнєвої і немовленнєвої дії, вербального і невербального спілкування, візуальної та звукової презентації змісту і форми. Таким чином, асоціативне навчання забезпечує оволодіння усіма видами мовленнєвої діяльності в їх реальній послідовності та взаємозв'язку.

Метод асоціативних символів дає можливість вирішити основні проблеми навчання іноземної мови молодших школярів, адже базується на актуальній теорії вивчення мови через «особисту діяльність» дитини. Використання методу асоціативних символів на уроках іноземної мови дає можливість дитині сприймати мовний матеріал через всі аналізатори: зорові, слухові, мовленнєво-моторні й рухові. Не порушуючи хід уроку, ми повністю забезпечуємо потребу дитини в руховій активності. Урок має чітку структуру і забезпечує головні *три етапи оволодіння іноземною мовою*:

1. Ознайомлення зі значеннями мовних одиниць – простих і складних.

2. Пасивне мовлення – усвідомлення запам'ятовування словесного виразу, тобто багаторазове зіставлення дитиною мовної одиниці з відповідними предметами та явищами реальної дійсності.

3. Активне мовлення – використання слів чи виразів у мовленні, що визначає рівень сформованості мовленнєвих навичок.

Ці етапи властиві й урокам, які проводяться за методом асоціативних символів. Метод асоціативних символів (МАС) має ігрову спрямованість. У цьому й полягає основна його перевага над традиційними методами навчання. У дітей виробляються навички зосередження, самостійного мислення, розвивається увага, дисципліна. Ігрові моменти роблять навчання цікавим, створюють у вихованців бадьорий настрій, полегшують подолання труднощів у засвоєнні матеріалу. МАС дає можливість перетворити складний навчальний матеріал у простий, а нудний – зробити цікавим. Діти

виконують рухи й озвучують їх одночасно. Їм усе зрозуміло, тому що мова й рухи переплітаються.

На заняттях за методом асоціативних символів учитель вводить ігрові команди, назви предметів, явищ, їх ознак та створює разом з учнями асоціативні символи до них, працюючи за наступним *алгоритмом*:

- вироблення асоціативних символів до нових лексичних одиниць;

- перевірка розуміння дітьми вироблених асоціацій рідною мовою;

- презентація та обігрування в різних ситуаціях нової іншомовної лексики за допомогою створених символів.

Реалізації етапу пасивного мовлення сприяють різноманітні ігри з обов'язковим подальшим використанням мови рухів, жестів, міміки та підключенням наочного матеріалу. Оскільки за допомогою цього методу діти вивчають мову практично, «проживаючи» весь навчальний матеріал, це забезпечує свідоме вивчення лексичних одиниць. Питання про перевантаження пам'яті відпадає, оскільки процес засвоєння проходить мимовільно. Школярі засвоюють значні масиви навчального матеріалу, виконуючи спільні ігрові дії разом із дорослим або самотійно, доводячи до автоматизму виконання і промовляння необхідних мовленнєвих зразків, не докладаючи до цього особливих зусиль.

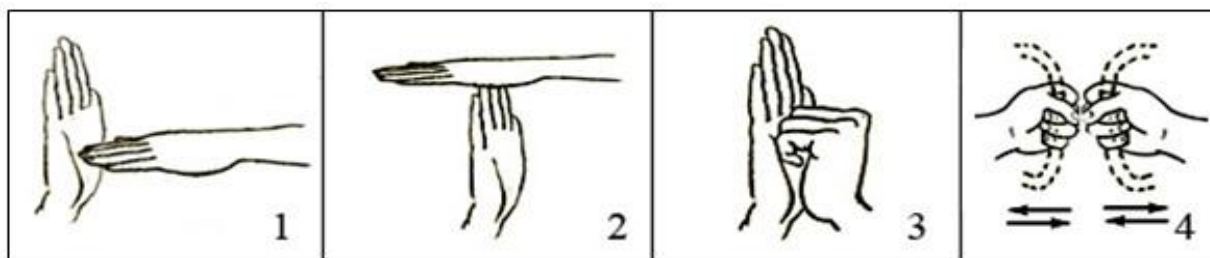
Створюючи асоціативні образи-символи, «оживляємо» кожне слово, з яким можна провести цікаву, захоплюючу гру. Практика свідчить, що використання іншомовного навчально-ігрового середовища значно підвищує ефективність засвоєння матеріалу. Наприклад, уявіть собі, як цікаво та захоплююче школярам уявно «піти» з друзями на прогулянку до уявного парку, прокоментувати, що там вони бачать (дерева, кущі, квіти, траву, білку, пташку, метелика), побігати парком, пострибати, пограти у футбол, половити метеликів, позасмагати на сонечку, влаштувати з друзями пікнік тощо. І все це за відносно короткий проміжок часу на уроці англійської мови, сидячи за партами. А ще можна пограти в гру «Уявне дерево». Один із її учасників зображує дерево (високо підняті догори руки), інші виконують різноманітні дії щодо нього, складаючи римівки: 1, 2, 3 – Go to the tree; 1, 2, 3 – Run to the tree; 1, 2, 3 – Hop to the tree; 1, 2, 3 – Fly to the tree; і т. д. Використання асоціативних символів, створення умов, максимально наближених до життєвих ситуацій, робить можливим мимовільне запам'ятовування матеріалу, перетворює процес навчання у невимушене сприйняття. Тому засвоєння навіть

порівняно великої кількості мовного матеріалу не веде до перевантаження пам'яті. Цінність методу полягає ще й у тому, що, не використовуючи абсолютно ніяких затратних технологій, учитель має змогу постійно проводити високопродуктивні заняття, а не тільки спеціально підготовлені у створених для того умовах.

Зупинимось детальніше на особливостях застосування методу асоціативних символів. Перед початком введення нового іншомовного лексичного матеріалу вчитель разом з учнями домовляється, як вони зображатимуть мовою тіла той чи інший предмет, стан або дію, коментуючи їх спочатку рідною мовою. Рідна мова використовується тільки для пояснення асоціативних символів. Дитині достатньо лише раз показати, як зобразити мовою жестів предмети, об'єкти, наприклад: річку – 1, ліс – 2, парк – 3, зоопарк – 4; як виконати певні дії: читати книгу – 1, грати з м'ячем – 2, дивитись телевізор – 3, грати на комп'ютері – 4, і вона стане активним учасником гри на занятті.

Презентація будь-якого навчального матеріалу проходить за незмінними *алгоритмами*: 1) домовленість про спосіб зображення асоціативного символу; 2) перевірка розуміння цього символу; 3) озвучення символу мови, яка вивчається, з одночасним його зображенням.

Наприклад, під час вивчення теми «Квартира» вчитель, підключаючи яскраву дитячу уяву, ознайомлює учнів або ж за потребою придумує разом з ними асоціативні образи-символи до назв меблів. Ось деякі з них: «ліжка» – випрямлена права рука торкається середини долоні лівої, поставленої у вертикальному положенні; «стіл» – руки з'єднані між собою в «Т» положенні; «стілець» – стиснута в кулак рука у вертикальному положенні впирається в розкриту долоню іншої руки; «шафа» – зведені до купи в горизонтальному положенні дві стиснуті в кулак руки асоціюються з дверима шафи, які будемо «відчиняти» та «зачиняти».

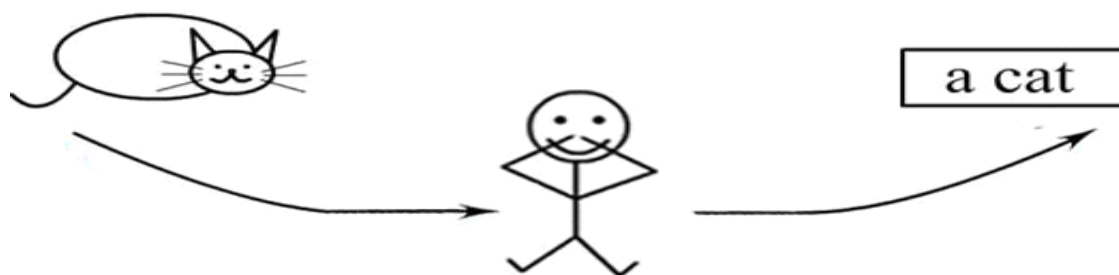


Кожен педагог за бажанням по-своєму зображує той чи інший предмет, стан або дію. Головне, щоб діти розуміли його, а він їх.

Креативність навчально-пізнавальної діяльності забезпечується тим, що під час роботи вчителі разом з учнями можуть імпровізувати, вносити свої зміни та доповнення в розробку символів. Діти, зазвичай, із захопленням беруть участь у цьому процесі, адже матеріал викладається в цікавій, ігровій формі. Діалог «учитель – учень» проходить на рівні відомих для обох сторін образів-символів, пов'язаних між собою за попередньою домовленістю.

Після пояснення способів створення відповідних асоціацій обов'язково перевіряємо, чи учні зрозуміли та запам'ятали їх. І тільки тоді починаємо озвучувати нові мовні одиниці іноземною мовою, тобто працюємо за технологіями: дивись–слухай–роби; слухай–роби; роби-кажи (Look, Listen and Do!; Listen and Do! Do and Say!) і т.д. Учні зайняті виконанням рухів. Вони – активні учасники ігрового дійства. Звукові сигнали відкладаються у пам'яті на підсвідомому рівні, тобто відбувається мимовільне запам'ятовування навчального матеріалу.

Використання вчителем наочності значно покращує процес запам'ятовування, адже у дітей добре розвинена зорова пам'ять. Проте з накопиченням навчального матеріалу постійне використання наочності стає неможливим. Використання символів-образів помітно полегшує роботу педагога і сприяє кращій семантизації слів. Наприклад, показавши один раз на уроці з англійської мови символічний образ кота – «вуса» і назвавши цей образ «a cat», а не «кіт», у дитини будується асоціативний зв'язок між символом-образом і його словесним звучанням, тому не виникає проблем із відтворенням даної лексичної одиниці.

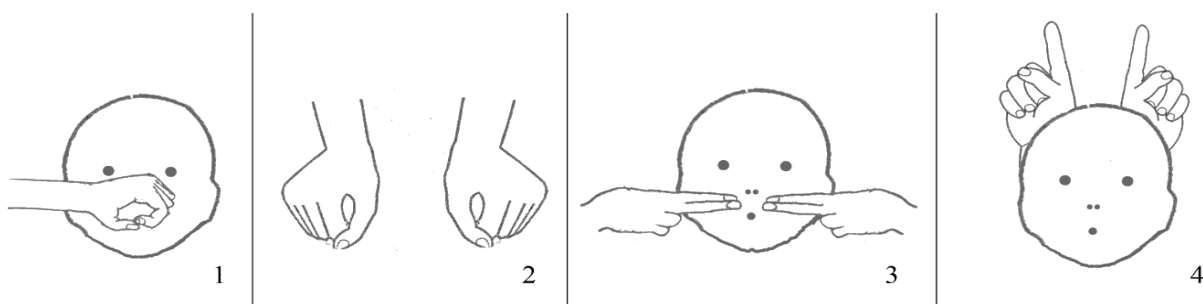


Перед подачею будь-якого мовного матеріалу педагог, підключаючи яскраву дитячу уяву, ознайомлює учнів або ж при потребі придумує разом із ними асоціативні символи, як і позначають відповідні лексичні одиниці, і працює з останніми ніби з реальними предметами, об'єктами. Відомо, що дитина набагато швидше засвоює іноземне слово, якщо воно пов'язане з конкретним образом або дією. Таким чином, у роботі з молодшими школярами метод асоціативних

символів є одним із найефективніших способів семантизації лексичних одиниць, який надзвичайно полегшує роботу вчителя, а для школярів процес заучування нових слів і виразів перетворюється у задоволення.

Встановивши прямий тісний контакт із вихованцями, учитель в момент створення образу певної лексичної одиниці озвучує її мовою, яка вивчається. Діти ж, у свою чергу, в момент створення образу чують звуковий сигнал, який у їх пам'яті асоціюється з уявним предметом, дією тощо. Дуже важливо, що учні виступають активними учасниками навчального процесу, адже всі лексичні одиниці вони зображують мовою рухів, жестів, міміки. Це і є найлегший шлях налагодити комунікацію в штучних умовах вивчення іноземної мови, адже забезпечується оптимальне використання усіх аналізаторів для її успішного оволодіння.

Наприклад, при вивченні теми «Тварини», імітуючи *1. свинку*, зображуємо кумедне рильце, зімкнувши великий і вказівний пальці в коло та притуливши їх до носа; *2. коня* – опущеними донизу та стиснутими у кулаки руками показуємо уявні копита; *3. kota* – прикладеними до верхньої губи вказівними і середніми пальцями зображуємо уявні вуса; *4. корову* – приставленими до голови випрямленими вказівними пальцями, демонструємо довгі роги і т.д. Обов'язково перевіряємо, чи запам'ятали учні запропоновані образи-символи.



Суттєвим моментом і перевагою використання методу асоціативних символів є те, що діти зовсім не втомлюються. Головною метою при цьому є зорієнтованість на здоров'язбережувальні технології у навчально-виховній діяльності.

Працюючи за методом асоціативних символів, учитель має можливість проводити з учнями систематичне повторення, що є обов'язковою умовою для вироблення автоматизму в спілкуванні іноземною мовою. Часто, повторюючи матеріал, педагог додає певні деталі, розширюючи бачення дитини про вивчене, що сприяє кращому засвоєнню. Учням цікаво, коли до зображуваних ними,

наприклад, меблів будуть спрямовані певні дії: point to the chair (покажи на стілець), touch the table (торкнись до столу), come to the TV (підійди до телевізора), run to the bed (підбіжи до ліжка), wash the fridge (помий холодильник). Проводити подібні ігри можна по-різному: імітувати виконання дій, спрямованих на зображуваний заданий предмет, сидячи за партами або ж підходячи до нього. Як цікаво підійти, підбігти до «шафи», яку імітує один із учасників гри, «відчинити її», назвати предмети одягу, які «знаходяться» в ній, «зачинити шафу» тощо. Особливо цікаво маленьким школярам, коли, наприклад, іграшкова мавпочка виконує кумедні дії на шафі: бігає, стрибає, танцює, тупає ногами. Раптом у шафі «з'являється» мишка, яка сідає на сукню, сорочку, курточку, спідничку і т. д. Іграшкова мишка – то на шафі, то під шафою, то знову в шафі. А з яким захопленням підходять маленькі учні до зображуваного одним із них піаніно, щоб «пограти» на ньому, натискуючи на уявні клавіші! Під «виконану» мелодію можна співати знайомі англійські пісні. Безліч позитивних емоцій викликає у школярів, наприклад, зімітована хатинка (двоє дітей стають один навпроти одного, піднімають догори руки і торкаються долонями до долонь). До такої хатинки можна підійти, підбігти, долетіти, доповзти, зайти та виконати різноманітні дії.

Такий підхід до викладання іноземної мови дає можливість обігрувати величезні масиви лінгвістичного матеріалу.

З раннього шкільного віку діти занурюються у близьке, зрозуміле їм середовище, яке сприяє розвитку пошукових здібностей. Працюючи за методом асоціативних символів, учитель планує будь-яке заняття так, щоб мотивувати вихованців на творчу активність, щоб формувати всебічно розвинену особистість школяра. І лише у такому випадку таке заняття матиме успішний результат.

Крім того, метод асоціативних символів дозволяє вчителю проводити представлення та засвоєння мовного матеріалу в цікавій та легкодоступній формі. При цьому швидкість та якість засвоєння надзвичайно висока. У процесі такого навчання іноземних мов у молодших школярів формуються лінгвістичні, мовленнєві, соціокультурні компетенції, які передбачені загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти.

Отже, аналіз сучасних психологічних досліджень та експериментальних даних показує, що при навчанні та вихованні молодших школярів використовується оригінальна методика, що дає можливість учням і вчителю подолати багато труднощів засвоєння англійської мови принципово новим шляхом. Метод асоціативних символів у

навчанні англійської мови учнів початкової школи націлює на запам'ятовування, відтворення і написання слів за їх образами-символами, які з'єднуються з інформацією, яку треба запам'ятати. Цей метод формує соціокультурну та лінгвістичну компетенції учнів за допомогою багаторазового вживання різноманітних мовленнєвих структур у різних комунікативних ситуаціях, вивченням пісень та віршів, засвоєнням правил етикету та звичок, норм поведінки носіїв мови.

1.5. Зразки уроків за методом асоціативних символів

(розроблені та проведені Гунько Світланою Віталіївною, Стадник Наталією Русланівною та ін. учителями у школі № 9 м. Луцька)

Урок № 1.

Тема: Я і мої друзі.

Мета: навчити зображати за допомогою асоціативних символів команди, назви домашніх тварин та їх місцезнаходження, називати частини тіла; розвивати образну пам'ять та увагу; виховувати працелюбність та активність; розвивати в учнів інтерес до вивчення іноземної мови.

Хід уроку

I. Організаційний момент

Т: Сьогодні наш урок незвичайний. Ми будемо гратися, перевтілюватися в тваринок, виконувати різні рухи, показувати частини тіла і мандрувати в різні місця, які звірятам дуже подобаються. А щоб нам було цікаво, давайте разом придумувати як зображати мовою жестів різноманітні дії, предмети та створювати образи до них.

II. Введення ігрових команд: stand, sit, go, run, fly, swim, lie down, fall down, crawl, hop, jump, eat, drink, sing, dance, clap, stamp, skip.

Створення асоціативних символів до виконання дій і рухів

Т: Уважно дивіться на мене та запам'ятовуйте (учитель домовляється з учнями про техніку виконання дій): *стояти* – встаємо; *сидіти* – сідаємо; *ходити* – двома пальцями, ніби ногами,

імітуємо ходьбу; *бігати* – імітуємо біг на місці; *літати* – змахами рук імітуємо політ птаха; *плавати* – зімкнуті почергово руки розводимо в сторони та зводимо, імітуючи плавання; *скакати* – руку переставляємо вперед невеликими ривками; *стрибати* – руку переставляємо вперед великими ривками; *повзати* – лежачу на площині руку рухаємо вперед, послідовно і повільно переставляючи пальці; *лягати* – нахиляємо голову вбік; *падати* – дві руки швидко опускаємо донизу; *їсти* – підносимо до рота уявну ложку; *пити* – до губ підносимо руку з уявною склянкою; *співати* – перед ротом тримаємо уявний мікрофон, імітуючи спів; *танцювати* – ставимо руки в боки та імітуємо танець; *плескати* – плескаємо в долоні; *тупати* – тупаємо ногами; *стрибати на скакалці* – симетрично рухаємо кистями рук, ніби тримаємо уявну скакалку.

Перевірка розуміння сприйнятих асоціативних символів

Т: Пограймо в гру. Я буду імітувати виконання дій, а ви коментуйте, що я роблю (учитель імітує виконання дій, учні називають їх українською мовою).

Презентація команд англійською мовою

“Look, listen and do. Дивіться, слухайте і робіть!”

Т: Зараз ми виконаємо ці команди разом із вами, а наша мавпочка буде називати їх англійською мовою. (Учитель називає кожну команду не менше трьох разів): Stand up! Sit down! Run! Fly! Swim! Lie down! Fall down! Crawl! Hop! Jump! Eat! Drink! Sing! Dance! Clap! Stamp! Skip!

III. Введення назв частин тіла: an eye, a nose, a lip, an ear, a head, a neck, a hand, an arm, a leg, a foot.

1. Т: Діти! Подивіться на мене і назвіть частини тіла, до яких я буду торкатися:

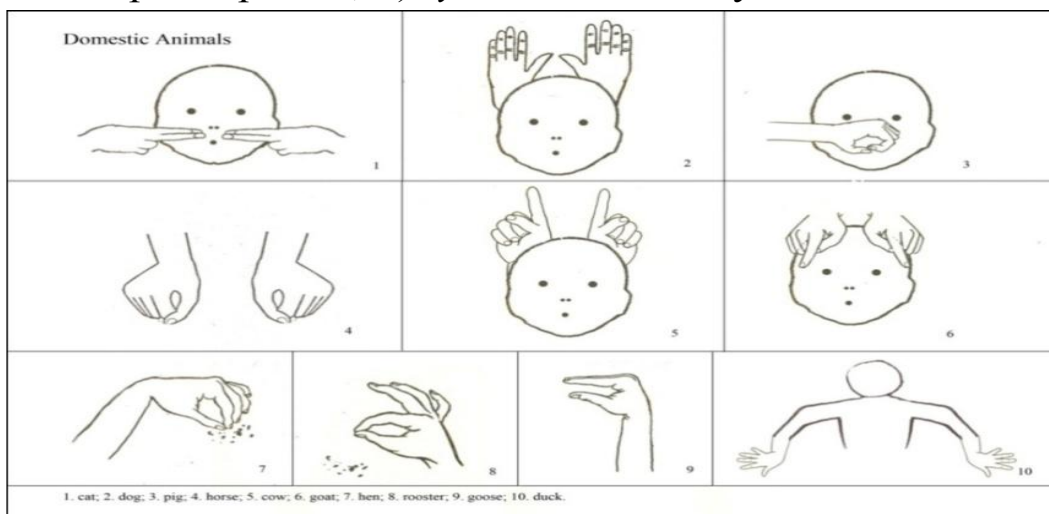
Ps: нога, око, вухо, рука і т.д.

2. Т: Зараз мавпочка буде торкатися до певних частин тіла та називати їх англійською мовою. Дивіться на неї, слухайте її та робіть разом з нею (учитель торкається до частин тіла, називаючи їх): a nose, a lip, an eye, an ear, a head, a neck, a hand, an arm, a leg, a foot.

IV. Введення назв свійських тварин: a cat, a dog, a pig, a horse, a cow, a goat, a rooster, a hen, a goose, a duck.

1. Вироблення асоціативних символів до назв свійських тварин

Т: Діти, нашій мавпочці стало сумно. Вона хоче гратися. Давайте ми перевтілюємося у тварин: 1) *кіт* – прикладені до верхньої губи вказівні й середні пальці символізують уявні вуса; 2) *собака* – приставлені до голови дві руки асоціюються з вухами собаки; 3) *свинка* – зімкнуті у коло та притулені до носа великий і вказівний пальці зображують кумедне рильце; 4) *кінь* – стиснуті в кулаки та опущені донизу руки символізують уявні копита; 5) *корова* – вказівні пальці обох рук, які символізують уявні роги, тримаємо над головою; 6) *коза* – вказівні пальці обох рук приставлені до лоба; 7) *курка* – рухаємо вверх, вниз зімкнутими до купи пальцями руки, ніби клюємо уявне зерно; 8) *півень* – зімкнені великий та вказівний пальці – уявний дзьоб, решта підняті догори – гребінь; 9) *гуска* – складені у вигляді дзьоба пальці



зображують голову птаха; 10) *качка* – рухаємо опущеними донизу руками, імітуючи ходу качки.

2. Перевірка розуміння сприйнятих асоціативних символів

1. **Т:** Мавпочка хоче погратися з вами та побачити, в яких тваринок ми перевтілюємося. Зобразіть свинку, собаку, kota і т. і.

2. **Т:** Давайте розділимося на дві команди. Мавпочка подивиться, яка команда може краще зобразити тварин.

3. Презентація нової лексики англійською мовою

Т: А тепер дивіться, слухайте та виконуйте (вчитель зображує тварин та називає їх англійською мовою): a cat, a dog, a pig, a horse, a cow, a goat, a hen, a rooster, a goose, a duck.

V. Введення назв місцезнаходження: a forest, a river, a park, a zoo, a house, a yard.

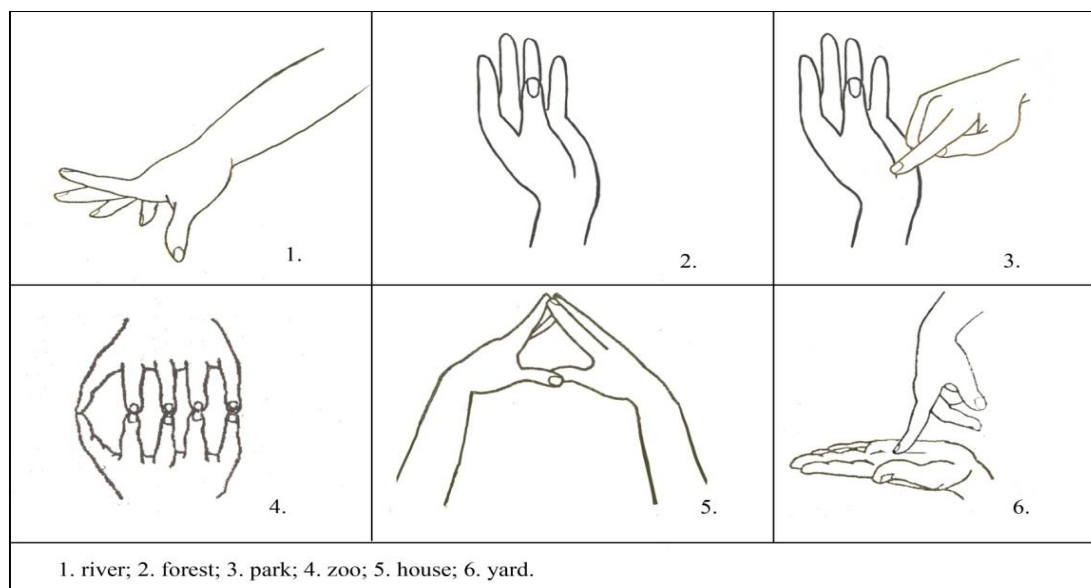
1. Вироблення асоціативних символів до них

Т: Наші тваринки люблять подорожувати. Подивіться, куди вони ходять:

1) *річка* – витягнута рука асоціюється з довгою річкою, рух пальців із течією води; 2) *ліс* – підняті догори пальці символізують умовні дерева; 3) *парк* – підняті догори пальці однієї руки асоціюються з деревами, вказівний палець іншої, розміщений у горизонтальному положенні, з лавкою у парку; 4) *зоопарк* – широко розставлені та з'єднані між собою пальці обох рук асоціюються з кліткою в зоопарку; 5) *будинок* – обома руками зображуємо дах будинку; 6) *подвір'я* – на долоні однієї руки виконуємо певні рухи іншою рукою, наприклад: ходимо, стрибаємо і т. і;

2. Перевірка розуміння сприйнятих асоціативних символів

Т: Погляньте та здогадайтеся, куди йдуть наші тваринки (учитель зображує асоціативними символами вже згадані об'єкти, діти називають їх українською мовою).



3. Презентація слів англійською мовою

Т: Уважно дивіться, слухайте і робіть, як я (учитель зображує символами слова і називає їх англійською мовою): a forest, a river, a park, a zoo, a house, a yard.

VI. Вправлення у використанні попередньо презентованого матеріалу

1. “Look, listen and do. Дивіться, слухайте і робіть”.

Учитель разом із мавпочкою виконують та називають введену лексику: рухи, назви тварин, частин тіла та обставин місця. Діти копіюють рухи вчителя.

2. Робота з підручником (с. 9)

Т: Давайте допоможемо мавпочкам зорієнтуватися на місцевості.

VII. Заключний етап уроку

Т: Мавпочка разом із нами отримала багато інформації і хоче подивитися, чи ви все запам'ятали. Пограємо в гру “Так чи ні” (вчитель імітує виконання рухів, зображує символи тварин, назв місцезнаходження, називаючи їх рідною мовою. При цьому обов'язково часто “помиляється”. Діти відповідно реагують).

Урок № 2

Тема: Забавляюся з тваринами

Мета: Продовжувати вчити зображати за допомогою асоціативних символів назви тварин, розпізнавати лексичний матеріал, надавати та виконувати прості команди, вводити множину іменників, присвійні займенники *my, your*, означений артикль *the*; розвивати навички аудіювання та правильної вимови; виховувати турботу до тварин.

Хід уроку

I. Організаційний момент

Stand up! Sit down! Stand up! Sit down! Stand up! Sit down!

II. Введення в іншомовне середовище

Т: Повторюємо лексику попереднього уроку (учитель називає лексичні одиниці, одночасно зображуючи дії. Діти виконують разом з педагогом): Go, go, go! Run, run, run! Swim, swim, swim! Clap, clap, clap! Sing, sing, sing! Іт.д.

A park, a forest, a river, a house іт.д.

A cat, a dog, a pig іт.д.

III. Вправлення у використанні попередньо презентованого матеріалу

- Гра “Look, listen and say. Подивись, послухай і скажи”.

Учитель показує на частини тіла, називаючи їх. Діти повторюють за ним: a nose, a lip, an eye, an ear, a hand, a head.

- Гра “Look, listen and say. Послухай, зроби і скажи”.

Учитель зображує місця знаходження тварин, називаючи їх. Діти копіюють жести вчителя, по можливості повторюючи за ним: a river, a forest, a park і т.д.

IV. Введення нового матеріалу

- Назвичастинтіла: a face, a mouth, a tooth (teeth), hair, a shoulder, a stomach, a back, a finger.
- Означений артикль *the*

Картки із зображенням обставин місця знаходяться перед дітьми. Учитель називає їх іноземною мовою. Діти повторюють за ним: *the forest, the river, the zoo* і т.д.

- Множина іменників

T: a lip – lips, a hand – hands, an eye – eyes, a tooth - teeth, a foot-feet.

- Присвійні займенники *my, your*

T: My eyes, my ears, my hands і т.д. (показуємо на собі).

Your eyes, your ears, your hands і т.д. (показуємо на сусідові).

V. Вправлення у використанні нового матеріалу

1. Гра “Who is the first? Хто перший?”

Учитель називає англійською мовою частини тіла, які діти показують на собі, і схвально заохочує того, хто першим виконав завдання. Це підказкою для тих, хто її потребує).

My nose, my lip, my eye, my hand, my head, my back, my shoulder і т. д.

2. Повторення назв свійських тварин.

Гра “Look, listen, do and say. Подивись, послухай, зроби і скажи”.

Учитель проговорює назви тварин, діти зображують їх та по можливості повторюють за ним: a cat, a dog, a frog, a cow, a pig, a horse, a hen, a goose, a duck.

3. Гра “Look, do and say Подивись, зроби і скажи”. Учитель показує символами ліс, парк, річку і т.д. та пропонує дітям “піти” туди. Діти копіюють рухи вчителя.

T: Go to the park. Go to the river. Go to the forest.

VI. Введення нового матеріалу за відомим алгоритмом:

1. Вироблення асоціативних символів до нових лексичних одиниць.

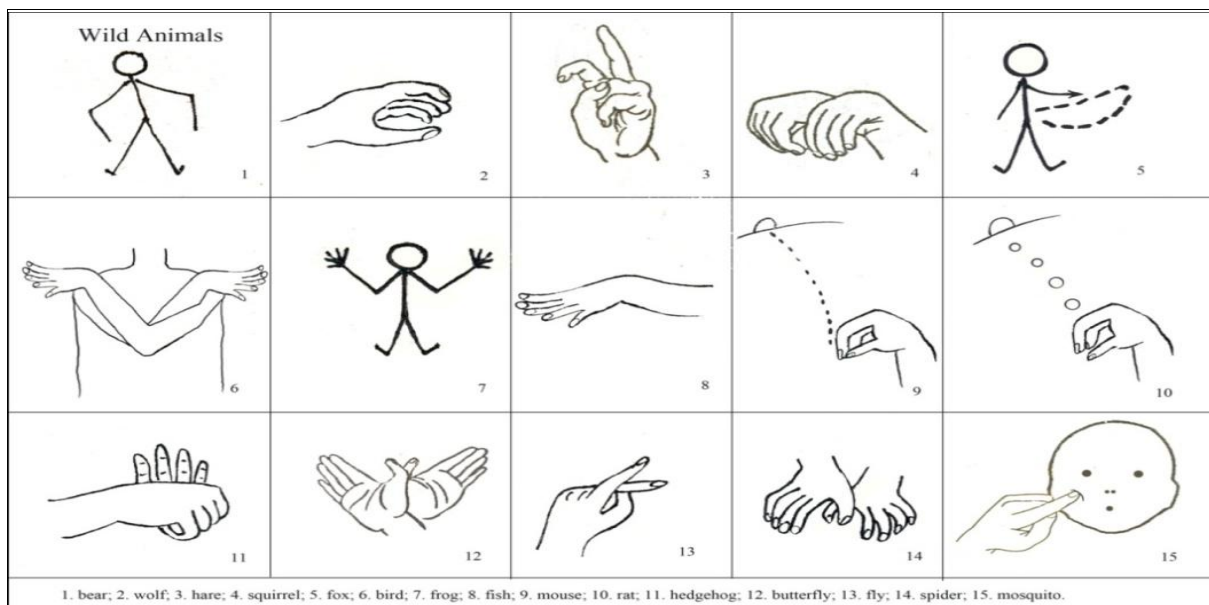
2. Перевірка розуміння дітьми вироблених асоціацій рідною мовою.

3. Презентація нової лексики мовою, яка вивчається.

Дикі тварини: a bear, a wolf, a hare, a squirrel, a bird, a fox, a frog, a fish, a mouse, a rat, a hedgehog, a butterfly, a fly, a spider, a mosquito.

T: 1) ведмідь – розставивши руки в сторони, перевалюємося з боку на бік; 2) вовк – великий палець з’єднується та роз’єднується з

рештою, які тримаємо напівзігнутими, імітуючи пашу хижака; 3) *засць* – підняті догори вказівний та середній пальці – вуха тваринки, решта зімкнуті між собою; 4) *білка* – зігнуті перед грудьми руки асоціюються з лапками білочки, яка тримає горішки; 5) *лис* – відведеною назад рукою зображуємо уявний хвіст; 6) *птах* – перехрещеними в ліктях руками імітуємо змах крилами птаха; 7) *жаба* – підняті догори та зігнуті в ліктях руки з широко розставленими пальцями; 8) *риба* – хвилеподібні рухи рукою по горизонталі; 9) *миша* – з'єднані та опущені донизу пальці швидко рухаємо в напрямку до уявної нірки; 10) *пацюк* – широко розставлені опущені донизу пальці рухаємо в напрямку до уявної нірки; 11) *їжак* – випрямлені й розставлені пальці однієї руки біля кулака іншої асоціюються з голками тварини; 12) *метелик* – перехрещеними біля зап'ястя долонями імітуємо маленькі крила; 13) *муха* – вказівним та середнім пальцями швидко рухаємо вгору, вниз, імітуючи крила; 14) *павук* – великі пальці обох рук з'єднані, решта – розставлені в сторони асоціюються з лапами павука; 15) *комар* – вказівним пальцем натискаємо на обличчя, імітуючи укус комара.



Ігрові команди:

T: Touch your head, wash your back, dry your back, nod your head, clap your hands, stamp your feet, catch a butterfly, ride a horse, play with a dog, feed a dog.

VII. Вправлення у використанні нового матеріалу

- Гра “Look, listen and do. Дивіться, слухайте і робіть”. Закріплення назв частин тіла.

T: Touch your nose. Touch your hand. Touch your head. Touch your back і т. і.

Wash your nose. Wash your hands. Wash your neck. Wash your legs і т. д.

– Гра “Look and listen. Дивіться і слухайте”. Закріплення назв тварин.

Іграшки або картки із зображенням тварин знаходяться перед дітьми. Учитель імітує виконання дій із ними.

T: Touch a dog. Touch a cat. Touch a horse. Touch a frog. Touch a bird і т.д.

Feed a dog. Feed a cat. Feed a horse. Feed a squirrel. Feed a bird і т.д.

Play with a dog. Play with a cat. Play with a bird і т.д.

Робота з посібником (с.11)

– Гра “Listen and do. Послухай і зроби”.

VIII. Заключний етап уроку

1. Пояснення значення слова *together*.

Вивчення пісні «Clap, clap, clap your hands»

Clap, clap, clap your hands,
Clap your hands together. } 2 times

Stamp, stamp, stamp your feet,
Stamp your feet together. } 2 times

Nod, nod, nod your head,
Nod your head together. } 2 times

Dance, dance, dance a dance,
Dance a dance together. } 2 times

2. T: Давайте допоможемо котикові скласти римівки (с.13).

Урок № 3

Тема: Тварини інших континентів.

Мета: Вчити розуміти, виконувати та давати команди; розвивати артикуляційний апарат та навички аудіювання; виховувати турботливе ставлення до тварин.

Хід уроку

I. Організаційний момент

Hello! Sit down! Diana, stand up! Clap your hands. Stamp your feet. Roma, stand up! Clap your hands. Stamp your feet. Diana and Roma, clap your hands together. Stamp your feet together. Diana and Roma, sit down.

II. Введення в іншомовне середовище

Гра “Listen and do. Слухайте та робіть”.

Учитель називає англійською мовою лексику попередніх двох уроків, діти імітують виконання команд та зображення лексичних одиниць. За потреби учитель допомагає їм.

T: Sing! Dance! Swim! Fly! Eat! Drink! Run! Fall down! Lie down!

A cat, a dog, a cow, a horse, a fox, a bear, a wolf.

A forest, a park, a yard, a house іт.д. Go to the house. Go to the park.

Play with a cat. Play with a dog. Play with a hare. Play with a squirrel.

Wash the horse. Wash the pig. Wash the dog. Wash the cow.

Feed a cat. Feed a dog. Feed a cow. Feed a horse іт.д.

III. Вправлення у використанні нового матеріалу

1. Гра “Незнайко”. Гра з іграшковими тваринами або картками з їх зображенням.

T: Наша мавпочка забула деякі англійські слова, і тому ми її сьогодні називаємо Незнайкою. Наказуймо їй, до якої іграшкової тваринки доторкнутись. Якщо вона правильно виконає команду – скажемо “Yes”, якщо ні – “No”.

T: A cat. Touch a cat.

Мавпочка-учитель торкається до іграшок-тваринок (крім кота), чітко промовляючи слово *a cat*. На реакцію дітей “No” вдає, що насуплюється, і демонструє роздратування. Нарешті, правильно виконує завдання.

T (Ps): Touch a horse і т. д.

2. Ігри з тваринами

Іграшки свійських тваринок або картинки з їх зображенням знаходяться перед учнями. Учитель дає накази, діти імітують їх виконання.

Гра “Помий тваринку”

T: Wash the cat. Wash the dog. Wash the pig. і т. д.

Гра “Нагодуй тваринку”

T: Feed a cat. Feed a dog. Feed a cow і т. д.

Гра “Пограйся з тваринкою”

T: Play with a cat. Play with a dog і т. д. (с. 13)

Гра “Підійди до тваринки”

T: Go to the cat. Go to the dog. Go to the pig і т. д.

3. Робота за посібником. (с. 8, 10)

Гра “Lisnen and do. Слухайте та робіть”

Тренування у використанні структур типу *wash a cat, feed a cat, play with a cat, go to the cat* із зображеними у посібнику тваринами (учитель дає накази, учні, використовуючи мову жестів, імітують їх виконання).

T: Go to the dog. Wash a dog. Feed a dog. Play with a dog і т. д.

4. Гра “Покеруй мавпочкою”

Ведучий-учитель або один із учнів тримає мавпочку, яка імітує виконання команд, що дають діти: Stand up! Go! Run! Sing! Dance! Hop! Stop! Drink! і т. д.

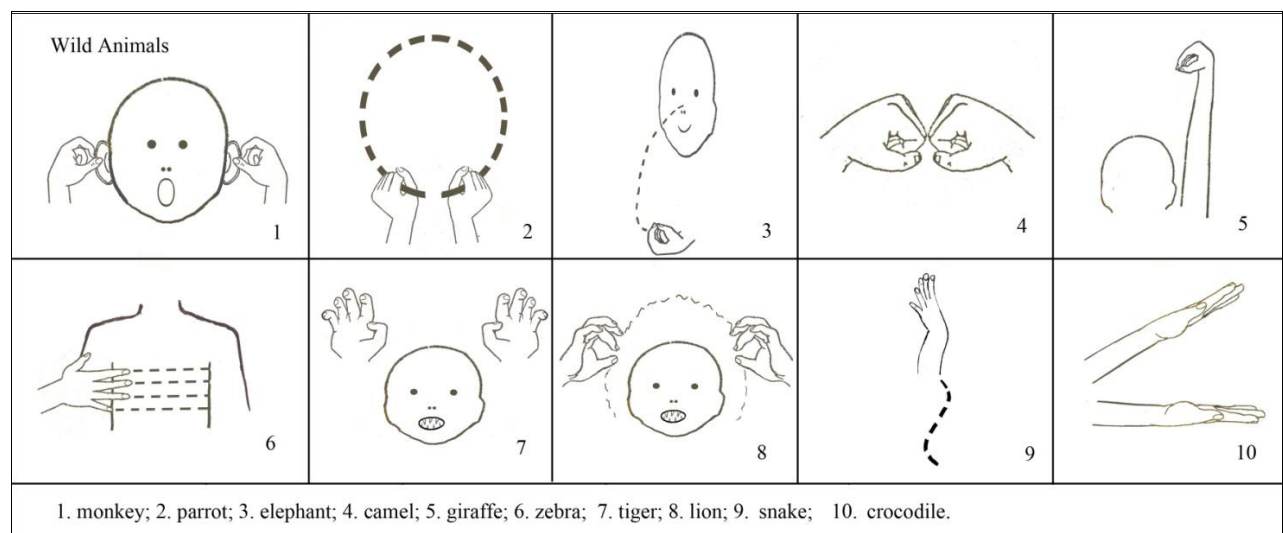
IV. Введення нового мовного матеріалу за відомим алгоритмом

1. Ігрові команди:

sleep, wake up, get up, do morning exercises, bend to the left, bend to the right, clean your teeth, brush your hair, nod your head, turn around, close (open) your eyes, open your eyes.

2. Тварини інших континентів: a monkey, a parrot, an elephant, a camel, a giraffe, a zebra, a tiger, a lion, a snake, a crocodile, a kangaroo.

1) *мавна* – відтягуємо вуха двома руками та кривляємось; 2) *папуга* – тримаємося за уявний обруч двома руками, імітуючи сидіння папуги в клітці; 3) *слон* – імітуємо витягування носа однією рукою, що символізує хобот тварини; 4) *верблюд* – зімкнуті кулаки обох рук символізують два горби; 5) *жираф* – витягнута догори рука символізує довгу шию; 6) *зебра* – пальцями руки проводимо умовні лінії на тулубі; 7) *тигр* – дві руки над головою та сердите обличчя асоціюються з агресивним тигром; 8) *лев* – умовно збільшуємо об’єм волосся над головою, зображуючи велику гриву; 9) *змія* – рухаємо рукою, імітуючи траєкторію повзучої змії; 10) *крокодил* – зімкнутими у ліктях руками імітуємо рух щелеп хижака.



V. Робота над новим матеріалом

1. “Look, listen and do. Дивіться, слухайте та робіть.

Учитель зображує тварин та називає їх.

2. Гра з мавпочкою “Відшукай тваринку”.

Учитель називає тваринку, мавпочка вдає, що не може знайти її, торкаючись до інших звірів. Діти реагують на її дії “Yes” або “No”.

T: Touch a crocodile.

M: A crocodile (торкається до слона).

Ps: No.

M: A crocodile (торкається до лева).

Ps: No.

M: A crocodile (торкається до крокодила).

Ps: Yes.

3. Гра “Let`s ride. Покатаємося верхи”.

Учитель садить маленьку іграшкову мавпочку верхи на різноманітних тварин, коментуючи дії. Діти відповідно реагують.

T: Ride a horse. **Ps:** Yes.

T: Ride a cat. **Ps:** No і т. і.

VII. Заключний етап уроку

Введення команд: *Hands on hips! Hands to the sides! Bend left! Bend right!*

(с. 15). Вивчення пісні “Hands on hips”

У результаті експериментального застосування методу асоціативних символів у процес навчання іноземної мови у початковій школі виділено наступні особливості-переваги названого методу:

1. Відбувається накопичення лексичного матеріалу і мовленнєвих одиниць без особливих зусиль молодших школярів.

2. Розвиваються здібності молодших школярів активно використовувати мовний «запас» у спілкуванні та розумінні іноземної мови. Розвивається мотивація до вивчення іноземної мови.

3. Зникає психологічний бар'єр в учнів початкової школи до іноземного мовлення: страх, сором, скованість.

4. Дотримання принципу концентрації при відборі та організації навчального матеріалу здійснюється на трьох рівнях. На першому рівні відбувається формування комунікативного ядра запрограмованого рівня володіння іноземною мовою – початковий набір фраз та умінь використовувати їх у певних ситуаціях. На цьому етапі відбувається засвоєння не лише великого масиву лексичного

матеріалу, а й основних граматичних моделей розмовного мовлення, які потрібні для забезпечення спілкування. Засвоєний на першому етапі лексичний матеріал забезпечує високий рівень аналітичної діяльності молодших школярів. На цьому етапі учням пропонується вже значно менша кількість лексичних одиниць і менше граматичних явищ. Заняття проводяться з меншою концентрацією годин для забезпечення успішного переходу до третього етапу вивчення іноземної мови – етапу «синтезу». На третьому етапі відбувається формування стійких навичок та умінь мовлення, що у кінцевому рахунку забезпечує осмислене, упевнене володіння іноземною мовою. Ігнорування принципу концентрації при відборі та організації навчального матеріалу створює звичну для існуючої практики ситуацію, коли за великих проміжків часу між уроками мовний матеріал забувається учнями, що не компенсується новим матеріалом. Реалізація даного принципу наближає реальну комунікацію іноземною мовою, що само по собі стає стимулом для її подальшого вивчення. У межах принципу концентрації при відборі та організації навчального матеріалу діє правило надлишковості лексичного матеріалу, який пропонується учням. Його дія пояснюється особливостями нашої пам'яті. Так, наприклад, із 10 запропонованих учням слів вони, в середньому можуть запам'ятати 5, а із 50 – значно більше. Необхідність надлишкового матеріалу пояснюється й індивідуальним підходом до кожного учня, так як відбір навчального матеріалу буде обумовлюватися його індивідуальними особливостями, інтересами, асоціаціями. Таким чином, весь запропонований навчальний матеріал засвоюється цілою групою учнів та кожним учнем окремо, що приводить до розкриття резервних можливостей як цілого класу, так і кожного учня.

Курс на усне випередження мовного матеріалу, тобто введення та закріплення навчального матеріалу без опори на текст, виступає вихідним моментом навчання іноземної мови за методом асоціативних символів. Доведено, що усний навчальний матеріал, представлений смисловими блоками, є основою для переходу до навчання письму і читанню. Лише після того, як засвоєний матеріал закріплений в усному мовленні, його доцільно дати у письмовому вигляді. Виявляється, що «слуховий образ, вжитих за короткий час комунікативних блоків, є настільки міцним, що читаючи вперше тексти з даними блоками, учні практично не роблять помилок. Відбувається мимовільний зв'язок слухового образу з його графічним образом, встановлюються звукобуквенні зв'язки. Принцип усного випередження діє протягом всього першого етапу навчання іноземної

мови. Два наступних етапи присвячені закріпленню та введенню нового матеріалу.

Метод асоціативних символів відкриває широкі можливості для розвитку життєвих здібностей дітей, забезпечує пізнавальну активність та самостійність учнів, розвиває образне мислення, покращує сприймання та відтворення інформації, підвищує ефективність засвоєння мовного матеріалу. МАС передбачає змістову інноваційність і відповідає змісту чинних навчальних програм, сучасним тенденціям технологізації навчального процесу. Метод умотивовує навчальну діяльність тих, хто навчається, сприяє активізації навчальної діяльності, забезпечує реалізацію дидактичного принципу природовідповідності, залучаючи весь комплекс аналізаторів, які сприятимуть оволодінню іноземної мовою. Ця методика створює сприятливі умови щодо режиму здоров'я-збереження, оскільки зорієнтована на активну рухову діяльність та невимушену навчально-пізнавальну активність дітей. МАС базується на провідному ігровому виді діяльності.

На основі багатьох досліджень про природу мовленнєвої діяльності людини сучасні психолінгвісти зробили висновок, що ми мислимо не словами, а образами, кодовою мовою уявлень й асоціацій. Опанування мови починається з відчуттів, тобто з процесу відображення в мозку людини окремих властивостей предметів та явищ, які безпосередньо впливають на їхні органи чуття. Тому потрібно використовувати якомога більше різноманітних помічників (асоціативних символів), адже цілями асоціативного мислення є отримання нових оригінальних ідей, створення смислових зв'язків, стимуляція уваги, покращення запам'ятовування. Асоціація – функціональний зв'язок між двома (чи більше) елементами, точне визначення інших елементів (тобто ідей, дій, образів, стимулів, реакцій і ін.) та виявлення механізмів, що лежать в основі цього зв'язку.

Результати дослідження засвідчили, що молодший шкільний вік характеризується такими психологічними особливостями: провідною залишається мимовільна увага, однак починає прогресувати довільна увага, що характеризується низьким рівнем її вибіркової, диференційованості; підвищеною збудливістю; через мову виникне інтерес до об'єкта або предмета, ступінь зосередженості уваги може бути високим, хоча тривалість і невелика; сприйняття характеризується неорганізованістю й нестабільністю, гостротою та свіжістю; інформація сприймається за допомогою взаємодії

найсильніших аналізаторів – зору, слуху, стійко зберігаючи її в пам'яті; сприйняття нового молодшими школярами тісно пов'язане з переживанням відповідних емоцій; переважає образне запам'ятовування навчального матеріалу; формуються такі мислительні операції, як аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення; переважає наочно-образне мислення; недосконале володіння такою розумовою операцією, як узагальнення; перехід від репродуктивної уяви до творчої.

З огляду на вищезазначене, існує потреба в правильно організованому навчанні, що включає формування у школярів навичок переключення та розподілу уваги; задіяння різних аналізаторів (зору, слуху, смаку, дотику); використання емоційності для привчання учнів початкових класів цілеспрямовано слухати, дивитися, спостерігати; яскраві враження й позитивні емоції; наочність для створення образного уявлення та формування певного поняття, підвищення пізнавальної, мисленнєвої діяльності школярів.

З'ясовано, що зазначеним вимогам відповідає нова методика викладання іноземної мови – метод асоціативних символів (МАС) – мова рухів, жестів, міміки, мова нашого тіла, кодова мова уявлень й асоціацій, в основі якої лежить асоціативне навчання молодших школярів. Ігровий метод, який ґрунтується на принципі природовідповідності, покращує сприймання та відтворення інформації, спираючись на властиве кожній дитині вміння уявляти й фантазувати.

Визначено основну мету асоціативного навчання іноземної мови молодших школярів – формування іншомовної комунікативної компетенції, формування якостей, необхідних для засвоєння мінімізованого обсягу знань та вмінь. Асоціативне навчання – це процес взаємодії вчителя й учнів, спрямований на асоціативне засвоєння, відтворення та оперування змістом навчального матеріалу.

За результатами теоретичного аналізу, експериментальних даних і практичного досвіду, які свідчать про ефективність та необхідність упровадження асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, виникає потреба в цілісній підготовці фахівців, здатних до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, що забезпечується формуванням професійної креативності майбутніх учителів початкової школи.

Таке розв'язання проблеми не вичерпує весь спектр означених науково-прикладних питань. Потребує узагальнення застосування асоціативного навчання під час викладання інших дисциплін у початковій школі тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО РОЗДІЛУ 1

1. Алимущкина О. А. Механизмы проявления стереотипизации в ассоциативном поле : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Ольга Алексеевна Алимущкина ; Алт. гос. ун-т. – Барнаул : [б. и.], 2007. – 193 с.
2. Антология концептов / под ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина. М. : Гнозис, 2007. – 512 с.
3. Анчукова Н. И. Образное ассоциирование как психологический механизм развития личности музыканта: дис. ... канд. пед. наук : 19.00.01 / Нелли Ивановна Анчукова ; Хабаров. гос. ин-т искусств и культуры. – Хабаровск : [б. и.], 2002. – 161 с.
4. Артемов В. А. Экспериментальная фонетика и психология в обучении иностранному языку / В. А. Артемов // Ученые записки 1-го Моск. гос. пед. ин-та иностр. языков. Т. 1 : Экспериментальная фонетика и психология в обучении иностранному языку / под ред. В. А. Артемова. – М. : [б. и.], 1940. – 344 с.
5. Артемов В. А. Педагогическая психология обучения иностранным языкам: стенографированный курс лекций, прочтенных в 1-ом Моск. гос. пед. ин-те иностр. языков / В. А. Артемов. – М. : [б. и.], 1941. – 135 с.
6. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам: [учебник] / В. А. Артемов. – М. : Просвещение, 1969. – 279 с.
7. Асоціативний словник української рекламної лексики / упоряд. Т. Ю. Ковалевський, Г. Д. Сологуб, О. В. Ставченко ; відп. ред. Т. Ю. Карпенко ; М-во освіти і науки України. Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. – Одеса : Астропринт, 2001. – 116 с.
8. Ассоциативная психология. Основные направления психологии в классических трудах. Г. Спенсер. Основания психологии. Т. Циген. Физиологическая психология : в 14 лекциях / Т. Циген ; А. А. Карелин. – М. : ООО АСТ-ЛТД, 1998. – 560 с. – (Классики зарубежной психологии).
9. Барынкина И. В. Педагогические условия развития способностей школьников к изучению иностранных языков на начальном этапе обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ирина Владимировна Барынкина ; Брян. гос. пед. ун-т им. акад. И. Г. Петровского. – Брянск : [б. и.], 1999. – 187 с.
10. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. – [2-е изд.]. – М. : Просвещение, 1965. – 228 с.

11. Блавацька І. Є. Теоретичний аналіз проблеми визначення поняття психолінгвістичних здібностей до опанування іноземної мови [Електронний ресурс] / І. Є. Блавацька // Наука і освіта. – 2008. – № 8–9. – С. 18–23. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2008_8-9/psihologija/blav.htm.

12. Блонский П. П. Избранные психологические произведения / П. П. Блонский. – М.: Просвещение, 1964. – 547 с.

13. Большой толковый психологический словарь : в 2 т. / Артур Ребер. – М. : Вече, 2000. – 592 с.

14. Вандриес Ж. Язык: Лингвистическое введение в историю / Жозеф Вандриес ; [пер. с фр. и предисл. Р. О. Шор]. – М. : Соцэкгиз, 1937. – 409 с.

15. Вергелес Г. И. Формирование учебной деятельности как проблема дидактики / Г. И. Вергелес // Младший школьник как субъект педагогического воздействия : межвуз. сб. науч. тр. / ред. Г. И. Вергелес. – Ленинград : Изд-во Ленинград. гос. пед. ин-та, 1989. – С. 54–73.

16. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / Макс Вертгеймер ; пер. с англ. С. Д. Латушкина ; вступ. ст. В. П. Зинченко ; общ. ред. С. Ф. Горбова, В. П. Зинченко. – М. : Прогресс, 1987. – 336 с.

17. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 2 : Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1982. – 504 с.

18. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – [5-е изд., испр.]. – М. : Лабиринт, 1999. – 351 с.

19. Гегечкори Л. Ш. Основы методики интенсивного обучения взрослых устной речи на иностранном языке (на материалах французского языка) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л. Ш. Гегечкори. – М. : [б. в.], 1977. – 40 с.

20. Гоббс Т. Левиафан, или материя, форма и власть государства церковного и гражданского / Томас Гоббс ; [пер. с англ. А. Гутермана] // Гоббс Т. Сочинения : в 2 т. Т. 2 / Т. Гоббс ; [пер. с латин., англ. ; сост., ред. изд., авт. вступ. ст. и примеч. В. В. Соколов]. – М. : Мысль, 1989. – 731 с.

21. Горошко Е. И. Языковое сознание (ассоциативная парадигма) : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / Елена Игоревна Горошко ; Рос. Акад. наук. Ин-т языкозн. – М. : [б. и.], 2001. – 287 с.

22. Горошко Е. И. Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента : монография / Е. И. Горошко. – М. : Ин-т языкозн. РАН, 2001. – 320 с.

23. Граючись, учимось. Англійська в рухах для дітей за методикою асоціативних символів. Для 1 класу загальноосвітніх навчальних

закладів / С. В. Гунько, З. Коновалюк. – Тернопіль : Підручник і посібник, 2011. – 184 с.

24. Граючись, учимось. Англійська мова : програма та метод. рек. / С. В. Гунько, Л. Є. Гусак [та ін.]. – К. : Ред. газет з дошк. та поч. освіти, 2013. – 88 с.

25. Гузь О. І. Навчання усного англомовного мовлення учнів початкової школи з використанням відеофонограми : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Олена Іванівна Гузь ; Київ. нац. лінгв. ун-т. – К. : [б. в.], 2005. – 225 с.

26. Гумбольдт фон. В. Избранные труды по языкознанию / Вильгельм фон Гумбольдт ; [пер. с нем. Г. В. Рамишвили]. – М. : Прогресс, 1984. – 397 с.

27. Гусак Л. Є. Англійська мова для дітей молодшого шкільного віку загальноосвітніх навчальних закладів за методикою асоціативних символів : підручник / Л. Є. Гусак, С. В. Гунько, Н. Р. Стадник та інші; М-во освіти і науки, молоді та спорту України. – Луцьк : Волин. старожитності, 2011. – 104 с.

28. Давлетшин М. Г. Психология технических способностей / М. Г. Давлетшин. – Ташкент : Фан, 1971. – 175 с.

29. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 160 с.

30. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.

31. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

32. Залевская А. А. Введение в психолингвистику / А. А. Залевская. – М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2000. – 382 с.

33. Залевская А. А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст : избр. тр. / А. А. Залевская. – М. : Гнозис, 2005. – 543 с.

34. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1978. – 160 с.

35. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.

36. Ибрагимова Р. Э. Лингводидактические и психологические основы семантизации и активизации лексики младших школьников методом ассоциативного поля: дис.... канд. пед. Наук: 13.00.02 / Резеда Эльбрусевна Ибрагимова ; Башкир. гос. ун-т. – Уфа: [б.и.], 1999. – 169 с.

37. Кабардов М. К. Коммуникативный и лингвистический типы овладения иностранным языком в разных условиях обучения [Электронный ресурс] / М. К. Кабардов // Школа здоров'я. – 1997. – № 1. – С. 72–86. – Режим доступа : http://psychclub.at.ua/load/navchalni_materiali_z_kursu_quot_psikhologichni_aspekti_zasvoennja_inozemnoji_movi_quot/kabardov_kommunikativnyj_i_lingvisticheskiy_tipy_ovladienija_inostrannym_jazykom/3-1-0-36.

38. Кабардов М. К. О диагностике иноязычных способностей / М. К. Кабардов // Психологические и психофизиологические исследования речи / отв. ред. Т. И. Ушакова. – М. : Педагогика, 1985. – 334 с.

39. Кабардов М. К. Об индивидуально-психологических особенностях учащихся при обучении иностранным языкам / М. К. Кабардов // Психологические основы обучения неродному языку: хрестоматия / сост. А. А. Леонтьев. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Модэк, 2004. – С.138.

40. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З. И. Калмыкова. – М. : Педагогика, 1981. – 124 с.

41. Караулов Ю.Н. Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть / Ю. Н. Караулов. – М.: ИРЯ РАН, 1999. – 180 с.

42. Караулов Ю. Н. Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковых способностей / Ю. Н. Караулов // Русский ассоциативный словарь: [в 2 кн.]. Кн.1: Прямой словарь: от стимула к реакции: [ассоциат. тезаурус совр. рус. яз.] / Ю. Н. Караулов, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, Н. В. Уфимцева, Г. А. Черкасова. – М.: Помовский и партнеры, 1994. – С. 191–193.

43. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 263 с.

44. Карп'юк О. Д. Особливості комунікативно-орієнтованого навчання англійської мови в початковій школі за серією навчально-методичних комплектів для 2–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів : [метод. посіб. для вчителів] / О. Д. Карп'юк. – К. : Навч. кн., 2004. –120 с.

45. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: [метод. пособие] / Г. А. Китайгородская. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 103 с.

46. Климентенко А. Д. Проблемы обучения иностранному (английскому) языку детей с первого класса / А. Д. Климентенко, Г. М. Уайзер // Обучение детей иностранному языку с первого класса массовой школы. – М. : Просвещение, 1978. – С. 3–43.

47. Козленко В. Н. Проблема креативности личности / В. Н. Козленко // Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. – М.: Наука, 1990. – С. 131–149.

48. Коменский Я. А. Великая дидактика: избр. пед. соч./ Ян Амос Коменский; под. ред. Красновского. – М. : Учпедгиз, 1955. – Гл. XVI.

49. Конаржевский Ю. А. Анализ урока /Ю. А. Конаржевский.– М. : Пед. поиск. – 2000.–336 с.

50. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи: метод. рек. / [Н. М. Бібік, О. Я. Савченко, Т. М. Байбара, М. С. Вашуленко та ін.]; заг. ред. О. Я. Савченко. – К. : Поч.шк., 2002. – 128 с.

51. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) [Електронний ресурс] / Постанова Колегії МОН та Президії АПН України. – № 12/5-2 від 22.11.2001 р. – 18 с. – Режим доступу : https://docs.google.com/document/d/1wbEqmpKCz3X5FmlyX0QdXlOFa_xMhzSAE3734zSt64/edit?pli=

52. Крушевский Н. В. Очерк науки о языке / Н. В. Крушевский // Изв. и учен. зап. Имп. Казан.ун-та.– Казань, 1883. – Т. XIX. – Янв.–апр. – 148 с.

53. Кузовлев В. П. Современные технологии профессиональной подготовки учителя иностранных языков / В. П. Кузовлев, В. Н. Карташова.– М. : МПГУ; Елец: ЕГУ им. И. Л. Бунина. – 2004.– 219 с.

54. Леонтьев А. А. Психолінгвістика / А. А. Леонтьев // Русская речь. – 1969. – № 1. – С. 14–20.

55. Леонтьев А. А. Общие сведения об ассоциациях и ассоциативных нормах / А. А. Леонтьев // Словарь ассоциативных норм русского языка ; под. ред. А. А. Леонтьева. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1977. – С. 12.

56. Лозанов Г. К. Сугестопедия в преподавании иностранных языков / Г. К. Лозанов // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М. : МГПИИЯ им. М. Тореца, 1979. – Вып. 5.– С. 53–62 ; 102–109.

57. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия; под ред. Е. Д. Хомской.– М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979.– 320 с.

58. Маркова Н. Г. Развитие речевой деятельности младших школьников на основе средств ассоциативного воображения : дис. ... канд.пед.наук : 13.00.01; 13.00.02 / Надежда Григорьевна Маркова ; Казан. гос. пед. ун-т.– Казань: [б.и.], 2002.– 220 с.

59. Марчук У. Б. Вербальні асоціації у психолінгвістичних дослідженнях [Електронний ресурс] / У. Б. Марчук // Лінгвісти студії. – 2008. – Вип. 16. – Режим доступу : <http://litmisto.org.ua/?p=7848>.

60. Марчук У. В. Асоціативний потенціал лінгвокультуних концептів у різносистемних мовах : дис. ... канд. пед. наук : 10.02.15 / Ульяна Богданівна Марчук ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К. : [б. в.], 2009. – 234 с.

61. Матюгин И. Ю. Секреты запоминания английских слов / И. Ю. Матюгин, Т. Б. Слоненко. – Донецк : Сталкер, 2000. – 411 с.

62. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. І. М. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2009. – 400 с.

63. Москалюк Л. В. Реалізація мотиваційного компонента контролю англomовної лексичної компетентності молодших школярів: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Людмила Валеріанівна Москалюк ; Київ. нац. лінгв. ун-т. – К. : [б. в.], 2010. – 25 с.

64. Муравицька М. П. Психолінгвістичний аналіз лексичної омонімії / М. П. Муравицька // Мовознавство. – 1975. – № 3. – С. 59–68.

65. Паршикова О. Теоретичні основи іноземної мови учнів початкової загальноосвітньої школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Олена Олексіївна Паршикова ; Київ. нац. лінгв. ун-т. – К. : [б. в.], 2010. – 470 с.

66. Педагогіка у запитаннях і відповідях : навч. посіб. [Електронний ресурс] / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання, 2006. – 311 с. – Режим доступу : http://pidruchniki.ws/pedagogika/printsi_pi_navchannya.

67. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – СПб. : Союз, 1997. – 254 с.

68. Подласый И. П. Педагогика : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. П. Подласый. – М. : Просвещение ; Гуманит. изд. центр «Владос», 1996. – 432 с.

69. Потебня А. А. Теоретическая поэтика / А. А. Потебня. – М. : Высш. шк., 1990. – 344 с.

70. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. Іноземні мови (2–12 кл.). – К. : Перун, 2005. – 208 с.

71. Прохоров А. О. Особенности психических состояний младших школьников в учебной деятельности / А. О. Прохоров, Г. Н. Генинг // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С. 42–54.

72. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Меццеракова. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с.

73. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Меццеракова. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с.

74. Психология развития : учебник [для студ. высш. психол. и пед. учеб. заведений] / Т. М. Марютина, Т. Г. Стефаненко, К. Н. Поливанова и др. ; под ред. Т. Д. Марцинковской. – М. : Академия, 2001. – 352 с.

75. Рубинштейн С. Л. Речь и мышление. Развитие речи у детей / С. Л. Рубинштейн // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста : [учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений] / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Изд. центр «Академия», 2000. – 512 с.-С.28-34.

76. Русский ассоциативный словарь. Книга 1. Прямой словарь: от стимула к реакции. Ассоциативный тезаурус современного русского языка. Ч. I / [Ю. Н. Караулов, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, Н. В. Уфимцева, Г. А. Черкасова]. – М. : Помовский и партнеры, 1994. – 224 с.

77. Русский ассоциативный словарь. Книга 2. Обратный словарь: от реакции к стимулу. Ассоциативный тезаурус современного русского языка. Ч. I / [Ю. Н. Караулов, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, Н. В. Уфимцева, Г. А. Черкасова] – М. : ИРЯ РАН, 1994. – 358 с.

78. Сахарный А. А. Введение в психолингвистику : курс лекций / А. А. Сахарный. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. – 184 с.

79. Сибирякова В. Ф. Умственная активность школьников и обучаемость иностранному языку : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. Ф. Сибирякова. – М. : [б. и.], 1978. – 22 с.

80. Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию / Фердинанд де Соссюр ; [пер. с фр. ; под ред. А. А. Холодовича]. – М. : Прогресс, 1977. – 696 с.

81. Терехова Д. І. Особливості сприйняття лексичної семантики слів (психолінгвістичний аспект) : [монографія] / Д. І. Терехова. – К. : Вид. центр КДЛУ, 2000. – 244 с.

82. Тихомиров О. К. Психология мышления : учеб. пособие / О. К. Тихомиров. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с.

83. Фатеев С. В. Воображение как фактор продуктивности деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Сергей Валентинович Фатеев ; Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск : [б. и.], 1996. – 36 с.

84. Филатов В. М. Теория и практика раннего обучения иностранным языкам : [учеб. пособие для пед. колледжей, языковых педвузов] / В. М. Филатов, Г. Е. Филатова. – Ростов н/Д.: Анион, 1999. – 384 с.

85. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – [2-е изд. перераб. и доп.]. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.

86. Цветкова Л. С. Мозг и интеллект. Нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности / Л. С. Цветкова. – М. : Просвещение, 1995. – 303 с.

87. Черноватий Л. М. Основи теорії педагогічної граматики іноземної мови : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Леонід Миколайович Черноватий ; Київ. нац. лінгв. ун-т. – К. : [б. в.], 1999. – 32 с.

88. Шадриков В. Д. Структура познавательных способностей / В. Д. Шадриков // Психологический журнал. – 1985. – Т.6. – № 3. – С. 222–231.

89. Шаленко О. П. Ще раз про рівні володіння іноземною мовою / О. П. Шаленко // Іноземні мови. – 2004. – № 2. – С. 3–8.

90. Шульц Д. П. История современной психологии / Дуан П. Шульц, Синдия Э. Шульц; под ред. А. Д. Наследова; [пер. с англ. А. В. Говорунов, В. И. Кузин, Л. Л. Царук]. – [2-е изд. перераб. и испр.]. – СПб.: Евразия, 2002. – 532 с.

91. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А. Н. Щукин. – М. : Астрель ; АСТ ; Хранитель, 2007. – 747 с.

92. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. – М. : Знание, 1974. – 64 с.

93. Юм Д. Трактат о человеческой природе (1734–1737). Ч. 1 [Электронный ресурс] / Девид Юм; пер. с англ. С. И. Церетели. – Режим доступа: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000185/>.

94. Ягеніч Л. В. Формування у молодших школярів стратегічної компетентності в процесі навчання англomовного аудіювання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Лариса Вікторівна Ягеніч ; Київ. нац. лінгв. ун-т. – К. : [б. в.], 2007. – 278 с.

95. Butzkamm W. Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen / Wolfgang Butzkamm, Jürgen Butzkamm. – Tübingen ; Basel: Franck, 1999. – 378 s.

96. Buzan T. Mind Maps for Kids : an Introduction / Tony Buzan. – London : Harper Thorsons, 2003. – С. 120.

97. Chomsky N. Rules and representations / Noam Chomsky. – N. Y. : Columbia University Press, 1980. – 302 p.

98. Deese J. The structure of association in language and thought / J. Deese. – Baltimore, MD : John Hopkins University Press, 1965. – 215 p.

99. Edwards B. The new drawin the right side of the brain / B. Edwards. – HarperCollins, 2001. – P. 320.

100. Harley T. A. The Psychology of Language: From Data to Theory / T. A. Harley. – N.Y. : Psychology Press, 2008. – 602 p.

101. Kent G. H. A study of association in insanity / G. H. Kent, A. J. Rosanoff // *American Journal of Insanity*. – 1910.– P. 37–39.
102. Kurcz I. Polskie normy powszechnoci skojarzecz swobodnych na 100 slow z listy Kent-Rosanoff'a / I. Kurcz // *Studia psychologiczne*. – T. VIII. –Warszawa; Krakyw : Wyd-wo PAN. – 1967. – P. 122–127.
103. Mill J. Analysis of phenomena of the human mind / James Mill ; ed. by John Stuart. – London, 1878. – 2 vols.
104. Peltzer-Karpf A. Die Dynamik des frühen Fremdsprachenerwerbs / A. Peltzer-Karpf, R. Zangl. – Tübingen: Narr, 1998. – 187 s.
105. Peltzer-Karpf A. Vier Jahre Vienna Bilingual Schooling: Eine Langzeitstudie / A. Peltzer-Karpf, R. Zangle // *ZOOM Fremdsprachenlernen in der Grundschule*. – 1997. – Extraheft 1. – 93 s.
106. Postman L. Norms in Word Association / L. Postman, G. Keppel. – N. Y.: AcademicPress, 1970. – 383 p.
107. Russell W. A. The complete Minnesota Norms for Responses to 100 Words from Kent-Rosanoff Word Association Test / W. A. Russel, J. J. Jenkins. – Minneapolis, 1954.
108. Seligson P. An Introduction to Teaching English to Children / Paul Seligston. – Susan House, Richmond Publishing, 1997. – 96 p.
109. The Associative / G. Kiss, C. Armstrong, R. Milroy // *Thesaurus of English*. – Univ. of Edinb., 1972. – P. 153–165.

Розділ **2**

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

2.1. Структура креативних здібностей молодших школярів

Проблема трактування понять «творчість», «творча діяльність», «креативність», «креативні здібності» є багатоаспектною та неоднозначною з позицій сучасної дидактики.

Історично феномен *творчості* завжди був і залишається об'єктом наукових досліджень філософії, педагогіки, логіки, історії, культури, інформатики, соціології тощо. Сучасне суспільство визначає творчість як найважливішу умову свого розвитку, визначальною рушійною силою якого вважається творча особистість.

Теорії творчості формувалися протягом тривалого часу, що стало причиною появи величезної кількості тлумачень цього поняття, запропоновано чимало варіантів визначення етапів, рівнів та фаз творчої діяльності.

Загалом у філософських та психолого-педагогічних дослідженнях можна виділити три основних підходи до вивчення поняття творчості, яку науковці розглядають як:

- особистісну характеристику, пов'язану із саморозвитком та самореалізацією (І. Бех, І. Лернер, О. Савченко, О. Усова, І. Якиманська);
- творчий процес, творчу діяльність (Я. Пономарьов, Е. Торренс);
- результат творчої діяльності, створення нового (В. Бехтерев, Л. Виготський, В. Моляко);
- вихід за межі вже набутих знань (Д. Богоявленська, З. Калмикова, О. Матюшкін).

В. Моляко, розкриваючи сутність поняття творчості, зазначає, що «під творчістю розуміють процес створення чогось нового для даного суб'єкта. Тому зрозуміло, що творчість у тій чи іншій формі не є

ознакою «вибраних», вона доступна кожному. І школяр, який засвоює нові знання, розв'язує нову, незнайому задачу, і робітник, який виконує нове технічне завдання, і комбайнер, якому потрібно в процесі збирання урожаю врахувати вологість колосся, напрямок вітру – всі вони займаються творчістю, розв'язують творчі задачі»¹.

Т. Сидорчук розглядає творчість як духовно-практичну діяльність, результатом якої є створення оригінальних, культурних, соціально-значущих цінностей, встановлення нових фактів, відкриття нових якостей, закономірностей, а також методів дослідження та перетворення світу².

Творча діяльність у контексті діяльності дітей молодшого шкільного віку полягає не у створенні нових духовних та матеріальних цінностей, а в перетворенні чужих думок і почуттів у свої власні. На цьому етапі становлення особистості важливим є не кінцевий результат, а власне сам процес та здатність дитини до творчої діяльності, однією із специфічних характерних рис якої є креативність.

У межах концепції креативності, як показує аналіз наукових джерел, існує близько ста визначень цього поняття. Узагальнюючи підходи різних учених, можна дійти висновку, що вивчення креативності здійснюється за такими основними *напрямами*:

1) дослідники, які вивчають креативність в *особистісно-мотиваційному* аспекті (Т. Амбайл, В. Дружинін, А. Маслоу та ін.), акцентують увагу на творчій особистості та її характеристиках. При цьому майже не враховуються соціальне оточення та механізм творчої діяльності;

2) об'єктом наукових досліджень Д. Богоявленської, В. Давидова, О. Матюшкіна та інших учених є креативність у *процесуально-діяльнісному* аспекті (вивчення процесу, механізмів і продуктів творчої діяльності);

3) прихильники *психометричного* підходу (Дж. Гілфорд, С. Медник, Р. Стернберг, Е. Торренс, К. Урбан) вважають, що креативність є генетично зумовленою характеристикою, яку можна виміряти за допомогою тестів;

4) науковці, які досліджують креативність у *соціокультурному* аспекті (Л. Виготський, Х. Груббер та ін.), вважають, що культура –

¹Моляко В.О. Актуальні соціально-психологічні аспекти проблеми обдарованості / В. О. Моляко // Обдарована дитина. – 1998. – № 1. – С. 3–5 ; № 2. – С. 2–6 ; № 3. – С. 2–5.

²Сидорчук Т. А. Система творческих заданий как средство формирования креативности на начальном этапе становления личности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. А. Сидорчук ; Моск. гос. индустр. ун-т. – М., 1998. – 150 с.

це єдиний детермінант креативності. Соціокультурне середовище є контекстом для її розвитку. Тому креативність слід вивчати у контексті соціальних зв'язків, у процесі взаємодії з оточенням.

Серед інших напрямів вивчення креативності варто назвати і *когнітивний* (Дж. Гілфорд, А. Кроплі, С. Меднік), *еволюційний* (Д. Кемпбел, Д. Сімонтон) та *експертний* (Р. Вайсберг, К. Еріксон, Х. Саймон).

Аналіз наукових підходів до визначення поняття «креативність» показав, що більшість учених розглядають її як інтегральний феномен, до складу якого входять інтелектуальні, особистісні, мотиваційні, соціальні та емоційні аспекти.

Креативність як одна з базових якостей особистості, розвиток креативних здібностей дітей, творча діяльність як основа прогресивного розвитку людства почали активно вивчатися після публікацій праць Дж. Гілфорда. У 50-х роках минулого століття вчений визначив креативність як універсальну пізнавальну творчу здібність та окреслив шість її *параметрів*:

- 1) здатність до викриття та постановки проблем;
- 2) здатність генерувати велику кількість ідей;
- 3) гнучкість – здатність продукувати різноманітні ідеї;
- 4) оригінальність – здатність нестандартно реагувати на подразники;
- 5) здатність вдосконалювати об'єкт, додаючи деталі;
- б) здатність вирішувати проблеми, тобто здатність до аналізу та синтезу.

Дж. Гілфорд також запропонував диференціювати два види мислення: конвергентне, спрямоване на одноваріантне вирішення проблеми, та дивергентне, яке допускає багатоваріантність рішень. Учений співвідносить конвергентне мислення з інтелектом, оскільки воно дозволяє обирати з багатьох альтернативних варіантів єдине вірне рішення. Дивергентне мислення науковець визначає як таке, що «розгалужується, спрямовується за різними напрямками» й орієнтується на пошук усіх можливих рішень. Саме з дивергентним мисленням Дж. Гілфорд пов'язував феномен креативності, яка, на його думку, є характерною не лише для геніїв, але і для звичайних людей¹.

Е. Торренс під креативністю розуміє здатність особистості до загостреного сприйняття недоліків, прогалин у знаннях, тощо.

¹Guilford J. P. A psychometric approach to creativity / Joy Paul Guilford. – California : University of Southern California, 1986. – 264 p.

Вдаючись до метафори, науковець зазначає: «Креативність – це здатність копати глибше, дивитись краще, виправляти помилки, розмовляти з кішкою, пірнати на глибину, проходити крізь стіни, запалювати сонце, будувати замок на піску, вітати майбутнє»¹.

На думку Р. Стернберга, для креативності важливими є аналітична, синтетична та практична складові інтелектуальної активності. Аналітична складова інтелекту – це здатність вибирати оригінальні ідеї та оцінювати їх із позицій практичності та перспективності; синтетична – здатність інтегрувати елементи в єдину систему, а також уміння бачити проблему в цілому, з усіма її взаємозв'язками; а практична – здатність реалізовувати свої проекти на практиці та уміння переконувати інших людей в цінності тієї чи іншої ідеї, її перспективності. Отже, згідно з концепцією Р. Стернберга, поняття креативності включає в себе не лише здатність генерувати ідеї, але й уміння доводити їх до реалізації².

Я. Пономарьов розглядає природу креативності як інтелектуальну активність та чутливість особистості до побічних продуктів своєї діяльності. Учений розробив тести для визначення рівня креативності, вихідною концепцією яких є положення про те, що креативність – це здатність розуміти та асимілювати у процесі діяльності побічний продукт, який виникає під час реалізації діяльності та не має прямого відношення до її мети³.

За визначенням О. Туник, креативність є поєднанням мисленевих та особистісних якостей, необхідних для становлення здатності творити, характеризує особистість в цілому та проявляється у найрізноманітніших сферах діяльності⁴. При цьому, на думку О. Савенкова, навчившись «творити» у царині мистецтва, техніки та інших видах діяльності, людина без зусиль може перенести цей досвід на будь-яку іншу сферу⁵.

У сучасному тлумаченні поняття «креативність» домінуючим є положення щодо універсального характеру прояву творчих якостей

¹Torrance E. P. Scientific views of creativity and factors affecting its growth / Ellis Paul Torrance // *Daedalus: Creativity and Learning*. – London : Gordon and Breach Science Publishers, 1965. – P. 663–679.

²Sternberg R. J. Buy Low and Sell High: An Investment Approach to Creativity / R. J. Sternberg, T. I. Lubart // *Current Directions in Psychological Science*, 1. – 1992. – P. 1–5.

³Пономарев Я.А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М. : Наука, 1976. – 324 с.

⁴Туник Е. Е. Природа и диагностика творческих способностей : метод. рек. [для психол. и педагогов] / Е. Е. Туник. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. акад. постдипл. пед. образования, 1996. – 16 с.

⁵Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе: учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / А. И. Савенков. – М. : Академия, 2000. – 232 с.

особистості. Учені розглядають креативність як загальну здатність до творчості та наголошують на її необхідності в усіх сферах людської діяльності.

Беручи до уваги основні підходи до визначення поняття «креативність», ми розглядаємо *креативність учнів початкової школи* не як єдине, монолітне явище, а як сполучення цілого ряду здібностей, які у тій чи іншій мірі притаманні кожній дитині та можуть реалізовуватись у будь-якій життєвій ситуації.

Креативні здібності полягають у здатності особистості знаходити та встановлювати нові зв'язки, перетворювати їх у новий досвід, ідеї або продукти. Відповідно, необхідною умовою становлення творчої особистості є розвиток її креативних здібностей.

У визначенні компонентів креативних здібностей учнів у сучасних дослідженнях також не існує однозначної думки, проте, спробуємо конкретизувати структурний склад креативних здібностей молодших школярів, оскільки без такої конкретизації буде досить складно сформулювати концепцію технології розвитку креативних здібностей.

У якості компонентів креативних здібностей Дж. Гілфорд виділив ряд мисленнєвих операцій, серед яких чільне місце посідає дивергентне мислення, а також здатність бачити і відчувати проблему (недосяжну мету, бажання, реальні суперечності тощо)¹. Е. Торренс додав до компонентного складу креативних здібностей, запропонованого Дж. Гілфордом, такі елементи, як новизна (у процесі або результаті творчої діяльності), вміння знаходити аналогії, вміння створювати комбінації з різних варіантів, багата уява, вміння фантазувати.

О. Лук креативними називає такі здібності: наполегливість та старанність у пошуках вирішення проблем, здатність до згортання мисленнєвих операцій, здатність переносити набутий досвід у нові види діяльності, цілісність сприймання, зближення понять, готовність пам'яті, гнучкість мислення, здатність до самооцінки, легкість генерування ідей, здатність до передбачення, швидкість мовлення².

За О. Матюшкіним, домінуюча роль у структурному складі креативних здібностей належить пізнавальній мотивації. Серед інших компонентів учений називає дослідницьку творчу активність, яка виражається у виявленні нового, постановці та вирішенні проблем,

¹Guilford J. P. The one-may relation between creative potential and IQ / Joy Paul Guilford, P. R. Christensen // Journal of creative behavior. – Buffalo, 1973. – Vol. 7. – P. 312–335.

²Лук А.Н. Мышление и творчество / А. Н. Лук. – М.: Политиздат, 1976. – 144с.

здатності до прогнозування; створення ідеальних еталонів, які будуть забезпечувати естетичні, моральні та інтелектуальні оцінки¹.

В. Моляко зазначає, що креативні здібності – це тісне поєднання задатків, їх постійний розвиток у діяльності, а також проникнення до ядра структури особистості. До компонентів цієї структури вчений відносить біофізіологічні чинники (задатки), сенсорно-перцептивні здібності, інтелектуальні та розумові можливості, емоційно-вольові чинники, високий рівень створення нових образів, фантазію, уяву тощо. Також вітчизняні науковці серед характерних якостей креативної особистості виділяють здатність бачити цікаве, особливе, незвичне у звичайному житті, буденних фактах, а також фантазію та натхнення.

Я. Пономарьов, О. Тихомиров вказують на важливу роль інтуїції як складової креативних здібностей особистості та підтримують думку Л. Виготського про те, що уява – це несвідома здатність комбінувати факти новими способами, а інтуїція – це здатність переносити потрібні уявні образи до свідомості².

Складовими креативних здібностей з позиції прихильників ТРВЗ (Теорії Розв'язування Винахідницьких Задач) є схильність до ризику, дивергентне мислення, багата уява, сприйняття неоднозначних об'єктів і явищ, високі естетичні цінності та розвинута інтуїція.

Розглянемо структурно-компонентний склад креативних здібностей відповідно до визначень тих учених, які досліджують цю проблему (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Структурно-компонентний склад креативних здібностей

Компоненти креативних здібностей	Автори
1	2
Дивергентне мислення	Дж. Гілфорд, Г. Альтшуллер, Е. П. Торренс
Багата уява, уміння фантазувати	Дж. Гілфорд, В. Моляко, Г. Альтшуллер, Г. Терехова
Здатність генерувати велику кількість ідей	Дж. Гілфорд, Н. Барішева
Здатність гостро реагувати на прогалини в знаннях	Е.П. Торренс, О. Матюшкін

¹Матюшкін А.М. Творческий потенциал одаренности: структура и развитие / А. М. Матюшкін // Психология сегодня. – 1996. – Т. 2. Вип 1. – С. 117–124.

²Тихомиров О. К. Психология мышления: учеб. пособие / О. К. Тихомиров. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272с.

Закінчення таблиці 2.1

1	2
Аналітична складова інтелектуальної активності	<i>Р. Стенберг, Я. Пономарьов</i>
Готовність (здатність) продукувати незвичайні ідеї	<i>С. Степанов, Н. Гнатко</i>
Домінуюча роль творчої мотивації, можливість досягнень нестандартних рішень	<i>Д. Богоявленська, О. Матюшкін, Л. Пузен</i>
Здатність знаходити та встановлювати нові зв'язки	<i>Л. Пузен, Г. Альтшуллер</i>
Зближення понять, готовність пам'яті, гнучкість мислення, здатність до самооцінки	<i>О. Лук</i>
Здатність бачити незвичайне у звичайному житті	<i>Г. Падалка</i>
Натхнення	<i>В. Роменець</i>
Творче мислення	<i>Г. Терехова</i>
Здатність виходити за межі стереотипних ситуацій	<i>С. Меднік</i>
Здібність до створення «продуктивних метафор»	<i>Р. Стернберг</i>
Уміння, самоактуалізація	<i>Е. де Боно</i>
Інтелектуально-евристичні здібності	<i>Я. Пономарьов, О. Тихомиров</i>
Спроба розширити наявні межі знань, прорватися за допомогою самоорганізації через наявний хаос	<i>Ф. Баррон, Х. Гарднер, С. Девіс</i>
Володіння прийомами творчості	<i>С. Гін, Т. Сидорчук, Г. Терехова</i>

Ми вважаємо, що психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку, специфіка їх навчально-пізнавальної діяльності є підставою стверджувати, що структуру креативних здібностей молодших школярів визначають: *інформаційна грамотність, творча уява та креативний стиль мислення, який полягає у здатності поєднувати творче та критичне мислення.*

Розглянемо визначені нами компоненти креативних здібностей у контексті можливостей їх формування у процесі розв'язування навчальних завдань учнями початкової школи.

ІНФОРМАЦІЙНА ГРАМОТНІСТЬ

Основу кожного із визначених нами компонентів креативних здібностей складає інформаційна грамотність. Уперше це поняття (*Information Literacy*) прозвучало у 1977 році під час реформи вищої освіти в США. Асоціацією американських бібліотек було висловлено

припущення, що інформаційно грамотна людина здатна знайти необхідну інформацію, оцінити її та правильно інтерпретувати, а також ефективно використовувати цю інформацію у майбутньому.

Популярна література часто ототожнює поняття «інформаційна грамотність» та «комп'ютерна грамотність». Проте, на думку дослідників цього питання, зазначені терміни мають різне тлумачення. Ми вважаємо, що поняття «інформаційна грамотність» є значно ширшим, оскільки передбачає вміння працювати з будь-якою інформацією, незалежно від шляхів доступу до неї та способів її представлення.

Інформаційна грамотність у контексті навчально-пізнавальної діяльності – це комплекс умінь та навичок, за допомогою яких учень знаходить, відбирає, оцінює та обробляє необхідну інформацію, а також створює нову інформацію та обмінюється нею.

До структури інформаційної грамотності вчені (О. Вартанова, Л. Печнікова, Г. Солдатова та ін.) відносять такі вміння як:

- правильно сформулювати інформаційний запит (потребу);
- шукати потрібну інформацію, використовуючи всі можливі ресурси;
- «відсіювати» непотрібні дані, аналізувати інформацію та будувати власне бачення проблеми;
- продуктивно опрацьовувати, використовувати та представляти інформацію;
- користуватись ефективними методами пізнання та мислення (аналіз, синтез, формалізація, узагальнення тощо)¹.

В. Гриценко вважає, що інформаційна грамотність – це вміння шукати, аналізувати і використовувати інформацію, а також оцінювати її достовірність².

Формування цих умінь відбувається у навчально-пізнавальній діяльності учня, яка передбачає пізнання навколишнього світу у процесі роботи з навчальним матеріалом. Тому вважаємо, що доцільно буде назвати складові інформаційної грамотності пізнавально-інформаційними вміннями.

Отже, інформаційна грамотність у контексті формування креативних здібностей молодших школярів у процесі розв'язування навчальних завдань полягає у сформованості таких *пізнавально-інформаційних умінь*:

¹Солдатова Е. Л. Креативность в структуре личности (на примере развития креативности в подростковом возрасте) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Е. Л. Солдатова ; Санкт-Петербург, 1996. – 173 с.

²Гриценко В. И. Фундаментальные проблемы е-обучения / В. И. Гриценко. – К. : ВД «Академпериодика» НАН Украины, 2008. – 38 с.

- уміння знаходити інформацію (орієнтуватись у власній системі знань і, усвідомлюючи необхідність нових знань, здійснювати попередній відбір джерел інформації для їх пошуку, отримувати нові знання (інформацію) з різних джерел та різними шляхами;
- уміння продуктивно обробляти інформацію (аналізувати, класифікувати, порівнювати, синтезувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки) та представляти її;
- уміння перетворювати інформацію з однієї форми в іншу з метою отримання необхідного результату.

Своєчасне цілеспрямоване формування в учнів початкової школи пізнавально-інформаційних умінь сприятиме підвищенню ефективності процесу формування інших компонентів креативних здібностей (творчої уяви, творчого та критичного мислення).

Аналізуючи та синтезуючи необхідну інформацію, учень початкової школи спостерігає, визначає окремі ознаки, порівнює та протиставляє, встановлює нові зв'язки між об'єктами, поняттями, відомою та новою інформацією, що, власне, і є основою для формування зазначених вище компонентів креативних здібностей.

ТВОРЧА УЯВА

Необхідною складовою креативних здібностей особистості є *продуктивна (творча) уява*, «...націлена на виявлення та простеження («апробацію») можливих траєкторій розвитку та функціонування об'єктів певної культури і на повноцінне відтворення їх суспільної сутності».

За визначенням В. Андрєєва, творча уява – це вид розумової діяльності, спрямований на створення нових структур, ідей, проектів на основі поєднання відомих елементів.

Розвинута творча уява – важливий компонент креативних здібностей особистості, особливо у дитячому віці. Як зазначає Ю. Саламатов, «історія науки, техніки, мистецтва – усієї культури – це історія уяви»¹.

Дослідники О. Боровик, Д. Говорун, А. Леонт'єв, А. Петровський, П. Рікер, Ю. Тамберг вважають, що творчій уяві як універсальній здатності, яка забезпечує свідомості людини можливість відображати дійсність та, водночас, творити її, притаманні такі характеристики: довільність (здатність викликати у себе відповідні образи за власним бажанням, зусиллям волі), здатність створювати парадоксальні образи та поняття, уявлення результату діяльності до її

¹Саламатов Ю. П. Как стать изобретателем: 50 часов творчества: кн. для учителя / Ю. П. Саламатов. – М. : Просвещение, 1990. – 240 с.

початку, сполучення з рішенням специфічних творчих, проблемних задач.

Л. Виготський детально описав механізм творчої уяви, який включає в себе виокремлення певних елементів предмета, їх трансформацію (наприклад, перебільшення, применшення), поєднання змінених елементів у нові цілісні образи, систематизацію цих образів та їх «кристалізацію» у предметному втіленні¹.

У контексті нашого дослідження ключовими *характеристиками творчої уяви* у дітей молодшого шкільного віку є:

– уміння визначати окремі ознаки, якості об'єктів, а також знаходити та встановлювати нові (іноді незвичайні, несподівані) зв'язки між об'єктами, їх окремими ознаками (елементами), явищами, поняттями;

– уміння подумки здійснювати трансформацію об'єктів (їх окремих ознак, елементів, якостей або функцій) у відповідності до поставленої мети;

– уміння долати психологічну інерцію мислення.

Здатність до подолання інерції мислення, тобто здатність бачити в об'єкті не лише «головні» якості, які використовуються традиційно, але й інші, «другорядні», знаходити шляхи застосування цих якостей для вирішення певних завдань складають, на думку прихильників проблемного навчання, головну ознаку продуктивної уяви та творчого мислення.

Таким чином, перераховані вище характеристики творчої уяви вказують на тісний взаємозв'язок цього механізму з процесом мислення.

Мислення, яке приймає участь у креативному процесі, має свої особливості.

Так, частина вчених, зокрема Е. Ландау, наголошує, що мислити креативно – це, перш за все, мислити «некритично», «відклавши оцінку», просто сприймати інформацію і лише потім її зважувати².

Інші вчені (Р. Стернберг, Р. Фішер та ін.) вважають, що креативний процес передбачає не лише здатність мислити як творчо, так і критично, але й уміння ефективно поєднувати ці два типи мислення задля досягнення бажаного результату³.

¹Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 96с.

²Ландау Э. Одаренность требует мужества : Психологическое сопровождение одаренного ребенка / Эрика Ландау ; [пер. с нем. А. П. Голубева]. – М. : Академия, 2002. – 144 с.

³Fisher R. Expanding Minds: Developing Creativity in Young Learners / Robert Fisher // The IATEFL Young Learners SIG Journal. – Spring, 2006. – P. 5–9.

Дотримуючись цієї позиції, ми розглядаємо *креативний стиль мислення* як інтегративне поняття, свого роду синтез елементів творчого та критичного мислення.

ТВОРЧЕ МИСЛЕННЯ

У психолого-педагогічній літературі поняття *творче мислення* має велику кількість різноманітних дефініцій, найбільш вживаними серед яких є:

- мислення у його найвищій формі, яке виходить за межі, необхідні для вирішення завдання вже відомими способами;
- спеціальний тип поведінки під час вирішення проблем (І. Лернер, В. Моляко, Л. Шрагіна, Г. Альтшуллер, А. Гін; М. Зиновкіна);
- мислення, яке базується на інтуїції (І. Лапшин, Б. Кедров);
- системне мислення (А. Симановський, М. Гафітулін, Г. Терехова);
- діалектичне мислення (Г. Батищев, Г. Альтшуллер, В. Шубинський);
- мислення, яке втілює діалектику теоретичного та практичного мислення у їх єдності (В. Андрєєв).

Очевидним є і той факт, що дослідники творчого мислення не можуть однозначно визначити його характеристики. Узагальнюючи існуючі підходи, Т. Сидорчук називає такі основні ознаки творчого мислення, як відкритість новому досвіду, допитливість, готовність до труднощів у процесі вирішення проблемних завдань, уміння мислити діалектично тощо. Дослідниця наголошує на тому, що не всі показники творчого мислення можна оцінити за допомогою заздалегідь підготовлених тестових завдань¹.

Аналізуючи тлумачення цього феномену, Г. Терехова зробила висновок, що творче мислення слід розглядати у двох основних аспектах: з одного боку, це високий рівень розвитку процесів мислення, а з іншого боку – емоційно-афектний стан особистості під час вирішення проблеми².

О. Кульчицька до *ознак творчого мислення* відносить:

¹Сидорчук Т. А. Система творческих заданий как средство формирование креативности на начальном этапе становления личности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. А. Сидорчук ; Моск. гос. индустр. ун-т. – М., 1998. – 150 с.

²Терехова Г. В. Творческие задания как средство развития креативных способностей школьников в учебном процессе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г. В. Терехова ; Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2002. – 177 с.

– легкість і продуктивність мислення, тобто, те, настільки швидко індивід може створювати певні продукти творчості (ідеї, думки, образи тощо);

– гнучкість – здатність до швидкого переходу від однієї проблеми до іншої або їх об'єднання;

– оригінальність – своєрідність мислення, незвичність підходу до проблеми, її нове вирішення;

– точність (відповідність) – стрункність мислинневих операцій у вирішенні конкретної проблеми, вибір адекватного рішення, яке відповідає поставленій меті¹.

Дитина зі сформованими ознаками творчого мислення вирізняється спостережливістю, є винахідливою в образотворчій діяльності, в іграх, у використанні матеріалів та ідей, здатна продукувати оригінальні ідеї та знаходити оригінальні рішення, демонструє здібності до практичного застосування знань, швидко оволодіває основними поняттями, легко запам'ятовує та зберігає інформацію.

Серед характерних ознак творчого мислення слід виділити як визначальні такі: глибина, послідовність, широта, зосередженість, чіткість думок, критичність, здатність знаходити нові шляхи вирішення поставлених завдань.

Ми вважаємо, що в молодшому шкільному віці ключовими ознаками творчого мислення є:

– уміння генерувати нові ідеї,
– уміння знаходити альтернативні підходи та шляхи розв'язування навчальних завдань;

– уміння вдосконалювати та втілювати власні ідеї.

Для того, щоб учні змогли визначити, які ідеї, рішення чи шляхи розв'язування навчального завдання є дійсно корисними та ефективними, творче мислення обов'язково повинно доповнюватися критичним. У той час, коли творче мислення спрямоване на продукування нових ідей, критичне мислення – на виявлення їх недоліків та дефектів. Завдання критичного мислення – перевірити та вивчити з різних точок зору запропоновані ідеї, порівняти, визначити прийнятність та можливість їх подальшого вдосконалення.

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ

Технологія розвитку критичного мислення як освітня інновація досліджується в Україні відносно недовго. Натомість, науковці США, Канади, Австралії, а також більшості країн Західної Європи вивчають

¹Кульчицька О. І. Соціально-психологічні фактори формування таланту / О. І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2005. – № 8. – С. 2–12.

це питання вже понад п'ятдесят років. Дослідження категорії *критичне мислення* розпочалось у рамках переходу від навчання, орієнтованого переважно на запам'ятовування, до навчання, спрямованого на розвиток самостійного мислення учнів.

Особливості розвитку критичного мислення в молодших школярів вивчаються такими вченими, як А. Байрамов, О. Белкіна-Ковальчук, Т. Воропай, М. Ліпман, Р. Пауль, О. Пометун, В. Сінельников, О. Тягло, Д. Халперн та ін.

На думку засновника Інституту критичного мислення М. Ліпмана, критичне мислення – це процес самостійного, відповідального прийняття рішень на підставі певних критеріїв та з урахуванням контексту. Воно складається з навичок (обґрунтування суджень, пошук та розкриття альтернатив і можливостей тощо) і диспозицій (увага до пізнавального процесу, здатність враховувати чужі думки, бути критичним по відношенню до себе і до інших).

Д. Клустер визначає такі ознаки критичного мислення: 1) самостійність мислення; 2) інформація є відправним, але не кінцевим пунктом критичного мислення; 3) критичне мислення розпочинається з формулювання запитань, визначення проблем, які потрібно буде вирішити; 4) прагнення до переконливої аргументації; 5) соціальна спрямованість. Основним призначенням цього мислення, на думку вченого, є розвиток і реалізація ідей¹.

Д. Халперн визначає критичне мислення як використання когнітивних технік та стратегій, які збільшують імовірність отримання бажаного кінцевого результату. До складу критичного мислення дослідниця відносить запам'ятовування, зв'язок між мисленням і мовою, логічні міркування, аналіз аргументації, перевірка гіпотез, ухвалення рішень, навички розв'язування задач і творче мислення².

Багато вчених наголошують на необхідності навчання критичному мисленню. Науковці доводять, що це потрібно робити починаючи з першого класу школи. Зокрема, О. Митник підкреслює велике значення навчальної співпраці вчителя та учнів для розвитку критичного мислення у початковій школі³.

¹Клустер Д. Что такое критическое мышление / Дэвид Клустер // Критическое мышление и новые виды грамотности. – М. : ЦГЛ, 2005. – С. 5–13.

²Halpern D. F. Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking / Diane F. Halpern. – [4thed.]. – Mahwah ;New Jersey ; London : Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2003. – 460 p.

³Митник О. Я. Як навчити дитину мистецтва мислення / О. Я. Митник. – К. : Початкова шк., 2006. – 104 с.

Однією з головних ознак критичного мислення О. Белкіна-Ковальчук називає його індивідуальний характер – кожна особистість формує власні ідеї, робить висновки, але, в той же час, може спокійно приймати ідеї та думки інших за умови наведення більш вагомих аргументів¹.

Отже, узагальнюючи результати вивчення феномена критичного мислення з позицій різних учених, можемо виділити такі його головні ознаки:

1) незалежність мислення; відносна самостійність думок (прагнення самостійно осмислювати інформацію); відсутність боязні не погодитись із класом, учителем; активне висловлення власних думок стосовно питань, які виникають на уроці;

2) протистояння навіюванню думок, зразків поведінки, уміння помічати помилкові судження інших учнів; уміння відстоювати власну думку; прагнення зрозуміти причини (мотиви) певних тверджень, вимог, висновків;

3) критичне ставлення до себе; вміння виявляти власні помилки та адекватно до них ставитися; вміння адекватно оцінювати свої знання та якість вирішених навчальних завдань; уважне сприймання зауважень вчителя, товаришів щодо своїх помилок та недоліків;

4) пошукова спрямованість мислення, прагнення до знаходження кращих варіантів вирішення навчальних завдань, бажання внести щось «своє», наявність сумнівів щодо правильності будь-яких тверджень, рішень, висновків у процесі навчання, бажання самому розібратися у їх правильності;

5) уміння брати участь у діалоговій взаємодії (намагання аргументовано висловлювати свої думки, уміння з повагою ставитися до думок та пропозицій інших), уміння співпрацювати для знаходження спільного рішення.

Отже, *критичне мислення* молодших школярів – це процес самостійного оцінювального ставлення до навчального матеріалу та інформації, які учні отримують із різних джерел.

У контексті нашого дослідження ключовими *ознаками* критичного мислення молодших школярів є:

– уміння аналізувати нові ідеї, альтернативні підходи і шляхи вирішення завдань, оцінювати їх та обирати найкращий варіант;

– уміння будувати власні судження на основі необхідних мисленнєвих операцій;

¹Белкіна-Ковальчук О. В. Формування критичного мислення учнів початкових класів у процесі навчання: автореф. дис.... канд.пед. наук : 13.00.09/ О. В. Белкіна-Ковальчук ; Волин. держ. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2006. – 20 с.

– уміння самостійно приймати рішення та переконливо їх обґрунтовувати.

Усі перераховані вище уміння є своєрідними інструментами, які допомагають учням початкової школи вийти за межі пасивного засвоєння знань. За їх допомогою діти вчаться шукати значення та будувати власне розуміння питання, генерувати та реалізувати ідеї, аналізувати різні моделі та зв'язки, створювати щось нове та вдосконалювати його, відстежувати та оцінювати свій прогрес.

Таким чином, креативні здібності молодших школярів ми розглядаємо як універсальну характеристику особистості учня, складову загальних творчих здібностей, компонентами якої є інформаційна грамотність, творча уява та креативне мислення, яке поєднує в собі творче і критичне.

Креативні здібності молодших школярів проявляються у навчально-пізнавальній діяльності, розв'язуванні навчальних завдань за допомогою нових засобів, конфігурацій дій або методів, у можливості прийняття нестандартних оригінальних рішень, а також у здатності до перетворення чужих думок і почуттів у власні.

Інформаційну грамотність, творчу уяву, творче та критичне мислення молодших школярів не лише можна, але й необхідно формувати в процесі діяльності. Початкова школа, де провідною діяльністю є навчальна, виявляється надзвичайно сприятливим середовищем для формування і розвитку креативних здібностей, як комбінації умінь, яким можна навчити, створивши відповідне навчальне середовище та за допомогою спеціально підібраних завдань, методів і прийомів роботи з навчальним матеріалом.

Ми дійшли цього висновку, аналізуючи праці В. Загвязинського, І. Лернера, О. Матюшкіна, М. Махмутова, О. Савенкова, А. Хуторського та інших, які розглядають креативні здібності як результат цілеспрямованого навчання учнів.

Результатом оволодіння учнями уміннями, які ми відносимо до ключових у структурі креативних здібностей, виступають побудова власного розуміння, прийняття рішень, особисті досягнення та продукти діяльності учнів у контексті вирішення конкретного завдання чи ситуації із урахуванням індивідуального рівня знань та життєвого досвіду учня початкової школи.

Отже, визначені компоненти креативних здібностей слід розглядати як комбінацію загальнонавчальних та спеціальних умінь, яким можна навчити, сформувати та розвинути, створивши

відповідне стимулююче навчально-пізнавальне середовище та за допомогою спеціально підібраних методів і комплексу навчальних завдань.

2.2. Модель формування креативних здібностей молодших школярів у процесі розв'язування навчальних завдань

Беззаперечною є необхідність цілеспрямованої систематичної діяльності з формування креативних здібностей молодших школярів. Адже успіх дитини у творчій діяльності залежить від того, чи оволоділа вона уміннями та прийомами цієї творчої діяльності, безпосередньо пов'язаними з процесом навчання.

На жаль, навчальна діяльність у початковій школі відбувається в умовах впливу певних нормативних обмежень. Хоча рішення нормативних документів, зокрема Державного стандарту початкової загальної освіти, передбачають всебічний розвиток особистості через формування в учнів бажання і вміння вчитися, набуття особистого досвіду спілкування у різних видах діяльності і самовираження у творчих видах завдань, проте на практиці використовуються завдання, здебільшого, репродуктивного типу. А самі терміни «креативність», «креативні здібності» сприймаються лише як певні гасла або не сприймаються взагалі, а тому не спонукають розробляти нові програми та методи навчання, які б сприяли формуванню необхідних умінь. Незважаючи на велику кількість теоретичних досліджень креативності, не вистачає альтернативних моделей навчання, в основі яких були б методологічні засади формування креативних здібностей.

Креативність повинна стати потужним інструментом, за допомогою якого вчитель розпалює учнівську уяву, мотивує дітей до продукування власних креативних відповідей, заохочує до співпраці. Більшість дослідників, які займаються вивченням креативних здібностей дітей молодшого шкільного віку (Н. Бібікова, О. Грушко, Т. Сидорчук, Г. Терехова, М. Явоненко), погоджуються, що значного прогресу можна досягнути завдяки активізації притаманної школярам молодших класів допитливості, а також демонстрації цікавого зв'язку між навчальним процесом та реальним життям.

Пропонуємо формувати креативні здібності дітей молодшого шкільного віку на основі концептуальних положень особистісно-

діяльнісного підходу до організації навчально-пізнавальної діяльності.

У моделі (рис. 2.1) процес формування креативних здібностей молодших школярів засобами навчальних завдань представлено як такий, що базується на концептуальних ідеях особистісно-діяльнісного підходу та передбачає організацію навчально-пізнавальної діяльності на принципах гуманізації, науковості, варіативності, системності, індивідуалізації, педагогічної підтримки, актуалізації життєвого досвіду, освітньої рефлексії та суб'єктності.

Метою розробленої моделі є формування креативних здібностей молодших школярів у навчально-пізнавальній діяльності засобами навчальних завдань.

Змістовий компонент моделі складають структурні компоненти креативних здібностей дітей молодшого шкільного віку, які визначають напрями формувальної діяльності (розвиток продуктивної уяви, творчого мислення, критичного мислення, інформаційної грамотності), а також знання та уміння, які є характерними ознаками зазначених якостей особистості молодшого школяра.

Реалізація мети значною мірою залежить від вибору відповідних *організаційних форм, методів* (які передбачають реалізацію специфічних прийомів навчально-пізнавальної діяльності) і *засобів* формування досліджуваних здібностей у навчально-пізнавальній діяльності.

Важливим засобом формування креативних здібностей молодших школярів є інтеграція традиційного програмного навчального матеріалу й завдань із комплексом навчальних завдань креативного спрямування. До структури такого комплексу завдань увійшли загальновідомі завдання, доопрацьовані й систематизовані відповідно до їх спрямованості на розвиток продуктивної уяви, креативного мислення, інформаційної грамотності.

Стимулюючий вплив розробленого комплексу навчальних завдань посилюється за допомогою використання креативних методів (побудова асоціативних мап, постановка запитань, «Мислення у техніці «печворк»», «ВАК», «Видиме мислення») і прийомів (подолання психологічної інерції мислення; активізація сенсорно-перцептивних каналів сприймання; перетворення навчального матеріалу зі зміною формулювання умови завдання; поєднання навчального матеріалу з реальним життям тощо).

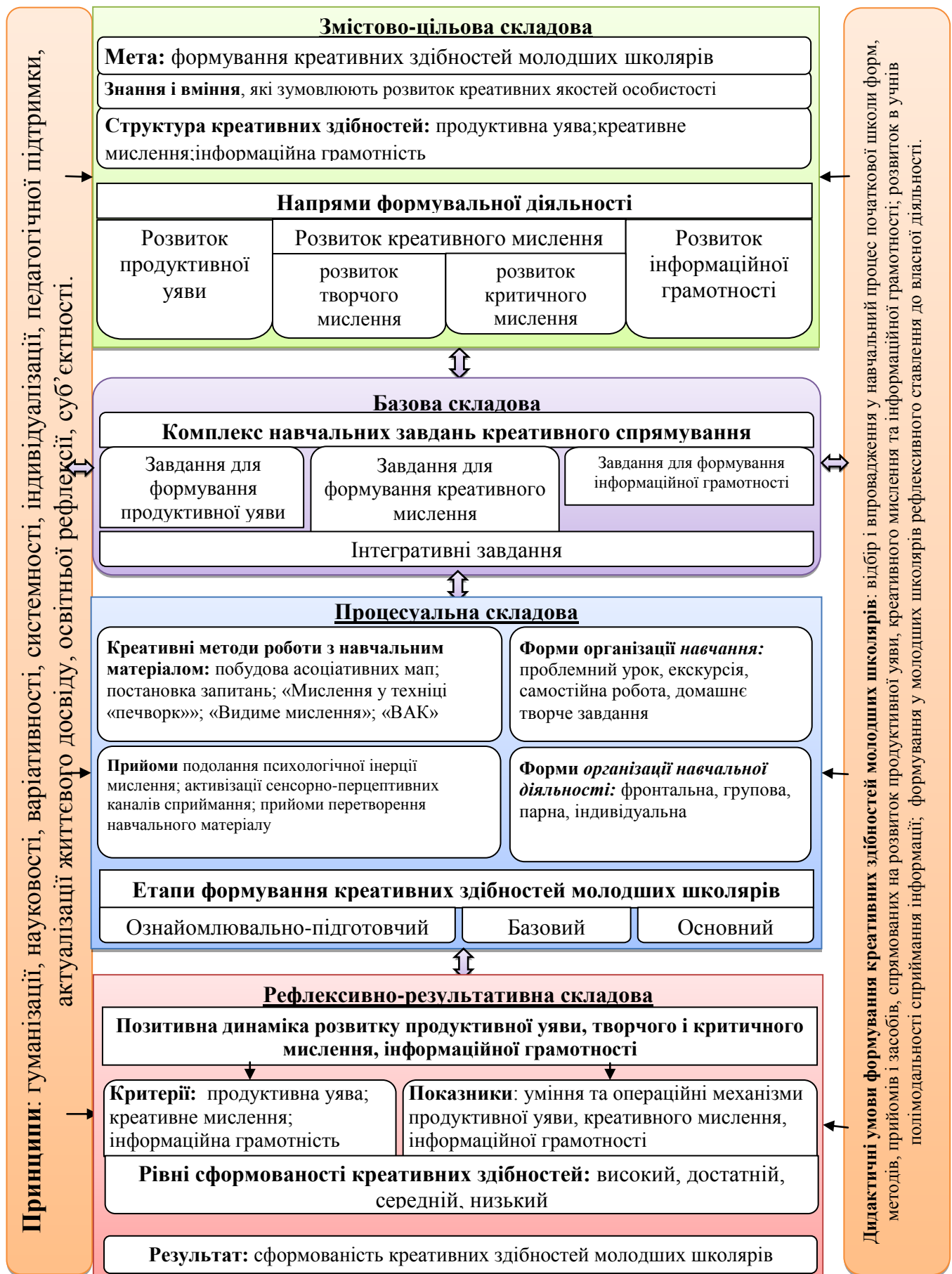


Рис. 2.1 Модель формування креативних здібностей молодших школярів у процесі розв'язування навчальних завдань

Під час добору навчальних завдань, креативних методів і прийомів роботи з навчальним матеріалом, які увійшли до структури моделі, враховувалася можливість їх застосування в процесі вивчення навчального матеріалу як у межах окремих дисциплін, так і на міжпредметному рівні, а також їх багатофункціональність (спрямованість на формування водночас декількох компонентів досліджуваних здібностей), що зумовило відносний характер розподілу завдань, методів і прийомів за напрямками формувальної діяльності.

Формування креативних здібностей молодших школярів у процесі розв'язування навчальних завдань передбачає використання різноманітних *форм організації навчання* (урок, екскурсія, самостійна робота, домашнє завдання) та навчально-пізнавальної діяльності (фронтальна, групова, парна, індивідуальна).

Розробляючи представлену вище модель, ми зосередили увагу на психодидактичному аспекті стимулюючого навчального середовища, що дало змогу виявити такі дидактичні умови формування креативних здібностей молодших школярів засобами навчальних завдань:

1) добір і впровадження в навчальний процес початкової школи форм, методів, прийомів і засобів, спрямованих на розвиток продуктивної уяви, креативного мислення та інформаційної грамотності;

2) розвиток в учнів полімодальності сприймання інформації, що передбачає активізацію сенсорно-перцептивних каналів усіх модальностей шляхом дотримання психологічно обґрунтованих педагогічних вимог до способів подачі навчального матеріалу, формулювання умови та інструкції навчального завдання, введення в навчальний процес специфічних слів-предикатів і завдань, які передбачають активність і рівноцінне включення до навчально-пізнавальної діяльності аудіалів, візуалів і кінестетиків;

3) формування в молодших школярів рефлексивного ставлення до власної діяльності – усвідомлення учнями процесу та механізмів своєї навчально-пізнавальної діяльності, а також самостійне оцінювання її успішності.

Результатом такої організації навчально-пізнавальної діяльності буде сформованість у молодших школярів інформаційних умінь, продуктивної уяви та креативного мислення.

У процесі визначення *змісту* моделі формування креативних здібностей молодших школярів увагу зосереджено, перш за все, на необхідності формування базових умінь, які допоможуть дітям реалізувати свій творчий потенціал у навчально-пізнавальній діяльності.

Відповідно до окресленої мети було визначено основні *напрями формувальної діяльності*, яка реалізується в рамках спеціально організованого навчального процесу, спрямованого на формування креативних здібностей. Цей процес передбачає застосування креативних методів вирішення завдань, впровадження комплексу навчальних завдань креативного спрямування, а також використання нових альтернативних методик оцінювання рівнів креативного розвитку молодшого школяра. Метою такої навчальної діяльності є формування самостійності мислення та оволодіння операційними механізмами творчої діяльності.

Процесуальний компонент передбачає виокремлення доступних для молодших школярів креативних методів вирішення навчальних завдань, а також форм організації навчальної діяльності. Розуміючи, що завдань, передбачених навчальною програмою, недостатньо для успішного формування креативних здібностей, вважаємо, що великий вплив на ефективність цього процесу матимуть різноманітні додаткові завдання, та використання креативних методів та прийомів вирішення тих навчальних завдань, які запропоновані навчальною програмою початкової школи.

Формування креативних здібностей учнів початкової школи полягає в тому, щоб, використовуючи різноманітний навчальний матеріал, навчати визначати, порівнювати та протиставляти окремі ознаки об'єктів, явищ, встановлювати незвичайні зв'язки, генерувати нові ідеї, оцінювати та аналізувати їх тощо. Оскільки запропонована модель не є самостійним, ізольованим від інших компонентів навчальної програми явищем, її реалізація передбачає, окрім формування тих умінь, які є базовими у контексті формування креативних здібностей дітей молодшого шкільного віку, також підвищення загальної навчальної успішності.

Основною формою організації навчання у початковій школі є урок. Структура навчального заняття, спрямованого на формування креативних здібностей, є певною мірою відмінною від тієї, де переважають традиційні форми роботи. У таблиці 2.2 представлені характеристики традиційного уроку та уроку, спрямованого на формування креативних якостей особистості.

Порівняння представлених у таблиці характеристик дає підстави стверджувати, що урок креативного спрямування перетворює учня з об'єкта пасивного сприймання педагогічного впливу на суб'єкт активної навчально-пізнавальної діяльності, на відміну від традиційного уроку, де переважно відбувається передача готових знань, а головною дійовою особою є вчитель.

На *мотиваційно-орієнтаційному* етапі вчитель, використовуючи послідовні проблемні запитання, актуалізує наявні знання школярів із теми, пробуджує інтерес до активної діяльності. Звернення до вже засвоєного матеріалу підвищує увагу учнів до інформації, активізує пізнавальну діяльність. Як результат, вчитель є обізнаним щодо виконання домашнього завдання, прогалин у знаннях окремих школярів і в той же час створює ситуацію впевненості дітей у власних силах, мотивує учнів до навчально-пізнавальної діяльності.

Таблиця 2.2

Характеристики традиційного уроку та уроку, спрямованого на формування креативних здібностей

Етапи уроку	Традиційна форма уроку	Урок креативного спрямування
1	2	3
<p>Вступ <i>Мотиваційно-орієнтаційний етап</i></p>	<p>- Перевірка домашнього завдання; - усне пояснення мети та завдань уроку; - визначення кола питань, які необхідно засвоїти.</p>	<p>Учитель використовує цей етап для формулювання навчального виклику учням та пробудження інтересу до нової інформації: <i>формулювання навчального виклику з метою зацікавити учнів;</i> <i>повідомлення теми уроку, очікуваних результатів;</i> <i>«прив'язування» нових знань до вже засвоєного матеріалу;</i> <i>надання часу для встановлення ясності;</i> <i>моделювання тих умінь (якостей), які учням слід засвоїти.</i></p>
<p>Основний етап <i>Операційно-діяльнісний</i></p>	<p>Засвоєння, запам'ятовування понять; відтворення опрацьованої інформації.</p>	<p>На цьому етапі вчитель залучає учнів до діяльності, у процесі якої у формуються необхідні вміння: <i>учні планують, організують роботу;</i> <i>учні обмінюються думками, ідеями;</i> <i>учні, використовуючи запропоновану вчителем стратегію, схему-опору, визначають які операції і в якій послідовності їм слід здійснити;</i> <i>учитель за допомогою ефективних запитань підводить учнів до усвідомленого використання необхідних для вирішення конкретного завдання вмінь;</i> <i>учні працюють над розв'язуванням завдання колективно, у малих групах або індивідуально.</i></p>

Закінчення таблиці 2.2

1	2	3
Підсумковий (заключний) етап <i>Рефлексивно-оцінювальний</i>	Перевірка засвоєних учнями знань; домашнє завдання.	Цей етап створює можливості для самооцінювання, закріплення як знань, так і вмінь, які були використані у процесі розв'язування завдань. <i>учитель організовує обговорення, у процесі якого переглядаються і осмислюються використані для вирішення завдання вміння та предметні знання;</i> <i>учитель ставить завдання для колективного розв'язання з метою закріпити нові знання та вміння;</i> <i>перенесення нових знань та вмінь в інші контексти.</i>

Поступово учні підходять до розв'язування навчального завдання, яке містить так званий «виклик» (*challenge*), наприклад, пропонується запитання, на яке школярі не можуть відповісти.

Основний, або *операційно-діяльнісний* етап – це етап вирішення навчального завдання та формування необхідних знань і умінь замість традиційного пояснення нового матеріалу. Основна функція вчителя при цьому полягає у допомозі учням розділити процес вирішення завдання на частини (складові) та визначити ті уміння та операційні кроки, які приведуть до оптимального рішення на кожному етапі і, зрештою, до креативного вирішення поставленого перед ними завдання.

Після визначення способу розв'язання завдання відбувається його графічне моделювання, що є надзвичайно важливим механізмом творчого розвитку школяра. Отже, на цьому етапі учні за допомогою вчителя осмислюють теоретичні ідеї, пов'язують зміст уроку з власним досвідом, відпрацьовують уміння і стратегії.

На заключному, *рефлексивно-оцінювальному*, етапі школярі узагальнюють основні ідеї навчального заняття, висловлюють свою думку, ставлення до матеріалу, оцінюють рівень розуміння отриманих знань та вмінь, формулюють власні судження. Поєднання індивідуальної та групової роботи забезпечує високу творчу самостійність дітей, ефективність результатів, розвивальний характер навчання.

У моделі формування креативних здібностей молодших школярів у процесі розв'язування навчальних завдань передбачено організацію

навчально-пізнавальної діяльності з урахуванням положень поетапного формування мисленнєвих дій (П. Гальперін)¹. Поетапність залучення учнів до творчої діяльності забезпечується поступовим оволодінням креативними методами розв'язування навчальних завдань та формуванням необхідних для реалізації цієї діяльності умінь. Формувальна діяльність охоплює три етапи: ознайомлювально-підготовчий, базовий та основний.

Ознайомлювально-підготовчий етап – ознайомлення дітей з креативними методами вирішення навчальних завдань, інформаційними вміннями, а також вміннями, які забезпечують розвиток продуктивної уваги, творчого та критичного мислення. На цьому етапі провідною є роль учителя. Учитель демонструє конкретне вміння учням, дає йому визначення, моделює ситуацію його використання та пов'язує з набутим учнями життєвим досвідом. Таким чином, учитель окреслює стратегію застосування вміння, що є надзвичайно важливим на початковому етапі, коли у школярів лише формується розуміння шляхів і можливостей використання тих чи інших умінь, прийомів творчого опрацювання навчального матеріалу. Після ознайомлення з вмінням учні вчаться користуватися ним на ґрунтовно опрацьованому навчальному матеріалі. Діти працюють у великих та малих групах, у парах та індивідуально, розвиваючи нові вміння і засвоюючи стратегії їх використання.

Базовий етап – удосконалення умінь, з якими учні ознайомилися на підготовчому етапі, оволодіння креативними методами вирішення навчальних завдань. Метою цього етапу є показати учням, як за допомогою засвоєних умінь та прийомів можна опрацьовувати та вивчати новий матеріал. Для цього учитель демонструє дітям різні можливості використання умінь та креативних прийомів роботи з навчальним матеріалом, як у процесі навчально-пізнавальної діяльності, так і поза школою, протягом усього життя. Учні вчаться застосовувати набуті вміння та засвоєні прийоми, працюючи вже з новим, незнайомим навчальним матеріалом. Учитель допомагає дітям вирішувати завдання, які потребують використання певних умінь. Школярі ж, у свою чергу, вчаться здобувати знання за допомогою набутих умінь та засвоєних прийомів. Спочатку, діти працюють

¹Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П. Я. Гальперин // Психологическая наука в СССР : сб. ст. : в 2 т. – М. : Изд-во МГУ, 1959. – Т. 1. – 599 с.

колективно, великими або малими групами, у парах, поступово просуваючись до індивідуальної діяльності.

Основний етап – перенесення засвоєних методів та набутих умінь у самостійну роботу під час розв’язування навчальних завдань. На цьому етапі вчителю слід ретельно відбирати та аналізувати навчальний матеріал, знаходити в ньому можливості для використання засвоєних умінь та методів. Помилково очікувати, що учні почнуть самі автоматично їх застосовувати. Такого результату можна досягнути лише шляхом систематичного використання, нагадування та спонукання. Навчальні посібники надають безліч рекомендацій та можливостей для формування і вдосконалення визначених умінь. Учителю потрібно лише пам’ятати, що не завжди текст завдання прямо вказує на необхідність використання певних стратегій. Тому саме учитель повинен звернути увагу дітей на можливості креативного вирішення завдання, доповнюючи зміст тексту навчального завдання, використовуючи додаткові завдання, побудовані на матеріалі підручників.

На момент завершення навчання у початковій школі завдяки цій моделі в учнів можуть бути сформовані всі компоненти креативних здібностей.

Слід зазначити, що в основі розробленої нами моделі – комплекс відповідно підібраних навчальних завдань креативного спрямування, який включає:

- *цілі*, які відповідають загальній меті системи формування креативних здібностей;

- *змістовий компонент* – це, власне, зміст запропонованих завдань, який відповідає програмним вимогам з навчальних предметів;

- *процесуальний компонент*, представлений сукупністю навчальних завдань, які забезпечують формування креативних здібностей молодших школярів шляхом їх послідовного та систематичного застосування, та креативних методів і прийомів роботи з навчальним матеріалом;

- *результативний компонент*, який відображає рівні сформованості креативних здібностей дітей.

Однією зі складових розробленої моделі формування креативних здібностей молодших школярів у процесі розв’язування навчальних завдань є креативні методи роботи з навчальними завданнями.

Відбір змісту представленого в моделі комплексу навчальних завдань передбачає використання адекватних йому *методів та форм організації творчої діяльності молодших школярів*, які, за визначенням Ю. Бабанського, є складовою операційно-діяльнісного компонента навчального процесу та зовнішнім вираженням узгодженої діяльності вчителя та учнів¹.

Під *методами навчання* А. Хуторський розуміє не лише спільну діяльність учителя та школярів, яка спрямована на досягнення навчальних цілей, а й шляхи організації творчої діяльності суб'єкта навчального процесу в початковій школі. На думку науковця, організаційні форми і методи навчання мають пріоритет перед змістом навчального матеріалу, активно впливають на нього, можуть його видозмінювати і трансформувати. Це дає змогу змістити акцент з питання «чого навчати?» на питання «як навчати?». У центрі уваги не навчальний матеріал, а навчальна діяльність. Такий підхід дає змогу варіативно конструювати заняття з різних предметів та в процесі вивчення будь-яких тем².

Враховуючи психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку, ми сконцентрувалися на таких методах: *побудова асоціативних мап, метод постановки запитань, «Мислення в техніці печворк», «ВАК», «Видиме мислення», створення учнями книжок і збірок завдань*. Ці методи, на нашу думку, є універсальними, оскільки охоплюють формування всіх компонентів креативних здібностей молодших школярів. Варто також підкреслити їх поліфункціональний характер, оскільки кожен метод сприяє паралельному формуванню декількох компонентів.

У таблиці 2.3 показано, на які компоненти креативних здібностей впливає кожен із відібраних нами методів.

Варто зазначити, що значну кількість навчальних завдань, які увійшли до розробленої нами моделі, побудовано на основі описаних вище креативних методів, універсальність яких полягає ще й у можливості їх використання під час розв'язування навчальних завдань з різних предметів.

¹Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. Методические основы / Бабанский Ю. К. – М.: Педагогика, 2005. – 193 с.

²Хуторской А. В. Современная дидактика : Учебник для вузов. / А. В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544с.

Таблиця 2.3

Вплив креативних методів роботи з навчальним матеріалом на формування компонентів креативних здібностей молодших школярів

Компоненти креативних здібностей		Методи			
		1	2	3	
Інформаційна грамотність	уміння знаходити максимум необхідної інформації у різних джерелах		✓		
	уміння аналізувати (добирати, класифікувати, порівнювати та оцінювати) інформацію	✓	✓		
	уміння узагальнювати та систематизувати інформацію, використовувати різні методи для її запису та презентації	✓	✓		
Продуктивна увага	уміння визначати окремі ознаки об'єктів, встановлювати нові (іноді незвичайні, примусові) зв'язки між об'єктами, окремими елементами об'єктів, явищами	✓	✓		
	уміння подумки здійснювати трансформацію окремих ознак (елементів) об'єктів у відповідності до мети завдання		✓	✓	
	уміння долати психологічну інерцію мислення	✓	✓	✓	
Креативне мислення	Творче мислення	уміння продукувати ідеї, створювати нові об'єкти		✓	✓
		уміння шукати та пропонувати нові шляхи вирішення завдань	✓	✓	
		уміння аналізувати, вдосконалювати та втілювати власні ідеї	✓	✓	✓
	Критичне мислення	уміння обмірковувати можливі шляхи вирішення завдання, розглядати альтернативні підходи, оцінювати отримані результати та обирати найкращий шлях	✓	✓	
		уміння класифікувати, порівнювати об'єкти, явища, події	✓	✓	
		уміння встановлювати причиново-наслідкові зв'язки і прогнозувати	✓	✓	

Назви методів: метод побудови асоціативних мап – 1, метод постановки запитань – 2, метод «Мислення у техніці «печворк»» – 3.

Результативно-діагностичний компонент моделі формування креативних здібностей молодших школярів у процесі розв'язування навчальних завдань полягає у позитивній динаміці засвоєння визначених нами ключових умінь і, відповідно, у підвищенні рівня сформованості їх креативних здібностей. У зв'язку з цим

пропонуються наступні показники, які слід враховувати, визначаючи сформованість цих ключових умінь

Показники позитивної динаміки засвоєння інформаційних умінь. У процесі оволодіння інформаційними вміннями учні працюють із такими навчальними завданнями, які відповідають їх віковим можливостям, проте вирішення яких вимагає докладання щоразу більших зусиль. Основним позитивним зрушенням є перехід від умінь знаходити, отримувати та записувати інформацію до вмінь оцінювати, комбінувати, синтезувати та презентувати її відповідно до мети завдання. Такий перехід супроводжується зростанням впевненості у своїх силах, швидкості виконання завдань, розвитком вміння планувати власну діяльність та бажанням працювати самостійно.

Показники позитивної динаміки розвитку творчої уяви та творчого мислення. На ознайомлювально-підготовчому етапі розвиток творчої уяви та творчого мислення полягає у використанні природної для дітей молодшого шкільного віку допитливості, їх бажання ставити запитання стосовного навколишнього світу і досліджувати його. Від цих особистісних характеристик молодшого школяра значною мірою залежить позитивна динаміка у формуванні визначених якостей. Учні поступово опановують спеціальні методи генерування та оцінювання нових ідей, вчать їх вдосконалювати та комбінувати у різних контекстах. Школярі повинні вміти використовувати вміння в процесі вирішення навчальних завдань та поза межами навчальної програми. Наступним показником позитивної динаміки розвитку творчої уяви та творчого мислення є формування в учнів умінь ризикувати задля досягнення успіху в навчальній діяльності, зберігати позитивне налаштування та вчитися на власних помилках і невдачах. Зрештою, учні створюють внутрішні стандарти, за якими оцінюють результати своєї діяльності.

Показники позитивної динаміки формування критичного мислення. Навіть на ознайомлювально-підготовчому етапі формувальної діяльності дітей необхідно спонукати до використання різних, відповідних їх віковим особливостям, типів мислення. У процесі навчально-пізнавальної діяльності завдання, з якими зустрічаються учні початкової школи, поступово ускладнюються, будуються на ширшому охопленні питань, вимагаючи для свого вирішення потужних базових, предметних знань. На базовому етапі формування креативних здібностей у дітей розвивається увага, вміння зосереджуватися та пам'ять. Школярі можуть створювати власні моделі та вирішувати завдання з чітко визначеними умовами. Удосконалюючи

навички критичного мислення, діти демонструють уміння опрацьовувати паралельно різноформатну інформацію та стають більш переконливими у своїх поясненнях та обґрунтуваннях. Згодом учні вдосконалюють різні види мисленнєвої діяльності, осмислюють все ширший діапазон фактів та взаємозв'язків, у них формується уміння розглядати проблему з різних точок зору, бачити альтернативні шляхи вирішення завдань.

Характер процесу формування креативних здібностей не є таким рівним та лінійним, як, наприклад, процес засвоєння предметних знань. Креативні уміння не набуваються учнями протягом одного заняття. Школярі можуть демонструвати високий рівень володіння цими уміннями у випадках недостатньої складності завдання, при наявності глибоких знань конкретного навчального матеріалу. І навпаки, коли учні зустрічаються з новим типом навчальних завдань, коли їм доводиться працювати у незвичному середовищі, з незнайомими людьми, коли тема, на якій базується навчальне завдання, є доволі хвилюючою, діти часто демонструють набуті вміння на значно нижчому від реального рівні.

Упровадження запропонованої моделі формування креативних здібностей у процесі розв'язування навчальних завдань безпосередньо у практику початкової школи передбачає спрямованість навчальної діяльності на засвоєння предметних знань і паралельно на формування креативних здібностей (рис. 2.2).

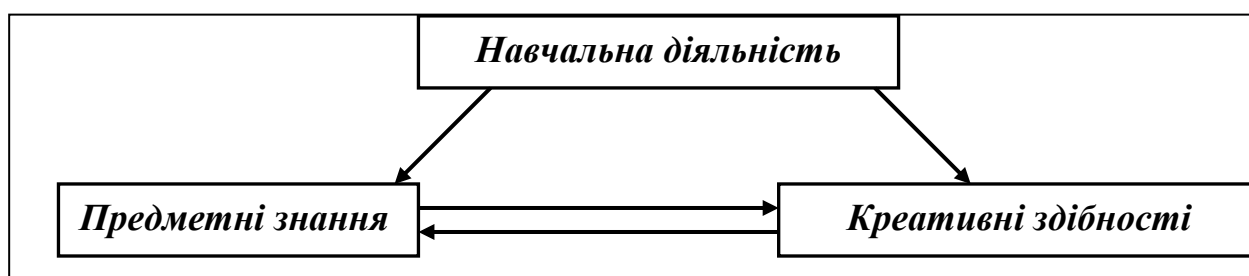


Рис. 2.2 Реалізація навчальної діяльності, спрямованої на формування креативних здібностей

Ефективність процесу формування креативних здібностей молодших школярів засобами навчальних завдань залежить від впливу на цей процес різноманітних факторів та умов. Одні з них можуть бути стихійними та здійснювати несистематичний вплив, а інші – стабільними за рахунок їх спеціальної організації.

До умов, які *стимулюють* формування креативних здібностей молодших школярів, Е. П. Торренс відносить:

- орієнтацію дитини на творчі рішення;

- зняття перепон стосовно виявлення дитиною творчої ініціативи;
- заохочення створення різноманітних творчих продуктів (виробів) удома та в школі;
- забезпечення можливості оперувати думками (ідеями) та об'єктами;
- виховання усвідомлення цінності креативних рис власної особистості;
- виховання у дитини уважного ставлення до всіх проявів навколишнього середовища.

Серед умов, які *гальмують* становлення креативної особистості дитини молодшого шкільного віку, вчений називає такі:

- орієнтація на успіх – учень боїться дати неправильну відповідь;
- орієнтація на думку однолітків – страх здаватися не таким, як усі;
- уявлення оточення про креативність як про відхилення від норми;
- заборона запитань, обмеження ініціативи;
- жорстке розмежування навчальної та ігрової діяльності дитини.

Науковці М. Воллах і Н. Коган наголосили на важливості для формування креативності таких чинників, як відсутність критики, ситуації оцінювання, стресів¹.

Найважливішими умовами для розвитку креативних якостей особистості К. Роджерс називає психологічну безпеку, психологічну свободу, емпатичне розуміння, свободу від оцінок, створення атмосфери довіри, любові, спонтанності².

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу встановити, що однією з провідних умов становлення креативної особистості учня початкової школи є створення *стимулюючого навчального середовища*, спрямованого на розвиток креативних здібностей кожної дитини. У наукових дослідженнях представлені різні погляди на природу та структуру такого середовища, що зумовлює доцільність детального вивчення цього питання.

К. Роджерс до ознак навчального середовища, яке стимулює формування креативних здібностей, відносить психологічну безпеку і

¹Wallach M.A. Modes of Thinking in Young Children : A Study of the Creativity – Intelligence Distinction / Michael A. Wallach, Nathan A. Kogan. – NY: Holt, Reinhart, & Winston, 1965. – 357 p.

²Rodgers C. R. Towards a theory of creativity / C. R. Rodgers // On Becoming a Person. – Boston : Heinle and Heinle Publishers Inc., 1961. – P. 12–24.

захищеність (визнання беззаперечної цінності кожної особистості, відсутність постійного зовнішнього оцінювання); свободу само-вираження.

Природна здатність дітей до творчості гальмується, коли вони стають учнями. Це зумовлено домінуванням у школі критеріїв єдиної правильної відповіді і єдиного правильного шляху вирішення завдання. З віком страх дати неправильну відповідь зростає – учні намагаються уникати варіативних шляхів розв'язування навчальних завдань, бояться «ризикувати», самостійно досліджувати нові ідеї, зазнати критики з боку вчителя або однокласників.

Алгоритм створення стимулюючого навчального середовища, який можна було б розглядати як умову успішності реалізації діяльності з формування креативних здібностей молодших школярів у процесі розв'язування навчальних завдань, включає, на нашу думку, такі *позиції*:

– встановлення особистих контактів, в основі якого є філософська концепція діалогу. Діалог не лише визначає всю співпрацю вчителя й учнів, а й сприяє встановленню та розвитку діалогічного спілкування, у першу чергу, між самими школярами;

– психологічна підтримка: позитивне ставлення вчителя до кожної дитини у процесі навчання. Оцінювальною домінантою педагога у процесі розв'язування навчального завдання стають похвала учнів та слова заохочення. Це стосується не лише навчальних дій, а й позитивних якостей кожної дитини. Учень почувається впевнено, якщо цінується будь-який, навіть незначний, його внесок у вирішення проблеми;

– атмосфера співпраці, яка є надзвичайно важливою для формування креативних здібностей молодших школярів у процесі розв'язування навчальних завдань, оскільки передбачає добровільність, самостійність висловлення кожною дитиною власної думки, ідеї щодо способів вирішення тощо.

Ми поділяємо позицію О. Журби, Л. Пилипчатіної, О. Пометун, що досягнення навчально-виховних цілей можливе лише за умови активного залучення учня до навчального процесу, його «занурення» у відповідні навчальні ситуації на уроці і поза ним.

О. Пометун вважає, що створення сприятливої психологічної атмосфери на уроці варто розпочинати з представлення учням програми їх спільної діяльності. Важливо при цьому говорити не про один урок, а показувати перспективу у вивченні теми – це дозволяє школярам позбутися почуття невпевненості, страху перед майбутнім. Усі дидактичні умови концентруються навколо потреб, нахилів та

інтересів учня. При цьому вчитель повинен гнучко й динамічно залучати кожного школяра до тематики уроку, вмiло використовувати його iндивiдуальнi особливостi, заохочувати самостiйностi, iнiцiативу, визнавати за кожним право на помилку, але аналізувати причини цiєї помилки i вказувати на шляхи її усунення¹.

Характерною рисою стимулюючого навчального середовища, яке сприяє становленню креативної особистостi дитини, є вiдсутностi авторитарного стилю спiлкування мiж учителем та учнями. Кожна нова iдея береться до уваги й пiдтримується. Таке середовище вiдзначається високим ступенем невизначеностi, а також потенцiйною багатоварiантностi шляхiв i способiв опрацювання iнформацiї та засвоєння навчального матерiалу: це мобiлізує дитину до пошуку власних рiшень i забезпечує можливiсть їх знаходження, тобто учневі надається свобода вибору способiв розв'язування навчального завдання.

Важливе значення для самоактуалiзацiї особистостi молодшого школяра, як вже зазначалося ранiше, має навчальне середовище креативного дiалогу та спiвробiтництва, яке можна представити як сукупнiсть таких положень:

– iдея *залучення дiтей* до навчання, стимулюючи в них радiсне почуття успiху, руху вперед, розвитку (Ш. Амонашвiлi);

– iдея *важкої мети* (С. Лисенкова, В. Шаповалов) полягає в тому, що перед учнями ставиться складне завдання. Учитель усiма можливими засобами i прийомами вселяє в учнiв впевненiсть, що мета буде досягнута. Школярiв об'єднує спiльна праця разом з учителем, що дає змогу повiрити в успiшне розв'язання навчального завдання (методи «Мозковий штурм», постановки запитань вiдкритого типу, «Мислення у технiцi «печворк»» тощо);

– iдея *опори* (І. Іванов, Є. Ільїн, С. Лисенкова, В. Шаталов) полягає у наданнi учням опорних сигналiв (символiв, слiв, схем, таблиць, iлюстрацiй тощо) наприклад, метод майндмепiнгу, для забезпечення кращого розумiння, структурування, запам'ятовування матерiалу, а також для побудови вiдповiдi;

– iдея *навчання без примусу* (Ш. Амонашвiлi, С. Лисенкова, В. Шаталов) передбачає виключення всiх засобiв примусу, оцiнки. Успiх навчання залежить вiд повторення. Багаторазовi повторення приводять до того, що учень мимоволi буде знати i вмити все, що необхідно;

¹Пометун О. І. Сучасний урок. Iнтерактивнi технологiї навчання : наук.-метод. посiб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.

– ідея *вільного вибору* (Ш. Амонашвілі, І. Волков, С. Лисенкова) полягає у наданні дитині свободи вибору завдання, права брати участь у складанні навчальних завдань для однокласників. Це необхідно для того, щоб учні почували себе партнерами педагога у навчальному процесі;

– ідея *самоаналізу* (Ш. Амонашвілі, С. Ільїн) насправді реалізується шляхом колективного аналізу та оцінювання діяльності кожного учня. Коли школярі знають, що їхня праця буде оцінена не лише вчителем, але й однокласниками, то поведуться гідно і працюють старанно.

Стимулююче навчальне середовище розглядаємо як спеціально організоване навчання дитини, що здійснюється через взаємодію головних суб'єктів навчального процесу, яка обумовлена цілями і завданнями навчання. Останні, у свою чергу, реалізуються через актуалізацію таких основних компонентів: змісту, форм, методів, засобів і педагогічних технологій.

Отже, для підвищення *креативної спрямованості навчального середовища* необхідно:

– стимулювати і динамічно розвивати креативну групову діяльність в умовах, вільних від стресу і тривоги, страху покарання, де вчитель – не цензор, а партнер, гід, фасилітатор навчання;

– намагатися уникати негативних реакцій, вчинків та запобігати їм з боку як учителя, так і однокласників (нові ідеї дуже часто виглядають дещо дивакуватими і можуть спричинити насмішки або регіт дітей; учитель сам повинен сприймати кожну незвичну, оригінальну ідею серйозно і вчити цьому учнів);

– забезпечувати адекватне чергування активної розумової діяльності з моментами релаксації, які дають дітям можливість замріятися, пофантазувати;

– підтримувати та заохочувати будь-які спроби школярів маніпулювати об'єктами, ідеями, асоціаціями (наприклад, *а що було б, якби...*);

– підтримувати самоініційовані запитання дітей, якими б недоречними вони не здавалися; уникати, настільки це можливо, запитань, які містять заготовлену відповідь (наприклад, відповіді типу «Так» чи «Ні»). Натомість краще сформулювати якесь твердження, яке спровокувало б запитання з боку самих учнів;

– запроваджувати у навчальний процес елементи ігрової діяльності. Це допоможе зняти відчуття загальмованості, допоможе розкритися не впевненим у собі, у власних силах учням, дасть

можливість учителю реалізувати диференційований підхід (творча невимушена ігрова діяльність забезпечує цілісність та динаміку формування усіх компонентів креативних здібностей);

- інтерпретувати помилки як ознаки індивідуальних і конструктивних зусиль вирішення завдання по-новому, по-своєму;

- виховувати в учнів зацікавленість, чутливість і уважність до можливостей втілення в життя або ж потенційних наслідків прийнятого рішення.

Процес формування креативних здібностей учнів початкової школи засобами навчальних завдань вимагає забезпечення таких дидактичних умов:

- добір і впровадження в навчальний процес початкової школи форм, методів, прийомів і засобів, спрямованих на розвиток продуктивної уяви, креативного мислення та інформаційної грамотності;

- розвиток в учнів полімодальності сприймання інформації, що передбачає активізацію сенсорно-перцептивних каналів усіх модальностей шляхом дотримання психологічно обґрунтованих педагогічних вимог до способів подачі навчального матеріалу, формулювання умови та інструкції навчального завдання, введення в навчальний процес специфічних слів-предикатів і завдань, які передбачають активність і рівноцінне включення до навчально-пізнавальної діяльності аудіалів, візуалів і кінестетиків;

- формування в молодших школярів рефлексивного ставлення до власної діяльності – усвідомлення учнями процесу та механізмів своєї навчально-пізнавальної діяльності, а також самостійне оцінювання її успішності.

Розглянемо процедуру відбору і впровадження в навчальний процес початкової школи форм, методів, прийомів і засобів, спрямованих на розвиток усіх компонентів креативних здібностей – творчої уяви, креативного мислення та інформаційної грамотності.

Навчання у початковій школі зводиться здебільшого до пасивного запам'ятовування окремих способів дій, правил, які дитина пригадує та відтворює лише у випадку створення тих умов, які супроводжували процес засвоєння. Учні отримують певні знання і вміння, необхідні для розв'язування типових завдань. Наслідком такої організації навчального процесу є той факт, що лише невеликій кількості школярів вдається досягнути високого рівня сформованості креативних здібностей.

Методи, які добирає вчитель з метою формування креативної особистості учня початкової школи, повинні містити арсенал дієвих

креативних прийомів роботи з навчальним матеріалом, які забезпечуватимуть креативну спрямованість навчально-пізнавальної діяльності, розвиватимуть продуктивну уяву, креативне мислення та інформаційну грамотність молодших школярів.

Виходячи з того, що креативні здібності формуються у процесі навчально-пізнавальної діяльності шляхом розв'язування різних видів навчальних завдань, вважаємо, що вивчення кожного навчального предмету повинно включати завдання, які дають школярам змогу набувати досвіду творчої діяльності, успішність якої зумовлюється тим, що формування предметних знань і вмінь супроводжується оволодінням креативними методами та прийомами роботи з навчальним матеріалом, спрямованими на активізацію творчих процесів мислення. Розв'язуючи велику кількість навчальних завдань креативного спрямування, використовуючи креативні прийоми роботи з навчальним матеріалом, учні початкової школи оволодівають механізмами продуктивної уяви, креативного мислення, у них формуються необхідні інформаційні вміння. Такий підхід сприяє підвищенню ефективності навчально-пізнавальної діяльності, дає можливість дітям повною мірою виявити власний креативний потенціал. Оцінювання досягнень кожного школяра при цьому є важливим фактором підвищення мотивації у навчанні.

Оцінка у навчанні молодшого школяра є одним із засобів заохочення і стимулювання навчально-пізнавальної діяльності. У поєднанні з іншими мотивами, оцінювання здатне виконувати цю функцію, якщо розкриває перспективу успіху дитини, підтримує позитивний емоційний настрій, сприяє формуванню адекватної самооцінки.

Ми розмежовуємо поняття «оцінка» й «оцінювання». Розглядаємо оцінку як показник якості знань і рівня засвоєння навчального матеріалу, а оцінювання – як єдність трьох взаємопов'язаних компонентів: мотиваційного, змістового і процесуального.

Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів встановлюють чітке співвідношення між вимогами до знань, умінь і навичок та оцінкою. При цьому надзвичайно важливо порівнювати результати досягнень школяра не лише з нормою, а і з його попередніми успіхами. Під час оцінювання учителю необхідно проявляти доброзичливість, терпіння та вимогливість, будувати навчальний процес на основі особистісно-діяльнісного підходу.

Важливим завданням початкової школи є також формування у дитини позитивної самооцінки. Для реалізації цієї мети методичні центри рекомендують використовувати *портфоліо* учнівських

досягнень, у якому протягом певного часу накопичуються результати виконаних навчальних завдань, що переконливо ілюструють індивідуальний розвиток дитини. Такі матеріали допомагають школярам аналізувати і порівнювати результати своєї праці, ставити особистісно-значимі цілі та завдання, а це, у свою чергу, зміцнює інтерес до навчання, виховує волю і старанність.

Одним із факторів, який ускладнює оцінювання креативності учнів при вирішенні навчальних завдань, є те, що згідно з навчальними програмами у школах результати такої діяльності не вважаються показниками навченості. Тому оцінювання критеріїв сформованості креативних здібностей дитини не може бути системним чи обов'язковим.

Оскільки в центрі уваги сучасних процесів модернізації початкової освіти – формування та розвиток креативних здібностей молодших школярів, а учні є психологічно залежними від різного роду оцінювальних дій учителя, необхідно знайти адекватні та, по можливості, максимально об'єктивні шляхи оцінювання їх креативності.

Аналіз зарубіжних джерел засвідчив наявність багатьох розвідок щодо шляхів і методів оцінювання креативних здібностей. Проголосивши розвиток креативних здібностей учнів саме початкової школи фундаментальною концепцією модернізації своїх систем освіти ХХІ ст., європейські країни, і не лише вони, створили потужний науковий потенціал та базу для зміцнення статусу й місця креативності учня як у навчальному процесі, навчальних програмах, так і у методичному забезпеченні. Найбільш цікавими і найчастіше цитованими у контексті дослідження проблеми креативних здібностей та оцінювання динаміки розвитку є публікації таких науковців, як А. Крафт (2008), Д. Кауфман (2008), Б. Лукас і Дж. Клакстон (2009), П. Плзек (1997), М. Тарас (2005), Д. Треффінджер (2002) та інших.

Оскільки саме поняття «креативність» є доволі контроверсійним, при спробі визначити способи оцінювання креативності учнів у процесі розв'язування навчальних завдань відразу виникають труднощі. Деякі вчені навіть відстоюють думку, що будь-які спроби оцінити креативність є марними, непродуктивними. Якщо ця властивість включає в себе оригінальність і застосування індивідуальної творчої уяви, як можна судити чи оцінювати ці якості з позицій заздалегідь розроблених критеріїв?

Інші вчені наполягають, що оцінювати креативність не лише можливо, а й необхідно, і пропонують діапазон способів, як це можна зробити. Не зважаючи на всю складність завдання, очевидними є

потенційні вигоди від отримання можливості виміряти й тим самим скерувати розвиток креативних здібностей дітей. Таке *оцінювання*:

- переконає, що розвиток креативного мислення повинен стати важливим аспектом офіційних державних навчальних програм;
- надихне вчителів активізувати свою діяльність щодо втілення технологій розвитку креативних здібностей учнів;
- допоможе педагогам чіткіше зрозуміти саме поняття креативності;
- забезпечить формування навчальної рефлексії в учнів і, таким чином, надасть їм змогу розвивати свої креативні здібності більш ефективно.

Нові підходи в оцінюванні повинні показати рівень оволодіння вміннями критичного та творчого мислення, творчої уяви, інформаційної грамотності. Особливу увагу при оцінюванні креативності необхідно звертати на особистісні здобутки учня. У процесі оцінювання навчальної діяльності у цьому випадку повинні враховуватися як результативність, так і процесуальна сторона засвоєння навчального матеріалу, а також прояв індивідуальних якостей, умінь та особистісних характеристик.

Результати спеціальних досліджень підтверджують, що у початковій школі повинна домінувати оцінка у вигляді вмотивованого оцінного судження, що дає можливість учневі усвідомити, як саме він виконав роботу, що вийшло добре, у чому помилка. Чим молодшим є школяр, тим частіше йому потрібна опора на позитивну оцінку.

Ми підтримуємо позицію тих учених, які вважають, що сьгодні традиційна система оцінок має поступитися місцем альтернативному оцінюванню якості навчальних досягнень учня. Саме цю модель оцінювання доцільно застосовувати, коли:

- учитель спонукає учнів до вільного висловлювання думки;
- учитель надає школярам можливість демонструвати здатність вирішувати дискусійні питання;
- оцінюється сам процес навчальної діяльності, а не лише результат.

Мета альтернативного оцінювання полягає в розширенні оціночного поля і включає аналіз нових умінь, навичок, які формуються в учнів у процесі вирішення навчальних завдань.

Для ефективного оцінювання креативності важливими є два аспекти: 1) що оцінювати та 2) чіткі критерії оцінки. Оскільки, як уже зазначалося, поняття креативності є досить неоднозначним, то першочерговим завданням є оцінювати сформованість та розвиток

індивідуальних проявів та ознак креативних здібностей. У цьому контексті варто звернути увагу на модель, авторами якої є Д. Треффінджер і Р. Торндайк¹. Модель базується на основних категоріях, які визначають особистісні ознаки і рівні розвитку всіх компонентів креативності. Чотирма категоріями та їх характеристиками є такі:

– генерування ідей (*Generating Ideas*) / дивергентне мислення: гнучкість, оригінальність, асоціативне мислення, здатність до співпраці ;

– заглиблення в ідеї (*Digging Deeper into Ideas*) / конвергентне мислення; ця категорія охоплює такі характеристики, як критичне мислення, аналіз, синтез, бачення взаємозв'язків, здатність до реорганізації, реконструкції та систематизації;

– відкритість до нових ідей і завзяття та ентузіазм їх досліджувати (*Openness and Courage to Explore Ideas*) / особистісні риси: чутливість до проблем, естетичну чутливість, допитливість, фантазування та творчу уяву, інтуїцію, впертість, толерантність до неоднозначності;

– уміння слухати свій «внутрішній голос» (*Listening to One's Inner Voice*) / мотивація; цілеспрямованість, розуміння креативності, свобода від стереотипів, внутрішній контроль або самоконтроль.

Така чітка категоризація характеристик креативних здібностей кожної особистості, на нашу думку, дає можливість досить об'єктивно і фундаментально оцінити розвиток усіх компонентів креативних здібностей (творче мислення, критичне мислення, творча уява, мотиваційний чинник) учнів саме в процесі вирішення навчальних завдань.

Таким чином, доцільно здійснювати оцінювання навчальних досягнень школярів у контексті прояву та сформованості вище згаданих категорій особистісних креативних характеристик, за рівнями. Пропонується така шкала сформованості креативних здібностей: **ще не сформовані** → **проявляються при виконанні окремих завдань** → **чітко виражені** → **високий рівень сформованості креативних здібностей (постійно проявляються)**.

Джерелом об'єктивних даних для цієї шкали можуть слугувати листки спостережень вчителя, спеціальні тести (у вигляді, наприклад, відкритих завдань), портфоліо учня та результати інших методів альтернативного або критеріального оцінювання.

¹Thorndike R. L. Measurement and Evaluation in Psychology and Education / R. L. Thorndike, E. Hagen – NY : Holt, Rinehart and Winston Inc., 1961. – 198 p.

Отже, забезпечення цієї дидактичної умови відбувається через:

– планування навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів і виділення навчального часу на творчу роботу, створення креативної продукції (асоціативних мап, опорних схем, дитячих книжок і збірок завдань), практична робота з використання креативних методів та прийомів роботи з навчальним матеріалом;

– відбір навчального матеріалу, який містить найбільший потенціал у контексті формування креативних здібностей дітей молодшого шкільного віку, використання додаткових навчальних завдань креативного спрямування;

– відбір креативних методів і прийомів роботи з навчальним матеріалом, розробку методики навчання учнів цим методам і прийомам;

– розробку та відбір дидактичних засобів візуалізації, логіко-графічного структурування, систематизації навчального матеріалу, знань та індивідуального досвіду учнів;

– розробку діагностичних засобів і методів оцінювання сформованості креативних здібностей молодших школярів, які реалізуються у предметно-специфічній навчально-пізнавальній діяльності учнів;

– використання в організації навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи групових креативних методів роботи, нестандартних за змістом та формою уроків, які стимулюють уяву, активізують як творче, так і критичне мислення.

Наступною дидактичною умовою ефективного формування креативних здібностей молодших школярів є *розвиток в учнів полімодальності сприймання інформації*. Це передбачає активізацію сенсорно-перцептивних каналів усіх модальностей шляхом дотримання психологічно обґрунтованих педагогічних вимог до способів подачі навчального матеріалу, формулювання умови та інструкції до виконання навчального завдання, введення в навчальний процес специфічних слів-предикатів і завдань, які стимулюють активність і рівноцінне включення до навчально-пізнавальної діяльності аудіалів, візуалів і кінестетиків.

Досліджуючи природу дитячої креативності, учені (Н. Бібікова, О. Грушко, Т. Сидорчук та ін.) дійшли висновку, що між креативними здібностями та іншими пізнавальними процесами (сприйманням, пізнавальними здібностями тощо) існує тісний зв'язок¹.

Орієнтація на особистісно-діяльнісний підхід до організації навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на формування

¹Бибикова Н. В. Развитие креативности младших школьников в педагогическом процессе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. В. Бибикова. – Ульяновск, 2004. – 231 с.

креативних здібностей дітей молодшого шкільного віку, вимагає знань про особливості сприймання учнями інформації, тобто про сенсорні модальності. Чим повніше дитина сприймає навколишній світ, інформацію, образи тощо, тим ширшим стає діапазон можливостей для їх продуктивного відтворення, трансформації, створення на їх основі власних нових образів¹.

Отже, формування креативних здібностей молодших школярів передбачає сенсорний розвиток учнів, ключовим елементом якого є *полімодальне навчання*. За визначенням О. Ігнатової, полімодальне навчання – це система методів, які базуються на знанні та вмілому використанні особливостей сприймання й обробки інформації різними сенсорними каналами.

Із сенсорними каналами сприймання пов'язані сенсорні репрезентативні системи, тобто модальності. Розробники теорії НЛП (нейролінгвістичного програмування) Р. Бендлер і Д. Гріндер вважають, що існує три основних канали, за якими люди отримують та сприймають інформацію про навколишній світ – зір, слух та кінестетика². Ці канали утворюють три ключових модальності – візуальну (зорову), аудіальну (слухову) та кінестетичну (моторну). Сенсорні репрезентативні системи розвиваються в дітей нерівномірно. Це багато в чому визначає способи сприймання інформації, особливості запам'ятовування, відтворення навичок та знань, а згодом мислення та комунікації. Найбільш характерним є домінування однієї (або двох) модальності та ресурсність інших.

Мономодальні учні (учні з однією провідною модальністю) є доволі слабкими у двох інших модальностях. Будь-яка інформація, яка проходить через сенсорну систему таких дітей, потребує «трансляції» у провідну модальність. Тому у тих випадках, коли презентація інформації співпадає з домінуючою модальністю, мономодальні учні блискуче справляються з завданням. Але якщо спосіб представлення інформації не відповідає домінуючому типу сприймання, школяр не осмислює повідомлення відразу, а потребує певного часу на здійснення «трансляції». Зрештою, у дитини виникають певні прогалини в інформації.

Учитель повинен створювати у процесі навчання умови, які будуть комфортними для учнів з усіма типами сприймання, тобто застосовувати полімодальний підхід до організації навчальної діяльності. Такий підхід дає змогу школярам отримувати інфор-

¹Бибикова Н. В. Развитие креативности младших школьников в педагогическом процессе : дис. ... канд. пед. наук :13.00.01 / Н. В. Библикова. – Ульяновск, 2004. – 231 с.

²Grinder, J. Turtles All the Way Down: Prerequisites to Personal Genius / John Grinder, Judith Delosier. – ScottsValley, CA: Grinder & Associates, 1987. – 331 p.

мацію, обираючи для цього відповідний сенсорний канал. Крім того, багатосенсорне навчання сприяє розвитку ресурсних модальностей учнів, що позитивно впливає на їх навчальну діяльність. Н. Бібікова, досліджуючи вплив педагогічного процесу на розвиток креативності дітей молодшого шкільного віку, визначила позитивну кореляцію між формуванням полімодальності сприймання (розвитком ресурсних сенсорних систем та підсиленням домінуючої) та розвитком креативності.

Для визначення домінуючої модальності сприймання учитель може використовувати розроблені з цією метою спеціалістами з НЛП анкети для учнів та їх батьків. Педагогу варто також скористатися результатами власних спостережень, для чого, перш за все, доцільно звернути увагу на специфічні слова-предикати, які дитина найчастіше вживає у процесі спілкування, розповідаючи про свій життєвий досвід. Вибір слів вказує на задіяну репрезентативну систему. Предикати – це сенсорно визначені слова (дієслова, іменники, прикметники, прислівники), які людина використовує в конкретних реченнях (Р. Бендлер, Д. Гріндер). Зв'язок між словами-предикатами і модальностями сприймання описано і охарактеризовано в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Зв'язок між словами-предикатами і модальностями сприймання

Модальність	Предикати
Візуал	<i>Виблискувати, бачити, дивитися, уявляти, спостерігати, помічати, показувати, з'являтися, передбачити, прояснювати, розглядати тощо. Уява, картина, сцена, огляд, око, видовище, зір, ілюзія, точка зору, погляд, вигляд, вид, фокус. Ясний, сліпий, темний, яскравий, кольоровий.</i>
Аудіал	<i>Акцентувати, говорити, розмовляти, слухати, чути, звучати, замовкнути, кричати, верещати, повідомляти, дзвеніти, питати, запитувати. Голос, звуки, дзвінок, дискусія, крик, тиша, розмова, ритм, рима, тон, наголос. Глухий, голосний, монотонний, німий, небалакучий, нечуваний, пронизливий, співзвучний, тихий.</i>
Кінестетик	<i>Взятися, вручати, тримати, зачепити, контактувати, напружуватися, відчувати, здавити, схопити, обожнювати, терти, штовхати, торкатися, відчувати, затиснути, тягнути. Напруга, важкість, біль, тиск, відчуття, почуття, удар. Жорсткий, легкий, м'який, ніжний, відчутний, твердий, теплий, тяжкий, зручний, холодний.</i>

Зрозуміло, що вчитель, працюючи з цілим класом, не може задовольнити потреби кожного учня. Ось чому *метод «ВАК»* (ВАК – візуали, аудіали, кінестетики) є досить корисним на уроці. Основна ідея цього методу полягає у тому, що вчитель презентує навчальний матеріал та інструкції до виконання завдань, поєднуючи всі три канали сприймання. Так формується полімодальність сприймання. Її необхідно формувати і розвивати саме в молодшому шкільному віці. Полімодальність сприймання є запорукою успішного розвитку креативності. Саме варіативність завдань допоможе збалансувати всі представлені модальності і розвинути у кожного учня додаткові (ресурсні) канали сприймання. Перед читанням тексту можна провести дискусію стосовно запропонованої теми, розвісивши на стінах відповіді-твердження, написані на аркушах. Учні мають можливість порухатися, підходячи до аркушів, передбачити, які з відповідей правильні, а які ні, а після читання тексту перевірити себе.

Учитель може також пояснювати, як розв'язувати навчальне завдання, використовуючи всі три сенсорно-перцептивні канали:

- попросити учнів подивитися на вчителя і показати у підручнику матеріал, з яким вони будуть працювати на вказаній сторінці;

- записати інструкцію про те, що треба робити, на дошці тощо;

- кінестетики дуже часто не сприймають матеріал, якщо він позбавлений певного емоційного забарвлення.

Обов'язковою дидактичною умовою успішності процесу формування креативних здібностей учнів початкової школи є формування *рефлексивного ставлення* до власної діяльності, тобто, усвідомлення школярами процесу та механізмів своєї навчально-пізнавальної діяльності, а також самостійне оцінювання її успішності.

Учені (Д. Ельконін, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн) вважають, що рефлексія у навчальній діяльності молодшого школяра є важливим новоутворенням молодшого шкільного віку. Це внутрішня діяльність, співвідношення себе, власних можливостей з тим, чого вимагає навчальна діяльність; здійснення самооцінки шляхом самоаналізу, самопізнання. Рефлексія дає змогу усвідомити, осмислити передумови, закономірності й механізми власних вчинків та мислення з точки зору їх відповідності задуму та умовам діяльності.

У контексті формування креативних здібностей учнів початкової школи рефлексивними вважаємо вміння розглядати й оцінювати власні дії, аналізувати зміст і процеси своєї мисленнєвої діяльності, а саме:

- самоконтроль (уміння стежити за своїми діями, регулювати їх на основі поставленої мети);
- самоаналіз (уміння визначати слабкі та сильні сторони своєї роботи, порівнюючи напрацьоване із запланованим);
- самокорекція (уміння здійснювати корекцію неякісно виконаної роботи шляхом формулювання міні-цілей для максимального наближення до запланованого результату);
- самооцінка (розуміння та здатність об'єктивно оцінити власну роботу).

Дитина починає усвідомлювати значення і зміст своїх вчинків лише тоді, коли розкажує про ту чи ту дію, пояснює причини та мету її здійснення. Учням необхідно регулярно ставити запитання щодо механізмів здійснених мисленнєвих операцій, заохочувати до пояснення та обґрунтування власних дій та мислення.

В умовах традиційного навчання рефлексія формується стихійно. На момент закінчення початкової школи у більшості дітей рефлексивні вміння не досягають необхідного рівня. Тому вчителю варто організувати спеціальну роботу в цьому напрямку, основу якої складає не лише самостійне і правильне виконання дітьми необхідних мисленнєвих операцій, а й розгорнуте словесне пояснення їх механізмів. Ефективність рефлексії навчальної діяльності залежить від різноманітності форм, прийомів, їх відповідності віковим і психологічним особливостям учнів молодшого шкільного віку. Не завжди рефлексія здійснюється у вербальній формі, діти можуть представити результати цієї діяльності як малюнок, схему тощо.

Необхідність формування в учнів рефлексивних умінь не викликає жодних сумнівів. Однак залишається відкритим питання щодо того, коли, де і як це робити. Навчально-пізнавальна діяльність надає безліч можливостей для здійснення рефлексії молодшими школярами. Наприклад, навчаючи певних граматичних, математичних операцій, потрібно спонукати дітей не лише до самостійного і правильного виконання дій, але й розгорнутого словесного пояснення цього процесу. Під час розв'язування навчальних завдань школярам можна ставити запитання стосовно того, що вони роблять, чому виконують це завдання саме так, чому вони вважають свої дії правильними, тощо. Такі запитання рекомендовано ставити учням не лише у випадках, коли допущено помилки, а й протягом усєї навчально-пізнавальної діяльності. Таким чином, школярі вчаться детально пояснювати та обґрунтовувати власні думки та вчинки.

Великий потенціал для формування рефлексивних умінь містить урок, зокрема його заключна частина. Досить часто навчальне

заняття у початковій школі закінчується коротким підбиттям підсумків, нечітко структурованим обговоренням та оголошенням домашнього завдання. Проте заключний (рефлексійно-оцінювальний) етап уроку варто використати для прояснення змісту опрацьованого матеріалу, порівняння реальних результатів з очікуваними, аналізу виконаної роботи, формулювання, опрацювання висновків, коригування засвоєного, визначення нових тем для міркувань, встановлення зв'язку між уже відомим і тим, чому ще потрібно навчитись у майбутньому, складання плану подальших дій. Формулювання учнями мети власного навчання передбачає її досягнення і подальшу рефлексію, усвідомлення способів і шляхів її реалізації.

Етапи рефлексійно-оцінювальної частини уроку:

1) встановлення фактів (використовуються відкриті запитання *Чому? Як? Що?*; акцентується оцінювальний, а не описовий характер коментарів; проводиться бесіда стосовно того, що виконано, досягнуто тощо);

2) аналіз причин (встановлюються причини *Чому?, Як?, Хто?*; поглиблюються відповіді *Чому цього немає?, Що б було, якби...?*; відбувається пошук альтернативних варіантів *Чи є інша можливість?*, добираються інші приклади *Де можна спостерігати подібне?* тощо);

3) планування подальших дій (діти визначають наступні кроки, дії та беруть на себе зобов'язання щодо їх виконання).

Навчально-пізнавальна діяльність учнів початкової школи повинна бути організована так, щоб систематичне забезпечення рефлексії сприяло формуванню не лише інформаційної грамотності, креативного мислення і продуктивної уяви, а й таких якостей, як інтерес до навчання, задоволення пізнавальною активністю, потребу у самоактуалізації, почуття радості від навчальних досягнень тощо.

Підсумовуючи викладені вище ідеї та концептуальні підходи до шляхів та умов ефективного формування креативних здібностей молодших школярів, вважаємо за необхідне зазначити, що описані вище дидактичні умови були визначені на основі принципів пріоритетності та значимості їх для формування креативних здібностей у процесі розв'язування навчальних завдань. Методологічною основою для обґрунтування вибору саме цих дидактичних умов є наукові праці як вітчизняних, так і зарубіжних учених, які вивчали різні аспекти окресленої проблеми, а також власні висновки, зроблені в процесі наукового дослідження проблеми формування креативних здібностей дітей молодшого шкільного віку засобами навчальних завдань.

Створення необхідних дидактичних умов забезпечується достатнім рівнем готовності вчителів до застосування у своїй роботі креативних методів. Цей рівень можна підвищувати за рахунок спеціальних курсів, проектів, стажувань, участі у програмах-тренінгах.

Креативне навчання і навчання креативності повинні стати цілісним взаємопов'язаним процесом.

2.3. Технології формування креативних здібностей у теорії та практиці сучасної початкової школи

Результати досліджень Д. Богоявленської, Л. Виготського, П. Гальперіна, Л. Занкова, А. Маркової свідчать про високу ефективність педагогічного впливу на формування креативних здібностей дітей у сензитивні періоди. В. Дружинін, О. Солдатова одним із таких періодів називають саме молодший шкільний вік. Д. Богоявленська дійшла висновку, що формування креативних здібностей відбувається нелінійно. Дослідниця визначила, що в цьому процесі спостерігається два піки: один із найяскравіших проявів здібностей припадає саме на молодший шкільний вік, а другий – на юнацький¹.

Сучасна педагогічна практика намагається вирішити проблему формування креативних здібностей молодших школярів різними шляхами.

Е. Торренс запропонував поетапну систему розвитку креативного мислення. На першому етапі учневі пропонують задачі та анаграми. Школяр повинен максимально швидко серед хаосу гіпотез визначити єдину вірну, сформулювати правило, яке веде до вирішення проблеми. Потім учневі пропонують малюнки. Він повинен назвати якісь неймовірні обставини, які призвели б до зображеної ситуації, а також усі можливі її наслідки. На другому етапі школяреві пропонують перерахувати різноманітні шляхи застосування предметів, які мають певне значення.

Ед. де Боно у програмі розвитку креативних здібностей використав такі положення:

– у момент виникнення проблеми важливо визначити необхідні та достатні умови її вирішення;

¹Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов н/Д. : Изд-во РГУ, 1983. – 86 с.

– необхідно виробити установку на відкидання свого минулого досвіду, отриманого під час вирішення подібних проблем, адже часто схожість проблем виявляється лише зовнішньою;

– варто розвивати вміння бачити багатофункціональність будь-якої речі;

– потрібно вчитися поєднувати протилежні ідеї з різних сфер знання та використовувати ці комбінації для вирішення запропонованої проблеми;

– важливо сформуванню здатність усвідомлювати полярні ідеї в певній сфері знання та звільнитися з-під їх впливу під час вирішення конкретної проблеми¹.

Ед. де Боно відстоював позицію прямого навчання дітей креативному мисленню за допомогою додаткових програм, наполягав на скороченні часу, відведеного для засвоєння інформації, на користь безпосереднього навчання креативному мисленню. Запропонований ученим навчальний матеріал широко використовується в окремих школах Англії, Австралії, Ірландії та інших країн. Учні цих шкіл відвідують додаткові заняття з розвитку креативного мислення (дві години на тиждень).

Існує велика кількість різноманітних концепцій, теорій та технологій формування креативних здібностей дітей молодшого шкільного віку. Сучасні освітні технології дозволяють, з одного боку, підвищити інтелектуальний потенціал учнів, а з іншого боку, сприяють розвитку таких особистісних якостей, які б дали змогу школярам швидко орієнтуватись у навколишньому просторі, генерувати нові ідеї, приймати рішення у складних, наповнених суперечностями, ситуаціях. Найбільш відомими та поширеними серед них є такі:

- система розвивального навчання Д. Ельконіна – В. Давидова;
- проблемне навчання;
- ТРВЗ (Теорія Розв'язування Винахідницьких Задач);
- евристичне навчання;
- гуманна педагогіка Ш. Амонашвілі;

Д. Ельконін та В. Давидов досліджували широкий спектр проблем дитячої та педагогічної психології. Центральне місце в їх наукових розвідках належить природі дитинства та глибинним законам психічного розвитку дитини. Учені прийшли до висновку, що засвоєння дитиною досягнень матеріальної та духовної культури

¹Debono, Ed. *Serious Creativity: Using the Power of Lateral Thinking to Create New Ideas.* / Edward de Bono. – HarperBusiness, 1992. – 338 p.

людства завжди носить діяльнісний характер. Дитина не може бути пасивною в цьому процесі, оскільки вона не лише пристосовується до умов життя, а також виступає активним суб'єктом їх перетворення. У процесі експериментального дослідження цієї проблеми Д. Ельконін та В. Давидов у якості вихідного положення використали ідею Л. Виготського про те, що розвиток у формі навчання є основним завданням педагогічної діяльності¹.

Система розвивального навчання Д. Ельконіна – В. Давидова заснована на «змістових збагаченнях», до складу яких входять найбільш загальні наукові положення, що виражають глибинні причиново-наслідкові зв'язки та закономірності, фундаментальні вихідні явища (число, слово, енергія, матерія), поняття з визначеними внутрішніми зв'язками, теоретичні образи, отримані шляхом абстрагування.

Особливість цієї системи – цілеспрямована навчальна діяльність, ознаками якої є пізнавально-спонукальні мотиви, мета свідомого розвитку, суб'єкт-суб'єктні відносини між педагогом та учнем, творча рефлексія. У процесі цієї діяльності учень самостійно визначає її цілі, ставить перед собою завдання і творчо їх вирішує.

Основними методами, які використовуються в рамках розвивального навчання, є проблемний виклад матеріалу, який спонукає до колективної мисленнєвої діяльності та формування міжособистісних відносин у навчальному процесі, моделювання навчальних задач.

Метою розвивального навчання є формування у дітей основ теоретичного мислення як здатності розуміти суть явищ та діяти у відповідності до цієї суті. Теоретичне мислення розглядається як природна необхідна форма свідомості людини. Ми вимушені мислити теоретично в тих ситуаціях, коли неможливо діяти за вже відомими з набутого досвіду правилами, коли потрібно приймати рішення на основі отриманої інформації, відокремлюючи суттєве від неважливого.

Разом з тим, В. Андреев вважає, що у теорії та практиці розвивального навчання приділяється недостатньо уваги розвитку творчого мислення.

Адже, на думку вченого, творче мислення ширше і глибше, ніж теоретичне, воно охоплює і відображає об'єктивну дійсність².

¹Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.

²Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: основы педагогики творчества / В. И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 237 с.

Вивчаючи проблему формування креативних здібностей у навчальному процесі, такі вчені, як Л. Божович, Ю. Гільбух, В. Давидов, та інші, зосередилися на питанні *проблемного навчання*. Головною характеристикою цього підходу є його розвивальний характер. Об'єкт розвивального впливу – мисленнєві дії.

Проблемним вважається таке завдання, спосіб вирішення якого є невідомим конкретній особистості. Однак передбачається, що вона володіє достатньою кількістю базових знань для того, щоб віднайти цей спосіб самостійно.

Завдання не можна назвати проблемним, якщо:

1) спосіб вирішення завдань такого типу вже відомий учасникам навчальної діяльності;

2) учень не володіє базовими знаннями, без яких завдання не може бути вирішене;

3) за умови наявності необхідних базових знань учень не володіє достатньо розвинутими розумовими та вольовими якостями для того, щоб самостійно віднайти потрібний спосіб вирішення;

4) поєднуються два останні фактори.

Дослідники зазначають, що вирішенню проблемних завдань необхідно навчати, надаючи учням інформацію про правила, які допомагають подолати перешкоди в процесі вирішення, а також полегшують та прискорюють цей процес. Наприклад, завжди необхідно пам'ятати про можливість виникнення помилкової установки, яку особистість створює під впливом стереотипних уявлень; потрібно прагнути до подолання так званої функціональної фіксованості.

Останнім часом великою популярністю користується *Теорія Розв'язання Винахідницьких Задач (ТРВЗ)*. Вона широко застосовується у ВНЗ, школах і навіть у дошкільних навчальних закладах.

ТРВЗ була створена в 1946 році Г. Альтшуллером як методика винахідництва для вирішення технічних проблем. Згідно з цією теорією, технічні системи виникають та розвиваються за певними законами. Їх можна збагнути та застосовувати для усвідомленого розв'язання винахідницьких задач. Застосування ТРВЗ для пошуку найбільш ефективного рішення дає можливість замінити хаотичне перебирання варіантів на алгоритмічне¹.

¹Альтшуллер Г. С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач / Г. С. Альтшуллер ; отв. ред. А. К. Дюнин; СО АН СССР. – [2-е изд., доп.]. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1991. – 225 с. – (Наука и технический прогресс).

За допомогою ТРВЗ успішно вирішуються завдання проблемного та розвивального навчання, розвитку як творчого, так і критичного мислення. Модель передбачає засвоєння алгоритму розв'язання винахідницьких задач, оволодіння методами активного (мозковий штурм, синектика, метод фокальних об'єктів) та систематизованого (морфологічний аналіз, метод контрольних запитань) пошуку творчого рішення.

ТРВЗ, як вважають її розробники, – це ефективна система не лише розв'язання творчих завдань, але й досить продуктивна для виховання та розвитку мислення людини. Чільне місце у цій системі займають життєва стратегія творчої особистості та курс «Розвиток творчої уяви», до складу якого входять творчі розвивальні ігри, педагогічні ігри, Метод маленьких чоловічків, установка на досягнення ідеального кінцевого результату.

Проте, орієнтація ТРВЗ на вирішення творчих проблем за допомогою алгоритмів, а також схильність її до певних правил та стандартів суперечать переконанню більшості дослідників креативних здібностей, які вважають, що важливою умовою формування та розвитку креативності є звільнення від стандартів, «паттернів», зовнішніх установок. Навчання розв'язанню «винахідницьких задач» шляхом засвоєння жорстких алгоритмів активізує загальний інтелектуальний потенціал, а не креативність.

А. Хуторський серед численних концепцій креативного навчання виділяє *евристичне навчання*. Евристична технологія спрямована на формування креативних здібностей учнів, на створення ситуацій, у яких можлива творча реалізація дітей. На відміну від інших такий підхід повністю відкидає репродуктивні елементи діяльності. Навчальний матеріал подається не лише для запам'ятовування та засвоєння. Він виступає у якості умови, середовища для створення учнями власного творчого продукту¹.

Нормативні основи організації цілісного процесу евристичного навчання відображені у таких дидактичних принципах:

– принцип особистісного цілеутворення учнів – освіта кожного учня відбувається з урахуванням його особистих цілей у кожній освітній галузі;

– принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії – учень має право на усвідомлений та узгоджений з педагогом вибір

¹Хуторской А. В. Дидактические основы эвристического обучения : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / А. В. Хуторской ; Моск. пед. ун-т. – М., 1998. – 37 с.

основних компонентів своєї освіти: змісту, цілей, завдань, темпу, форм і методів навчання, системи контролю й оцінки результатів;

– принцип метапредметності змісту освіти – основу змісту освітніх галузей і навчальних дисциплін становлять фундаментальні метапредметні об'єкти;

– принцип освітнього росту учня або принцип продуктивності навчання – головним орієнтиром навчання є особисте освітнє надбання учня, яке складається з його внутрішніх та зовнішніх продуктів навчальної діяльності;

– принцип первинності освітньої продукції учня – створений учнем особистісний зміст освіти випереджає вивчення освітніх стандартів, загальнонавчаних досягнень у досліджуваній сфері;

– принцип ситуативності та супроводжуючого навчання – навчальний процес будується на ситуаціях, які передбачають самовизначення й евристичний пошук їх вирішення; учитель супроводжує учня в реалізації навчальної діяльності;

– принцип навчальної рефлексії – навчальний процес супроводжується рефлексивним усвідомленням суб'єктами освіти результатів своєї діяльності.

Серед ключових методів евристичного навчання найбільш популярними є методи емпатії, смислового бачення, образного бачення, символічного бачення, метод придумування, метод «Якби...», метод гіперболізації, методи евристичного спостереження, порівняння, дослідження, конструювання понять, методи контролю та самооцінки. Результат їх застосування – створений учнями освітній продукт: ідея, гіпотеза, експеримент, твір, малюнок, виріб тощо.

Сутність *гуманної педагогіки* Ш. Амонашвілі полягає в тому, що учитель повинен допомогти розкритися дитині та розвинути її здібності, закладені природою. Підґрунтям цієї системи стали дослідження Л. Виготського, В. Давидова, Л. Занкова. Гуманна педагогіка орієнтована на особистість дитини та повне заперечення авторитарних методів навчання¹.

Основними положеннями гуманної педагогіки є:

– закони вчителя: любити дитину, розуміти дитину, підходити до дитини з оптимізмом;

– заповіді: вірити в безмежність дитини, у свої педагогічні здібності, у силу гуманного підходу до дитини;

¹Амонашвілі Ш. О. Школа життя / Ш. О. Амонашвілі – Хмельницький: Подільський культурно-просвітницький центр ім. М. К. Реріха, 2002. – 170 с.

– опори в дитині: прагнення до розвитку, дорослішання, свободи;

– особистісні якості вчителя: доброта, відвертість, щирість, вірність.

Уся виховна система побудована не за принципом підготовки дитини до життя, а на основі розуміння дитинства як найважливішого життєвого етапу, якому притаманні свої проблеми і переживання, тому педагог повинен розуміти та приймати їх.

Методологічною основою гуманної педагогіки є такі положення:

– технологія навчання дітей із шести років;

– уся навчальна діяльність стимулює активність і самостійну діяльність учнів;

– у навчальний процес включають типові помилки, що привчає дитину мислити самостійно, слухати, перевіряти, критично сприймати інформацію, яка до неї надходить;

– у школярів формують здатність до оцінювання та самооцінки в умовах безоцінкового навчання.

Цікавими для вирішення проблем нашого дослідження є концептуальні підходи педагогіки життєтворчості.

У центрі уваги *педагогіки життєтворчості* є дитина як суб'єкт, якому потрібно допомогти у визначенні життєвої стратегії та побудові життєвої траєкторії, у пошуках сенсу життя, його повноти.

У контексті цієї технології дослідники трактують поняття «життєтворчість» як духовно-практичну діяльність особистості, спрямовану на творче проектування і втілення своїх ідей у життя.

Школа життєтворчості – це сучасна модель розвитку навчального закладу, яка ґрунтується на таких принципах: суб'єктності, софійності, духовності, діалогу, рефлексії, пріоритетності творчої діяльності над репродуктивною, більшої цінності запитань, ніж готових відповідей, ставлення до дитини як до особистості.

Завдання школи життєтворчості:

– забезпечити здобуття школярами ключових компетентностей, необхідних для самостійного життя, виконання професійних та соціальних функцій;

– формувати в учнів гнучкість, мобільність, уміння інтегруватись у динамічне суспільство;

– виховувати у школярів уміння включатися в систему людських взаєностосунків, самостійно, творчо мислити, правильно сприймати,

виважено, адекватно та принципово оцінювати себе та стосунки між людьми;

– вчити учнів застосовувати знання як інструмент для розв'язання життєвих проблем; цілеспрямовано використовувати свій потенціал як для самореалізації, так і в інтересах суспільства, держави; генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення і нести за них відповідальність;

– формувати вміння здобувати, аналізувати інформацію, застосовувати її для індивідуального розвитку і самовдосконалення;

– вчити учнів орієнтуватись у системі найрізноманітніших суперечностей і неоднозначних цінностей.

Незважаючи на різноманітність підходів до формування креативних здібностей, можна умовно виділити дві основні групи:

1. Формування креативних здібностей за допомогою спеціальних додаткових програм, на заняттях, організованих в рамках позаурочної діяльності.

2. Цілеспрямоване формування креативних здібностей у процесі навчальної діяльності за допомогою інноваційних методів навчання, а також шляхом створення спеціальних педагогічних умов.

Ми вважаємо, що серед факторів, які визначають успішність формування креативних здібностей молодших школярів, найбільш ефективним є вплив навчальної діяльності. Спеціально організований, цілеспрямований педагогічний процес може внести суттєві корективи в характер динаміки формування креативних здібностей молодших школярів.

Представлений у розробленій нами технології комплекс навчальних завдань для формування креативних здібностей молодших школярів є синтезом результатів психолого-педагогічних досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених.

Метою цього комплексу є формування в учнів початкової школи креативних здібностей шляхом цілеспрямованого розвитку ключових умінь.

Відповідно, під час відбору навчальних завдань, ми звертали особливу увагу на можливість їх застосування під час вивчення різних навчальних предметів. Кожне завдання сприяє вдосконаленню певних умінь, які входять до складу визначених нами компонентів креативних здібностей та допомагає набуту досвіду креативної діяльності на конкретному навчальному та виховному матеріалі. Для вирішення цих завдань учителям і учням початкової школи рекомендуються наступні креативні методи: 1) *Метод побудови асоціативних мап (майндмеппінг)*; 2) *Метод постановки запитань*;

3) метод «Мислення в техніці «печворк»; 4) Метод «Видиме мислення»; 5) Створення молодшими школярами книжок та збірок завдань.

Вважаємо за доцільне розглянути кожен із представлених методів відповідно до його місця й ролі у формуванні креативних здібностей молодших школярів.

Метод побудови асоціативних мап (майндмеппінг). Метод побудови асоціативних мап, був запропонований англійським вченим, письменником і бізнесменом Тоні Б'юзеном¹. Аналіз наукових досліджень статей у вітчизняній педагогіці засвідчив відсутність однозначного перекладу словосполучення *MindMaps*©. Зустрічаються такі варіанти: інтелект-карти, карти розумових дій, ментальні карти, карти пам'яті, карти уяви. Найчастіше зустрічається термін «інтелект-карти». Проте, за способом побудови ці мапи відображають процес асоціативного мислення, а, отже, логічно було б називати їх українською *мапи асоціацій (асоціативні мапи)*. Процес побудови цих мап англійською називається *mindmapping*, підібрати еквівалент якому засобами української мови є ще складнішим завданням. У зв'язку з цим, вслід за іншими науковцями ми надалі будемо вживати термін *майндмеппінг*, застосувавши транскрипцію як метод перекладу.

Основні можливості методу:

- формування уміння класифікувати об'єкти за різними ознаками та давати характеристику цим ознакам;
- формування уміння аналізувати ситуацію;
- формування уміння мислити системно: визначати функцію (ознаку) об'єкта, визначати його місце та взаємозв'язок з іншими об'єктами, а також визначати можливість його перетворення;
- активізація всіх сенсорних модальностей;
- активізація асоціативного мислення.

Очікуваний результат. Асоціативні мапи можуть бути застосовані у процесі розв'язування значної кількості навчальних завдань, активно спонукаючи учнів до творчого мислення, організації продуктивної діяльності. Метод побудови асоціативних мап дає змогу поліпшити пам'ять, генерувати ідеї, надихає на пошук рішення, є засобом організації взаємодії між учнями у колективній роботі. У результаті застосування цього методу учень початкової школи починає мислити системно: визначає функції (ознаки) об'єкта та його

¹Buzan T. , Buzan B. The Mind Map Book : how to use radiant thinking to maximize your brain's untapped potential – London : BBC Books. – 1993.

місце і взаємозв'язок з іншими об'єктами. За допомогою майндмепінгу розвиваються ресурсні модальності, підвищується швидкість розумових процесів, покращується здатність відтворювати інформацію. На рис. 2.3 представлено схему-зразок асоціативної мапи.

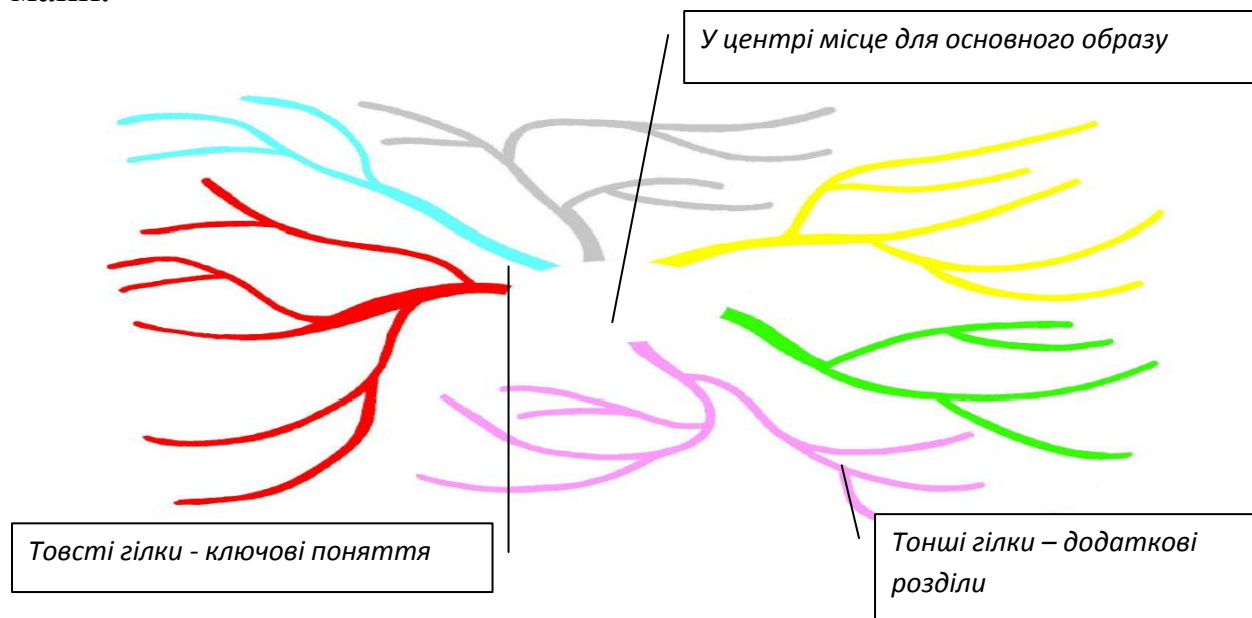


Рис. 2.3 *Схема-зразок асоціативної мапи*

Суть методу побудови асоціативних мап полягає у пов'язуванні окремих елементів інформації (повідомлення) за допомогою асоціативних зв'язків, які є найбільш характерними і звичними для людських пам'яті та мислення, особливо у ранньому віці. Використовуючи цей метод учні можуть встановити зв'язки між об'єктами, явищами і своїми власними відчуттями та досвідом. Вважаємо, що метод побудови асоціативних мап може значно підвищити мотивацію до навчальної діяльності у школярів молодших класів, оскільки використання майндмепінгу передбачає надання певної свободи у реалізації власної навчальної діяльності.

Ідея асоціативних мап полягає у переведенні інформації будь-якого виду в зручну для роботи форму. Саме така техніка відповідає тому, як працює наш мозок (слова активізують образи у мозку). Асоціативні мапи є відображенням ментальних образів і допомагають когнітивним процесам. Вони з'єднують наші ментальні образи з тією сіткою асоціацій, яка існує в мозку, пам'яті.

У дитячому віці обидві півкулі мозку працюють разом – ліва відповідає за вербальну, абстраговану, символічну діяльність, а права виконує функцію синтезу, інтуїтивного сприймання та накопичення інформації. З віком люди менше використовують праву півкулю і втрачають цю природню креативність, якщо не стимулюють її уявою, відчуттями, кольором, асоціаціями. Вважаємо, що на сьогоднішній

день асоціативні мапи – це один із найпростіших та найбільш універсальних шляхів і засобів підвищення розумової активності.

Т. Б'юзен, автор методу, звертає особливу увагу на те, що в процесі створення асоціативних мап стимулюється робота правої півкулі, яка відповідає за цілісний підхід до вирішення завдань. Асоціації легко закріплюються символічними малюнками, тобто, розробляючи, проектуючи асоціативну мапу проблеми чи навчального завдання, ми обдумуємо її іншою частиною мозку.

Завдяки тому, що асоціативні мапи можуть систематизувати величезний об'єм інформації, процес їх побудови стимулює здатність аналізувати, усвідомлювати і легко запам'ятовувати, активізуючи при цьому увагу, логіку, здатність аргументувати, уяву, техніку читання, аудіальні, візуальні та кінестетичні відчуття.

Більшість дослідників цієї методики схиляються до думки, що майндмеппінг є потужним інструментом навчання дітей у початковій школі, оскільки полегшує, наприклад, запам'ятовування нових слів (іноземна мова), інтенсифікує шлях вирішення творчих завдань (читання, математика), і, найважливіше, забезпечує учням свободу дій і сприяє розвитку креативних здібностей.

У процесі дослідження встановлено, що існує безліч можливостей використання методу побудови асоціативних мап на уроках у початковій школі для розв'язування навчальних завдань. Крім того, асоціативні мапи відтворюють інформацію не лише про об'єкт у тому контексті та обсязі, у якому його розуміє автор мапи, а також інформацію про системність мислення дитини. Учені, які досліджують питання майндмеппінгу у навчальному процесі, приходять до висновку, що асоціативні мапи – це водночас і засіб організації навчально-пізнавальної діяльності та інструмент для діагностики її результатів.

Асоціативні мапи полегшують процес повторення матеріалу, оскільки є компактними і легкими для запам'ятовування. Загалом, як показує дослідження, достатньо 2-5 хвилин щоб відтворити засвоєні відомості за ключовими словами. Якщо з'являється нова інформація, її легко додати до схеми, домалювавши ще одну гілку.

У багатьох дослідженнях, присвячених цьому методу, детально описані техніки і правила побудови асоціативних мап. Ключовими є такі рекомендації:

- аркуш паперу має бути не меншого формату, ніж А4, бажано розмістити його горизонтально;

- у центрі мапи – зображення, образ проблеми / навчального завдання, який асоціюється з обраною тематикою;

- від центру відходять товсті основні гілки, підписані ключовими словами, поняттями (рекомендуються друковані літери);
- товсті гілки діляться на тонші– асоціації, ідеї, деталі;
- зв'язок між окремими поняттями позначається додатковими лініями, наприклад, пунктиром;
- у випадку великого об'єму інформації рекомендовано використовувати кольорове зонування аркуша;
- варто користуватися найрізноманітнішою візуальною декорацією: формою, кольором, об'ємом, шрифтом, стрілками, знаками, зображеннями;
- дуже важливо виробити свій персональний стиль малювання мап асоціацій.

Метод постановки запитань. Цей метод охоплює два основні напрями:

- запитання, які вчитель ставить учням;
- запитання, які учні ставлять учителю, однокласникам і собі.

Метод передбачає формування таких умінь:

- класифікувати об'єкти за різними ознаками та давати характеристику цим ознакам;
- отримувати, систематизувати, класифікувати, порівнювати інформацію;
- аналізувати ситуацію;
- встановлювати причинно-наслідкові зв'язки;
- підвищувати мотивацію до дослідницької діяльності;
- долати психологічну інерцію мислення;
- подумки перетворювати об'єкти, ситуації, явища;
- синтезувати інформацію та досвід;
- спільно шукати рішення, працювати у команді.

Очікуваний результат. У результаті використання методу постановки запитань в учнів значною мірою зростає внутрішня мотивація до проведення власних досліджень, до самостійного творчого та критичного мислення, до більшої самостійності у навчальній діяльності; формується вміння аналізувати та систематизувати інформацію, розглядати декілька варіантів рішення з метою вибору найбільш вдалого, робити обдумані, виважені висновки, мислити креативно. Учні вдосконалюють вміння працювати в команді, спільними зусиллями знаходити найкращі рішення, цінувати роботу своїх друзів, однокласників.

Використання вчителем різноманітних запитань та їх пізнавальний характер мають неабиякий вплив на навчальну

діяльність учнів та особистісний розвиток школярів. На думку Роберта Фішера, постановка «правильних» запитань є основою діяльності вчителя, оскільки їх вдале формулювання об'єднує процеси викладання та навчання¹.

Багато вітчизняних та зарубіжних учених досліджували та класифікували види і типи запитань, а також методики опитування учнів, які активізують навчальний процес. У науковій літературі представлені різноманітні таксономії запитань, концептуальні підходи до методики «запитання-відповіді». Доведено, що лише той учитель, який використовує технологію запитань професійно, зможе створити позитивний, комфортний клімат в аудиторії і, таким чином, підбадьорювати і спонукати учнів ставити запитання, створюючи проблемні ситуації. Завдяки цьому, школярі отримують первинний пізнавально-творчий досвід.

Оскільки *закриті* запитання передбачають лише одну правильну відповідь, їх використання у навчальному процесі є базою для окреслення «території уроку», фокусуючи увагу учнів на характерних деталях, термінах, поняттях. Таке опитування – важлива частина навчального процесу, адже педагог має можливість оцінити якість засвоєння учнями знань. Тому важливою є підтримка балансу між запитаннями, які потребують швидких відповідей (закритими), та запитаннями, які вимагають більш складного, високого рівня мислення (відкритими). Відкриті запитання активізують та розширюють мислення молодших школярів, допомагають учням усвідомити суть навчального процесу.

У 1956 Бенджамін Блум опублікував свою роботу «Таксономія освітніх цілей», у якій визначив ієрархію з шести рівнів мислення (елементів таксономії Блума): *знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез і оцінка*. Розшифруємо їх зміст, а також окреслимо ту діяльність, виконання якої передбачається на кожному із перерахованих рівнів засвоєння навчального матеріалу².

1. *Знання*. Ця категорія означає запам'ятовування та відтворення матеріалу, який вивчається (термінів, конкретних фактів, методів і процедур, основних понять, правил, принципів, цілісних теорій).

2. *Розуміння*. Показником розуміння значення вивченого може бути здатність людини встановлювати зв'язок між різними видами інформації, перетворювати її з однієї форми вираження в іншу,

¹Fisher R. Expanding Minds: Developing Creativity in Young Learners / Robert Fisher // The IATEFL Young Learners SIG Journal. – Spring, 2006. – P. 5–9.

²Bloom B. S. Developing Talent in Young People / Ed. by Benjamin S. Bloom. – NY : Ballantine. – 1985.

переводити з однієї «мови» на іншу (наприклад, зі словесної у графічну, математичну, і навпаки); інтерпретація матеріалу учнем (пояснення, короткий виклад), прогнозування наслідків, що впливають із наявних даних.

3. *Застосування*. Цей елемент засвоєння означає уміння використовувати вивчений матеріал у типових умовах і нових ситуаціях. Сюди входить застосування правил, методів, уміння розбивати матеріал на складові поняття, законів, принципів, теорій.

4. *Аналіз*. До цієї категорії належить виділення частин цілого, виявлення взаємозв'язку між ними, осмислення принципів організації цілого. Навчальні результати характеризуються осмисленням не тільки змісту навчального матеріалу, але і його внутрішньої структури. Учень, який добре оволодів цією категорією навчальних цілей, бачить помилки й огріхи в логіці міркувань, бачить різницю між фактами і наслідками, оцінює значимість даних.

5. *Синтез*. Ця категорія означає вміння комбінувати елементи, щоб одержати ціле з новою системною властивістю. Таким продуктом може бути повідомлення, план дій, схема, тощо.

6. *Оцінка*. Як категорія навчальних цілей, вона означає вміння оцінювати значення того чи іншого матеріалу для конкретної мети. Судження і умовиводи учня мають базуватися на чітких критеріях. Школяр оцінює логіку побудови матеріалу у вигляді письмового тексту, оцінює відповідність власних висновків уже існуючим і т.п.

Згідно з таксономією Блума, оцінка, синтез та аналіз вимагають більш високих та складних рівнів мислення, ніж застосування, розуміння та знання. Отже, запитання вчителя, побудовані на основі елементів таксономії Блума, активізують відповідні рівні мислення.

Не менш важливою є здатність учнів самостійно формулювати значущі змістовні запитання вищого рівня складності – *відкритого типу*. Ми вчимося, ставлячи запитання. Як стверджує Н. Морган, ми вчимося краще, ставлячи кращі запитання. Ми вивчаємо більше, отримуючи можливість ставити більше запитань¹.

У процесі навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на формування креативних здібностей молодших школярів, запитання, які спонукають до роздумів, повинні ставити не лише педагоги, а й учні. Формулювання цікавого запитання та роздуми над ним є такими ж важливими складовими навчальної діяльності, як і знаходження оригінального рішення. Проте, дуже часто учні не є призвичаєними

¹ Morgan N., Saxton J. Teaching, Questioning and Learning / Norah Morgan, Juliana Saxton. – New York: Routledge, 1991. – 151 p.

до подібної діяльності. Дітям бракує необхідних для її здійснення умінь.

Якщо серед цілей навчальної діяльності в початковій школі є виховання особистості, здатної мислити і діяти креативно, то потрібно формувати уміння учнів не лише знаходити відповіді на запитання креативного характеру, але й самим ставити такі запитання. Учнів необхідно спонукати до творчого переосмислення всіх важливих тем. Існує низка ефективних навчальних завдань, метою яких є навчити молодших школярів вдало формулювати запитання. Такі завдання заохочують учнів до постановки цікавих запитань і стимулюють розвиток творчої уяви, творчого та критичного мислення в процесі подальших роздумів над ними.

Метод «Мислення в техніці «печворк». Метод передбачає формування таких умінь:

- пов'язувати між собою об'єкти або явища, які, на перший погляд, не мають жодних зв'язків;
- встановлювати асоціативні зв'язки між різними об'єктами або явищами;
- бачити взаємозв'язок та встановлювати нові зв'язки між об'єктами, явищами;
- працювати в команді.

Очікуваний результат. Систематичне використання методу «Мислення в техніці «печворк»» у процесі навчальної діяльності стимулює розвиток творчого та критичного мислення і творчої уяви, підтримує на високому рівні інтерес учнів до навчання.

Цей метод можна застосовувати під час вивчення більшості навчальних предметів з учнями різних вікових груп. Основна ідея полягає у використанні базових знань для встановлення нових креативних зв'язків. Розробником методу є Майк Флізем – консультант із навчання (Велика Британія), автор проекту «Thinking Classroom» (Мислячий клас)¹. Науковець пропонує звернути увагу на килимки виконані у техніці печворк – зшиті разом квадратні клаптики тканини, які, на перший погляд, не мають нічого спільного – вони різняться за кольором, візерунком, фактурою. Кожен квадрат є несхожим на інші. Однак певні зв'язки (відтінки, елементи візерунків тощо) між ними все-таки існують.

¹Thinking classroom. MikeFleetham'sThinkingClassroomwebsite [Електронний ресурс] . – Режим доступу : <http://www.thinkingclassroom.co.uk>.

Метод «Мислення у техніці «печворк»» можна застосовувати за двома основними напрямками:

1. Встановлення зв'язків між об'єктами, які вже розміщені в таблиці (thinking quilt – «килимочок з думочок», «килимочок ідей»).

2. Створення власного «килимочка ідей», де кожен об'єкт, який додається, повинен бути прив'язаним до тих, які вже розташовані в таблиці.

Майк Флізем пропонує таку послідовність здійснення навчальної діяльності:

– визначається 16 слів / ідей, пов'язаних із темою, яка вивчається;

– слова записуються на квадратних аркушах паперу, з яких викладається «килимочок» розміром 4x4. (на рис. 2.4 продемонстровано порожній бланк «килимочка» для заповнення учнями в процесі вирішення завдання);

– школярам необхідно встановити, які зв'язки існують між суміжними картками (усно, у процесі обговорення, або письмово).

Альтернативним є такий підхід: учитель пропонує учням самим розташувати картки на «навчальному полі». «Килимочок» може мати будь-які розмір і форму (4x4, 2x8): картки викладаються довільно, за принципом доміно. Можливими є варіації з кількістю карток та шляхами представлення матеріалу. Наймолодші школярі найкраще працюють з візуальним матеріалом.

Зв'язки, які діти встановлюють між картками, є дуже різноманітними, цікавими та, навіть, фантастичними. Необхідно демонструвати важливість думок кожного учня. Припущення, які висувають школярі, учитель уточнює і підтверджує або спростовує за допомогою методу запитань.

Метод «Видиме мислення». За допомогою методу формуються такі уміння:

- генерувати нові ідеї;
- встановлювати зв'язки;
- порівнювати та протиставляти;
- будувати та обґрунтовувати власні судження, пояснення, умовиводи;
- оцінювати та визначати оптимальний варіант;
- ставити запитання;
- бачити та досліджувати альтернативні шляхи розв'язування завдань;

– здійснювати рефлексію власної навчально-пізнавальної діяльності.

«Видиме мислення» – метод, розроблений вченими Д. Перкінсом, Р. Річхартом, П. Палмер, Ш. Тішман у рамках проекту «Project Zero» на базі Гарвардського університету¹. Робота за цим методом передбачає використання понад 30 ефективних прийомів роботи з навчальним матеріалом і розв’язування навчальних завдань, більшість з яких є добре відомими та використовуються у навчально-пізнавальній діяльності вже протягом багатьох років, а деякі були спеціально розроблені дослідниками разом з учителями початкової та загальноосвітньої школи у рамках методу.

Навчальний процес включає низку повсякденних процедур – *рутин*, які впорядковують та структурують навчальне середовище, а саме його предметно-просторовий та соціальний компоненти (з моменту входу до класної кімнати до прощання наприкінці дня, від перевірки домашнього завдання до процедури збору та роздачі учнівських зошитів). Розробники методу «Видиме мислення» переконані, що мисленнєві рутини покликані впорядкувати та структурувати власне навчально-пізнавальну діяльність учнів. Під *мисленнєвими рутинами* розуміються певні прийоми, які використовуються знову й знову, закріплюють у свідомості дитини послідовність виконання мисленнєвих операцій, оволодіння якими сприятиме становленню креативної особистості молодшого школяра. Такі рутини забезпечують учнів механізмами індивідуального та колективного вивчення та дослідження, обговорення, запису, опрацювання навчального матеріалу, що дає їм змогу контролювати та керувати власною навчально-пізнавальною діяльністю. Формат розділу монографії не дає можливості детально описати усі прийоми (рутини), які складають метод «Видиме мислення». Тому, вважаємо за необхідне представити лише найбільш популярні.

Поглянь – подумай – запитай. Вчитель демонструє учням малюнок, фотографію чи предмет, які мають відношення до конкретної теми. Діти повинні уважно його роздивитись та дати відповіді на такі послідовні запитання: *Що ти бачиш?, Що ти про це думаєш?, Які запитання у тебе виникають?*

Учні уважно розглядають зображення чи предмет протягом щонайменше 30 секунд. Потім вони складають список з десяти слів або виразів, які стосуються будь-яких аспектів цього зображення чи

¹ProjectZero :Library [Електронний ресурс] .– Режим доступу : <http://www.pz.gse.harvard.edu/library>.

предмету. Наступний крок – ще раз уважно розглянути об'єкт і спробувати додати ще десять слів або ж фраз, які мають до нього відношення.

Подумай – поцікався – досліди. Дати відповіді на послідовні запитання: *Що, як ти вважаєш, тобі вже про це відомо?, Що викликає у тебе запитання чи подив?, Що тобі хочеться вивчити/дослідити більш детально?*

Чому ти так думаєш? Учням демонструється фрагмент малюнка, фотографії, картини, пов'язаних з темою заняття. Після чого їм пропонується відповісти на такі запитання: *Що, на твою думку, відбувається?, Чому ти так думаєш?* Коли всі бажаючі дали відповіді, учням демонструють об'єкт повністю, що супроводжується обговоренням запропонованих учнями варіантів, встановленням зв'язку між об'єктом і темою заняття.

Серед інших популярних прийомів, використаних в межах «Видимого мислення», варто назвати *мозковий штурм, газетні заголовки, знаю – хочу знати – дізнався, один – у парі – всі разом* тощо.

Розробники методу наголошують, що, хоча мисленнєві рутини і спонукають учнів будувати нові знання на основі того, що вже їм добре відомо, вони жодним чином не передбачають беззмістовне нагромадження одного навчального матеріалу на інший. Навпаки, використання мисленнєвих рутин спонукає школярів до експерименту, випробовування та переосмислення існуючих знань, що призводить до самостійного прийняття рішень, побудови власних обґрунтованих суджень й умовиводів.

Метод «Видиме мислення» базується на таких ключових положеннях:

Навчання вимагає особистого залучення. Відомим є той факт, що людина стає більш зацікавленою, активніше долучається до будь-якої діяльності, якщо має змогу висловити власну думку щодо цієї діяльності, відчуває, що її внесок буде належно оціненим. Більшість мисленнєвих рутин передбачає висловлення власних думок, ідей; самостійної побудови суджень; визначення у межах конкретної теми кола питань, які представляють найбільший інтерес для кожного учня.

Запитання – це засіб і результат. Більшість мисленнєвих рутин передбачають запитання. У деяких випадках запитання є засобом навчання, що спонукає дітей до пошуку відповіді, встановлення істини. В інших випадках, запитання є кінцевим пунктом рутини і представляє результат мисленнєвої діяльності.

Навчальний процес може бути як груповою діяльністю, так і її результатом. Мисленнєві рутини можуть бути використані як в індивідуальній, так і в груповій навчально-пізнавальній діяльності. Більшість із запропонованих рутин спрямовані на продукування учнями нових ідей. Очевидно, що кількість та варіативність ідей, висунутих у процесі групової навчально-пізнавальної діяльності, значно переважає кількість та варіативність ідей, висунутих у процесі індивідуальної роботи. Крім цього, вчені наголошують на своєрідній «хімії» групової діяльності – ідея одного учня викликає запитання в іншого, від чого виграють усі учасники навчального процесу, а навчальний продукт стає спільним здобутком.

Створення молодшими школярами книжок та збірок завдань. Метод втілюється через організацію «книжкових майстерень» принаймні один раз на тиждень. Під «майстернею» мається на увазі певний проміжок часу, коли всі учні класу беруть участь у процесі створення книжок.

Видавнича справа у межах класної кімнати є, наскільки це можливо, віддзеркаленням роботи справжніх видавництв, а книжки, виготовлені учнями, стають надбанням класної чи, навіть, шкільної бібліотеки. Над текстами, створеними дітьми, проводяться майже усі ті дії, що і над текстами, створеними професіоналами. Потенційними читачами дитячих книжок є друзі, однокласники, вчителі, батьки, діти з інших класів. У процесі навчання відбуваються «міні-уроки» на початку роботи, «виробничі наради», «конференції письменників» протягом усього процесу та «фінальна нарада» наприкінці. Діти демонструють високу креативність та різноманіття ідей щодо тем книжок, які вони створюють. Наведемо деякі назви книжок, створених учнями початкової школи: «Як проходити комп'ютерні ігри», «Інструментоманія», «Новенька», «Футбольна історія», «Книжка дитячих ігор», «Таємні послання», «Кошеня для Даринки», «Книжка для дітей», «Футбольний журнал», «Про поїзди», «Чарівна ковдра», «Книга жартів нашого класу», «Пригоди лицарів».

Завдяки цьому методу не лише формуються креативні здібності, але й вдосконалюються навички писемного мовлення, співпраці між учнями, підвищується навчальна мотивація. Р. Джоунс і Д. Вайз у праці «Creativity in the Primary Curriculum» (Креативність в навчальній програмі початкової школі) вказують на велику цінність методу та наполягають на тому, що його необхідно зробити частиною обов'язкової навчальної програми¹.

¹Jones R., DominicWyseCreativityinthePrimaryCurriculum / RussellJones, DominicWyse; London : DavidFultonPublishersLtd , 2004. – 243 p.

Основні *можливості методу*:

- активізація усіх сенсорних модальностей;
- учні мають можливість активізувати та продемонструвати вже набуті вміння та засвоєні знання;
- формування таких умінь:
- продуктивно опрацьовувати інформацію;
- висловлювати свою точку зору та аргументувати її;
- бачити та визначати нові зв'язки;
- долати психологічну інерцію мислення;
- подумки перетворювати об'єкти, ситуації, явища.

Діяльність учнів зі створення власних книжок може здійснюватися за двома напрямками:

1) діти створюють книжки-історії за своїми власними сюжетами або за сюжетом, запропонованим учителем;

2) дітям пропонують розробити та виготовити збірки цікавих завдань для своїх друзів та однокласників.

Розпочинати варто зі створення книжки, яка міститиме на кожній сторінці декілька коротких речень та ілюстрацію до них.

Ознайомлення учнів зі структурою художнього тексту. Дітям необхідно зрозуміти, що текст/історія складається із зачину, основної частини, у якій розгортаються найцікавіші події, та кінцівки, яка містить розповідь про те, як ті події закінчилися. Учитель зачитує декілька зразків або наводить приклади із власного життя школярів (прокинулися вранці, пішли до школи, повернулися додому). За допомогою методу «Мозкового штурму» діти вирішують, які події можуть бути найцікавішими у їх власних історіях (пропав домашній улюбленець, раптова зміна певних обставин, переїзд у нове помешкання тощо). Учні працюють у парах, тренуючись складати та розповідати свої історії.

Ознайомлення з поняттям герої /дійові особи. Необхідно розказати учням, що зазвичай в історії є головний герой (найважливіший персонаж), іноді це можуть бути дві людини, а іноді – навіть тварина. Варто прочитати декілька коротких текстів і разом із дітьми визначити, хто є головними героями у цих розповідях.

Створення історії. Перш за все школярам потрібно придумати персонажів історій і дати їм імена. Іноді дитині легше та простіше думати про героїв історій, коли вони намальовані. Учні обмірковують, а потім записують події, які відбувалися з їх персонажами. Дітям слід нагадати, що історії повинні містити зачин, основну частину та кінцівку. Також потрібно визначити кількість

речень, яка буде у кожній частині. Наприклад, не більше п'яти речень міститиме зачин, вісім речень – основна частина, п'ять – кінцівка.

Обмін історіями. Учні працюють у парах – читають один одному власні історії. Школярі допомагають своїм партнерам, пропонуючи ідеї, доповнення тощо. Учитель розказує дітям, що письменники також працюють із редакторами. Такі фахівці допомагають зробити книжки кращими та цікавішими.

Переписування історій. Після обміну думками діти переписують свої історії, враховуючи поради однокласників. Учитель перевіряє правопис, редагує розповіді.

Процес «Публікація». Сам процес створення книжки потрібно розділити на найменші та найпростіші кроки.

Під час виготовлення дітьми їх перших книжок не рекомендується сувора критика, не варто концентрувати увагу на граматиці та вимагати досконалого виконання. Чим більше задоволення отримують учні від процесу створення книги, тим частіше вони захочуть займатися «видавничою» діяльністю.

Учителі, які практикують виготовлення молодшими школярами власних книжок, стверджують, що дітям у першу чергу потрібно зробити книжку-основу (макет) і лише після цього заповнювати її текстом. Спостереження довели, що коли учні тримають у руках власноруч виготовлену книжку-макет, значно підвищується їх мотивація до процесу написання історій, покращується якість тексту.

Під час перших спроб створення книжок перевага надається синхронній, колективній роботі школярів. Із часом діти отримують більшу самостійність у процесі цієї діяльності.

Варто зазначити, що значну кількість навчальних завдань, які увійшли до розробленого нами комплексу, було побудовано на основі описаних вище креативних методів.

2.4. Комплекс навчальних завдань креативного спрямування

Завдання для формування інформаційної грамотності «Назвіть предмети»

Учні по черзі називають усі предмети, які їх оточують у класній кімнаті, демонструються вчителем, проте, лише ті, які відповідають визначеній темі тощо.

«Конкретизація понять»

Потрібно назвати якомога більше слів, які можна віднести до певного поняття. Наприклад, «Домашні тварини», «Фігури», «Кольори» тощо.

«Добери малюнки»

Матеріал до завдання: комплект предметних зображень.

Учитель закріплює на дошці у випадковому порядку зображення, просить учнів добре роздивитися малюнки та сказати, на які групи їх можна розділити.

Учитель демонструє декілька зображень та називає узагальнююче слово. Учні підбирають до цього слова ті зображення, які підходять за змістом.

«Знайди зайвий»

Учням демонструють чотири зображення, одне з яких є зайвим. Для того, щоб правильно визначити зайвий предмет, школярам необхідно спочатку об'єднати три предмети у групу, і зрозуміти, що четвертий є зайвим, тому що він не належить до цієї групи.

«Ключові слова»

Учням пропонують скласти словник ключових слів до прочитаного тексту. Завдання дозволяє проконтролювати засвоєння основних понять, уміння визначати головне, суттєве у змісті тексту.

«Науковий чи художній текст?»

Матеріал до завдання: наукові тексти, уривки художніх текстів, легенди, казки тощо.

Дітям пропонують в науковому тексті підкреслити слова-терміни, що вказуватиме на його стиль; доповнити художній текст (додати такі слова, щоб він став ще гарнішим); запропонувати, у які книги можна помістити науковий та художній текст (придумати назву, оформити обкладинку); сказати, де можна знайти інформацію з поточної теми.

«Три купи запитань»

Матеріал до завдання: картки з запитаннями до теми.

Учитель дає учням певну кількість карток з запитаннями до теми. Школярі розкладають картки-запитання на три купки: «Знаю відповідь», «Не знаю відповіді», «Не зовсім впевнений».

Завдання для формування продуктивної уяви

«Кольорова казка»

Матеріал до завдання: комплект кольорових (чорний, жовтий, зелений, червоний, сірий, блакитний, білий, помаранчевий,

коричневий, бордовий, рожевий, фіолетовий, світло-сірий, салатний) прямокутників (10х3 см) для кожного учня.

Учитель читає казку чи оповідання. Учні повинні скласти кольорове зображення твору / розповіді (відтворити її в кольорі). Для цього їм потрібно з комплекту кольорових прямокутників відібрати той колір, про який іде мова в казці. Потім, коли перед учнями буде викладений цілий ряд кольорових прямокутників, учитель просить, дивлячись на ці прямокутники, переказати розповідь своїми словами.

«Знайди однакові»

Учитель просить учнів подивитися довкола і назвати якомога більше предметів: назви яких починаються з певної літери; одного кольору; форми; вироблених з певного матеріалу (дерев'яні, металеві тощо). Коли діти почнуть справлятися із завданням, їх просять назвати предмети, які відповідають відразу двом і більше ознакам.

«Згрупуй літери»

Матеріал до завдання: плакат зі стилізованими літерами

Учням пропонують згрупувати однакові літери: написані жирним шрифтом, усі прописні літери, усі маленькі літери, усі друковані, писані літери.

«Найспостережливіший»

Матеріал до завдання: предмет, який можна намалювати, аркуші із зображеннями різних об'єктів, кольорові олівці.

Учням пропонують змалювати певний предмет, зобразивши при цьому якомога більше деталей.

Учням пропонують намалювати певний предмет з пам'яті. Увагу необхідно приділити відтворенню деталей.

Учням роздають аркуші із зображеннями різних об'єктів, кожному з яких бракує окремих деталей. Дітям потрібно, розглянувши зображення, визначити, яких елементів не вистачає і домалювати їх.

«Склади речення»

Учитель називає три слова (можна більше), не пов'язані за змістом між собою. Діти повинні скласти якомога більше речень із цими словами (можна змінювати їх форму). Відповіді школярів обговорюються. Учні дають розгорнуті пояснення, чому те або інше речення їм сподобалось чи не сподобалося. Окрім формування вміння встановлювати зв'язки між поняттями, які, на перший погляд, не мають нічого спільного, це завдання спонукає дітей до генерування великої кількості ідей та надання обґрунтованого висловлення власної думки.

«Таємничі контури»

Учитель розставляє на великому аркуші паперу 8-10 предметів (з класної кімнати або такі, що мають відношення до поточної чи нової теми) різного розміру, обводять їх контури олівцем. Потім розставляє ці предмети по класній кімнаті. Учні повинні за контурами здогадатися, що це за предмети, відшукати їх та поставити на відповідні контури.

«Намалюй це»

Учням пропонують намалювати малюнок, який відобразить ключову ідею, пов'язану з поточною темою. Також діти можуть намалювати те, що вони засвоїли протягом уроку.

«Що б зробив / відчув / подумав Х?»

Учитель пропонує учням уявити і сказати, якою була б реакція на отриману ними інформацію певного казкового героя (героя кіно, відомої людини тощо).

«Зліпи це!»

Учитель пропонує учням зліпити з пластиліну те, що вони засвоїли на уроці.

«Що це може бути?»

Учитель малює на дошці просту геометричну форму і запитує в учнів, що б це могло бути. Учні висловлюють свої ідеї. Вчитель пропонує учням подумати, що можна додати до зображення, щоб отримати інший об'єкт. Учні можуть намалювати те, що, на їх думку, вийде після доповнення базового зображення. Вчитель спонукає клас до обговорення усіх запропонованих ідей.

Завдання для формування творчого мислення

«Перетворення»

Вчитель пропонує учням дослідити певний об'єкт, пов'язаний з поточною темою.

Учні, працюючи в малих групах, називають стільки шляхів використання/застосування цього об'єкту, скільки можуть придумати.

Усі ідеї записуються, учні об'єднуються в більші групи, де зачитують свої думки.

В більших групах учні обдумують, яким чином можна покращити зовнішній вигляд або функціональність об'єкту. Щоб допомогти їм у цьому, вчитель може використати наступні запитання:

1. Чи можна щось до цього додати? Чи можна це з чимось об'єднати?

2. Чи можна переставити або змінити окремі частини?
3. Що можна забрати чи замінити – повністю або частково? Чи можна це спростити?
4. Як це можна переробити? На що ще це схоже?
5. Чи можна це використати іншим чином? Чи можна це буде використовувати по-новому, якщо змінити одну деталь?
6. Що ще можна додати (слова, зображення, символи, функції, прикраси)?

Учні малюють отриманий новий об'єкт та готуються його представити однокласникам.

Кожна група представляє свій об'єкт. Учні колективно вирішують, яка із запропонованих ідей є найкращою, найоригінальнішою.

«Шляхи використання предмету»

Учитель або хтось з учнів називає добре відомий предмет. Бажано, щоб цей предмет мав відношення до поточної теми. Учням потрібно назвати якомога більше шляхів його використання. Вчитель може ускладнити завдання, назвавши декілька загальновідомих шляхів. Учням забороняється називати їх повторно.

Аналогії

Дітям пропонують:

- сказати на що схожі хмаринки, дерева за вікном, деякі предмети, які мають відношення до поточної теми;
- назвати якомога більше предметів, які, водночас, є, наприклад, і твердими і прозорими;
- назвати якомога більше істот із такими якостями: добрий, галасливий, рухливий, сильний тощо.

Це завдання сприяє формуванню як творчого мислення, так і творчої уяви.

«Щось нове»

Учитель просить кожного учня подумати і назвати якийсь відомий йому факт, який має певне відношення до поточної теми і який, на його думку, невідомий однокласникам. Школярі повинні запропонувати неочікувану, маловідому інформацію, яка все ж так чи інакше пов'язана з темою, що вивчається.

«На хвилинку»

Учням потрібно говорити за темою не зупиняючись та не повторюючись протягом 1 хвилини.

«Усе було б інакше без ...»

Учитель записує на дошці назви від трьох до п'яти об'єктів, які мають відношення до поточної теми. Учні обговорюють, як би

виглядав світ без кожного з цих об'єктів. Діти повинні визначити, який із названих об'єктів найбільше вплинув на хід історії.

«Дивовижні факти»

Учитель зачитує цікаву інформацію, яка не має видимого зв'язку з темою, що вивчається в цей момент. Учням треба подумати та сказати, яким чином явище, ситуацію чи подію, про які повідомив учитель, можна пов'язати з темою уроку.

«Інша країна»

Учитель пропонує учням назвати, яким чином знання, отримані на уроці, можна застосувати під час вивчення інших предметів, у повсякденному житті тощо.

«У тебе щось на лобі»

Учні працюють в парах. Кожному учневі на лоб прикріплюють папірець з клейкою основою (Post-It Notes), на якому записане певне поняття, пов'язане з поточною темою. Учні за допомогою запитань встановлюють, які поняття вони представляють, а також зв'язок між ними.

«Математичне письмо»

Учитель пропонує учням короткі повідомлення математичної тематики. Наприклад,

1. Напиши, у яких ситуаціях тобі вчора стали у нагоді твої знання з математики.

2. Якби я був 1 см на зріст

3. Опиши два шляхи, якими можна вирішити приклад на ділення.

4. Напиши про тривалість однієї хвилини.

5. Напиши, як ти витрачаєш гроші.

6. Склади свій розпорядок дня.

7. Напиши листа другу, в якому розкажи йому, як ти вивчив таблицю множення.

8. Напиши, у яких випадках тобі доводилося / доводиться використовувати вміння рахувати.

9. Намалюй свою улюблену фігуру і напиши про неї.

10. Математика є дуже важливою, тому що...

Завдання для формування критичного мислення

«Порівняй слова»

Учитель запитує «Яке слово є довшим?» – і називає або записує на дошці декілька пар слів (наприклад, олівець – олівчик, хробачок – змія, хвіст – хвостик тощо). Учні визначають, яке зі слів у кожній парі є довшим. Це завдання формує вміння учнів відокремлювати значення слова від предмета, який воно означає.

«Порівняй предмети»

Учитель називає пари слів, які означають різні предмети. Учням потрібно встановити, чим вони подібні і чим відрізняються (наприклад, зошит – книга, олівець – ручка, метелик – птах, апельсин – яблуко) Можна також підібрати пари слів відповідно до поточної теми.

«Характер героя»

Дітям пропонують дати відповіді на такі запитання:

1. На якому малюнку, на твою думку, зображено казкового героя?
2. Чи можемо ми визначити характер героя лише за його портретом?
3. Як визначити характер героя?
4. Що ти можеш сказати про свій характер?

«Казкові стежки»

Матеріал для завдання: тексти авторських та народних казок.

Учням пропонують прочитати обидва тексти і:

- порівняти авторську і народну казки;
- сказати, у яких книгах можна прочитати ці твори;
- визначити ті моменти в авторській казці, які нагадують народну;
- підкреслити ті вирази, в авторській казці які зустрічаються в народних казках;
- пригадати, які перетворення відбуваються з героями в інших казках;
- подумати, яким чином можна розставити ці книжки на полицях.

«Піраміда»

Учням пропонують у формі піраміди записати 1) запитання, які у них є по темі; 2) речі, які вони сьогодні пригадали; 3) те нове, що вони сьогодні дізналися.

«Просто новини»

Учитель просить учнів знайти вирізки в газетах або журналах статті, які стосуються поточної теми і принести їх на наступний урок. На занятті діти повинні скоротити статтю до трьох ключових понять і розповісти однокласникам. Учитель також може підготувати статті.

«Мертва петля»

Учні стають у коло. Кожен школяр отримує картку, з однієї сторони якої знаходиться запитання, а з іншої – відповідь на інше запитання, яке є на картці в котрогось з його однокласників. Учні

можуть, за бажанням, отримати декілька карток. Перший у колі зачитує запитання. Той, хто має картку з відповіддю, зачитує її, а потім своє запитання і так далі.

«Початок, середина, кінець»

Матеріал для завдання: картки з ключовими тематичними реченнями, розрізані на три частини: початок речення (зелена картка), його середина (жовта картка) та закінчення (червона картка). Усього 10 – 15 речень.

Учитель пропонує учням з'єднати картки в тому порядку, який, на їх думку, є правильним. Дітям потрібно пояснити, чому саме такі композиції вони вважають правильними. Завдання можна розширити, попросивши учнів перемістити визначений ними початок у середину та прокоментувати отриманий результат. Це завдання найкраще виконувати під час читання та складання коротких історій та казок, під час вивчення певних процесів та математичних операцій.

«Вище та вище»

Для здійснення рефлексії, підвищення рівня усвідомлення власних знань наприкінці уроку вчитель пропонує учням доповнити речення:

«У результаті цього уроку я:

◦Знаю

◦Розумію

◦Можу використати отриману інформацію в таких ситуаціях

◦Помітив що і подібні в, а в і вони відмінні.

◦Можу назвати три моменти, коли я був найбільш успішним.....

◦Наступного разу я зможу зробити все краще, якщо

◦Якби можна було розпочати все з самого початку, я б змінив

«Ти мені, а я тобі»

Кожен учень записує або малює все, про що він дізнався на уроці. Працюючи в парах, учні обмінюються малюнками або текстами, обговорюють та порівнюють обидва варіанти.

«Який жах!»

Матеріал для завдання: контрольні роботи, виконані уявними учнями (кількість робіт відповідає кількості учнів у класі).

Учитель приносить на урок контрольні роботи, виконані уявними учнями, та просить дітей допомогти перевірити їх, виправити помилки та виставити оцінки.

«Історичний поворот»

Учням пропонують пригадати ключовий епізод у знайомих казці, історії, оповіданні. Учитель разом з дітьми розбирає причинно-наслідкові зв'язки: як результат цього епізоду вплинув на закінчення історії. Учням пропонують уявити, придумати як закінчилась би казка, якщо змінити події ключового епізоду. Діти обговорюють різні варіанти закінчення усієї історії.

Завдання, побудовані на основі майндмепінгу

Мапа уроку

Асоціативні мапи – чудовий інструмент для вступу, розвитку і підведення підсумку уроку. Учитель розпочинає навчальне заняття наступними словами: «Наприкінці уроку ми зможемо відповісти на такі запитання...», – і записує тему уроку в центрі великого аркуша або на дошці. Від теми у різних напрямках розходяться лінії-гілки, на яких учитель записує запитання, які мають безпосереднє відношення до теми. Оголошення ключових запитань на початку уроку сприяє тому, що увага дітей протягом заняття буде зосереджена на пошуку відповідей. У кінці кожної гілки можна намалювати менші лінії, які міститимуть думки, ідеї, припущення. На мапі також можна розмістити завдання, можливі напрямки та шляхи подальшого вивчення, а також записувати запитання, які виникають у дітей на протязі уроку.

Мапа тексту

У методичному апараті курсу «Читання» вибудована ціла система запитань і завдань для досягнення предметних результатів. Переважно це – різноманітні види роботи з текстом: відповіді на запитання за змістом тексту, відтворення змісту тексту за запитаннями або ілюстраціями, детальний та вибіркового переказ прочитаного, встановлення послідовності дій в творі, самостійне визначення основного змісту прочитаного, встановлення взаємозв'язку між смисловими частинами тексту тощо. Кожна з перерахованих дій, як правило, виконується окремо від інших. Проте більшість видів роботи з текстом можна об'єднати за допомогою майндмепінгу. За допомогою асоціативних мап учні аналізують прочитаний текст, характеризують героїв за їх описами, вчинками, обговорюють мотиви їх поведінки, усвідомлюють зміст прочитаного і встановлюють смислові взаємозв'язки практично одночасно. Побудова мапи відбувається поетапно. У центрі аркуша учень зображає головного героя твору, який є центральним елементом асоціативної мапи. Потім діти складають план тексту, використовуючи графічні засоби. На малюнку цей план має вигляд

чіткої структури, побудованої на основі ключових слів (зовнішній вигляд, характер, пригоди/події, помешкання тощо). Описуючи зовнішність персонажу, діти ретельно добирають потрібні слова з твору та розміщують їх на гілці «*зовнішній вигляд*», характеризують персонаж за діями та вчинками в тій чи іншій ситуації, заповнюючи гілку «*характер*». Поступово учні заповнюють структуру мапи ключовим змістом. Для цього вони використовують не лише слова, але й малюнки. Така діяльність надає учневі можливість глибше проаналізувати авторський текст, усвідомити зміст прочитаного. Графіка сприяє формуванню вміння встановлювати взаємозв'язок між частинами тексту, які відображаються за допомогою двосторонніх ліній-стрілок. Наприклад, учень розуміє, що характер героя проявляється в тому, як він поводить себе в певних ситуаціях, долає перешкоди тощо. За допомогою графіки діти передають особисті емоції (використання різних кольорів, акуратність, старанність у побудові мапи). Асоціативні мапи є також опорою для учня в процесі відтворення авторського тексту. Учні детально розкривають зміст тексту, навіть якщо їх мапи містять невелику кількість слів, а здебільшого малюнки.

Після засвоєння учнями техніки побудови асоціативних мап, вчитель поступово ускладнює завдання, пропонуючи складніші теми для нанесення на мапу. При цьому використовуються запитання вищого рівня в якості допоміжних.

Математичні мапи

Існує чимало шляхів застосування асоціативних мап під час розв'язання навчальних завдань на уроках математики. Асоціативні мапи використовуються для вирішення математичних задач. На мапу наносять умову задачі та етапи її вирішення.

Застосування цього методу є досить ефективним при вивченні та повторенні складу числа та основних математичних дій. У центрі аркуша вчитель записує певне число. Від центрального образу розходяться чотири головних гілки, які відображають чотири дії: додавання, віднімання, множення і ділення. Учні потрібно запропонувати всі можливі варіанти прикладів з відповіддю, яка дорівнює числу-центральному образу.

Для систематизації отриманих знань про геометричні форми діяльність учнів можна організувати таким шляхом. Центральним образом є зображення, яке, на думку учнів, найкращим чином передає зміст поняття «*форма*». Ключові гілки – власне геометричні форми. Додаткові гілки містять слова, вирази, терміни, за допомогою

яких можна охарактеризувати кожна з форм (напр. трикутник – ▲ – три сторони, кут, три кути, гострий, тупий, прямий тощо).

Мапи іношомовної лексики

Надзвичайно продуктивним є використання асоціативних мап у процесі вивчення іноземної мови. Серед найпоширеніших завдань, побудованих на основі методу, варто назвати укладання словничка за певною темою, побудова мапи для усвідомлення змісту та аналізу прочитаного тексту, підготовка до написання твору.

У процесі вивчення нових лексичних одиниць учням роздають асоціативні мапи, наповнені лексикою до відповідної теми. Дітям пропонують доповнити їх тими словами та словосполученнями, яких, на їх думку, бракує. Продовження роботи – створити власну мапу за зразком.

Контрольні мапи

З метою перевірки якості засвоєння знань учитель роздає учням незаповнені схеми асоціативних мап. Школярі повинні самі заповнити їх необхідною інформацією.

Розумні долоні

Цей прийом є свого роду альтернативним варіантом майндмепінгу. Дітям пропонують використати власні руки як інструмент для організації та запису думок, інформації. Прийом *Розумні долоні* подобається всім дітям, а особливо кінестетикам. Учні прикладають долоні до аркуша паперу та обмальовують їх фломастером або ж використовують підготовані вчителем бланки. Контури пальців використовуються для запису п'яти ключових моментів теми або уроку. А в центральній частині долоні діти зображують головне поняття. З метою відтворення деталей прочитаного художнього тексту учням пропонують розмістити на їх долоні. Для цього потрібно скористатися такими підказками: *Хто?*, *Що?*, *Коли?*, *Де?*, *Чому?*. Інформацію розміщують на контурах пальців, у центрі – малюнок до тексту. Прийом також застосовується як допомога у написанні повідомлень, міні-творів, як основа для вирішення та складання математичних прикладів.

«Намалюй мапу»

Учням пропонують намалювати асоціативну мапу, на яку нанести все, що вони вже знають з тієї теми, яку починають вивчати; все, що вони засвоїли на минулому уроці тощо. Дітей заохочують до використання різних кольорів, щоб мапи легко запам'ятовувались і показували зв'язки між ідеями. Діти відображають за допомогою кольору зв'язки між різними аспектами теми, яку вивчають, між героями літературного твору, між елементами ландшафту тощо.

Завдання, побудовані на основі методу запитань

Наступні завдання можуть бути використані як ключовий, центральний вид діяльності на заняттях із будь-яких предметів, а також забезпечити цілісність усієї навчальної програми. Різні прийоми постановки запитань можуть також використовуватися як вступ, розминка на початку уроку, бути частиною загального обговорення теми або ж бути використані як основа для наступного уроку. Усі ці завдання спрямовані на формування креативних здібностей, оскільки спонукають учнів до побудови власного розуміння на основі поданого матеріалу.

Запитання, які стимулюють креативну діяльність учнів

Ці запитання можна використовувати в процесі вивчення більшості навчальних предметів.

Уява

Що може трапитися, якщо (якщо не) ... ?

Чи можеш ти уявити ...

Як можна покращити (вдосконалити)?

Генерування ідей

Скільки видів (шляхів використання) ти можеш придумати (назвати)?

Назви усі , які можна використати для ...?

Які запитання ти можеш поставити щодо?

Альтернативні підходи

Як ще можна ...?

Придумай п'ять шляхів / запитань щодо / причин для ...

Назви десять речей, які ти можеш зробити з ... (формою, зображенням, об'єктом, фотографією, історією тощо).

Оригінальність

Придумай гру для ...

Придумай шлях для ...

Яким чином можна покращити / вдосконалити ... (об'єкт, гру, історію, план тощо)?

Вдосконалення ідеї за допомогою існуючих знань

Що ми можемо додати ... (до слова, фрази, речення, історії, малюнка тощо)?

Що ми можемо змінити ... (щоб зробити об'єкт відмінним / іншим, цікавішим)?

Чи існує інший шлях ... (вирішення завдання)?

Оцінювання / побудова власних суджень

Що нам допоможе визначити, чи ... ?

Що є хорошого / потребує вдосконалення / є цікавим у?

Яким буде наш наступний крок?

Відкриті та закриті запитання для перевірки і покращення рівня розуміння прочитаного тексту

Ефективна стратегія опитування полягає в переході від запитань типу *Що?* і *Як?* до запитань типу *Чому?* і *Для чого?*. Така послідовність запитань забезпечує поступове ускладнення завдань і є зразком тих запитань, які учні можуть ставити самі собі та своїм однокласникам, що сприятиме розвитку креативних здібностей.

Уміло організоване опитування максимізує потенціал матеріалу для читання, виступає зразком для створення стратегій самоопитування, а також сприяє формуванню критичного та творчого мислення. Учні вчаться знаходити відповіді на різні типи запитань шляхом ретельного вчитування в текст, відстоювати свої позиції, знаходячи докази в тексті і поєднуючи їх із власним досвідом.

Основою такої системи запитань є таксономія Блума, адаптована до вимог навчальної програми загальноосвітніх навчальних закладів. Важливим фактором при цьому, як зазначалося раніше, є збереження і підтримка рівноваги між кількістю запитань закритого та відкритого типу.

Запитання закритого типу

<p><i>Запитання на пригадування</i> розробляються з метою допомогти учням пригадати, відтворити матеріал, з яким вони вже ознайомились</p>	<ul style="list-style-type: none">– Де розгортаються події, описані в тексті?– Коли відбувалися події, описані в тексті?– Хто є головними героями?– Де вони живуть?– Де в тексті ми можемо знайти ...?
<p><i>Запитання для контролю розуміння прочитаного</i> Діти демонструють розуміння ключових моментів прочитаного тексту. Учні описують те, що знають. Дітям надається можливість змінювати формулювання своїх відповідей, наводити приклади, підводити підсумки та визначати ключові моменти. Учні можуть поєднувати і порівнювати прочитане з власним досвідом.</p>	<ul style="list-style-type: none">– Що, на вашу думку, відбувається?– Які події відбулися у прочитаному вами тексті?– Що це може означати?– Від чийого імені ведеться розповідь?– Яка частина тексту дає найбільш повний опис ...? За допомогою яких слів і виразів?– Яка частина розповіді вам сподобалася найбільше?

Запитання відкритого типу

<p><i>Запитання для оцінювання вмінь учнів застосовувати отриману в процесі читання інформацію</i></p> <p>Діти вміють переносити вже отриману та засвоєну інформацію з одного контексту в інший.</p> <p>Учні можуть встановлювати зв'язок між прочитаними та іншими текстами.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Які ще розповіді з таким сюжетом ти можеш назвати (напр. Добро проти Зла, слабкі проти сильних, мудрість проти дурості тощо)? – Які слова створюють таке враження? – Чи можеш ти назвати інші історії, у яких піднімаються такі ж питання (моральні, соціальні, культурні)? – Які ще розповіді розпочинаються таким чином, мають такий початок?
<p><i>Аналітичні запитання</i></p> <p>Передбачають використання дітьми попередньо набутих знань.</p> <p>Учням потрібно визначити імплікативні, приховані значення в тексті, висловити власні припущення стосовно їх значення та прийти до висновку щодо інтенцій автора.</p> <p>Діти демонструють розуміння багатозначних частин розповіді, ідей, подій, героїв, а також посилаються на текст для обґрунтування власної точки зору.</p> <p>Відповіді на аналітичні запитання передбачають аналіз настрою, часу та місця, дії, стилю та структури розповіді та інших ключових аспектів.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Чому ти так думаєш? – Які слова в тексті наштовхнули тебе на цю думку? – Що ти думаєш про ...? – Поясни, чому ... – Чи погоджуєшся ти з думкою ...? – Цікаво, що автор мав на увазі? – Цікаво, чому автор вирішив ...? – Що означають ці слова? Чому, на твою думку, автор вибрав саме їх? – Які прикметники використав автор для того, щоб зробити цього героя смішним? – Чому автор обрав саме такі час і місце дії для своєї розповіді? – Чи можеш ти навести докази на підтвердження своєї точки зору?
<p><i>Запитання, які заохочують до синтезу:</i></p> <p>Запитання цього типу пропонують учням виокремлювати ідеї, думки з одного контексту та переносити їх в інший.</p> <p>Ці запитання спонукають дітей до реорганізації тексту. Під час роботи учні можуть користуватись усіма доступними джерелами інформації. Таким чином вони вчаться вести дискусію, формулювати власну думку, робити прогнози. На підтримку своєї думки учні можуть обирати відповідні фрази та речення з тексту, а також використовувати додаткову інформацію.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Яка твоя думка? Які докази на її підтримку ти можеш навести? – Беручи до уваги усе відоме, яке твоє ставлення до ...? – Яким чином думки, викладені в тексті, вплинули на твої власні думки? – Що, на твою думку, подумав би цей герой про ... (наприклад, одна з проблем сьогодення)?

<p><i>Оцінювальні запитання</i></p> <p>Вимагають від учнів формування власних суджень стосовно того, що вони вже проаналізували, а також аргументації своїх суджень.</p> <p>Діти порівнюють та протиставляють. Вони обговорюють і оцінюють розповідь.</p> <p>Відповіді на оцінювальні запитання передбачають використання доказів та розмірковування.</p>	<p>– Що робить цю розповідь вдалою? Які докази ти можеш навести на підтримку своєї думки?</p> <p>– Чи могла б ця розповідь бути кращою? Чи краща вона за ...?</p> <p>– Яка з розповідей є кращою? Чому?</p>
---	---

Детектив

Під час читання будь-якого тексту учням пропонують уявити себе детективами. Об'єктом розслідування виступає текст, який вони читають. Учні повинні віднайти відповіді на такі запитання:

1. Який це тип тексту?
2. Чому / для чого я це читаю?
3. Як я буду читати цей текст?
4. Яка структура тексту?
5. Чи дає заголовок потрібну мені інформацію?
6. Чи є в тексті ілюстрації або інші зображення, які б допомогли мені зрозуміти про що цей текст?
7. Чи отримав я потрібну інформацію?
8. Чи є у тексті слова, значення яких мені потрібно перевірити за допомогою словника?
9. Яким чином я можу відобразити отриману інформацію?

Для формування креативних здібностей ми рекомендуємо під час розв'язування математичних завдань спонукати учнів мислити критично, заохочувати до креативного підходу за допомогою таких запитань:

- Розкажи, як ти виконав це завдання?
- Чи можеш ти описати хід своїх думок?
- Чи виконував ти щось подібне раніше?
- Якими будуть твої критерії для ...?
- Чи ти погоджуєшся? Не погоджуєшся? Чому? Чому ні?
- Чи це можливо / правильно? Чому?
- Чи завжди це спрацьовує? Чому?
- Чи це завжди так? Чому?
- Чи бачиш ти певний зразок / певну модель?

Чи можеш ти передбачити наступний крок? А як щодо останнього?

Чи співпало твоє передбачення з отриманими тобою результатами?

Як ти можеш дізнатися ...?

Як ти дізнався ... (напр., відповідь)?

Яким може бути твій наступний крок?

Яким ще шляхом ти можеш досягнути цього результату?

Як цим можна скористатись в інших ситуаціях?

Що, на твою думку, відбудеться, якщо ...?

Як би це виглядало, якби ...?

Яким чином це співвідноситься з ...?

Чи розв'язував ти раніше такі задачі?

Чим подібні / різняться рішення?

Запитальна хмаринка

Як показує проведений аналіз актуального стану формування креативних здібностей молодших школярів, цей технологічний прийом досить часто використовується вчителями-новаторами в практичній діяльності.

Учням демонструється певний об'єкт або представляється певна ідея, після чого їм пропонують поставити стосовно цих об'єкта або ідеї стільки запитань, скільки можливо. Приймаються всі запитання, якими банальними, очевидними, непрямими, безглуздими вони б не були. Запитання записуються на аркушах паперу, з яких на дошці утворюється імпровізована хмаринка. Коли хмаринка сформована, учитель пропонує учням посортувати всі запитання за певними категоріями (суттєвість, цікавість, популярність тощо). Пошук відповідей на отримані запитання може стати поштовхом до дослідницького проекту, уроку-дискусії тощо. Крім того, це завдання – ефективний спосіб формування та розвитку уміння вчитися.

Робота над завданням зосереджує увагу учнів на запитальній діяльності, яка сприяє розвитку творчого та критичного мислення і, відповідно, формуванню креативних здібностей.

Техніка трьох кроків

Як і решта завдань, спрямованих на формування уміння ставити суттєві запитання, техніка трьох кроків застосовується при вивченні цілої низки навчальних предметів на будь-якому етапі навчального

процесу. Після ознайомлення учнів з певною інформацією у неповному обсязі, їм пропонують подолати три сходинки запитань:

Що я знаю?

Що з того, що я знаю, здається мені сумнівним?

Що мені потрібно з'ясувати або запитати, щоб бути впевненим?

Перший крок – аналіз фактів, формулювання певних припущень та положень. Другий крок – відмова від тих припущень та положень, які викликають сумніви. Третій крок – вказує напрям подальшого дослідження та аналізу.

Запитай у автора.

Завдання «*Запитай у автора*» є схожим до «метакогнітивного читання» (методу, реалізація якого спонукає читача звернути увагу на думки, які виникають у нього в процесі читання (включно з візуалізацією, спогадами, асоціаціями, виникаючими суперечностями тощо); результатом застосування метакогнітивного читання є розуміння учнем шляхів обробки інформації). У процесі читання учень усвідомлює, що автор, формулюючи свої думки тим чи іншим чином, мав певні наміри. Запитання (подумки – під час індивідуальної роботи, у формі дискусії – під час групової) допомагають дітям зрозуміти інтенції автора. Ключовими є такі запитання:

Що автор намагається мені сказати?

Чому автор каже це саме таким чином?

Яка природа того, що він говорить – факти, власна думка, приховані мотиви...?

Чи можу я знайти приклади, де особливо чітко видно, прослідковуються наміри автора (те, що автор хоче до мене донести)?

Коли учні демонструватимуть успіхи у розв'язанні завдання, вони зможуть розширювати списки своїх запитань до автора.

Комп'ютер у коробці

Завдання «*Комп'ютер у коробці*» допомагає учням навчитися правильно формулювати запитання і відбирати їх за принципом релевантності.

Учитель демонструє учням невелику за обсягом коробку. Школярам пропонують уявити, що в коробці знаходиться комп'ютер, оснащений суперінтелектом, який може відповісти на будь-які запитання. Учні пропонують запитання, які вони хотіли б поставити суперкомп'ютеру.

Наступний крок – школярам пояснюють, що комп'ютер дасть відповіді лише на ті запитання, на які учні самі не можуть відповісти. Учням пропонують відібрати такі запитання, які відповідають цій вимозі. Потім учитель пояснює дітям, що комп'ютер відповідає лише на чіткі, недвозначні запитання. Школярі повинні перевірити свої запитання на чіткість та точність. Питання, які залишилися, включають до одного спільного списку.

Учитель пояснює учням, що, оскільки в комп'ютера залишився малий заряд батареї, він зможе дати відповіді лише на три запитання. «Як же нам вирішити, які запитання обрати?»

Подальша робота полягає в тому, що учні обравши три найвагоміші запитання, намагаються самостійно, за допомогою обговорення, допоміжної літератури, відшукати на них відповіді, роблять власні висновки.

Креативні запитання

Метою цього завдання є розширення та поглиблення мислення молодших школярів, заохочення до прояву їх природної цікавості та допитливості, підвищення внутрішньої мотивації до самостійної дослідницької діяльності.

Учитель обирає певний об'єкт, з яким учні доволі часто зустрічаються, предмет повсякденного вжитку або певну тему і пропонує учням скласти список усіх запитань, які виникають у них стосовно цього об'єкта, предмету або теми.

Деякі з поставлених учнями запитань трансформуються на такі, що активізують уяву. Основою для подібної трансформації учні можуть скористатися такими фразами:

На що це було б схоже, якби ...

Якою була б різниця, якби ...

Припустимо, що ...

Що б змінилось, якби ...

Які б відбулись зміни, якби ...

Обирається одне запитання для вивчення за допомогою уяви. Дослідження відбувається шляхом програвання в уяві усіх можливих варіантів. Така діяльність розгортається за декількома сценаріями:

а) малювання, усний опис уявного розгортання подій або перетворень, проведення мисленнєвого експерименту і розповідь про нього.

б) написання історії або есе, створення невеликої п'єси, діалогу або сценарію, проведення уявного інтерв'ю.

Наприкінці роботи учні дають відповіді на таке запитання: Які нові думки, ідеї, поняття з'явилися у вас стосовно цього предмета (теми)?

На першому етапі роботи з креативними запитаннями рекомендується вирішення завдань усім класом за допомогою вчителя. Наступним кроком буде спільна діяльність учнів класу, під час якої вчитель займає позицію спостерігача. Допомога надається у вигляді порад, скеровуючих запитань тощо. Демонстрація учнями розуміння суті завдання та успішна діяльність щодо його розв'язання є сигналом для початку роботи із завданням у невеликих групах та індивідуально. Зростання впевненості учнів у своїх силах під час самостійного дослідження різноманітних понять, питань, ідей шляхом постановки запитань та їх обговорення допомагає встановленню позитивної атмосфери в учнівському колективі. Інтерес школярів до подібного виду діяльності зростає разом з тим, як зростає їх розуміння власне процесу постановки відкритих запитань – запитань вищого рівня.

«Хочу знати!»

Учитель просить кожного учня поставити три запитання стосовно поточної теми, відповіді на які вони б хотіли дізнатися. Важливо, щоб принаймні одне з цих запитань було таким, відповісти на яке, на думку учня, буде складно.

«Таємниче запитання»

На початку уроку учитель оголошує запитання, відповідь на яке учні дізнаються лише наприкінці заняття. Школярі записують усі відповіді на це запитання, які їм спадають на думку. У кінці уроку вони порівнюють свої відповіді з інформацією, яку отримали від вчителя.

Завдання, побудовані на основі методу «Мислення у техніці «Печворк»»

Поєднай слова

Учитель пропонує учням назвати 16 слів з теми, яка в даний момент вивчається (на етапі ознайомлення дітей з цим методом учитель сам складає список слів). Клас розбивається на невеликі групи або на пари. Кожна група записує слова на невеликих квадратних аркушах паперу (або на *Post-itnotes*). Учням пропонують розташувати слова в таблиці (4 x 4) таким чином, щоб кожне слово мало зв'язок зі словами, які знаходяться поруч.

Учитель роздає дітям заздалегідь підготовлені «килимки» зі словами, пов'язаними з темою (для першокласників можна використовувати зображення). Учні встановлюють зв'язки між суміжними словами (зображеннями). Такі завдання є ефективними в процесі вивчення іноземної мови.

Ознайомлення з новою темою

Застосування цих завдань на початку уроку – чудовий засіб активізації уяви та мислення молодших школярів. Такий вступ зацікавлює учнів з перших хвилин заняття та створює умови для подальшого позитивного сприйняття матеріалу.

Напередодні вивчення нової теми вчитель оголошує її назву і просить кожного учня принести з дому один предмет, який, на його думку, має відношення до цієї теми. Перед уроком усі предмети розкладаються на столі. Заняття розпочинається з того, що учням пропонується обрати будь-які два предмети та встановити між ними зв'язок. Процес ускладнюється тим, що школярів просять встановити зв'язки між трьома і більше предметами.

Інший варіант завдання – на аркушах паперу пишуть ключові слова (концепти) до теми та пропонують учням встановити зв'язок між обраним предметом і ключовим словом (концептом), поступово збільшуючи кількість як предметів, так і концептів.

Створення Історій

Ще до ознайомлення дітей із новим художнім текстом, учитель обирає з нього ключові слова, розташовує їх на «килимку» в тому порядку, у якому вони зустрічаються в тексті. Учні працюють у парах. Кожна пара отримує копію «килимка» з ключовими словами. Учні пропонують, встановлюючи зв'язки між словами, скласти власну історію. Потім усі пари презентують свої історії. Усім класом діти обирають найкращий варіант (можна комбінувати декілька історій). Читаючи художній текст, діти порівнюють його зі своєю історією.

Питання для обговорення.

Усім класом прочитайте інформацію/нехудожній текст про певний об'єкт, явище або ситуацію. Розділіть клас на невеликі групи та поставте їм запитання, над якими варто буде поміркувати: Де буде розгортатись історія? Які в ній будуть герої? Яким чином її (історію) можна зробити справді цікавою? Які «особливі»/«соковиті» слова можна використати?

Подайте *початок історії*. Розкажіть/напишіть/прочитайте учням перше речення (декілька речень) історії та запропонуйте їм розгорнути сюжет за цим реченням. Подайте *кінець історії*. Розкажіть/напишіть/прочитайте учням одне або декілька останніх речень історії та запропонуйте розгорнути сюжет з опорою на подану кінцівку.

Складіть короткий план або продемонструйте дітям зображення за змістом історії. Запропонуйте їм *наповнити розповідь деталями*. Зазвичай, достатньо від 4 до 10 зображень. За допомогою цього завдання можна формувати такі навички у складанні розповіді, як опис оточення, розкриття характерів, використання «особливих», цікавих слів (прикметників та прислівників).

Використовуйте прийом *заповнення макро-пропусків*. Оберіть казку або оповідання, які мають традиційні «початок, середину та кінцівку». У різних частинах тексту визначте абзаци, зміст яких можна легко спрогнозувати зі змісту тексту, який їм передує та слідує за ними. Підготуйте текст обраної казки / оповідання таким чином, щоб обрані абзаци були відсутні. Там, де були випущені абзаци, залиште місце. Підготуйте окрему копію тексту для кожного учня. Запропонуйте дітям прочитати текст про себе і написати свої власні абзаци на місці випущених.

Найскладнішим завданням для молодших школярів буде *створення своїх власних розповідей*. Їм можуть стати у нагоді такі прийоми: відтворення задуму розповіді у малюнку (малюнках), питання, які учні можуть поставити собі стосовно їх розповіді, записати або замалювати план розповіді.

Розв'язування розроблених нами навчальних завдань, а також використання у процесі роботи з навчальним матеріалом креативних методів та прийомів сприяє розвитку необхідних у контексті формування креативних здібностей умінь, які, у свою чергу, допомагають учням вдосконалювати рівень оволодіння креативними методами. Разом запропоновані креативні методи, прийоми та вміння вибудовують міцний фундамент для успішної подальшої навчально-пізнавальної діяльності школярів.

Отже, формування креативних здібностей молодших школярів – це тривалий, послідовний процес, який передбачає тренування та систематичне використання конкретних умінь у широкому колі навчальних контекстів у процесі вирішення навчальних завдань, рівень складності яких постійно зростає.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО РОЗДІЛУ 2

1. Альтшуллер Г. С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач / Г. С. Альтшуллер ; отв. ред. А. К. Дюнин ; СО АН СССР. – [2-е изд., доп.]. – Новосибирск : Наука. Сиб. отд-ние, 1991. – 225 с. – (Наука и технический прогресс).
2. Амонашвілі Ш. О. Школа життя / Ш. О. Амонашвілі – Хмельницький: Подільський культурно-просвітницький центр ім. М. К. Реріха, 2002. – 170 с.
3. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: основы педагогики творчества / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 237 с.
4. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. Методические основы / Ю. К. Бабанский– М. : Педагогика, 2005. – 193 с.
5. Белкіна-Ковальчук О. В. Формування критичного мислення учнів початкових класів у процесі навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09/ О. В. Белкіна-Ковальчук ; Волин. держ. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2006. – 20 с.
6. Бибикина Н. В. Развитие креативности младших школьников в педагогическом процессе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. В. Бибикина. – Ульяновск, 2004. – 231 с.
7. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов н/Д : Изд-во РГУ, 1983. – 86 с.
8. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 96 с.
9. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П. Я. Гальперин // Психологическая наука в СССР : сб. ст. : в 2 т. – М. : Изд-во МГУ, 1959. – Т. 1. – 599 с.
10. Гриценко В. И. Фундаментальные проблемы е-обучения / В. И. Гриценко. – К. : ВД “Академперіодика” НАН України, 2008. – 38 с.
11. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
12. Клустер Д. Что такое критическое мышление / Дэвид Клустер // Критическое мышление и новые виды грамотности. – М. : ЦГЛ, 2005. – С. 5–13.

13. Кульчицька О. І. Соціально-психологічні фактори формування таланту / О. І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2005. – № 8. – С. 2–12.

14. Ландау Э. Одаренность требует мужества : Психологическое сопровождение одаренного ребенка. / Эрика Ландау ; [пер. с нем. А. П. Голубева]. – М. : Академия, 2002. – 144 с.

15. Лук А. Н. Мышление и творчество / А. Н. Лук. – М. : Политиздат, 1976. – 144 с.

16. Матюшкин А. М. Творческий потенциал одаренности: структура и развитие / А. М. Матюшкин // Психология сегодня. – 1996. – Т. 2. Вип 1. – С. 117–124.

17. Митник О. Я. Як навчити дитину мистецтва мислення / О. Я. Митник. – К. : Початкова шк., 2006. – 104 с.

18. Моляко В. О. Актуальні соціально-психологічні аспекти проблеми обдарованості / В.О. Моляко // Обдарована дитина. – 1998. – № 1. – С. 3–5 ; № 2. – С. 2–6 ; № 3. – С. 2–5.

19. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.

20. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М. : Наука, 1976. – 324 с.

21. Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и школе : учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / А. И. Савенков. – М. : Академия, 2000. – 232 с.

22. Саламатов Ю. П. Как стать изобретателем: 50 часов творчества : кн. для учителя / Ю. П. Саламатов. – М. : Просвещение, 1990. – 240 с.

23. Сидорчук Т. А. Система творческих заданий как средство формирование креативности на начальном этапе становления личности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. А. Сидорчук ; Моск. гос. индустр. ун-т. – М., 1998. – 150 с.

24. Сидорчук Т. А. Система творческих заданий как средство формирование креативности на начальном этапе становления личности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. А. Сидорчук ; Моск. гос. индустр. ун-т. – М., 1998. – 150 с.

25. Солдатова Е. Л. Креативность в структуре личности (на примере развития креативности в подростковом возрасте) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. / Е. Л. Солдатова ; Санкт-Петербург, 1996. – 173 с.

26. Терехова Г. В. Творческие задания как средство развития креативных способностей школьников в учебном процессе : дис. ...

канд. пед. наук : 13.00.01 / Г. В. Терехова ; Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2002. – 177 с.

27. Тихомиров О. К. Психология мышления : учеб. пособие / О. К. Тихомиров. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с.

28. Туник Е. Е. Природа и диагностика творческих способностей : метод. рек. [для психол. и педагогов] / Е. Е. Туник. – СПб. : Изд-во С.-Петербург. акад. постдипл. пед. образования, 1996. – 16 с.

29. Хуторской А. В. Современная дидактика : Учебник для вузов. / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

30. Хуторской А. В. Дидактические основы эвристического обучения : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / А. В. Хуторской ; Моск. пед. ун-т. – М., 1998. – 37 с.

31. Bloom B. S. Developing Talent in Young People / Ed. by Benjamin S. Bloom. – NY : Ballantine. – 1985.

32. Buzan T. , Buzan B. The Mind Map Book : how to use radiant thinking to maximize your brain's untapped potential – London : BBC Books. – 1993.

33. Debono, Ed. Serious Creativity: Using the Power of Lateral Thinking to Create New Ideas. / Edward de Bono. – HarperBusiness, 1992. – 338 p.

34. Fisher R. Expanding Minds: Developing Creativity in Young Learners / Robert Fisher // The IATEFL Young Learners SIG Journal. – Spring, 2006. – P. 5–9.

35. Fisher R. Expanding Minds: Developing Creativity in Young Learners / Robert Fisher // The IATEFL Young Learners SIG Journal. – Spring, 2006. – P. 5–9.

36. Grinder, J. Turtles All the Way Down: Prerequisites to Personal Genius. / John Grinder , Judith Delosier. – Scotts Valley, CA: Grinder & Associates, 1987. – 331 p.

37. Guilford J. P. A psychometric approach to creativity / Joy Paul Guilford. – California : University of Southern California, 1986. – 264 p.

38. Guilford J. P. The one-may relation between creative potential and IQ / Joy Paul Guilford, P. R. Christensen // Journal of creative behavior. – Buffalo, 1973. – Vol. 7. – P. 312–335.

39. Halpern D. F. Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking / Diane F. Halpern. – [4th ed.]. – Mahwah ; New Jersey ; London : Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2003. – 460 p.

40. Jones R., Dominic Wyse Creativity in the Primary Curriculum / Russell Jones, Dominic Wyse ; London : David Fulton Publishers Ltd, 2004. – 243 p.

41. Morgan N., Saxton J. Teaching, Questioning and Learning / Norah Morgan, Juliana Saxton. – New York: Routledge, 1991. – 151 p.
42. Project Zero : Library [Электронный ресурс] . – Режим доступа : <http://www.pz.gse.harvard.edu/library>.
43. Rodgers C. R. Towards a theory of creativity / C. R. Rodgers // On Becoming a Person. – Boston : Heinle and Heinle Publishers Inc., 1961. – P. 12–24.
44. Sternberg R. J. Buy Low and Sell High: An Investment Approach to Creativity / R. J. Sternberg, T. I. Lubart // Current Directions in Psychological Science, 1. – 1992. – P. 1–5.
45. Thinking classroom. Mike Fleetham’s Thinking Classroom website [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.thinkingclassroom.co.uk>.
46. Thorndike R. L. Measurement and Evaluation in Psychology and Education / R. L. Thorndike, E. Hagen – NY : Holt, Rinehart and Winston Inc., 1961. – 198 p.
47. Torrance E. P. Scientific views of creativity and factors affecting its growth / Ellis Paul Torrance // Daedalus: Creativity and Learning. – London : Gordon and Breach Science Publishers, 1965. – P. 663–679.
48. Wallach M. A. Modes of Thinking in Young Children : A Study of the Creativity – Intelligence Distinction / Michael A. Wallach, Nathan A. Kogan. – NY : Holt, Reinhart, & Winston, 1965. – 357 p.

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

3.1. Теоретичні основи формування критичного мислення учнів початкових класів

В умовах сьогодення мета конкретної людини полягає, по суті, в тому, щоб зайняти в суспільстві становище, що надасть можливість максимально розкрити свої можливості і забезпечить одночасно адекватну оцінку її вкладу в розвиток суспільства, відповідну повагу з боку суспільства до її особистості як до самостійної цінності. Ніколи раніше система навчання не готовила учнів до таких динамічних змін.

Адже об'єм знань, який людина може засвоїти в період шкільного навчання, обмежений як абсолютно, так і ще в більшій мірі відносно: сучасний стан науки та суспільства, соціальний прогрес, збільшення об'єму нової інформації різко зменшують долю знань, яку отримує людина в період шкільного навчання по відношенню до інформації, яка необхідна їй для повноцінної діяльності в суспільстві, яке постійно змінюється. Тому на перший план виходить завдання формування свідомої особистості, її інтелектуального розвитку: інтелектуальної сприйнятливості, тобто здатності до засвоєння нової інформації; інтелектуальної рухливості, гнучкості мислення, які в сучасному суспільстві є суттєвою умовою відносно безболісної адаптації особистості до життєвих обставин, що постійно змінюються.

Люди повинні вміти сприймати нову інформацію, врівноважувати в своїй свідомості різні точки зору, вміти орієнтуватися у розмаїтті пропозицій, передбачати результати власної діяльності.

Тому перебудова школи, удосконалення навчально-виховного процесу вимагають від учителя не пасивного засвоєння учнями знань, а активного формування їх мислення, зокрема критичного.

Критичне мислення – це складний соціально-психологічний феномен, базою утворення якого є у єдності і взаємодії генетичні, соціальні і світоглядні особливості людини.

Сьогодні вчені чітко виокремлюють таку категорію мислення як критичне мислення. Серед визначень цієї категорії можна виділити 2 групи:

По-перше – це „локальні”, що акцентують увагу на удосконаленні самого процесу мислення (Т. Воропай, Р. Пауль, Р. Ружжиєро, О. Тягло та ін.). Наприклад, Р. Пауль, один із провідних спеціалістів США в області теорії і практики критичного мислення, пояснює, що, по-перше, критичне мислення може бути визначене різними, не суперечливими один одному шляхами. Тому не варто надавати великого значення якійсь одній дефініції. Маючи це на увазі, можна запропонувати таку робочу версію: критичне мислення – мислення про мислення, коли ви роздумуєте з метою покращити своє мислення. Критичне мислення – не просто мислення, а мислення яке веде до самовдосконалення¹.

В. Ружжиєро визначає критичне мислення так: критичне мислення – це особливий вид мислення, який має на меті оцінку ідей. Більш вузько воно пов'язано з перевіркою точності тверджень і обґрунтованістю міркувань². Критичне мислення, – на думку М. Брауна і С. Келі, – це систематична оцінка аргументів, яка базується на ясних раціональних критеріях³. О. Тягло зазначає, що критичне мислення – це сучасний вид логічної діяльності, що має за мету систематичне удосконалення процесу і результатів мислення на основі їх критичного аналізу, розуміння й оцінки⁴.

Коли ми мислимо критично, ми оцінюємо результати своїх мислительних процесів – наскільки правильне прийняте нами рішення чи наскільки вдало ми справились із поставленим завданням.

Критичне мислення також включає в себе оцінку самого мислительного процесу – хід роздумів, які привели до наших висновків, чи тих фактів, які ми врахували при прийнятті рішення. Критичне мислення інколи називають ще і спрямованим мисленням, оскільки воно націлене на отримання бажаного результату⁵.

¹ Тягло А. В. Критическое мышление : Проблемы мирового образования XXI века / А. В. Тягло, Г. С. Воропай. – Харьков : Ун-т внутр. дел., 1999. – С. 5.

² Там само. – С. 239.

³ Там само.

⁴ Там само.

⁵ Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб. : Питер, 2000. – С. 22.

Дослідники з університету м.Юта (США) І. Норман, Х. Вернон, Д. Іон узагальнюють думки різних психологів про критичне мислення. За їх твердженнями критичне мислення зводиться до таких основних рис:

- використання наукових методів, які акцентують увагу на доведенні і на характері гіпотез;
- розвиток схильності до спостережливості, цікавості, бажання критикувати, аналізувати;
- використання законів і принципів логіки¹.

По-друге, це більш системні визначення, що підкреслюють регулятивно-моральні аспекти мислительної діяльності (С. Заір-Бек, Д. Халперн, Дж. Чаффа та ін.). На думку Д. Халперн, критичне мислення – це використання когнітивних технік чи стратегій, які збільшують можливість отримання бажаного кінцевого результату. При цьому мислячий суб'єкт використовує навички, які обґрунтовані і ефективні для конкретної ситуації і типу задачі, що вирішується. Вона зазначає, що людині, яка користується критичним мисленням притаманні такі якості:

- готовність до планування – це перший і дуже важливий крок до критичного мислення. Постійно тренуючись, кожен може розвинути в собі звичку планувати;
- гнучкість, яка передбачає, що людина готова мислити по-новому, переглядати очевидне і не відступатися від завдання, поки воно не буде вирішене;
- наполегливість, з якою тісно пов'язана готовність взятись за вирішення завдання, яке вимагає напруження розуму;
- готовність виправляти свої помилки. Люди прислуховуються до думки оточуючих, вони прагнуть зрозуміти, в чому неправі, і знайти причини помилки. Такі люди можуть визнати свої стратегії дій неефективними і відкинути їх, вибираючи нові;
- усвідомлення. Воно передбачає спостереження за власними діями при просуванні до мети. Критично мислячі люди розвивають звичку до самоусвідомлення власного мислительного процесу;
- пошук компромісних рішень. Критично мислячій людині необхідно володіти як добре розвиненими комунікативними навичками, так і вмінням знаходити рішення, які могли б задовольнити більшість. Без цього навіть найсвітліші голови не зможуть втілити свої думки в конкретні справи².

¹ Уоллен І. Норман, Выводы об изменениях программы с целью развития критичности ума / И. Норман Уоллен, Ф. Верном Хорбик, Е. Ион Рид. – 1963 (на англ. яз.). – 114 с.

² Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб. : Питер, 2000. – С. 47–48.

Так, наприклад, згідно Дж. Чаффи критичне мислення це:

- а) активне мислення;
- б) мислення для себе;
- в) ретельне дослідження ситуації, що розглядається;
- г) відкритість до нових ідей і різних поглядів;
- д) підтримка власних поглядів обґрунтуваннями і доказами;
- е) здатність організовано обговорювати власні погляди¹.

Американські укладачі програми „Розвиток критичного мислення через читання і письмо” Д. Клустер, Дж. Стіл, К. Мередіт, Ч. Темпл, С. Уолтер підкреслюють, що головне у навчанні критичного мислення – вчити спілкуванню і співпраці з усіма людьми. Критичне мислення забезпечує такі важливі якості особистості, як уміння формувати і адекватно відстоювати власну думку, осмислити досвід, вибудувати ланцюг доказів, відчутти нерозривний зв’язок власних принципів і вчинків. Тобто, критичне мислення – суттєва характеристика людини як громадянина демократичного суспільства, соціально зрілої особистості, як суб’єкта.

Ми розглядаємо критичне мислення як системне утворення, що є і якісною характеристикою особистості, і процесом мислительної діяльності, і здатністю людини до осмислення навколишніх подій, і одним із чинників розвитку особистості. Особистість – це суб’єкт людських стосунків і свідомої самодіяльності, тобто людина, яка має усвідомлену і стійку систему ставлень до себе та навколишнього світу і здатна самостійно діяти. Критичне мислення при цьому виступає як спосіб розвитку і показник розвиненості суб’єктності.

Між поняттям „критичне мислення”, „логічне мислення”, „творче мислення” є органічний зв’язок.

Термін „логіка” – від грецького „λογος”, що перекладається як „слово”, „розум” і т.п. Тому логіку можна розуміти як науку про мислення, про діяльність розуму. Логічне мислення – це мислення, яке орієнтується на закономірності відношень і зв’язків понять.

Керувати розвитком логічного мислення учнів – це значить: 1) вчити їх уміло виконувати розумові операції аналізу, синтезу, зіставлення, абстрагування, узагальнення і т.п.; 2) допомагати їм оволодівати найпростішими поняттями, висловлювати судження і робити висновки; 3) робити їх думку і мову визначеними, точними,

¹ Chaffee John. The thinker’s way. Steps to a Richer Life. / John Chaffee – Little, Brown and Company. –Boston. NewYork. Toronto. London. –1998. – p. 52.

послідовними і доказовими, тобто вчити мисленню правильному, яке відповідає елементарним правилам логіки¹.

Згідно О. Тягло про критичне мислення можна говорити тоді, якщо розум людини спрямований на аналіз роздумів з метою вияву і усунення можливих помилок – своїх чи опонента.

Критичне мислення відрізняється від логічного, перш за все тим, що акцентує увагу не на тонкощах складних формалізмів, які доступні вузьким професіоналам, а на практично розповсюджених і важливих алгоритмах міркування, на тренінгу навиків побудови умовисновків, захисту своєї точки зору і критиці аргументації опонента².

Критичне мислення можна розглядати з різних положень, наприклад на основі здорового глузду, який взагалі не обтяжений знанням логіки, або на основі витончених логічних формалізмів. Це означає, що хоча критичне мислення природно пов'язане з логікою, проте цей зв'язок варіюється і не є нерозривним³.

Однак, на нашу думку, зв'язок між критичним та логічним мисленням є нерозривним. Логіка без критичного мислення безплідна, а критичне мислення без логіки небезпечне.

Творче мислення – це особливий стиль мислительної діяльності, який породжує дещо нове, який призводить до принципово нових результатів в процесі предметної діяльності і переробки чуттєвих даних поза формально-логічних висновків⁴.

„Творче мислення повинне вчити людину сміливості при виході за рамки звичних, освітлених „здоровим глуздом” чи авторитетами уявлень, поглядів, способів мислення. І разом з тим воно має вчити обережності, самовідданості і критичності в оцінці нових творінь. Воно має вчити людину шукати не віру, а доведення, не підтвердження, а істину, не спокій, а переживання, не кінець, а початок шляху. Коротше, творче мислення повинне привчати людину не підганяти факти під готові уявлення про них, а перевіряти ці уявлення фактами, не придумувати штучний світ, який підходить до

¹ Развитие логического мышления в процессе обучения в начальной школе. – Изд. 2-е. – М. : Учпедгиз, 1959. – С. 3.

² Тягло А. В. Критическое мышление на основе элементарной логики : учеб. пособие / А. В. Тягло ; Центр усовершенствования социологического образования. – Харьков. – 2001. – С. 8.

³ Тягло А. В. Критическое мышление на основе элементарной логики : учеб. пособие / А. В. Тягло ; Центр усовершенствования социологического образования. – Харьков. – 2001. – С. 15.

⁴ Рахимов А. З. Формирование творческого мышления школьников в процессе учебной деятельности : учебное пособие по спецкурсу / А. З. Рахимов. – Уфа : БГПИ, 1989. – С. 12.

розуміння, а створювати розуміння, яке підходить до пояснення реального світу”¹.

Люди з живою та багатою уявою особливо повинні піклуватися про виховання в собі справжньої критичності розуму. Багата уява в поєднанні із суворою і дисциплінованою думкою складає основу творчої діяльності. Уява, яка не дисциплінується критичним розумом, може зробити людину фантазером, що живе нездійсненими проектами та планами².

Отже, для всіх цих видів мислення спільною є опора на діалектику, предметну діяльність, змістовний аналіз матеріалу, проникнення у внутрішню сутність, що вказує на їх близький характер по суті.

Некритичне мислення ж характеризується тим, що людина сліпо потрапляє під вплив думок інших людей, їх належно не аналізуючи. Вона квапливо приймає кожну свою думку за істину, не дбаючи про її перевірку й обґрунтування.

Системний аналіз наукових джерел дозволяє нам інтерпретувати *критичне мислення як здатність особистості (природну або сформовану) до самостійної оцінки явищ оточуючої дійсності, інформації, наукових знань, думок і тверджень інших людей, вміння бачити їх позитивні і негативні сторони, а також прагнення до кращого, більш оптимального розв'язання проблем, завдань, до перегляду існуючих догм, стереотипів, традицій*. Критичне мислення – протидія конформізму та духовному рабству.

Ми погоджуємось із думкою ряду дослідників (Х. Вернон, Д. Іон, І. Норман, Д. Халперн та ін.) і вважаємо, що для формування критичного мислення важливими є наявність та розвиток у людей певних його ознак. Вони сприяють формуванню тих важливих знань та вмінь, що допомагають людині зорієнтуватися у навколишньому світі, отриманій інформації.

На основі теоретико-експериментального пошуку нами з'ясовано ознаки критичного мислення та їх вияв у реальній життєдіяльності людини, зокрема:

1. Здатність людини самостійно аналізувати інформацію, визначати її сутність, порівнювати з іншою інформацією і робити власні висновки.

2. Вміння бачити помилки або логічні порушення в аргументації партнерів та в інших джерелах інформації.

¹ Введение в психологию /под ред. А. В. Петровского/. – М. : Академия, 1996. – С. 209.

² Теплов Б. М. Психология : Підручник для середньої школи / Б. М. Теплов. – Москва, 1947. – С. 142.

3. Вміння аргументувати свою думку, переглядати свої позиції, якщо вони не витримують критики.

4. Вміння розпізнавати пропаганду.

5. Вміння оцінювати суспільні явища, політичні дії, вчинки суспільних і політичних лідерів, окремих осіб з позицій загальнолюдської моралі.

6. Наявність розумної доли сумнівів, скепсису, прагнення до пошуків більш оптимальних рішень, дій, висновків в конкретних ситуаціях.

7. Мужність, принциповість, сміливість у відстоюванні своїх позицій, поглядів, віри.

8. Відкритість до сприймання інших поглядів, позицій, повага до їх різноманітності.

Як відомо, в багатьох західних освітніх системах надається велике значення розвитку в учнів “критичного мислення” як засобу запобігання конформізму, виховання громадянськості і творчого ставлення до дійсності. Американці спеціально навчають молодь в школах і коледжах “критичному мисленню” (є навіть така навчальна дисципліна).

Отже наявність та розвиток згаданих ознак є важливим чинником формування критичного мислення особистості.

Постають запитання: на які психологічні особливості учнів початкових класів можна спиратися в процесі його формування; які елементи критичного мислення можна формувати в молодших школярів; які чинники педагогічного процесу найефективніші?

Психологічним підґрунтям формування в молодших школярів критичного мислення є особливості їх розвитку та мислення взагалі. Розглядаючи цю проблему, ми виходимо, насамперед, з результатів досліджень розумових можливостей дітей. У психологічній та педагогічній літературі з проблем розвитку мислення та пізнавальної активності учнів початкових класів досить аргументовано робляться висновки про широкі можливості розвитку дитячого мислення в умовах шкільного навчання та виховання.

Є чимало досліджень, автори яких тією чи іншою мірою обґрунтовують важливість та визначають можливість розвитку окремих ознак критичного мислення навіть у молодшому шкільному віці.

Здійснивши історико-культурний аналіз проблеми формування критичного мислення у школярів, ми виділили основні напрямки досліджень науковців на кожному з визначених нами хронологічних етапах (таблиця 3.1).

Таблиця 3.1

Етапи становлення проблеми формування критичного мислення молодших школярів

Хронологічні етапи	Характеристика етапів
1	2
Протиставлення (Кінець XIX – початок XX ст.)	<p>Автори здійснюють критичний аналіз практики школи того часу, її спрямованість на некритичне сприймання істин, на безпосереднє запам'ятовування (П. П. Блонський, М. О. Добролюбов, П. Л. Кованько, Л. М. Толстой). В їх працях розглядається питання поваги до природи дітей, звучить глибока віра в необмежені можливості розвитку в них найскладніших форм мислення і, зокрема, критичного. Поряд з цим проводяться дослідження психологічного розвитку дітей, автори яких вказують на його слабкий розвиток та заперечують можливість формування критичного мислення молодших школярів (Ж. Піаже, С. Л. Рубінштейн, В. Штерн).</p>
Ствердження (Друга половина XX ст.)	<p>Збільшується кількість досліджень, теоретичних та практичних доробків, в яких виявляється більша віра у можливості розвитку, принаймі основ, критичного мислення. (Питання зони найближчого розвитку Л. С. Виготського, ідеї розвивального навчання В. В. Давидова, Д. Б. Ельконіна, проблема розумового виховання в працях В. О. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі, розвиток пізнавального інтересу та активності – А. А. Люблінська та ін.) Продовжуються дослідження вікових особливостей учнів початкових класів.</p>
Розвитку (Кінець XX – поч. XXI ст.)	<p>Проводяться дослідження, які підтверджують можливість формування в учнів початкових класів більш складних якостей, які забезпечують, обумовлюють розвиток критичного мислення. (В. В. Зайцев розглядав питання особистісної свободи молодших школярів, Л. Бондар, В. Гарковець, О. Митник звертають увагу на навчальну співпрацю вчителя та учнів початкових класів). Поряд з цим, досліджуються явища, які гальмують розвиток вільної та незалежної особистості школярів, розглядаються різні види педагогічного насильства (Д. Г. Левітес).</p>

Дана таблиця показала, що погляди щодо можливості формування критичного мислення в учнів початкових класів протягом років досить суперечливі. Вище наведені позиції

підтверджують наявність психологічних задатків для формування в учнів критичного мислення, на великі можливості цього шкільного віку. Учням початкових класів доступні такі мислительні операції, як вміння самостійно здобувати знання, просуватися від конкретного до абстрактного, здатність до умовисновків, порівняння тощо. Та поряд з ними, у молодших школярів спостерігаються й інші якості, характерні для їх віку, які вказують на певну слабкість їх розуму, не на досить критичне ставлення до висловлювань, дій, вчинків (наслідуваність, категоричність мислення та ін.).

Слід виділити окремо дослідження з проблеми розвитку критичного мислення школярів і, зокрема, учнів початкових класів. (А. Байрамов, С. Векслер, А. Липкіна, Л. Рибак).

Розвитку критичного мислення старшокласників присвячені роботи С. Векслера. За С. Векслером, критичне мислення – це процес вирішення проблеми, який включає різне обмірковування процесу і результатів праці, їх оцінки. Ця оцінка може бути виражена у виявленні помилки, чи у встановленні позитивного, цінного в предметах і явищах, чи у встановленні істинності обміркованого факту, ідеї. Критичне мислення пов'язане і певною мірою визначається увагою і пам'яттю людини, волею і почуттями, характером, темпераментом¹.

До здібностей, які забезпечують досягнення високого рівня критичного мислення, він відносить, перш за все розвинену спостережливість, тобто здатність до цілеспрямованого відображення предметів і явищ, їх одностороннього аналізу у відповідності з поставленою метою. Вона важлива при критичній оцінці, яка вимагає повного, точного відображення об'єкта, виділення в ньому позитивного і негативного. Друга важлива здібність, необхідна для правильного критичного мислення – це здатність виділяти суттєве, головне при оцінці предметів і явищ. Правильне критичне мислення передбачає розвиток здібності зіставляти загальне (правило, теорію, керівництво, закон) та одиничне, ситуативне (приклад, вправа). Людина, яка володіє розвиненою критичністю розуму, може орієнтуватися і в знайомій (типовій ситуації), і в незнайомій (нетиповій для розуміння даної ситуації). Критичність розуму включає також здатність виявляти порушення послідовності думки, суперечності у міркуваннях, а також встановлення достатності в

¹Векслер С. И. Развитие критического мышления старшеклассников в процессе обучения : дис. на соиск. уч. степени канд. педаг. наук :13.00.01 / С. И. Векслер. – К., 1976. – С.16.

обґрунтуванні. Ця здатність передбачає не тільки знання формальної логіки, але і вміння застосовувати її в практичній діяльності¹.

За С. Векслером, критичність мислення складається з цілого ряду елементів, для формування яких необхідне спеціальне навчання та вправи, вміння виконувати відповідну розумову діяльність. Розвиток критичного мислення можна забезпечити навчаючи, тренуючи школярів у знаходженні і запереченні помилок, у рецензуванні, участі в диспутах².

Дослідження А. Байрамова було спрямоване на вивчення особливостей розвитку критичного мислення в учнів початкових класів, які виявляються при розв'язанні спеціальних завдань – виявлення нісенітниць, помилок, деформацій в змісті малюнків і текстів. А. Байрамов зазначає, що людина, яка критично мислить, реально зважує всі докази „за” і „проти” своїх вчинків, думок, гіпотез і піддає їх різнобічній перевірці і оцінці. Критичність мислення, так як і самостійність, являє собою розумову здатність особистості, спрямовану на знаходження оптимального способу вирішення задачі. Також критичність виявляється у прагненні до перевірки, повторної перевірки як звичайного, так і незвичайного, як загального, так і одиничного в навколишньому світі. Людина, яка критично мислить, завжди спирається на аналіз минулого і досвід теперішнього, а також на аналіз перспективи майбутнього³.

Також А. Байрамов відмічає, що розвиток самостійності і критичності мислення відбувається не сам по собі, а під впливом навчання і виховання. Він дійшов висновку, що навіть учні 1–2 класу під впливом спеціального навчання здатні самостійно зрозуміти суть об'єкту пізнання, зробити відповідні висновки, знайти помилки і невідповідності, виказати певні судження щодо причин явищ⁴.

¹ Векслер С. И. Развитие критического мышления старшеклассников в процессе обучения : дис. на соиск. уч. степени канд. педаг. наук :13.00.01 / С. И. Векслер. - К., 1976. – С. 17–19.

² Векслер С. И. Развитие критического мышления старшеклассников в процессе обучения : автореферат дис. на соиск. уч. степени канд. педаг. наук : спец.13.00.01 «Теория и история педагогики» / С. И. Векслер. – К., 1974. – С. 7.

³ Байрамов А. С. Динамика развития самостоятельности и критичности мышления у младшего школьного возраста : автореферат дис. на соиск. уч. степени доктора педагог. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / А. С. Байрамов. – Баку, 1968. – С. 10–11.

⁴ Байрамов А. С. Динамика развития самостоятельности и критичности мышления у младшего школьного возраста : автореферат дис. на соиск. уч. степени доктора педагог. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / А. С. Байрамов. – Баку, 1968. – С. 12.

Результати його робіт вказують на можливість формування критичного мислення вже з початкових класів.

Вивчаючи проблему критичного мислення А. Липкіна і Л. Рыбак розглядають критичність, як певний спосіб поведінки суб'єкта по відношенню до змісту діяльності своєї і інших, і до її результатів. У своїй книзі¹ автори пишуть, що критичність мислення характеризується вмінням строго оцінювати роботу думки (своєї і чужої), піддавати всебічній перевірці положення, ретельно враховуючи всі докази за і проти, вміння дивитись на свої (і чужі) пропозиції, як гіпотези, які потрібно перевірити і відмовлятися від тих, які цієї перевірки не витримали. Критичність виявляється в готовності вчасно відмовитись від розпочатих дій, якщо усвідомлено, що ці дії не відповідають умовам і вимогам вирішення завдань². Отже, автори звертають увагу на можливість розвитку певних ознак критичного мислення в учнів початкових класів.

А. Липкіна вивчала розвиток даної якості у дітей молодшого шкільного віку. Вона дійшла висновку, що критичність виявляється у складній системі взаємовідношень між оцінкою результату діяльності іншого і самоконтролю. При здійсненні самоконтролю учні початкових класів виявляють велику залежність від дорослого. Йому діти адресують більшу частину контрольних зауважень про роботу партнерів. Безпосередні контрольні взаємовідносини між дітьми відбуваються дуже рідко і відрізняються нестійкістю. За А. Липкіною, основні етапи будови самооцінки такі: виконання завдання, аналіз і оцінка (в формі рецензії) роботи, аналогічної за завданням, але виконаної іншим; зіставляючий аналіз: крізь призму вимог, які висуваються до роботи товариша, переглядається і оцінюється власна робота; ознайомлення учня з точкою зору іншого (інших) на його роботу і зіставлення цієї точки зору зі своєю власною, яка виражена в саморецензії³.

Проведений автором експеримент з учнями початкових класів підтвердив, що школярі обов'язково проходять через кожен із згаданих етапів. При виключенні одного з них становлення критичної самооцінки утруднювалось, орієнтація учнів у завданнях порушувалась, надійні критерії оціночних суджень не складались.

¹ Липкина А. И. Критичность и самооценка в учебной деятельности / А. И. Липкина, Л. А. Рыбак. - М. : Просвещение, 1968. - 412с.

² Липкина А. И. Критичность и самооценка в учебной деятельности / А. И. Липкина, Л. А. Рыбак. - М. : Просвещение, 1968. - 412с. - С. 3.

³ Липкина А. И. Критичность и самооценка в учебной деятельности / А. И. Липкина, Л. А. Рыбак. - М. : Просвещение, 1968. - С. 259.

Експеримент показав, що формування в учнів відповідальності, сумлінності, вимогливості до себе здійснюється в складній суперечливій системі відношень, яка утворюється в процесі зіставлення оцінки роботи, виконаної іншим, і самооцінки. Виявилось, що на початкових етапах формування самооцінки існує суттєва відмінність між вимогами до роботи іншого і оцінкою власної роботи. Виявилась також важливість повторного повернення до результатів власної роботи після її оцінки іншими товаришами¹.

Формуванню критичності та самокритичності у молодших школярів присвячено дослідження В. Сінельнікова. Він виділяє такі основні ознаки критичного мислення: вміння правильно оцінювати чужі думки, не піддаватись їх навіюванню, виділяти їх слабкі і сильні сторони; здатність аналізувати і адекватно оцінювати вчинки і дії інших людей, сміливо вказувати на виявлені недоліки. Критичність суб'єкта, спрямована на самого себе, називається самокритичністю. Самокритичність виявляється в умінні правильно оцінити свою роботу, побачити допущені помилки, проаналізувати і оцінити свої дії і вчинки, рішуче виявляти, визнавати і долати існуючі недоліки².

Об'єктами критичного відношення можуть бути пізнавальна діяльність і її результати, поведінка і якості особистості. В. Сінельніков зазначає, що одна і та ж людина може проявити високу самокритичність і критичність по відношенню до пізнавальної діяльності і виявити їх низький рівень при оцінці поведінки і якостей особистості. Він виділяє на цій основі дві основні форми критичності і самокритичності: ті, які виявляються в пізнавальній діяльності, при вирішенні мислительних завдань; ті, які виявляються при оцінці поведінки, якостей особистості³. Отже, автор теж зводить процес формування критичного мислення до процесу формування окремих його ознак.

Суттєвим показником рівня сформованості критичності В. Сінельніков вважає здатність учня погоджуватись з правильною думкою і заперечувати неправильну думку іншого учня. Реакція на критичні зауваження з боку рівноправних членів колективу особливо яскраво виявилась в учнів під час виховної години, коли школярам потрібно було вказати на досягнення чи недоліки один одного. Якщо

¹ Липкина А. И. Критичность и самооценка в учебной деятельности / А. И. Липкина, Л. А. Рыбак. - М. : Просвещение, 1968. – 412с. – С. 259-260.

² Синельников В. Н. Формирование критичности ума у младших школьников в процессе обучения : диссертация на соиск. уч. степени канд. псих. наук / В. Н. Синельников – М. : АПН СССР НИИ общей и педагогической психологии, 1972. – С. 5-6.

³ Липкина А. И. Критичность и самооценка в учебной деятельности / А. И. Липкина, Л. А. Рыбак. - М. : Просвещение, 1968. – 412с – С. 6.

учень, якого осуджували, погоджувався зі справедливими зауваженнями, не сперечався, то це свідчило про високий рівень самокритичності. Проте деякі учні не погоджувались зі справедливими зауваженнями про недоліки – деякі просто заперечували їх, інші намагалися пом'якшити свою вину. Але, на нашу думку, стверджуючи це, В. Сінельников фактично відкидав можливість особистості не погоджуватися з колективом, відстоювати власну думку. Та для нас є важливими висновки з контрольного експерименту В. Сінельникова, що навіть протягом одного навчального року в більшості учнів початкових класів можна сформулювати не лише вміння адекватно оцінювати результати виконаного навчального завдання, але і потребу використовувати це вміння, як засіб самоконтролю в процесі виконання даного навчального завдання.

Отже, аналіз психолого-педагогічних джерел, які стосуються проблем розвитку критичного мислення у школярів і зокрема, в учнів початкових класів свідчить про те, що визначення поняття цього феномену стосовно молодших школярів недостатньо акцентовано. Тому, спираючись на всі продуктивні ідеї цих досліджень, ми розуміємо *критичне мислення учнів початкових класів як процес самостійного, нон-конформного, творчого ставлення до навчального матеріалу та інформації, яку вони отримують з різних джерел.*

Аналіз досліджень, в яких тією чи іншою мірою розглядаються проблеми формування критичного мислення молодших школярів, наші особисті спостереження дають можливість стверджувати, що процес формування критичного мислення передбачає наявність та розвиток його головних ознак в учнів початкових класів.

З метою адекватного визначення ознак критичного мислення та їх виявів в учнів початкових класів ми враховували:

– програмні вимоги щодо учнів початкових класів. Адже критичне мислення поєднує у собі операції аналітико-синтетичного мислення, індукції, дедукції, абстрагування, спостереження, порівняння, узагальнення тощо;

– визначення та характеристики критичного мислення особистості у філософській, психологічній та педагогічній літературі (С. Заір-Бек, О. Тягло, Е. Фромм, Д. Халперн, Дж. Чаффа та ін.);

– результати досліджень з питань вікових особливостей розвитку дітей молодшого шкільного віку. Автори досліджень (Л. Виготський, Д. Ельконін, В. Крутецький, Н. Левітов, О. Савченко, О. Скрипченко та ін.) орієнтують педагогів на формування окремих ознак критичного

мислення, навіть коли їх судження безпосередньо не стосуються його формування;

– окремі висновки вчених про можливість формування критичного мислення учнів, зокрема учнів початкових класів (А. Байрамов, С. Векслер, В. Сінельніков);

– власні спостереження за учнями під час роботи з ними.

Виходячи із згаданих вище положень, ми визначили головні ознаки критичного мислення та їх вияви в учнів початкових класів. На нашу думку, це:

– незалежність мислення, відносна самостійність думок;

– протистояння до навіювання думок, зразків поведінки, вимог інших;

– критичне ставлення до себе, виявлення власних помилок та адекватне ставлення до них;

– пошукова спрямованість мислення, прагнення до знаходження кращих варіантів вирішення проблем;

– вміння брати участь у діалоговій взаємодії.

Незалежність мислення, відносна самостійність думок.

Мова іде про здатність дитини сприймати зміст навчального матеріалу, явища дійсності через власне ставлення до них, прагнення оцінити їх значення, відповідність власним моральним законам тощо. Йдеться також про більш поглиблене розуміння причинно-наслідкових зв'язків між елементами навчального матеріалу або тими чи іншими фактами дійсності.

На важливість формування саме цієї риси звертав увагу ще П. Блонський, який зауважував, що мета виховання – розвиток думки дитини. «...навіть найкраща школа, у найсприятливіших умовах дає дуже мало знань. І якщо школа ставить своєю метою давати тільки знання, вона дає мізерно мало. Ось чому вона повинна давати ще дещо – це бажання і вміння самостійно здобувати знання протягом всього свого життя»¹.

Як зазначає Ш. Амонашвілі, деякі вчителі вимагають від дітей уважно слухати, безпомилково повторювати, говорити напам'ять, переказувати все в точності, списувати з дошки, відповідати на питання, згадувати вивчене, не переглядатись, не списувати у товариша. Але чи може дитина, - запитує автор, - навчитись думати самостійно, якщо немає того, про що можна думати, якщо не можна посперечатися з педагогом про “наукові” проблеми, та й ніхто не

¹ Блонский П. П. Избранные педагогические произведения / П. П. Блонский. – М. : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1961. – С. 19-20.

дасть приводу посперечатися? Так минають роки, і, привчена повторяти, заучувати дитина поступово виявляється не в змозі самотійно пізнавати, творити і перетворювати¹.

Отже, така ознака як незалежність мислення, відносна самотійність думок має такі вияви:

- активне висловлення власних думок щодо питань, які виникають на уроці;
- прагнення самотійно осмислювати навчальну та іншу інформацію;
- відсутність боязні не погодитися з класом, учителем.

Вміння незалежно мислити є глибинною засадою критичного мислення.

Протистояння до навіювання думок, зразків поведінки, вимог інших.

Особистість з критичним мисленням не тільки піддає сумнівам достовірність чи довершеність тих або інших положень, тверджень, а й пропонує власні оригінальні розв'язки. Тому сміливість критики і сумніву має будуватися на впевненості власної альтернативи. Отже, розумна рівновага, яка ледь помітно зміщена в бік сумніву, характеризує особистість з критичним мисленням.

Ставлення молодшого школяра до явищ світу може виявлятися на 3-х рівнях: низькому, середньому, високому, – вказує О. Киричук. На низькому рівні в основному відбувається сліпе прийняття інформації, висновків, вимог, оцінок. Прийняття готового способу вирішення проблеми, не задумуючись: “А так чи ні?” Середній рівень – це відчуття невпевненості, суперечливості, які виникають внаслідок зіткнення власного досвіду і набутих знань з діями і поглядами інших, які цьому суперечать. Це стан іноді неосмисленого протесту, сумнівів і суперечливих дій. Високий рівень передбачає власне відсутність сліпої віри до будь-яких тверджень, положень, оцінок. Дитина звільняється від своєї невпевненості і не боїться говорити про помилки інших. Саме такий рівень ставлення учня до навколишньої дійсності визначає активну життєву позицію².

З власного досвіду ми переконалися, що вже першокласники не хочуть все сприймати на віру, а прагнуть самі розібратися у правильності слів учителя, ровесників, справедливості їх вчинків, прагнуть виказати свої судження. В своїх дослідженнях

¹ К педагогике радостной, жизнеутверждающей // Учит. газ. – 9 окт. – 1980. – С. 2.

² Киричук О. В. К вопросу о формировании активной жизненной позиции школьников / О. В. Киричук // Личность школьника как объект педагогических исследований : сб .науч. трудов. – М.: Б.И.,1980. – С. 32.

Р. Островська встановила, що учні початкових класів не все сприймають на віру, а намагаються самі розібратися в тому, що відбувається. Це найхарактерніше для учнів 2–3 класів¹.

Отож, ця ознака в учнів характеризується такими виявами:

- школяр помічає помилкові судження інших учнів;
- може відстоювати власну думку;
- прагне до розуміння причин (мотивів) тих чи інших тверджень, вимог, висновків (тому часто ставить питання “Чому?”).

Критичне ставлення до себе, виявлення власних помилок та адекватне ставлення до них.

Критична оцінка власних дій є необхідною ознакою формування критичного мислення. Завдяки правильному, адекватному усвідомленню не лише позитивного, а й негативного у власній поведінці виникає об’єктивне уявлення про себе, що конче потрібне насамперед для сприймання вимог інших. Звичка аналізувати і контролювати свою поведінку робить учня обачним щодо участі в пустошах, недозволених розвагах, протидіє можливим небажаним впливам ровесників, передбачає відповідну поведінку за будь-яких обставин. На важливість розвитку в класі, школі принципової, дружньої критики і самокритики звертав увагу і М. Красовицький. Вчений говорить, що це означає «навчити дітей оцінювати недоліки власні і товаришів, встановлювати їх причини з громадських позицій, виробляти у кожного вміння правильно реагувати на критику, робити з неї правильні висновки»². Критичне ставлення до себе передбачає вміння порівнювати свої можливості, здібності, вчинки з їх реальними наслідками, з власним моральним законом та на цій основі усвідомлювати свої правильні рішення та помилки. Розвиток цієї якості в учнів здійснюється переважно в умовах навчального процесу. “Я зробив”, “Я зміг” – це відкриття, що викликають у молодших школярів радість, здивування. Проте, незадоволення собою, бачення і визнання своїх помилок виконує важливу функцію в розвитку особистості. Відчуття незадоволення собою, смуток (прикрість) з приводу неправильно вибраного рішення, сорому за невиконання завдання, прикрий вчинок є важливим джерелом розвитку здорової критичності, вміння реально оцінювати себе.

Виходячи із сказаного вище, можна виділити такі вияви даної ознаки:

¹ Островская Р. А. Общественное мнение в коллективе младших школьников / Р. А. Островская – Минск : Нар. асвета, 1980. – С. 21.

² Красовицкий М. Ю. Личное мнение школьника : условия его эффективности / М. Ю. Красовицкий // Сов. педагогика. – №10. – 1990. – С. 35.

- бачення власних помилок;
- вміння адекватно оцінювати свої знання, якість вирішення навчальних завдань у конкретних ситуаціях;
- уважне сприймання зауваження вчителя, товаришів щодо своїх помилок і недоліків.

Пошукова спрямованість мислення, прагнення до знаходження кращих варіантів вирішення проблем.

Сутність цієї ознаки критичного мислення полягає в тому, що людина, в певній мірі, скептично ставиться до будь-яких “єдиновірних” рішень. Вона прагне не тільки розібратися в сутності тих чи інших положень, норм поведінки, настанов, а й знаходити оптимальні варіанти, кращі рішення. Певні вікові особливості учнів початкових класів дають підставу стверджувати можливість розвитку в них і цієї ознаки. Розумовий розвиток дитини характеризується розвинутих прагненням до досліджень. Діти наполегливо досліджують, розглядають, піддають випробуванням все, що попадається їм на очі. С. Шацький відзначав, що до дослідження дитину спонукає життєва необхідність, могутній інстинкт, який дістався їй спадково від попередніх поколінь. Якщо дитина не буде всього торкатися, оглядати, лизати, нюхати, то вона загине серед цих гострих, твердих, гарячих, високих, важких предметів, які погрожують дитині небезпекою. У неї є реальна зброя самозахисту і пристосування, це її інстинкт дослідження¹. Нині із збільшенням питомої ваги теоретичних знань у початкових класах зростає роль самостійного пошуку та самостійного здобуття знань учнів. Д. Ельконін звертає увагу на важливість вчити дітей самостійно шукати відповіді на поставлене запитання. Навіть, якщо відповідь буде невірною².

Необхідно підкреслити, що саме в навчальній діяльності часто під прямим впливом учителя на уроках і в позакласній роботі виникає інтерес до процесу та до результатів творчої діяльності інших людей, а потім і самостійне прагнення до творчості, яке може набути стійкого характеру. Знаходження нового, маленькі відкриття, які дитина робить у частковому, в деталях формує в неї прагнення до справжньої творчості. Думка дитини постійно привчається шукати самостійного рішення будь-якого питання. Образність мислення, яскравість і безпосередність уяви дозволяють дитині проявити

¹ Шацький С. Т. Трудовая школа / С. Т. Шацький. – М., Изд. Всероссийского учредительского союза, 1918. – серия А. – №3. – С. 79.

² Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / под ред. Д. Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1988. – С. 117.

достатню самостійність, ініціативність і активність в реалізації знань у процесі творчої діяльності. Адже відомо, “копіювальників” у цьому віці ми зустрічаємо дуже рідко, а “фантазерів” – дуже часто. О. Чеснокова звертає увагу на те, що вчителю важливо з першого дня показати класу, що він чекає від дітей не тільки довірливого та старанного наслідування, а й критичності, здатності діяти по-своєму¹. Важливо використати цю особливість молодших школярів для вироблення потреби переглядати будь-які рішення з точки зору: “А, можливо, можна краще?”

Коротко підсумовуючи, виділимо такі вияви даної ознаки:

- наявність розумної долі сумнівів щодо будь-яких “єдиновірних рішень”, висновків у процесі навчання;
- самостійність у з’ясуванні правильності тих чи інших тверджень, висновків, рішень;
- здатність знаходити кращі варіанти розв’язання навчальних завдань, висловлення власного бачення.

Вміння брати участь у діалоговій взаємодії.

Як зазначають В. Андрієвська, Г. Балл, А. Волинець та інші науковці головними рисами діалогової взаємодії є:

- залучення учнів не тільки до засвоєння результатів людського пізнання, а до процесу цього пізнання, який розгортається як неперервний діалог;
- ознайомлення з найважливішими віхами історичного розгортання цього діалогу стосовно фундаментальних проблем будови світу і людського буття;
- розвитку в учнів не просто прагнення пізнати істину, а й розуміння того, що шлях до неї (причому, якщо йдеться про серйозні проблеми, то не до остаточного результату, а до повнішого і глибшого осмислення шляхів проблеми) лежить через суперечку про істину, через зіставлення позицій партнерів;
- формування у зв’язку з цим потреби не просто у співрозмовнику, а в опоненті, який необхідний суб’єктові саме через свою відмінність від нього, взаємоповаги до найрізноманітніших поглядів, яка полегшує спілкування учнів з широким інформаційним середовищем².

¹ Чеснокова О. Спілкування та співробітництво учнів на уроці – один з головних принципів формування особистості в системі розвивального навчання / О. Чеснокова // Поч. школа. – 2000. – №1. – С. 17-21.

² Андрієвська В. В. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи / В. В. Андрієвська, Г. О. Балл [та ін.]. – К. : ІЗМН, 1997. – С. 5.

Поширеною була думка, що діалогічна взаємодія притаманна лише особистості, починаючи з юнацького віку, тоді як молодшим учням слід пропонувати чітко визначену позицію. Проте такі твердження не мають під собою серйозних підстав. Дослідження Ж. Піаже показало, що здатність до діалогу дітей проходить через декілька примітивних стадій, перш ніж стає справжнім обміном думками: зокрема, у віковій категорії до 7-8 років суперечка стає такою, як у дорослому віці, тобто точкою зору у прагненні мотивувати свою позицію і зрозуміти ту, яка є у співрозмовника¹.

Діалог – це реальна форма життєдіяльності і спілкування людини з перших років її існування. Але вміння вести діалог залишається складною проблемою навіть для освічених дорослих.

Дотепні прийоми дискусії, які застосовуються навіть у підготовчому класі, описані в книгах Ш. Амонашвілі. Формуючи сутність навчальної дискусії, вчений фактично розкриває важливі риси критичного мислення, які можна і необхідно виробити в учнів початкових класів. У зв'язку з цим він пише, що заохочувати дітей до пізнавальної дискусії слід з підготовчого класу, коли над ними тяжіє тенденція у всьому погоджуватись із учителем ...Ця тенденція, якщо її не порушити, має силу зберігатися на довгий час, тому що авторитет педагога в початкових класах дуже високий, і якщо зловживати ним, вимагаючи, щоб діти в усьому погоджувалися з учителем, то відповідно, у них своєчасно не виникне здатність критично мислити. Такий стан ще більше поглибив би авторитарність навчання. Чим раніше усвідомить школяр своє право не погоджуватись навіть з педагогом в процесі становлення істини, стверджувати свою точку зору і чим більш майстерні умови будуть створені педагогом в навчанні для того, щоб школяр міг сміливо користуватися цим правом і оволодівати вмінням відстоювати свою точку зору, тим плодотворніше будуть розвиватися в ньому творча, критична, самостійна думка, особисті риси, переконання, позиції². Таким чином, автор стверджує, що педагогу слід йти не тільки на зустріч ситуаціям, коли школяру надається можливість в процесі пізнавальної діяльності заперечувати йому, висувати свою думку, але і спеціально планувати виникнення таких ситуацій і керування ними³.

¹ Піаже Ж. Суждение и рассуждение ребенка / Ж. Пиаже – СПб. : Союз, 1997. – С. 227.

² Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш. А. Амонашвили. – М. : Педагогика, 1984. – С. 194-195.

³ Там само.

Г. Костюк звертає увагу, що у цілеспрямованому діалогічному спілкуванні мислительна активність школярів виявляється, по-перше, у їх намаганнях пояснити чи обґрунтувати свою точку зору, по-друге, у спробах варіювати спроби аргументації висловлювань¹. Отже, не викликає сумнівів значення доведень в розвитку у школярів доказовості, послідовності, самостійності і критичності мислення.

Тому коротко охарактеризувати вияви даної ознаки, на нашу думку, можна так:

- намагання аргументовано висловлювати свої думки;
- поважне ставлення до думок і пропозицій партнерів;
- вміння співпрацювати з іншими для знаходження спільного рішення.

Таким чином, психолого-педагогічні дослідження розумового розвитку учнів молодшого шкільного віку свідчать про те, що, незважаючи на певні специфічні якості, які затрудняють формування критичного мислення, його можна формувати в учнів початкових класів, спираючись на їх вікові особливості. Молодшим школярам притаманні такі якості мислення як здатність до порівняння, до умовисновків, пошукова спрямованість, прагнення до встановлення причинно-наслідкових зв'язків тощо. Тому науковці в своїх теоретичних роботах і експериментальних дослідженнях з питань розвитку критичного мислення в учнів^{2,3,4,5} обґрунтовують на цій основі можливість його формування вже у молодших школярів, а також визначають риси критичного мислення, які можна формувати в учнів початкової ланки.

Однак, для формування критичного мислення потрібно створити обстановку розкнутості та довірливості. Ефективність формування та розвитку критичного мислення залежить від забезпечення певних організаційно-педагогічних умов у процесі навчання.

¹ Костюк Г. С. Мислення в діяльності молодших школярів / Г. С. Костюк. – К. : Рад. школа, 1981. – С. 67.

² Байрамов А. С. Динамика развития самостоятельности и критичности мышления у младшего школьного возраста : автореферат дис. на соиск. уч. степени доктора педагог. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / А. С. Байрамов. – Баку, 1968. – 128 с.

³ Липкина А. И. Критичность и самооценка в учебной деятельности / А. И. Липкина, Л. А. Рыбак. – М. : Просвещение, 1968. – 412с.

⁴ Синельников В. Н. Формирование критичности ума у младших школьников в процессе обучения : диссертация на соиск. уч. степени канд. псих. наук / В. Н. Синельников – М. : АПН СССР НИИ общей и педагогической психологии, 1972. – 174 с.

⁵ Скрипченко О. В. Розумовий розвиток молодших школярів / О. В. Скрипченко. – К. : Знання, 1971. – 48 с.

Під педагогічними умовами ми розуміємо ті обставини, від яких залежить успішність, ефективність досягнення конкретної мети. Умови – це зовнішні впливи, які забезпечують чи сприяють діяльності, функціонуванню певного феномену. “Умова – філософська категорія, що виражає ставлення предмета до оточуючих його явищ, без яких він сам існувати не може. Сам предмет виступає як дещо обумовлене, а умова як відносно зовнішня предметові багатовимірність об’єктивного світу. На відміну від причини, що безпосередньо породжує те чи інше явище чи процес, умова складає те середовище, в якому останнє виникає, існує, розвивається”¹.

Ю. Бабанський зазначав, що умови, які самі не є причиною подій, у той же час посилюють чи послаблюють результати тієї чи іншої дії². З цих позицій можна визначати педагогічні умови як обставини, від яких залежить ефективність функціонування даної педагогічної системи.

В нашому розумінні, умови формування критичного мислення – це спеціально створені обставини в процесі навчання. Та слід зазначити, що є і такі обставини, які не залежать від будь-кого, їх необхідно враховувати в організації даного процесу, будувати у залежності від них стратегію і тактику навчально-виховного процесу.

Отже, характеристика педагогічних умов формування критичного мислення учнів початкових класів у процесі навчання включає в себе аналіз основних шляхів і засобів, які забезпечують ефективність і посилюють результативність досягнення цієї мети. До них можна віднести такі:

Наявність високої педагогічної культури та критичного мислення у самих учителів.

Критичне мислення є дуже складним розумовим, психологічним, культурологічним феноменом. Його розвиток неможливий без загального культурного зростання самої людини.

Отже, важливою умовою успішного формування критичного мислення в учнів початкових класів є наявність у вчителя високої загальної та педагогічної культури.

В. Кудрявцева сформулювала головні шляхи збагачення загальної та духовної культури педагогів в процесі підвищення їхньої кваліфікації. Зокрема:

¹ Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1986. – С. 115.

² Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований : дидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – С. 115.

- проведення цільових курсів і семінарів з актуальних проблем культури, духовності;
- включення культурологічної проблематики у контекст психолого-педагогічної та предметно-фахової підготовки або шляхом окремих спецкурсів і факультативів;
- включення педагогів у культурне життя країни, області, району шляхом організації екскурсій, зустрічі з видатними діячами культури, відвідання театрів тощо;
- залучення педагогів до розповсюдження надбань національної та світової культури¹.

Наявність культури дає можливість учителю створювати в процесі навчання таку морально-психологічну атмосферу в класі, за якої учень не боїться вільно і незалежно мислити, висловлювати свою думку, захищати її тощо. Цілком зрозуміло, що сам учитель при такому рівні культури психологічно володіє таким способом мислення і привчає учнів до нього власним прикладом.

Розвиток критичного мислення в школярів неможливий без наявності такого мислення у наставників. Однак, критичне мислення, як зазначалось, – здатність самостійно бачити, розуміти позитивні і негативні сторони різних явищ, фактів, подій, інформації. Це свобода мислення, це мислення – протилежне конформізму. В. Сухомлинський у своїй праці “Павлиська середня школа” описує ознаки розумового виховання, які передбачають критичне мислення. “Кожний учитель повинен бути вмілим, вдумливим вихователем розуму учнів – писав В. Сухомлинський. – Розумове виховання в процесі навчання здійснюється лише тоді, коли нагромадження знань, розширення обсягу знань учитель розглядає не як кінцеву мету процесу навчання, а лише як один із засобів розвитку пізнавальних і творчих сил та гнучкої, допитливої думки. У такого вчителя знання, що їх набувають учні, виступають як інструмент, за допомогою якого учень свідомо робить нові кроки в пізнанні навколишнього світу”².

Спеціальна підготовка вчителя до формування критичного мислення школярів.

Проведений нами аналіз актуального стану розвитку критичного мислення школярів свідчить про недостатню підготовку вчителів початкових класів до формування критичного мислення учнів.

¹ Кудрявцева В. Ф. Розвиток духовної культури педагога у системі підвищення кваліфікації : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.04 / В. Ф. Кудрявцева. – К., 1997. – С. 210.

² Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори. – К., 1977. – Т.4. – С. 207.

Проблеми розвитку критичного мислення учнів недостатньо розкриваються у підручниках педагогіки, у методичних посібниках для вчителів початкових класів, у навчальних програмах. Тому молоді вчителі психологічно і методично не готові до ефективної роботи по формуванню критичного мислення учнів. Вони досить часто в процесі навчання в педагогічних університетах не привчаються самі критично мислити, звикають до некритичного сприймання усної та письмової інформації.

Виходячи з цього, ми вважаємо, що суттєвою умовою вирішення цієї проблеми – здійснення спеціальної підготовки вчителів до формування критичного мислення учнів. Така підготовка, на нашу думку, включає, глибоке розуміння сутності та принципів ознак критичного мислення взагалі та, зокрема, можливих ознак критичного мислення школярів. Необхідно, щоб учителі оволоділи методикою формування критичного мислення учнів, навчилися застосовувати специфічні прийоми та вправи. Разом з цим суттєво, щоб критичний підхід до явищ життя, науки, навчального матеріалу був повсякденно присутній в їх педагогічній діяльності.

У зв'язку з цим важливо, щоб у процесі навчання в педагогічних університетах студентів привчали до критичного мислення, до самостійного осмислення альтернативних фактів, поглядів, думок. Ми поділяємо точку зору М. Красовицького щодо шляхів вирішення цієї проблеми. Вчений зазначав: ”З метою збагачення психолого-педагогічних знань студентів, розширення їхньої професійної ерудиції, розвитку критичного мислення і вироблення самостійних поглядів слід передбачити їх ознайомлення з альтернативними науковими концепціями, течіями, думками щодо кожної важливої проблеми. У змісті програм необхідно відбити цю тенденцію разом із компаративним підходом, тобто залученням студентів до порівняння і критичного аналізу різних позицій і наукових шкіл”¹.

Отже, готовність учителя початкових класів до формування критичного мислення учнів передбачає, насамперед, розуміння сутності ознак і рис критичного мислення, особливостей його прояву в учнів початкових класів, загально методичні та специфічні вміння і, найголовніше, розуміння його значення для формування вільної і незалежної людини.

¹ Красовицький М. Ю. Деякі міркування і пропозиції щодо удосконалення педагогічної освіти в Україні / М. Ю. Красовицький // Педагогічні інновації : ідеї, реалії, перспективи. Випуск 4 : збірник наук. праць / Ред. кол. Л. І. Даниленко (гол. ред.) та ін. – К.: – Логос, 2001. – С. 61.

Забезпечення дискусійності (або діалогічності) педагогічного процесу.

Розвиток критичного мислення учнів неможливий поза активним обговоренням навчального матеріалу, створенням дискусійних ситуацій, у яких учні мають можливість брати участь для вирішення навчальних проблем разом з учителем на демократичних засадах.

У живому, стихійному спілкуванні між учнями вихідною позицією є рівність партнерів. А у традиційному навчальному діалозі лідер, по суті, завжди один – це вчитель. Позиції вчителя і учнів жорстко фіксовані: вчитель навчає, наставляє, виховує – учень навчається, прислухається, підкоряється, приймає імпульс, певним чином реагує на нього. Та, залежно від стилю поведінки педагога, учні по-різному ведуть себе під час діалогу з ним. Так на уроці математики діти розв'язують задачу: З Тернополя до Києва виїхав автобус і одночасно назустріч йому з Києва виїхав другий автобус. Перший автобус їхав зі швидкістю 60 км/год, другий – 62 км/год. Через 3 год. вони зустрілися. Яка відстань між містами?

Вчитель до дітей відноситься позитивно. Настрій гарний. В класі робочий шум. Вчитель малює схему задачі на дошці.

Вчитель: як ви думаєте, з чого слід розпочати розв'язання цієї задачі? (Деякі учні з місця відповідають, інша частина підняла руки для відповіді). Сашко, подумай, що треба спочатку зробити?

Сашко К.: Взяти скільки кілометрів пройшов автобус. Треба $60 \cdot 3 = 180$ (км)

Вчитель: Зачекай. Чи справді так? Подумай. (Дитина впевнено пояснює). Правильно. Йди до дошки, записуй першу дію і пояснюй (Допускає помилку). Стій. Не так.

Сашко К.: Чому не так? Адже я правильно множу.

Вчитель: Числа ті, але будь уважним. Де твоя помилка, подивись.(Учень сам виправляє). Ось так. (Саша записує далі з коментуванням. Учитель підходить до іншого учня). Включайся в роботу. Саша, продовжуй.

Сашко К.: Я думаю. (Пауза) (Виконує дію) $62 \cdot 3 = 186$ (км) – проїхав другий автобус.

Вчитель: Правильно. Що ще треба зробити, щоб дати відповідь на питання задачі?

Сашко К.: (Перебиває вчителя). Додати ці відстані.

Вчитель: Діти, чи правильно мислить Саша?

Вчитель: Молодець. Сідай. Василько, що ти хочеш сказати?

Василько Б.: А я знаю інший спосіб.

Вчитель: Можливо, ще хтось здогадався. (Підіймається ще кілька рук).

Василько, вийди і поясни хід своїх думок. (Учень висловлює свою думку.) Вчитель пропонує висловитись іншим учням. З “хитринкою” поглядає на них, не поспішає обривати та виправляти, навіть, якщо висловлюються помилкові думки. А потім запитує:” Чи все було вірно? Хто погоджується, а хто ні?” Вчитель постійно пропонує учням не просто констатувати факти, а вимагає доказів.

При такій діалоговій взаємодії на уроці, між дітьми і вчителем встановився теплий контакт. У діалозі з педагогом учні відстоювали свої думки, точки зору, брали активну участь в обговоренні та з повагою заперечували один одного.

І ще один приклад з уроку математики. Його проводив учитель з іншим стилем спілкування і, відповідно, по-іншому поводити себе і учні. Завдання учням – теж розв’язати задачу двома способами. Іринка сидить мовчки. Почала розв’язувати. По ходу розв’язку часто звертається до вчителя з метою уточнення. При переході до іншого способу розв’язання у дівчинки виявилась невпевненість. Тому вона звертається до вчителя за допомогою.

Вчитель: (У категоричній формі заявив) Іра, розв’яжи задачу іншим способом.

Ірина В.: (Схвильовано питає) Іншим способом?

Вчитель: Ну давай, давай. Думати вмієш?!

Ірина В.: (Пауза) А хіба...треба?

Вчитель: (роздратовано запитав) Тобі що, неясно?

Ірина приступає до розв’язку.

Вчитель: І що це ти знайшла? (Дівчинка дивиться на розв’язання і мовчить). Ми вже таке сто раз робили. А де твоя відповідь? Чому ти її не записала? А де інший варіант розв’язку? Чому ти мовчиш?

Цю розмову вчителя з учнем чує весь клас, але педагог не включає дитячу думку до колективного осмислення проблеми, до спільного обговорення.

Такий діалог між учителем і учнями не сприяє обміну думками, висловленням дітьми власних думок. Це приводить до того, що школярі стають невпевненими у своїх силах, бояться покарання за невірну відповідь, гальмується їх самостійність у пошуку рішення.

Отже, важливим чинником розвитку критичного мислення в учнів є вміння учителя створювати дискусійні ситуації. Він підхоплює, висуває чи формує проблему, яка вимагає обговорення, і в певній мірі, регулює обмін думками. Завдання в даному випадку полягає в тому, щоб допомогти учням набути досвід партнерства у

розв'язанні тих чи інших питань. І не останнє значення в цьому відіграє особистий приклад учителя. Культура висловлення своєї думки, оцінка явищ і фактів, терпимість до всіх виступів, спокійне роз'яснення помилок – все це є своєрідним еталоном поведінки для вихованців. Вони постійно спостерігають і оцінюють вміння вчителя вислухати співрозмовника, аргументувати свою думку, робити висновки. Тому в класі повинні переважати погляди “Я думаю”, “Мені здається”, “Я вважаю” – замість проголошення встановлених істин. Тобто діалог з учнями на рівних.

Ми також вважаємо, що навіть у початкових класах не завжди доцільно, щоб сам учитель проголошував внаслідок дискусій остаточну істину, що “правильно”, а що “неправильно”. Це потрібно, коли мова йде про навчальний матеріал (про правила, закони, техніку читання тощо), але коли мова йде про певні морально-етичні, суспільні та інші проблеми, іноді важливо залишити питання не остаточно вирішеним, а надати учням можливість для самостійного осмислення. Адже навіть шлях вирішення математичних завдань може бути різним. Така педагогічна позиція – ознака культури педагога і умова розвитку таких якостей у школярів.

Демократичний характер взаємин вчителів і учнів, повага до власної думки учня.

Клімат взаємин між учителями і учнями значною мірою визначає ефективність усіх виховних впливів. Формувати активних, принципівих, відповідальних членів суспільства можна лише в умовах довіри, вимогливості, поваги до юних громадян нашої країни. Справжні педагоги саме так розуміють роль спілкування з учнями і надають цьому першорядного значення. Однак ми ще раз у раз стикаємося з невмінням учителів будувати свої взаємини з дітьми, з фактами грубощів, неповаги, нерозуміння, з недооцінкою спілкування як засобу педагогічного впливу. Такі явища викликані, насамперед, педагогічною неосвіченістю, пережитками авторитарної педагогіки, однобічним підходом до процесу навчання.

Часто діапазон спілкування вчителя з учнями зводиться до навчання і взаємодії під час організації певних заходів. За цих умов величезні можливості людського спілкування зовсім не використовуються. Багато конфліктів, що виникають між дорослими і дітьми у школі, пояснюються недостатнім інтелектуальним рівнем деяких учителів, своєрідним примітивізмом і догматизмом їх мислення.

Взаємини між педагогами та учнями набувають конфліктного характеру, коли створюється атмосфера, в якій учням забороняється

говорити про певні недоречності в роботі вчителів. Як наслідок, в одних виробляється звичка лицемірити, приховувати свою справжню думку, не перечити вчителям і керівництву школи. Інші висловлюють своє критичне ставлення у потворних формах, стають на шлях відкритого або прихованого опору.

Негативні, ворожі взаємини, відчуження між учителем та учнями часто виникають внаслідок так званого смислового бар'єра, тобто неадекватного розуміння учнем змісту вимог і дій учителя. Часто смисловий бар'єр виникає у випадку, коли педагог поспіхом кваліфікує вчинок учня. Природно, педагогічна діяльність пов'язана з великими фізичними і нервовими перевантаженнями. Вчителеві доводиться реагувати на численні ситуації, що виникають одночасно і суперечать одна одній, коли не важко у запалі скривдити учня, незначний вчинок кваліфікувати як жахливий. Смисловий бар'єр між учителем і учнем може виникнути і в тому випадку, коли педагог діє одноманітно, монотонно, інакше кажучи, користується методами і прийомами педагогічного впливу, що настирливо повторюються. Тоді ці методи і прийоми, що спочатку спрацьовували, викликають реакцію, протилежну очікуваній.

Взаємини учителів з дітьми – найскладніша і найтонша сфера навчально-виховного процесу. Необхідно розрізняти форму і зміст взаємин між учителями й учнями. Форма – це тон і стиль спілкування, зовнішнє забарвлення взаємин. Вдало вибрана форма взаємин учителя з учнями – важлива передумова активного впливу на них. Неможливо досягти розуміння, щирості й відвертості сухим, байдужим тоном. Вчитель, що вдягає в класі маску суворості і непроникності, зводить стіну між собою й учнями, не знайде шлях до дитячого серця.

Характерними рисами такого тону, який сприяє взаєморозумінню між учителем і учнями, є стриманість і простота, щирість і почуття гумору, відсутність найменшого роздратування чи зловтіхи, показної суворості та панібратства. Навіть гнів учителя мусить бути справедливим, а не відштовхуватись від ображеного “я”. Це визначить гуманізм, щирість і відвертість їхнього спілкування, вносить певну міру рівності (як права поважати один одного, вступати у відкриту, чесну дискусію, коли в чомусь виявляється незгода).

Під змістом взаємин ми розуміємо внутрішній контакт між учителем і вихованцями, своєрідний підтекст їхніх відносин, характер особистих зв'язків, в основу яких покладено розуміння учнями мотивів дій і вимог учителя. Не розуміючи мотивів того чи

іншого ставлення до себе, учні створюють у своїй уяві певну неправомірну, хибну в самій основі мотивацію цього ставлення і з цієї точки зору оцінюють вчинки педагогів.

Надзвичайно важливою характеристикою взаємин у системі “вчитель – учень” мусить бути гуманізм. Це досить широке поняття має багато аспектів. Стосовно взаємин між вихователями і вихованцями в школі *гуманізм означає органічне поєднання поваги й вимогливості до особистості*. Про це добре сказав А. Макаренко у своїй знаменитій формулі: “...якомога більше вимоги до людини і якомога більше поваги до неї”¹.

Характер взаємин безпосередньо залежить від уміння вчителя заглибитись у внутрішній світ своїх вихованців, зрозуміти найтонші порухи душі дитини, підлітка, юнака, дівчини. Тільки таке глибоке знання особистості стає надійною основою для вироблення правильної стратегії взаємин. Численні конфліктні ситуації, поспішні поверхові оцінки, помилкові дії педагогів породжуються невмінням увійти в роль учня, поставити себе на його місце.

Гуманізм взаємин учителів та учнів органічно поєднується із справжнім демократизмом. Це зовсім не означає, як це здається деяким педагогам, приниження ролі вчителя, його авторитету як наставника молоді. Педагогічні позиції будь-якого вчителя в школі тільки зміцняться, якщо буде досягнуте ділове, дружнє співробітництво його з учнями. Якщо вони (дорослі) готові будуть поділити з учнями свою владу, функції, не побоятися спілкування з вихованцями на рівних. Демократизм взаємин між учителями та учнями передбачає справедливість дій і вимог вчителя, опору на спільну думку учнівського колективу у здійсненні педагогічних вимог.

Як вже зазначалося, важливо забезпечити можливості для висловлення особистої думки учнів. Практика роботи навчальних закладів показала, що в більшості випадків учнів загальноосвітніх шкіл з першого класу послідовно відучують виробляти та висловлювати власну думку, особливо з гострих питань. Десятками років утверджувалась позиція: вчитель завжди правий, все, що робиться в школі, так і мусить бути.

Наші спостереження свідчать про те, що педагоги досить часто віддають перевагу на уроці питанням, відповіді на які не вимагають роздумів, а повинні підвести учнів до раніше запрограмованого

¹ Макаренко А. С. Проблеми шкільного радянського виховання / А. С. Макаренко // Методика виховної роботи. – К. : Рад. школа, 1990. – С. 186.

висновку. Мало прикладів, коли учні виказують свої судження і вчитель погоджується з їх доказами або заперечує їх. В цьому виявляється “виховна установка” яка володарювала багато років – любимими шляхами досягти, щоб учні повторили (при цьому неважливо, що вони самі думають) загальноприйнятні наукові, моральні істини.

Вироблення правильної позиції вчителів, керівників шкіл до думок учнівського колективу учнів, визнання їх права на самостійність не на словах, а на ділі, вміння вивчати їх інтереси і потреби, аналізувати, враховувати в своїх діях – одна із вирішальних умов зміни характеру відношень вчителів і учнів, реалізації ідеї їх співробітництва. Необхідно створити таку атмосферу в класі, в школі, коли кожен може відкрито висловити власну думку, позицію з любого питання.

Вміння самостійно осмислювати різноманітні явища навколишньої дійсності і виробляти про них власну думку розвивається, якщо в класі, в школі існує традиція обміну думками про певні події у житті класу, школи, рідного села, міста.

Виховання самостійності учнівської думки забезпечується розвитком у класі, школі принципової, доброзичливої атмосфери. Це сприяє розвитку вміння дітей оцінювати власні недоліки й недоліки товаришів, виявляти їх причини, адекватно реагувати на критику, робити з неї відповідні висновки. Важливо в кожному учнівському колективі підняти престиж відвертої, безкомпромісної думки, переконати дітей у тому, що критичний або самокритичний виступ є сміливим і мужнім вчинком. Визнання правоти інших – це також вчинок, що вимагає певного морального загартування.

Велику значимість має стимулювання учнів до висловлювання власних думок з питань і проблем, що їх хвилюють. Таке стимулювання досягається уважним і чуйним ставленням до думки кожного учня, створенням таких ситуацій, в яких дитина відчуває потребу висловити власну думку, вислухати і зрозуміти позиції своїх товаришів, педагогів.

Не останнє значення в цьому процесі відіграє особистий приклад учителя. Культура висловлювання своєї думки, глибина оцінки явищ і фактів, інтелігентність суджень – все це є своєрідним еталоном поведінки для вихованців.

Учень не повинен боятися виказувати свою позицію, сумніви, непогодження з певними положеннями, твердженнями учителя. Це, однак, не означає бездумного, обов’язкового погодження педагога,

заохочення любої поведінки учнів. Та в ситуаціях розходження думок повинні вступати в дію сила аргументів, спільний пошук істини.

“Коли дитину заставляють силою, вона губить почуття вільного вибору і тоді починає конфліктувати і з вчителем, і зі школою. Дитина повинна не просто виконувати вимоги дорослих, а вибирати їх. Хто ж повинен зробити перший крок до подолання конфлікту? Дитина цього зробити не може. Перший крок повинен здійснити педагог, треба “увійти в дитину”. Те, що імперативне, нав’язливе – дитина не приймає, так як це принижує. Тільки те, що ненав’язливе, притягує дитину, і вона дорослішає. Потрібно частіше надавати дітям можливість вибору”¹. Та це, однак, не означає бездумної, обов’язково погоджувальної позиції педагога, заохочення любої поведінки учнів. Але в ситуації розходження думок, поглядів повинні вступати в дію сила аргументів, спільний пошук істини.

Заохочення та підтримка вчителем оригінальних, нестандартних думок, ідей, пропозицій учнів.

Відомо, що в учнів початкових класів виникають нестандартні, цікаві ідеї, питання, пропозиції. Це пов’язано з особливостями їх уяви. Образи уяви, що виникають у них у процесі творчої діяльності, так само як у дошкільників, ще вкрай нестійкі, й легко змінюються під впливом виниклих, іноді випадкових асоціацій. Тому і ідеї їх бувають нестандартні, оригінальні. В класі виділяється частина дітей, у яких яскраво виражені образи уяви. Вони прагнуть висловити своє бачення предмета, власні думки і т.п. Та, як правило, на уроці не вистачає на це часу. Часто чути від вчителів:” Ну, я так і знала, що ти таке скажеш”, “Ти завжди видумуєш, так не буває”. Таке відношення до пропозицій учнів гальмує у них бажання висловлюватись. Тому важливого значення для розвитку всіх аспектів дитячого мислення і, особливо, критичного набуває вміння учителя підтримати будь-які ідеї, думки, навіть нереальні. Слід заохочувати любий вияв ініціативи, навіть якщо результат, досягнутий дитиною, є незначним. Але за спробу висловитись учнів необхідно всіляко схвалювати.

Часто вчителі відчують побоювання чи невпевненість щодо того, як учні сприймуть чи інтерпретують інформацію. Тому педагог іноді намагається керувати їх мисленням, вважаючи, що без такого керування думки учнів вийдуть з-під контролю. Насправді ж, відбувається якраз протилежне: коли учні усвідомлюють, що їхні

¹ Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества : кн. для учителя / Ш. А. Амонашвили. – М. : Просвещение, 1991. – С. 47.

думки цінуються, коли вони вірять, що вчитель поважає їхні ідеї та уявлення, вони демонструють більшу відповідальність і сумлінність. Учні і самі ставитимуться до власних думок з більшою увагою та значно серйозніше сприйматимуть будь-яку інформацію, не боячись висловлювати найнеймовірніші ідеї.

Ми неодноразово спостерігали: коли від учнів вимагають лише переказувати те, що їм розповідали, те, що вони прочитали без будь-яких відхилень, вони швидко доходять висновку, що найціннішим є механічне повторення. Отже, важливо всіляко показувати учням, що саме їх думка має найвищу цінність. Важливо прищеплювати учням смак до нестандартних рішень, завжди зберігати час для обговорення навіть абсурдних ідей, пропозицій.

Отже, важливими умовами, за яких робота вчителів з метою розвитку (формування) в учнів критичного мислення може бути ефективною є:

- наявність високої педагогічної культури та критичного мислення у самих вчителів;
- спеціальна підготовка вчителів до формування критичного мислення учнів;
- забезпечення дискусійності (або діалогічності) педагогічного процесу;
- демократичний характер взаємин вчителів і учнів, повага до власної думки учня;
- заохочення та підтримка вчителем оригінальних, нестандартних думок, ідей, пропозицій учнів.

Слід підкреслити, що дані умови можуть істотно впливати на процес формування критичного мислення молодших школярів, коли вони взаємопов'язані між собою. Важливе значення має загальний тон, культура викладання навчальних предметів, культура спілкування вчителів з учнями, коли критичне мислення виступає не як ізольований елемент методики, не як декларація, а як реальний елемент підходів до явищ дійсності, науки, взаємин. Цілком природно, що сформульовані нами умови повинні діяти у межах врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, які слугують базою окреслених методичних прийомів, технологій, вправ. Дані умови можуть реалізуватися лише у загальній спрямованості навчально-виховного процесу, високоінтелектуальному рівні всієї науково-педагогічної атмосфери школи, коли критичність є органічним елементом мислення.

3.2. Система вправ як основа формування критичного мислення учнів початкових класів

Аналіз психологічних і педагогічних досліджень свідчить про те, що закономірності розвитку учнів початкових класів дозволяють формувати в них деякі важливі ознаки критичного мислення. У попередньому підрозділі ми показали ці ознаки та їх головні вияви. Оскільки формування критичного мислення учнів початкових класів передбачає суб'єктно-суб'єктні стосунки в навчальному процесі, то великого значення в цьому процесі ми надаємо готовності вчителів до розв'язання цієї проблеми. Н. Бібік зазначає, що сутність готовності до будь-якого виду діяльності полягає в єдності взаємопов'язаних компонентів – мотиваційного (ставлення до предмета діяльності) і процесуального (знання про нього, уміння та способи їх практичного втілення)¹. Цікавою, на наш погляд, є думка Н. Бібік, яка в процесуальний компонент включає знання про суть явища, оскільки останні складають змістову компоненту готовності вчителя до формування критичного мислення молодших школярів. Тому ми вважаємо, в структурі готовності вчителів до формування критичного мислення слід виділити такі взаємопов'язані компоненти (рис. 3.1).

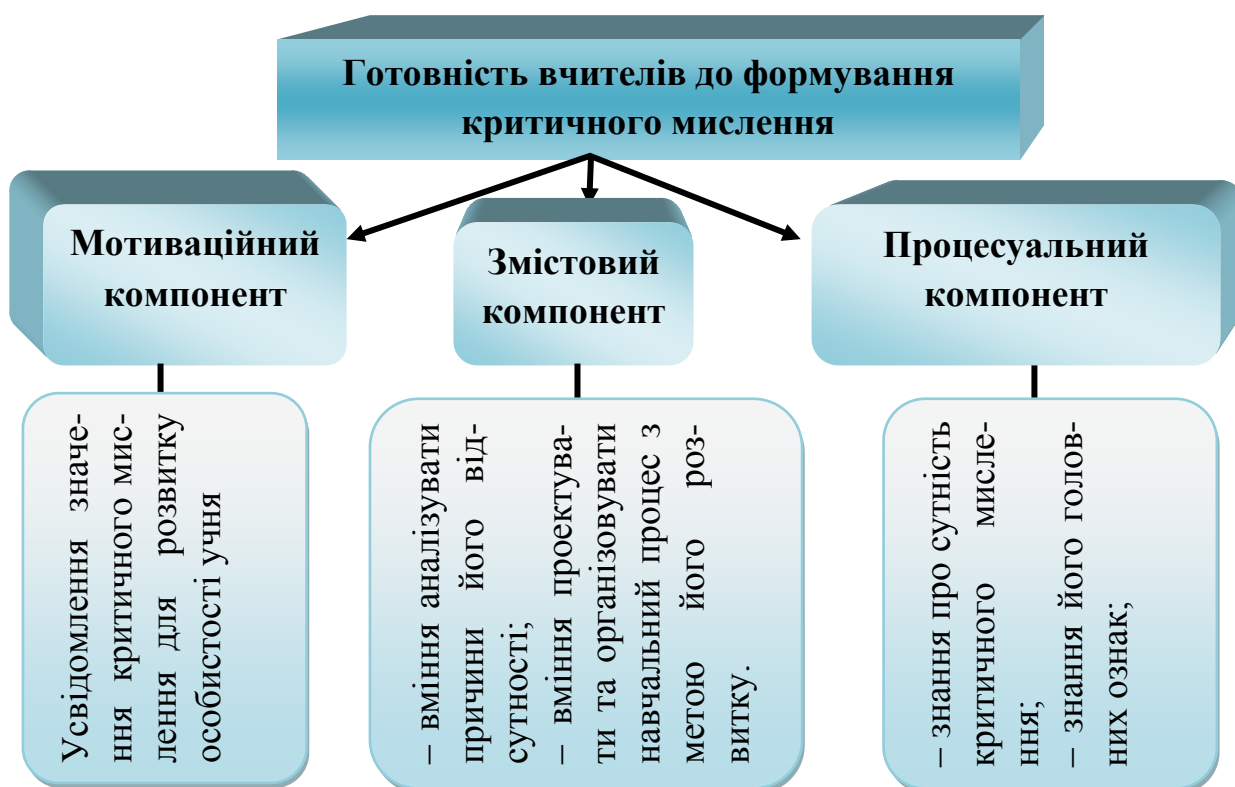


Рис. 3.1. Структура готовності до формування критичного мислення молодших школярів

¹ Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів : дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.01 / Н. М. Бібік. – К., 1998. – 380 с. – С. 124.

Нами констатувальним вивченням готовності до розвитку критичного мислення молодших школярів було охоплено різні категорії вчителів: з різним стажем роботи, вчителі міських і сільських шкіл, вчителі гімназій. Для вивчення стану готовності застосовувались бесіди з класоводами, спостереження за уроками, інтерв'ю, анкетування вчителів, аналіз конспектів уроків. Отримані результати детально висвітлені у нашій дисертаційній роботі¹.

Аналіз результатів показав, що лише невелика частина вчителів розуміє сутність критичного мислення, пов'язуючи його з розвитком інших властивостей учнів – творчого мислення, логічного і т.п. Для них характерні такі висловлення: “Вчити критично мислити, розвивати мислення школярів – значить розвивати в них і логіко-аналітичне (математичне мислення), і художнє (образне), не допускаючи односторонності, вміло направляти розумовий розвиток кожного учня в русло, що найбільшою мірою відповідає його природним здібностям” (стаж 25 років); “Початкова школа покликана розвивати в учнів бажання вчитися, формувати допитливість, пізнавальний інтерес. Одним із шляхів реалізації цих завдань є формування в учнів молодших класів критичного мислення” (стаж 30 років); “На мою думку критичне мислення є творче мислення” (стаж 5 років) і т.п.

Деякі вчителі у відповідях спираються на роботи Л. Виготського, В. Сухомлинського, на посібник О. Савченко “Умій вчитися”, експериментальний курс Г. Мищанової “Розвивальні ігри”, “Розвивальні задачі” тощо.

Аналіз результатів вияву *мотиваційної компоненти* готовності вчителів до формування та розвитку критичного мислення, показав, що не всі педагоги надають певного значення критичному мисленню в навчанні молодших школярів, їх особистісному становленні.

Нами було опитано (вибірково) 55 вчителів про можливість формування критичного мислення в їх учнів. Найчастіше вчителі про роботу з розвитку критичного мислення висловлюються так: “Я це вже роблю” – 9 % (5 вчителів); “Як можна чекати, що я це робитиму, якщо в мене багато учнів в класі і вони такі різні” – 18 % (10 осіб); “Чому я повинна змінювати щось в роботі? Мої учні завжди були успішними” – 20 % (11 осіб); “Нащо мені щось змінювати? Я вже іду

¹ Белкіна-Ковальчук О. В. Формування критичного мислення учнів початкових класів у процесі навчання : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.09 / О. В. Белкіна-Ковальчук. – Луцьк, 2006. – С. 79–83.

на пенсію” – 12,7 % (7 осіб); “Ця робота після мене все одно закінчиться” – 18 % (10 осіб). Та найпоширеніша відповідь: “На підготовку до занять треба витратити багато часу. В мене його нема. Адже треба думати і про сім’ю” – 21,8 % (12 осіб).

Отже, на жаль, проблема формування та розвитку критичного мислення в учнів ще не набула для більшості вчителів важливого значення, і тому при опитуванні вони не виявили готовності до розв’язання цього завдання.

Готовність вчителя до розвитку критичного мислення учнів не вичерпується теоретичними знаннями про нього. Знання розглядаються лише як необхідна передумова, інструмент впливу. Тому, з метою визначення *процесуальної компоненти*, ми попросили вчителів вказати методи, прийоми, форми робіт, які вони використовували при формуванні критичного мислення учнів початкових класів.

Результати опитування показали, що вчителі в основному виділяють такі види роботи, як індивідуальні завдання, міні-диспути, метод вправ, рольові ігри, робота в групах. Великого значення надають роботі з батьками. На низькому рівні використання залишається проблемно-пошукова робота. (Адже на підготовку заняття та на уроці на неї слід затратити багато часу і сил). Невеликого значення надається і порівнянню власних успіхів з успіхами інших. Наступним кроком нашого дослідження стало вивчення *стану розвитку критичного мислення в самих учнів*.

Це здійснювалося нами шляхом спостереження під час роботи з ними і, головне, шляхом експертної оцінки розвитку критичного мислення в учнів початкових класів шкіл Волинської області (550 учнів). Отримані дані висвітлені у нашій дисертаційній роботі¹

Для точності даних ми визначили рівні розвитку критичного мислення в учнів початкових класів.

З метою об’єктивності та адекватності визначення рівнів розвитку критичного мислення учнів початкових класів ми враховували: визначення та характеристики критичного мислення людини у філософській та педагогічній літературі; результати досліджень з питань особливостей розвитку дітей молодшого шкільного віку та окремі висновки вчених про можливості

¹ Белкіна-Ковальчук О. В. Формування критичного мислення учнів початкових класів у процесі навчання : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.09 / О. В. Белкіна-Ковальчук. – Луцьк, 2006. – С. 83–84.

формування критичного мислення учнів цього віку; аналіз власного досвіду роботи в початкових класах та висновки з окремих спроб формування критичного мислення учнів; результати спостережень за роботою вчителів початкових класів та узагальнення наслідків їх інноваційної діяльності; визначені нами ознаки та вияви критичного мислення учнів початкових класів; окремі завдання з метою вияву стану розвитку тих чи інших ознак критичного мислення учнів.

Це були запитання та завдання до текстів вправ, які мали на меті залучення учнів до активного дослідження, ситуації пошуку, рольові ігри. Наприклад, для розвитку незалежності мислення, відносної самостійності думок ми просили учнів опрацювати текст у підручнику за такими завданнями:

1. Позначте частини, які підтверджують те, що ви вже знаєте.
2. Визначте, які дані суперечать вашим знанням. Чим саме?
3. З чим ви не погоджуєтесь? Чому?
4. Що вас зацікавило? Чим?

Для розвитку протистояння до прийняття думок інших використовувались завдання на здійснення вибору, на вміння помітити неточності у судженнях інших школярів, зрозуміти вибір однокласника, відстояти власний.

Щоб виявити розвиток критичного ставлення до себе та інших, ми застосовували самоперевірки, взаємоперевірки, рольові ігри. Участь у останніх характеризувалась за такими питаннями:

1. Чи дотримувався ти ролі? Чи дотримувались її інші учасники?
2. Чи намагався(лись) ти (ви) слухати партнера по грі та вчителя?
3. Розкажи про свої відчуття, поведінку в даній ситуації.
4. Чому ти вчинив саме так? Чим ти керувався у своїх діях? і т.п.

Для визначення розвитку пошукової спрямованості мислення після виконання завдання учням пропонувалось пояснити, якими знаннями вони користувались, розповісти, у чому полягає їх спосіб розв'язування завдань, визначити, які інші можливі варіанти виконання завдання можна використати.

Вміння брати участь у діалоговій взаємодії прослідковувалось під час обговорення конфліктних ситуацій, у рецензуванні текстів і інших видах вправ. (Більш повно та детально методи й завдання представлені у нижче).

Враховуючи результати теоретичних досліджень, виділені нами ознаки критичного мислення, їх прояв у діяльності учнів під час

виконання завдань ми зупинились на наступній характеристиці рівнів розвитку критичного мислення (таблиця 3.2).

Таблиця 3.2

Ознаки та їх вияви за рівнями формування критичного мислення

Ознаки	Рівні		
	Високий (у більшості випадків)	Середній (Виявляє ознаку залежно від ситуації)	Низький (пасивність мислення)
1	Виявляє незалежність мислення.	Прагне самостійно осмислити інформацію, висловити думку коли відчуває зацікавленість матеріалом.	Повна залежність від думок інших, боязнь висловлення власних.
2	Демонструє протистояння до прийняття думок, висновків, вимог інших.	Відстоює думки, якщо відчуває підтримку, здатен помічати помилкові судження інших, в окремих випадках виявляє протистояння до чужих думок, але не завжди рішуче.	Сліпе прийняття інформації, висновків, вимог, оцінок інших.
3	Проявляє критичне ставлення до себе, результатів власної діяльності.	Сприймає зауваження вчителя щодо власних помилок, але до думки товаришів не завжди прислухається.	Невміння бачити власні помилки і недоліки, невміння оцінити свою діяльність.
4	Показує прагнення до знаходження кращих варіантів вирішення завдань.	Якщо вчитель спрямовує пошукову діяльність учнів, приймає в ній участь, але власну ініціативу не завжди виявляє.	Пасивність мислення. Учні приймають готові засоби вирішення проблем.
5	В процесі навчання, активно бере участь у діалоговій взаємодії.	Намагається обґрунтувати свої думки, позиції, але не завжди впевнено.	В процесі діалогу, обговорення, бесіди переважно відмовчуються.

Спостерігаючи за діяльністю вчителя і учнів на уроці, ми звертали увагу на те, чи орієнтує вчитель учнів на розвиток критичного мислення, чи є ефективними його прийоми, форми роботи в цьому аспекті, у якій мірі учні виявляють ті чи інші ознаки критичного мислення.

Заради справедливості слід відзначити, що під час наших спостережень ми зустрічалися з прикладами застосування вчителями прийомів, які сприяли формуванню критичного мислення учнів.

Так, для розвитку такої ознаки, як незалежність мислення, відносної самостійності думок найчастіше вчителі використовували такі методичні прийоми як дослідження факту, встановлення причини чи наслідку явища, висловлення власних думок щодо питань, які ставить вчитель на уроці. Наприклад, на уроці читання в 3 класі при опрацюванні творів “Герб, прапор, гімн держави”, “Ще не вмерла Україна” вчитель запропонував дітям висловити свої думки щодо питань: чому саме тризуб вважають гербом України і чому національний прапор – синьо-жовтий. А після прочитання текстів учні порівнювали їх інформацію із своїми думками.

На уроці природознавства під час вивчення теми “Рік” учням пропонувалось пояснити, чому змінюються пори року; що було б, якби Земля перестала обертатися навколо Сонця? Якщо діти знають матеріал, то вони чітко висловлюють свої думки, пропонують фантастичні варіанти вирішення. Сприяло розвитку критичного мислення те, що вчитель відразу попереджав учнів: “Враховуються будь-які думки, навіть найнеймовірніші. І ні з кого не сміятися”. Така атмосфера в класі привела до того, що діти почували себе невимушено протягом уроку і з теплотою відносились один до одного.

Для розвитку в учнів виявів такої ознаки як протистояння до навіювання думок, зразків поведінки, вимог інших вчителі застосували такі прийоми як “навмисна помилка” (вчитель допускав помилки на дошці або в своєму усному мовленні, а учні повинні були виправити їх). Приклад з другого класу: “Перевіримо, як ви навчились списувати без помилок” – говорить вчитель і відкриває текст на дошці: “Над викном будинка – гніздо ласьтiвок. У гнізді жели пташенята і т.д.. “Починаємо працювати. У кого є питання я підійду”. Привчені до дисципліни другокласники схилиються над зошитами. Деякі, піднявши руку, чекають вчителя і схвильовано шепочуть йому: “На дошці помилки! Їх теж списувати?”. Вчитель посміхається: “Я ж просила вас списувати без помилок!”. “Значить їх можна виправляти?” Декілька “сильних учнів”, помітивши помилки в тексті, самостійно виправляли їх, інші старанно змальовували з дошки все, що там було написано. “Хто вважає, що добре виконав

завдання, поставте на полях +”, – просить учитель, перш ніж зібрати зошити.

Також цікавим і несподіваним для дітей було використання вчителем прийому, який ми назвали “Будь обережним!” Суть його в тому, що вчитель таємно домовляється з учнями, що не всі дадуть адекватне визначення розв’язку даного завдання. А учень, який відповідає, повинен незважаючи на тиск більшості, пояснити розв’язок і довести свою точку зору. Наприклад, на уроці української мови учні вчили правила написання префіксів –з–, –с–. Яна О. записувала слова на дошці: сфотографувати, сказати, злетіти. Вчитель каже: “Яно, чому ти написала “сфотографувати”, адже тут слід писати –з–?” І для підтвердження своїх слів вчитель звернувся до класу, де діти почали підтримувати педагога. Спочатку Яна розгублено дивилася на клас і вчителя, потім на дошку та мовчала. Але отямившись сформулювала правило і пояснила правопис слів. Застосування таких прийомів вчить учнів мислити самостійно, помічати помилки, вчить бути впевненими в собі і своїх знаннях.

Критично ставитись до себе, вміння бачити свої помилки та адекватно ставитися до них вчителі розвивають застосовуючи метод самооцінки. Наприклад, після розв’язання тесту з математики вчитель каже: “Діти, послухайте правильні відповіді, виправте кожен свої помилки і оцініть себе згідно шкали. Шкала оцінювання записана на дошці. Більшість дітей справилися із завданням, що свідчить про цілеспрямовану роботу вчителя щодо розвитку самооцінки учнів. Або ж такий приклад, коли вчителька практикувала перевірку домашнього завдання з природознавства та читання за допомогою різнокольорових кружечків. “Діти, – каже вона, – будемо сьогодні працювати з кружечками?” “Так”, – відповів хором клас. За правильну відповідь – червоний кружечок, з неточністю – синій, за помилкову відповідь – жовтий. Після цього учні, які відповідали на запитання показують всім кружечки і відповідно до їх сполучення оголошують свою оцінку. Застосування таких прийомів допомагає учням навчитись реально себе оцінити і вчить прислухатись до думки інших, якщо сам помилився.

Для розвитку пошукової спрямованості мислення, прагнення до знаходження кращих варіантів навчальних завдань сприяють вправи, коли учням пропонується закінчити оповідання, вдосконалити певний предмет, використати інший варіант розв’язку задачі. Такі

завдання зацікавлюють дітей, сприяють розвитку їх фантазії, дають можливість висловитись, проявити себе. І створення вчителем “ситуацій успіху”, підтримка дитячих, навіть неймовірних ідей, розвивають в них впевненість в собі, знімають скутість.

Умінню брати участь у діалоговій взаємодії сприяють такі методи, як дискусія, рольові ігри, вирішення конфліктних ситуацій. Застосування їх на уроках вчить дітей вислуховувати інших, висловлюватись зв'язно самим, співпрацювати з товаришами для знаходження спільного рішення. Наприклад, на уроці читання у другому класі розглядали віршик Н.Забілої “Як зайчатко з їжаком гнались в лісі за жуком”. Після чого до учнів вчитель поставив питання: “То хто ж винний у цій пригоді?” Клас вчитель поділив на дві групи. Перша та, яка вважала винуватим зайчика, а друга та, яка звинувачувала їжачка. Вчитель просив навести факти з віршика, які пояснюють їх думку. Це все записувалось на дошці. А після всіх висловів діти разом з учителем дійшли спільної думки в цьому питанні. Але дітям важко ще було уважно вислухати інших.

Проте, спостереження уроків в початкових класах, аналіз методики виховних заходів показує, що цілеспрямованої роботи педагогічних колективів по розвитку критичного мислення молодших школярів фактично не ведеться. А формування критичного мислення, зокрема в учнів початкових класів, є складним процесом, який органічно пов'язаний з процесом їх навчання та життєдіяльністю.

Виходячи з отриманих результатів стає очевидним, що основним засобом формування критичного мислення учнів початкових класів є відповідна система вправ.

Що означає саме поняття “система”? З позицій сучасної науки система являє собою складний об'єкт, що охоплює ряд компонентів, які перебувають у певних зв'язках і залежностях. Із розуміння системи як багатокомпонентного об'єкта випливає, що для створення окремої системи навчання (в нашому випадку для формування та розвитку критичного мислення) спершу необхідно визначити ті компоненти, які входять до її складу. Системотвірним компонентом формування критичного мислення є *мета*, суть якої зводиться до формування вміння критично мислити та екстраполювати ці вміння на подальші процеси життєдіяльності. Іншим компонентом системи формування критичного мислення є *зміст*, який обумовлюється

метою навчання. Основою змісту системи формування критичного мислення є головні ознаки критичного мислення особистості молодшого школяра. Крім цільового та змістового компонентів, що містять знання і вміння, до складу системи входять *методи, засоби і форми* організації пізнавальної діяльності, що представлені нами у процесуальному компоненті. Ми передбачаємо, що весь навчальний процес у початкових класах, його методичне забезпечення повинні бути спрямовані на створення бази для розвитку в кожного учня критичного мислення. Результативний компонент формування критичного мислення учнів початкових класів обумовлюється ефективністю формування ознак критичного мислення.

В основі розробленої нами експериментальної моделі формування критичного мислення молодших школярів лежить система вправ, яка відбиває зв'язок між її відповідними компонентами та компонентами формування критичного мислення (рис. 3.2.).

Система вправ включає в себе цілепокладання, яке виходить із загальної мети системи формування критичного мислення і деталізується в завданнях. Змістовий компонент системи вправ включає зміст самих вправ, які спрямовані на формування ознак критичного мислення. Процесуальний компонент представлено сукупністю вправ, які забезпечують операційність формування критичного мислення молодших школярів шляхом систематичного та послідовного їх застосування. Комплекси вправ розроблені у відповідності до формування кожної з визначених нами ознак критичного мислення. Результативний компонент характеризується рівнями сформованості ознак критичного мислення.

Оскільки ми розглядаємо критичне мислення як спосіб розвитку та показник розвиненості суб'єкта навчання (учня), то його формування потребує творчої співпраці з учителями. Головним чином, це зумовлено і вимогами навчальної програми. Ми вважаємо, що формування критичного мислення слід розглядати як „наскрізний підхід” до викладання значного кола дисциплін. Це забезпечить не просто поглиблене засвоєння навичок самого критичного мислення, а й підвищення ефективності засвоєння навчальних предметів.

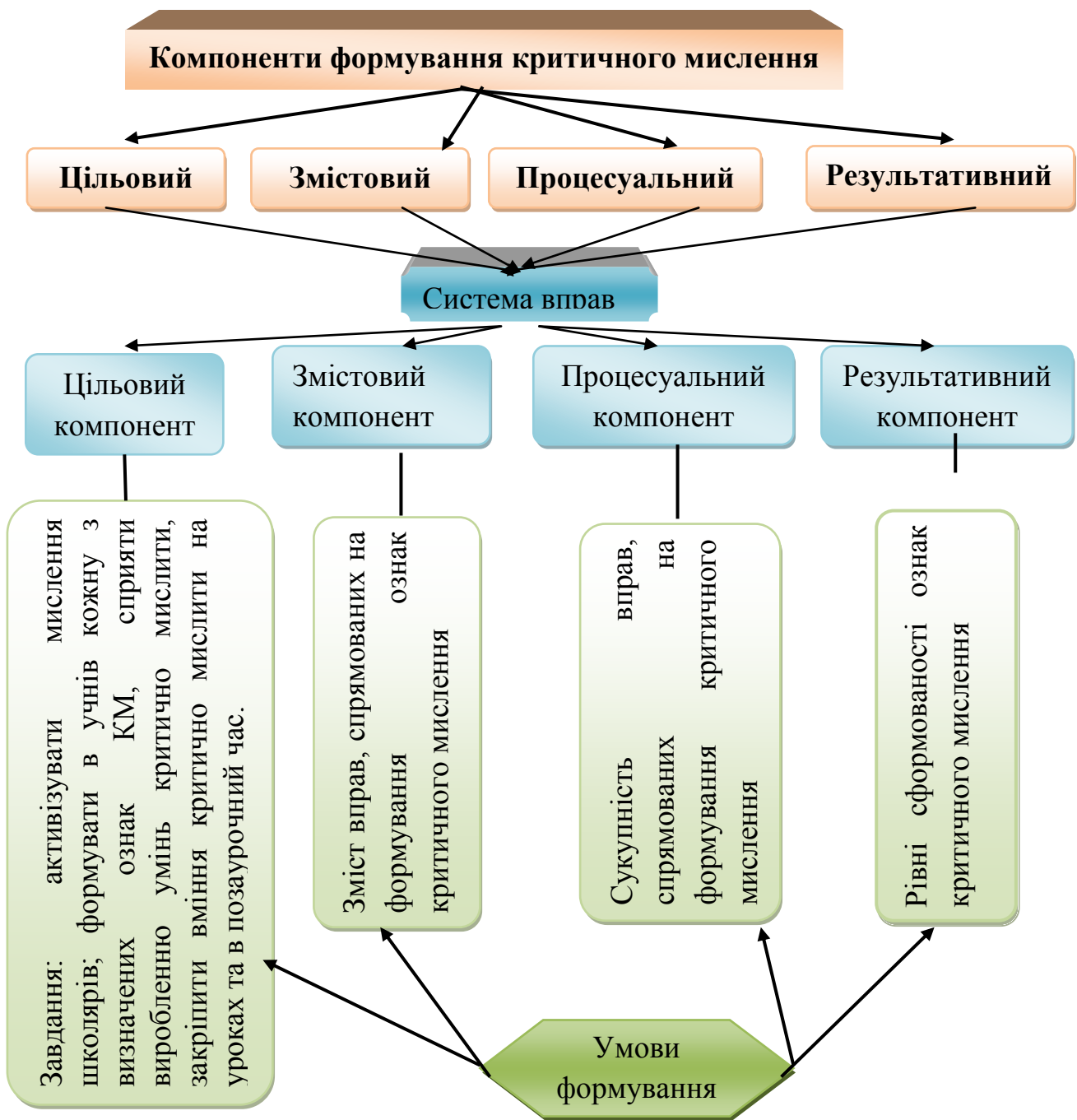


Рис. 3.2. *Модель формування критичного мислення*

Розглянемо вправи, які забезпечують розвиток кожної з визначених ознак критичного мислення учнів початкових класів у процесі навчання. Цілком зрозуміло, що віднесення їх до формування тієї чи іншої ознаки досить відносно. Кожна з вправ має багатофункціональний характер, тобто може сприяти розвитку однієї чи кількох ознак. Проте для забезпечення цілеспрямованості формування критичного мислення та виходячи з сутності психологічного впливу кожної вправи ми віднесли її до тієї групи, яка найбільшим чином забезпечує формування певної ознаки. У

відповідності до моделі формування критичного мислення молодших школярів нами розроблено систему вправ, яка передбачає формування кожної окремої ознаки критичного мислення комплексом відповідних вправ. У процесі розробки системи вправ використовувались, переважним чином, загальновідомі вправи, які були переосмислені та доопрацьовані автором виходячи із зазначеної проблеми.

Комплекс вправ для **розвитку незалежності мислення, відносної самостійності думок** спонукає учнів до висловлення своєї думки, стимулює вироблення критичного ставлення до будь-яких висновків, правил тощо. Деякі з вправ (наприклад, критичний аналіз факту, дослідження та інтерпретація факту, знаходження помилок у відповідях товариша і ін.) спрямовані на самостійне осмислення матеріалу, допомагають замислитися “Чи справді це так?”, дослідити факти, зрозуміти їх суть, перевірити себе та свого товариша, віднайти помилку. Вправи на розвиток логічного мислення сприяють виробленню досвіду передбачення можливих наслідків, дій чи рішень, прогнозуванню можливого перебігу подій, встановленню доцільності даного шляху і т.п.

Оцінка аргументів (висновків)

Вчитель пропонує протилежні аргументи чи висновки з тих чи інших правил, наукових положень, явищ природи, моральних суджень і т.п. Учні повинні оцінити, які з них правильніші.

Критичний аналіз факту

Учням пропонується приклад помилкового висновку з певного факту (відповідно до змісту навчального матеріалу). Їх завдання – встановити чи вірний цей висновок, та пояснити свою думку, причини сумнівів.

Розвиваємо логіку

Наприклад, дітям пропонується встановити:

Якщо буде “А”, то який буде наслідок.

Якщо буде “Б” – який буде наслідок.

Який наслідок краще і отже, за якої умови доцільне “А” чи “Б”.

Знайди узагальнююче слово

Учням пропонується перелік певних предметів (фруктів, птахів, кольорів і т.д.) в якому є узагальнююче слово. Завдання учнів виділити це слово. Наприклад,

зелений	яблуко	орли	трикутники
жовтий	груші	горобці	чотирикутники
оранжевий	фрукти	синиці	шестикутники
кольори	вишні	птахи	многокутники
червоний	персики	журавлі	п'ятикутники

Школярам пропонується перелік слів, для яких необхідно визначити одне узагальнююче слово. Наприклад,
сорочка, плаття, костюм –?
троянди, гвоздики, гладіолуси –?
іспанська, англійська, українська –?
Такі вправи вчать виділяти головне, що їх об'єднує ці предмети.

Дослідження та інтерпретація факту

Вчитель акцентує увагу учнів на певний реальний факт з життя, із навчального матеріалу (наприклад “гроза”, епізод з оповідання). Учням пропонується замислитися над питанням:

- Що це таке?
- Як оцінити цей факт?
- Чому це відбувається?
- Які наслідки?
- Чи можна це попередити?
- Як вплинути?

Під час читання тексту з теми, що вивчається, доцільно вчити учнів задавати питання, які б відбивали міжпонятійні зв'язки. При виконанні цього завдання дітям допоможе таблиця „Ієрархія питань”:
1) питання, які відбивають причинно-наслідкові зв'язки („Чому?”, „Навіщо?”); 2) запитання, пов'язані зі змістом („Що це...?”, „З чого складається...?”, „Частиною чого є...?”, „Якими характеристиками володіє...?”); 3) питання, пов'язані з діями і способами їх здійснення („Як?”, „Яким чином?”); 4) питання, що стосуються умов виконання дій.

Знайди помилку у товариша

Це завдання може ставитися як для оцінки усних відповідей, так і для оцінки письмових робіт один одного. Такий прийом дозволяє навчити школярів аргументовано піддавати сумнівам твердження, вислови своїх товаришів, помічати помилки у виконанні завдань.

“Пастка”

Для цього можна використати невеличкий віршик з неправильним словом чи висновком в кінці. Або ж можна використати розповідь з вкрапленням помилки, неправильним судженням. Діти повинні підняти руки, якщо незгідні, і пояснити свою думку.

Письмові вправи

Найчастіше використовуються письмові твори на задану тему (наприклад, “Зима”, “Мій клас” і т.п.). Це дозволяє викласти власні судження, незалежно від думок інших. Учням пропонується зачитати

власні твори товаришам. А однокласники ставлять запитання по тексту, висловлюють власні враження та пропозиції.

Альтернативні запитання, виділення причин вибору

Запитання можуть бути і незвичайними. Наприклад, чи можуть неживі предмети виступати в ролі домашніх улюбленців? Учні поділяються на групи: ті, які дали позитивну відповідь, і ті, які незгідні. Кожній групі пропонується назвати причини, які спонукали зробити їх такий висновок. Вчитель повинен звернути увагу школярів на те, що для відповіді треба завжди зважити всі можливі варіанти. Тому доводиться все самотійно обдумувати. Доцільно запропонувати учням самим придумувати запитання, відповіді на які передбачають вибір між “так” і “ні”.

Позитивне і негативне

Школярам пропонується питання для обдумування. Наприклад, вогонь друг чи ворог? Що було б, якби люди почали розуміти мову рослин чи тварин? і т.д. Школярам пропонується перелічити позитивні наслідки цієї ситуації. Потім – перелічити негативні наслідки. Порівняти позитивні і негативні аспекти та зробити висновок про доцільність явища.

Пошук характерних ознак

Клас ділиться на три групи. Дітям дається завдання визначити характерні ознаки предмета чи явища. Наприклад, домашні тварини. Перша група записує характерні ознаки домашніх тварин, друга – ті, що характерні не для всіх предметів даної групи, третя – не характерні для даної групи. Це дає змогу учням розглянути предмет, явище всебічно, виділити ознаки, зрозуміти його суть. Далі кожна група представляє свої відповіді, а члени інших груп перевіряють, висловлюючи свої сумніви і т.д. Представники команди, яка відповідає, доводять своє бачення, пояснюють свій вибір.

На уроках поступово вводилися вправи відповідно до розвитку ознак критичного мислення (Зразки уроків подано нижче).

Вправи для розвитку протистояння навіюванню думок, зразків поведінки, вимог інших спонукають учнів до відстоювання власної думки, створюють ситуацію дискусії, зіткнення думок. Застосування вправ типу “Будь обережним” вчать дітей протистояти тиску більшості, відстоювати свою думку. Виявити помилку у судженнях, відповідях, вказати на неї і довести це спонукають вправи, де вчитель допускає помилки (“Чи може помилятися учитель?”). А коли в завданнях наявна певна проблемна ситуація, то це активно стимулює діяльність мислення, спрямовану на подолання

протиріччя, непорозуміння. Через зіткнення поглядів учні досягають суті, причини дій, вчинків і т.п.

„Будь обережним”

Одному або кільком учням пропонується орієнтовно визначити або впізнати певний предмет, явище (наприклад, довжину відрізка, пору року за картиною тощо). З іншою частиною учнів вчитель таємно домовляється, що не всі вони дадуть адекватне визначення. Учень, який одержав попередньо це завдання, незважаючи на тиск помилкових суджень повинен довести свою точку зору.

Гра „Чомучка”

У зв'язку з тією чи іншою навчальною темою вчитель організовує цю гру (клас запитує – вчитель відповідає; клас запитує – учень відповідає; вчитель запитує – клас відповідає). Кожне питання вимагає чіткої відповіді, висловлення власної думки. Але думки окремих учасників гри можуть не співпадати. Вчитель стимулює дітей до висловлення свого непогодження, визначення помилок інших в процесі обговорення.

„Чи може помилятися вчитель?”

Вчитель виконує певне завдання з арифметики, мови, чи переказує відоме учням оповідання і навмисне робить помилки (хибні схеми, дії, помилкові ілюстрації і т.п.). Завдання школярів – віднайти помилку в учителя, аргументувати свою думку. А педагогу слід націлити учнів не просто на виявлення помилок, а й на доведення своєї позиції.

„Як зрозуміти?”

Сюди входять придумані учителем чи взяті з літератури ситуації, які містять в собі протиріччя. Діти повинні виявити протиріччя, нелогічність чи погодитись з думками, пояснити їх зміст. Наприклад:

Восени запитали у Степана:

Степане, як ти підготувався до зими?

Я приготувався добряче мерзнути, - відповів Степан.

У однієї дитини запитали:

– Хто старший, ти чи твій брат?

– В минулому році тато говорив, що брат на рік старший за мене.

А якщо так, то тепер ми ровесники, - відповів хлопчик.

Петрик піймав ворону і приніс її додому. Мама запитала:

Навіщо тобі ворона, синку?

Дідусь сказав, що ворона живе 300 років, хочу перевірити, чи правда це? – відповів Петрик.

Контролер говорить глядачу, який спізнився:

Картина вже розпочалась. Не можу вас впустити.

А глядач відповів:

– Ви тільки трішки відчиніть двері, я тихенько пройду.

– Не можу, а то всі глядачі розійдуться, – не погоджується контролер.

Тут учні стикаються з протиріччями, з помилковими судженнями, з потребою висловити своє непогодження і відстояти власні думки. (Дані ситуації запозичено у А.С.Байрамова).

Аналіз ситуації

Для аналізу певної ситуації необхідно звернути увагу на такі основні моменти:

– факти. Що відбулося? Хто є учасниками? Що ми про них знаємо? Які факти є важливими? Які є другорядними?;

– проблеми. В чому полягає невідповідність? Які її причини? Яке питання ми повинні вирішити для розв'язання ситуації?;

– аргументи. Якими є ваші аргументи на захист кожної із сторін ситуації?;

– рішення. Яким буде ваше рішення? Якими є причини такого рішення? Якими можуть бути його наслідки?

„Суд від свого імені”

Ця вправа дозволяє розглянути проблему з різних боків та провести рольову гру з участю трьох осіб: судді, який буде слухати обидві сторони і приймати рішення, позивача і відповідача.

Після того, як ролі роздані, учні отримують завдання: суддям – підготовка запитань; позивачам – підготовка та виклад аргументів; відповідачам – підготовка відповідей для захисту.

Далі позивач викладає проблему, суддя ставить йому запитання. Відповідач виступає на захист, суддя ставить йому запитання. Після цього суддя виносить рішення.

Вчитель допомагає учням у відборі аргументів, пошуку позитивних (негативних) сторін явища чи ситуації.

Вправи для вироблення критичного ставлення до себе, вміння бачити свої помилки та адекватно ставитися до них сприяють розвитку таких умінь, як: бачити позитивне і негативне не тільки у діях товаришів, а й у власних, вмінню порівнювати себе з іншими і реально оцінювати. Ці вправи сприяють самопізнанню особистості і на цій основі взаєморозумінню вчителів і учнів та розуміння школярами вимог і критичних зауважень учителя. А розуміння власних дій є необхідним для формування дисциплінованої поведінки. Завдяки правильному, адекватному усвідомленню не лише позитивного, а й негативного у власній поведінці, діях, навчанні

виникає критичне ставлення до себе, що конче потрібне, насамперед, для сприймання вимог інших.

Оціни себе

Вчитель пропонує школярам згадати випадок, коли хтось з них просив (вимагав) у батьків купити якусь річ, а вони відмовилися, що викликало обурення, незадоволення учня. Вчитель ставить запитання:

- Чому, на твою думку, батьки відмовилися купити?

- Підрахуй прибуток батьків, потреби сім'ї (можливо дати час на бесіду з батьками).

- Оціни чи був ти справедливим, висловлюючи своє незадоволення відмовою батьків?

Цей прийом можна застосовувати на будь-якому уроці, пропонуючи учням оцінити свою відповідь, якість виконання письмового завдання (правильність, охайність і т.п.).

Мої протиріччя

Таке завдання дає можливість учням замислитись над питанням: чому люди діють усупереч своїм думкам. Вчитель просить подумати та назвати такі об'єкти, явища (наприклад, природи), без яких ми не могли б жити, факти, які є важливими для нас.

Учні відповідають.

Вчитель: якщо ви не уявляєте свого життя без цих об'єктів та явищ, значить, вони мають для вас цінність? А тепер скажіть, чи завжди ви бережете їх? Отже, виникає протиріччя: ми не завжди ставимося бережливо до того, що має для нас цінність. Які причини негативних вчинків по відношенню до них?

Учні називають причини.

Вчитель аналізує відповіді та відслідковує протиріччя, які визначають поведінку людини. Протиріччя записуються на дошці або на папері. Наприклад:

Я не хочу смітити на вулиці, але не завжди можна знайти урни.

Природу треба берегти, але ми усією сім'єю їздимо до лісу збирати березовий сік.

До людей (однокласників) треба ставитись доброзичливо, але з деяких я насміхаюся, декого обзиваю за зовнішній вигляд і т.д.

Вчитель: Давайте спробуємо разом знайти шляхи подолання цих протиріч.

Протиріччя слід називати та вирішувати по-черзі, переходячи від одного до іншого. Вирішення кожного питання вимагає від учнів вміння оцінити себе, дії інших, зрозуміти мотиви поведінки, знайти оптимальні шляхи розв'язку проблеми.

Гра „Мої цінності”

Вчитель пропонує учням ситуацію: „Уявіть собі, що ви знаходитесь в скарбниці. Але в скринях знаходиться не золото і не дорогоцінності. Сюди кожен може покласти те, що йому найдорожче в житті. Це може бути новий плеєр, дружба з кимсь, мамина любов, допомога слабшим, радість від свого вчинку тощо. Запишіть на картках все, що є для вас дорогим і розділіть по скринях своєї скарбниці. Найбільша скриня – для найдорожчого. Скрині менші за розмірами – для менш дорогих речей”.

На плакаті вже підготовлені спеціальні кишеньки у вигляді скриньок різних розмірів. Туди учні вставляють свої картки.

Потім іде обговорення, що є для дітей особливо дорогим. Не слід соромити дитину, якщо проведене ним ранжування цінностей не задовольняє учителя (наприклад, улюблена іграшка здається йому дорожчою, ніж здоров’я бабусі). Це є сигналом для роздумів педагога і для тактовної бесіди з дітьми про більш важливі цінності в житті.

Взаємоперевірка виконаних навчальних завдань

У процесі взаємоперевірки учень висловлює думку про роботу товариша, обґрунтовує її. Взаємоперевірка має на меті виховувати в учнів уміння застосовувати знання на практиці, навчити користуватися отриманими знаннями, адекватно реагувати на зауваження інших.

Правки

Наприклад, учням пропонується скласти і записати зв’язний текст на обрану ними тему. Вчитель оголошує на що саме слід звернути увагу при написанні роботи. Така установка дає можливість учням уважніше працювати, вносити зміни в структуру речень в процесі роботи і т.п. тобто школярі здійснюють поопераційний самоконтроль.

Після завершення цієї частини роботи вчитель пропонує кожному учневі перевірити написаний текст і знову нагадує, на що слід звернути увагу. Виправлення на цьому етапі вказують на рівень сформованості у школярів підсумкового контролю.

Потім цей текст дається для перевірки іншому учневі. Виправлення, які робить однокласник свідчить про рівень взаємоконтролю.

З правками, які були зроблені іншими школярами, робота повертається автору. Якщо автор не погоджується з виправленнями інших, то він викреслює їх і робить, якщо потрібно, власні зміни. Такі дії свідчать про підсумковий самоконтроль.

Таким чином, вчитель має змогу визначити чи впливає взаємоперевірка на підсумковий взаємоконтроль учнів і як взнати причини виконання школярами тих чи інших дій.

Доцільно застосовувати такі вправи систематично, щоб учні могли набувати досвіду виконання даної розумової дії.

Взаємохарактеристика

Найкраще проводити взаємохарактеристику у формі гри. Наприклад, гра „Якби наш клас був садом...” Вчитель говорить: „Уявіть собі, що наш клас – це сад. Всі діти в ньому – трави, квіти, овочі, фрукти, дерева чи навіть лавка під вишнею чи будиночком. Давайте пофантазуємо, ким буде в цьому саду кожен з вас”. Вчитель підходить по-черзі до кожного учня, а інші характеризують його відповідно до умов гри. Вчителю потрібно вміло трансформувати образливі асоціації, які виникають у школярів, в приховану похвалу. Наприклад, „Василько – це дерев’яна лавка...” – „Так, він міг би стати в цьому саду лавкою міцною, здатною бути опорою коли втомились, створювати затишок у хвилини відпочинку, адже він готовий завжди допомогти іншим”.

Відверта думка учнів про товариша дітьми сприймається і допомагає кожному подивитись на себе ніби збоку, сприяє формуванню самокритичності.

Розвиток пошукової спрямованості мислення, прагнення до знаходження кращих варіантів вирішення навчальних завдань передбачає види вправ, які ставлять дітей у ситуацію пошуку. Не секрет, що учні початкових класів – фантазери. Інколи вони пропонують нестандартні виходи з ситуацій, які ми, дорослі, часто відкидаємо як нереальні, неможливі. Такий категоричний підхід до ідей дитини гальмує в них бажання ділитись власними ідеями, підриває віру в свої можливості. Тому у вправах “Реальність і вимисел”, “Розгортання сюжету” приймаються всі думки дітей, як реальні, так і вигадані. Вправа “Здивуй клас” вчить школярів самостійно працювати з додатковою літературою, дає можливість віднайти факт, який може заперечувати те, що раніше приймалося як незаперечне. Отже, це дає можливість для розвитку розумного скепсису щодо існуючих правил, висновків, думок.

Метод проектів

Вчитель пропонує учню або групі учнів протягом певного періоду розробити доступний для їх рівня проект (наприклад, план проведення прогулянки в зоопарк, враховуючи вартість проїзду, білетів, об’єкти огляду і т.п.). Учням необхідно представити власні

варіанти, пояснити свій вибір, обговорити з іншими, вислухати зауваження чи побажання однокласників, учителя.

Здивуй клас

Учням дається завдання знайти і розповісти класу про певний факт, явище, подію, наукову знахідку, про яку ще ніхто з них не знає. Учні, яким це вдалося зробити, відзначаються нагородою, похвалою, певним місцем.

Вислови думку іншими словами

Вибирають просту фразу. Наприклад: "Нинішнє літо буде надто спекотним". Потрібно запропонувати декілька варіантів висловлення цієї ж думки іншими словами, не повторюючи попереднє формулювання. Важливо слідкувати, щоб при цьому не спотворювалася суть висловлення. Учні з допомогою вчителя вчаться знаходити найкращі висловлення. Наприклад: "До серпня, мабуть, річки пересохнуть", "Урожай грибів і ягід буде гарним", "Під час канікул, аж до самого вересня, діти зможуть купатися і загоряти" і т.п.

Реальність і вимисел

З метою розвитку уяви, творчості на уроках мови та читання використовують завдання, які передбачають вільне поєднання реальних і уявних образів, введення реального об'єкту в уявну ситуацію (велике місце відводиться для складання казок), і т.п. Наприклад, пропонується завдання скласти розповідь за такою темою: "Про що по ночах шепочуться парти", "Якби я був мурашкою" і т.д. Вчитель говорить: "Уявіть, що ти можеш зменшуватись до розмірів мурашки. Вигадай історію про своє дивне перетворення, подумай над запитаннями:

- Яке б у тебе було найулюбленіше заняття?
- Чого б ти побоювався?
- Яка б незвичайна пригода відбулася з тобою?
- Як би ти вчинив?
- Через який час ти захотів би знову стати великим? Чому?
- А чи правда, що мурашки можуть...? (пропонувати слід варіанти як і з реального життя, так і вигадані факти) і т.п.

Розгортання сюжету

На дошці написані окремі слова. Але вони мають бути пов'язані між собою, щоб показати дітям логічність подій. Вчитель пропонує учням прочитати їх і придумати власний текст з ними. Потім зачитується текст з підручника і порівнюється з дитячими творами.

Мозковий штурм (банк ідей)

Застосовується при груповому формуванні шляхів вирішення певного завдання. Необхідно, щоб група, яка його вирішує,

запропонувала якомога більше ідей, можливо несподіваних. Шляхом обговорення всіх ідей група оцінює їх. Цей метод базується на вирішенні проблем, що включає: створення проблемної ситуації; формування ідей; перевірка, оцінка і вибір кращих ідей.

Обговорення проблеми слід починати з різноманітних підходів, бажано неодноразово переформулювати проблему. Ідеї, які висунули, доцільно цілеспрямовано фіксувати: записувати у зошит, на дошці. Необхідно надавати всім учням рівну можливість висловлювати будь-які ідеї. На етапі висунування ідей забороняється робити будь-які зауваження, критикувати. Педагог повинен постійно заохочувати і направляти хід дискусії, залучати до процесу розв'язування завдання всіх учнів. Вчитель проводить загальний підсумок дискусії.

Прекрасним стимулом активності дітей є постановка їх в ситуацію, коли необхідно когось спасти, комусь допомогти, комусь дати пораду. Тільки цей „хтось” повинен бути „хорошою людиною”.

Буває, що діти мовчать. Ні в кого нема жодної ідеї. Тоді слід задати навідні запитання, звернутись до найрозумнішого учня чи найжвавішого, „розшевелити” їх. Якщо не вдалося встановити процес генерування ідей, це означає, що запропонована тема учнів не зацікавила, їм нудно або вони бояться.

Робота в групах

Щоб вирішити проблемне питання або створити список загальних ідей доцільно використовувати роботу в групах.

Вчитель висуває проблемне запитання (наприклад, складання правил поведінки учнів класу) і пропонує його обговорити в кожній групі. Після того, як вичерпався час на обговорення, учасники кожної групи розповідають, які ідеї вони висунули. Групи висловлюються по-черзі, доки не будуть вичерпані всі ідеї. Під час обговорення теми складається список зазначених ідей і записується на дошці.

Розігрування ситуації за ролями

Розігрування ситуації за ролями дає можливість визначити власне ставлення до проблеми, конкретної життєвої ситуації, знайти шляхи її вирішення, самому розібратися в правильності тих чи інших рішень, набути досвіду шляхом гри.

Під час роботи слід дотримуватись певних правил: чітко дотримуватись своєї ролі; намагатись слухати партнерів по грі та вчителя; не коментувати дії інших, знаходячись у ролі; взяти участь у обговоренні розіграної ситуації, поділитися своїми відчуттями, переживаннями, мотивами дій під час перебування в ролі.

Я – герой твору

Дана вправа має на меті підвищити рівень емоційного сприйняття твору, активізувати готовність до зміни власних дій, якщо потрібно, знайти інші можливі варіанти розв'язання ситуацій.

Вчитель розбиває клас на групи. Потім пропонує кожній групі вибрати того героя, роль якого вони хотіли б виконувати. Одна з груп – автор твору. Важливо, щоб серед обраних героїв були і ті, які викликають у людей неприємні враження.

Вчитель звертається до всіх груп (включаючи і авторів):

Яка ваша роль у описуваних подіях?

Охарактеризуйте себе так, щоб сподобатися іншим.

Розкажіть, що заважає (сприяє) вашим вчинкам, намірам.

Тільки до героїв:

Як ви ставитесь до описуваних подій? Чому?

Яку роль ви відіграли в них?

Як би ви хотіли вчинити? Чому?

Тільки до авторів:

Чому ви обрали саме такий сюжет?

Чи є такі герої, до яких ви ставитесь з неприязню? Чому?

Чи можна змінити ставлення до них? За яких умов?

Вправи на вміння брати участь у діалоговій взаємодії вчать учнів виражати аргументовано свої думки, співпрацювати в колективі. Ця система вправ спрямована і на розвиток вміння оцінити своїх товаришів і себе, підвищення інтересу школярів до вивченого матеріалу, знаходити спільні рішення з однокласниками (наприклад: "Завдання для товариша", "Вирішення конфліктів" і ін.). Рольові ігри сприяють не лише розвитку вміння викладати свої думки, а й з повагою ставитись до думок і пропозицій інших. Атмосфера доброзичливості, заохочення, під час обговорень, підтримка сором'язливих дітей веде до розумової і емоційної розкомплексованості учнів, знижує страх перед можливими помилками, сприяє розвитку такої якості, як вміння аргументувати.

Обговорення конфліктних ситуацій

Виноситься на обговорення класу конфліктна ситуація з програмного матеріалу, з життя класу, спеціально придумана вчителем. Діти в процесі обговорення повинні розв'язати цей конфлікт.

Завдання школярів, запропонувати виходи із конфліктної ситуації всім учасникам, пояснити їх поведінку. Обговорити її, послідовно і аргументовано висловлюючи свої думки.

Запитання для обговорення можуть бути наступними:

– Як ви гадаєте, що стало причиною даного конфлікту?

– Які якості продемонстрували учасники?

– Чому вони так вчинили?

– Чи задовольняє вас рішення до якого дійшли учасники? Чому?

– Чи можна було вчинити по-іншому? Як?

– Що можна порадити кожному з учасників?

При застосуванні даної вправи теж є важливим уміння вчителя керувати відповідями учнів, не допускаючи грубих звинувачень, звернути увагу школярів на моральний зміст подібних ситуацій та їх наслідки в житті.

Дискусія

Обговорення оповідання, уривку з книги і спеціально підготовленої ситуації суперечливого характеру стимулюють різноманітність думок і оцінок. Дискусія не вимагає визначених і кінцевих рішень. Вона дає школярам можливість аналізувати, захищати власні погляди і вчить мужності у визнанні своїх помилок. Для учнів початкових класів важливо навчитись доводити правоту. Для цього можна запропонувати школярам два взаємовиключних положення, наприклад:

Є життя на інших планетах. – Нема життя на інших планетах.

Дивитись телевізор корисно. – Дивитись телевізор шкідливо.

Вчитель дає учням завдання заздалегідь (рекомендує літературу, допомагає) знайти аргументи і довести перед класом свою точку зору.

Така дискусія повинна відбуватися за певними правилами. Їх теж можна скласти попередньо з учнями. Наприклад:

говоріть по-черзі, а не всі разом;

не перебивайте того, хто говорить;

не критикувати особу, якщо її ідеї не сподобались;

не смійтеся, коли хтось говорить, за винятком, якщо хтось жартує;

поважайте всі висловлені думки (точки зору).

У кожному класі ці правила можуть доповнюватись, змінюватись.

Рецензування тексту

Для написання тексту можна запропонувати декілька тем на вибір. При потребі, педагог надає допомогу дітям при складанні плану. Після того, як школярі склали і написали власні твори вони обмінюються ними зі своїми однокласниками. Щоб підтримати невпевнених у своїх силах дітей, вчитель може запропонувати їм

віддати свій текст тому, хто є його другом і чию думку хоче почути учень. Товариш відмічає вдалі місця, помилки, висловлює свої зауваження. Щоб учням початкових класів було легше справитись із завданням, учителю доцільно скласти пам'ятку рецензування тексту. Наприклад:

Прочитай уважно текст товариша.

Чи відповідає він обраній темі?

Що тобі найбільше сподобалось?

З чим ти погоджуєшся?

Що тобі здається невірним?

Виправ помічені помилки.

Твої побажання, зауваження, пропозиції.

Для кращого формування вміння рецензування текстів рекомендуємо проводити після кожної творчої роботи в класі чи дома.

Вибір аргументації

Таку вправу доцільно використовувати у випадках, коли виникають суперечливі думки з певної проблеми і тому потрібно аргументувати власну позицію. Також вона дає можливість навчити учнів формулювати та висловлювати свою думку в чіткій та стислій формі. Хід міркування можна подати у вигляді такої структури:

1. Позиція.

Я вважаю, що...

(висловіть свою думку, поясніть
у чому полягає ваша точка зору)

2. Обґрунтування

... тому, що...

(наведіть причину появи цієї думки)

3. Приклад

... наприклад...

(наведіть факти, які демонструють ваші докази, щоб підсилити власну позицію)

4. Висновки.

Отже (тому) я вважаю...

(зробіть висновок про те, що необхідно робити, узагальніть свою думку)

Доцільно вчити учнів дотримуватись даної структури при захисті власних позицій.

Наприклад, можна запропонувати учням таку ситуацію: батьки послали тебе в крамницю за хлібом. Ти зробив покупку за власними міркуваннями. Що ти повинен врахувати, щоб довести доцільність своєї покупки? Наприклад: ціна, оформлення магазину, ім'я продавця, назва магазину, смак, настрої батьків, свіжість товару, якість борошна, зовнішній вигляд хліба.

Вправи даного виду можуть стосуватися різних життєвих ситуацій, подій з прочитаного. Вони вчать школярів підкріпити свій

вибір логічним поясненням, дають можливість навіть подискутувати з приводу обраних відповідей.

„Збори фахівців”

Сюжет гри такий. У царство Мови проникли помилки і слова захворіли. Діти-лікарі повинні обстежити кожне слово. „Здорових” відразу виписати, а „хворих” вилікувати. Для цього всі учні діляться на три групи. Вчитель роздає конверти із завданнями, у яких містяться „хворі” слова. Першими дивляться „Спеціалісти першого рівня”. Вони відбирають завдання, у яких допущені помилки, підкреслюють їх і передають „Спеціалістам по перевірці”. Ті виправляють помилки і записують виправлені слова поряд із „хворими”. Далі картки переходять до „Головних лікарів”. Останні перевіряють правильність лікування і виписують „хворих” додому. Діти повинні побувати в усіх ролях. Після виконання даного завдання кожна група обґрунтовує, пояснює іншим свої варіанти рішення, вислуховує зауваження, пропозиції.

Вправи даного типу можна використовувати на матеріалі уроків математики.

Завдання для товариша

Такі завдання доцільно застосовувати, коли нова тема вже опрацьовувалась на двох-трьох уроках. Тільки після цього учням буде легше виконати таку вправу дома: на листочку скласти завдання для товариша (5 прикладів чи 5 слів на вивчене правило з пропуском орфограми і т.п.). На наступному уроці школярі, які сидять за однією партою, викладають листки із завданнями посередині і перевіряють один одного у правильності його складання (чи дійсно підходить під вивчене правило). Перевіряти треба обов’язково двом. Один зачитує, а інший ставить „+” біля прикладу чи слова, якщо вважає його вірним; „?” , якщо невпевнений, а автор не зміг його переконати (тоді треба звернутись до вчителя), або викреслює завдання, якщо сам довів автору його недоцільність.

Після цього передають свої завдання для учнів, які сидять, наприклад, за сусідньою партою. Після обміну завданнями школярі спочатку усно виконують їх, радячись один з одним, записують розв’язок і передають авторам. Якщо автор знайшов помилку, він повинен показати учневі, який її допустив, і добитися виправлення.

Останній етап – оцінювання. Всі оцінюють один одного: правильність придуманих завдань, дружелюбність партнерів, готовність прийти на допомогу, вміння вислухати і т.п.

„Працюємо разом”

Для виконання таких завдань учнів можна поділити різними способами: працюють сусіди по парті, збираються в групи за бажанням, за алфавітом і т.п. Суть у тому, що школярі вчаться працювати з кожним із класу. Завдання різноманітні. Наприклад, побудувати звукову схему слова.... Для цього необхідно покласти набірну касу на середину парті і викласти фішками слово. Коли все зроблено, разом підняти касу. Або поділити всі букви так, щоб у одного з учнів лежали всі голосні, а в другого – приголосні. Вчитель диктує слова, а школярі викладають їх разом: один ставить свої голосні, а інший – свої приголосні.

„Навчи інших”

Цей метод дозволяє взяти участь у навчанні та передачі своїх знань однокласникам під час уроку. Велика увага надається підготовчій роботі. Вчитель спочатку навчає „сильніших” учнів працювати з картками: як ставити запитання, як міркувати, як відповідати, як виконувати дії і давати необхідні пояснення. Потім перед класом ці учні демонструють роботу в парах. Щоб кожен міг безпомилково ставити запитання один одному, їх записують на дошці.

Після такої підготовчої роботи всім роздаються картки із завданнями, новою інформацією. Школярі працюють самостійно, не спілкуючись з товаришами. Хто виконав завдання піднімає руку.

Ті, кого перевірів учитель, встають, знаходять собі партнера і приступають до роботи. Обмінюються картками і один із пари стає вчителем, інший – учнем. „Вчитель” розповідає, в доступній формі, нову інформацію, перевіряє її усвідомлення, хід розв’язку завдань за допомогою запитань. Якщо дається правильна відповідь – учні міняються ролями, і колишній „вчитель” стає „учнем”. Він працює із картою напарника.

Хоча організація такої роботи – справа непроста, важливо те, що всі учні промовляють інформацію, хід мислення вголос, виділяють запитання, роблять повідомлення. Все це є важливим для розвитку мислення і здатності спілкуватися з людьми, для формування культури спілкування.

При виконанні вищезгаданих вправ важливо, щоб вчителі дотримувались певних вимог. Зокрема мова йде про такі з них:

– Важливий момент організації взаємовідносин у роботі учнів – розподіл ролей. Педагог повинен брати участь у цьому процесі, привчаючи школярів до справедливого розподілу, щоб привабливі ролі виконувались дітьми по черзі. Коли нерішучому, соромливому

учневі дістається яка-небудь „керівна” роль, потрібно допомогти йому справитись з нею, підказати лінію поведінки.

– Часто спілкування неможливе із-за того, що дитина не вміє мирно вирішувати конфлікти. Вчити цьому потрібно ненав’язливо, уникаючи нотацій та покарань (достатнє покарання – небажання інших дітей з нею спілкуватись). Спокійне і ненав’язливе вирішення конфліктів педагогом стає для школяра прикладом, якому він починає слідувати. Корисно дати учневі в грі роль учителя, щоб він з цієї позиції вирішував штучні і реальні конфлікти між дітьми.

– У ході суперечки вчитель повинен виступати в ролі розумного диригента, спрямовувати її хід, в разі потреби допомагати учням.

– На нашу думку, вчитель не повинен відразу висловлювати своє судження, але й не повинен усуватися від дискусій. Поставивши деякі запитання, він допоможе учням правильно розв’язати питання, навіть у складній ситуації.

– Стихійні диспути треба підтримувати, а не припиняти словами: “Нема часу для дискусій”, як це іноді буває на уроках.

Запропоновані нами види вправ спрямовувались не лише на формування в учнів початкових класів основ критичного мислення, але і розвиток багатьох інших рис особистості. Їх використання у навчанні дає можливість збагачувати світоглядну і моральну основу суджень як окремої особистості, так і громадської думки учнівського колективу. З допомогою таких вправ учні глибше осмислювали актуальні явища громадського, культурного, міжнародного життя, навчалися поважати власну думку, зрозуміти, що не завжди те, що висловлює більшість є істиною. Розвиток певних елементів критичного мислення в учнів початкових класів дає міцну основу і значно полегшує розвиток критичного мислення в середніх і старших класах.

3.3. Формування критичного мислення у теорії та практиці сучасної початкової школи

В педагогічній літературі можна віднайти сьогодні різноманітні посібники, методичні матеріали про формування критичного мислення школярів. Наприклад: Загашев И. О. Учим детей мыслить критически. Издание 2-е. / И. О. Загашев, С.И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – СПб: «Альянс «Дельта» совм. с издательством «Речь», 2003. – 192 с.; Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні

технології навчання : наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. За ред. О. І. Пометун. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.; Вукіна Н. В. Критичне мислення: як цього навчати. Науково-методичний посібник / Н. В. Вукіна, Н. П. Дементієвська. – Х. : Видавнича група «Основа»: «Тріада+», 2007. – 112 с.; Макаренко В. М. Як опанувати технологію формування критичного мислення / В. М. Макаренко, О. О. Туманцова / Х. : Видавнича група «Основа»: «Тріада+», 2008. – 96 с. та ін. Дані видання містять теоретичні та практичні матеріали, рекомендації щодо формування критичного мислення школярів, опис основних інтерактивних методів та технологій.

Зупинимось на основних тезах цих матеріалів.

Автори наголошують, що навчальна література дуже часто насичена великою кількістю текстів. Проте не всі учні та й часто педагоги знають як працювати з ними. Як правило, учитель просить прочитати текст, переказати його та відповісти на запитання після тексту. Молодші школярі так і роблять не задумуючись для чого. Безумовно, учнів початкових класів необхідно навчити читати, відтворювати події, відповідати на запитання. Проте навчання стає цікавим тоді, коли воно приносить відчутну радість від пізнання нового, усвідомлення власної причетності до відкриття світу знань.

Такий усвідомлений підхід до навчання є дуже важливим для життя у сучасному суспільстві. Адже зі зміною суспільства змінюється і наше життя. Особистісний розвиток дітей сьогодні відбувається значно інтенсивніше. Сучасні учні початкових класів досить відрізняються від своїх ровесників, які були кілька десятків років тому. Вони вже не задовольняються будь-якою відповіддю на свої запитання. Тому, починаючи з початкових класів, дітей слід привчати правильно реагувати на будь-яку інформацію, толерантно ставитись до людей та їх думок, до того, що існують різні точки зору на проблему, прививати вміння комунікабельності, взаєморозуміння у спілкуванні.

Коли разом з учнями обговорювати різноманітні точки зору, вони вчать застосовувати цей прийом і в інших життєвих ситуаціях.

Автори зазначають, що вчити критично мислити школярів неможливо пасивними методами навчання. Тому науковці пропонують використовувати інтерактивні методи та технології навчання, опираючись на матеріали освітнього проекту «Читання та письмо для розвитку критичного мислення».

Розробниками методичної системи «Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів» та співкерівниками проекту «Читання та письмо для розвитку критичного мислення» є американські вчені Джінні Стіл, Курт Мекредіт, Чарльз Темпл. Цей проект є спільним проектом освітян з усього світу і створювався з метою запропонувати школі навчальні методи, які дозволять розвивати критичне мислення школярів будь-якого віку на матеріалі будь-якого предмета.

В основі цього курсу лежать інтерактивні стратегії, які демонструють різні моделі співпраці вчителя та учнів, занурюють школярів у справжній процес учіння.

Інтерактивна технологія навчання – це така організація навчального процесу, за якої неможлива неучасть школяра у колективному взаємодоповнюючому, заснованому на взаємодії всіх його учасників процесі навчального пізнання: або кожен учень має конкретне завдання, за яке він повинен публічно прозвітуватись, або від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед групою та перед усім класом завдання¹.

Для ефективного формування критичного мислення у процесі навчання педагог повинен *разом* з учнями пройти через три фази: 1) виклику (пробудження інтересу до предмета); 2) стадію реалізації змісту (осмислення матеріалу під час роботи над ним); 3) рефлексії (узагальнення матеріалу, підведення підсумків).

Завдання фази виклику:

- актуалізувати наявні в учнів знання та зв'язки з матеріалом, що вивчається;
- пробудити пізнавальний інтерес до матеріалу;
- допомогти учням самим визначити напрям при вивченні теми.

Завдання фази реалізації змісту:

- допомогти активно сприймати навчальний матеріал;
- допомогти співвіднести старі знання з новими.

Завдання фази рефлексії:

- допомогти учням самотійно узагальнити навчальний матеріал;
- допомогти самотійно визначити напрям подальшого вивчення матеріалу.

У вітчизняній педагогіці ці стадії декларувалися завжди (тільки виклик називали мотивацією, а рефлексію – узагальненням матеріалу). Але, на відміну від традиційної педагогіки, технології

¹ Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л.В.Пироженко. За ред. О. І. Пометун. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – С. 23–24.

розвитку критичного мислення допомагають учням самостійно визначати напрями при вивченні теми, самостійно вирішувати проблеми¹.

З цією метою на заняттях по формуванню критичного мислення повинні встановитись певні види діяльності вчителя та учнів:

– діяльність, яка мотивує, для чого вивчати, яке це має значення. Учитель створює проблемну ситуацію і підводить до розуміння поставленої проблеми, вказує на протиріччя у висловах учнів чи в навчальній ситуації, вимагає визначити власну гіпотезу, висловити різні думки, пропонує твердження, які містять протиріччя, сперечається з учнями з метою їх активізації;

– діяльність, яка цілеспрямовує, орієнтує учнів на мету і результат, який треба отримати, спрямовує їх увагу на зміст і значення творчої діяльності, яку вони виконують. Учитель використовує прийоми евристичного мислення, теоретичного аналізу, постановки нових проблем, планування дій в голові, різностороннього розгляду, вчить діям аналізу, планування, моделювання, абстрагування, конкретизації;

– діяльність, яка індивідуально диференціює учнів, розвиває різні рівні можливостей учнів, не обмежує їх у часі, стимулює всіх до відповідей, вчить самостійній постановці мети, прогнозуванню результатів, плануванню розв'язку, виділенню проблем, пошуку засобів їх вирішення;

– діяльність, яка організує колективну творчу діяльність учнів, забезпечує організацію групових форм творчої навчальної діяльності;

– діяльність, яка організовує контрольну-оцінювальну діяльність учнів. До самостійного контролю учня приєднуються контролюючі дії іншого. Учитель спочатку вчить проводити самоконтроль за підсумками виконаної роботи, порівнюючи результати із взірцем. Потім вчить поопераційному, покроковому контролю в процесі виконання завдання, що приводить до повноти, правильності, послідовності операцій².

Крім того, А. Рахімов виділяє види творчої діяльності учнів на уроці. На нашу думку, саме вони сприяють формуванню в них вищезгаданих ознак критичного мислення. Зокрема:

¹ Загашев И. О. Учим детей мыслить критически. Издание 2-е. / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – СПб : «Альянс «Дельта» совм. с издательством «Речь», 2003. – С. 21.

² Сисоева С. О. Подготовка учителя до формування творчої особистості учня / С. О. Сисоева. – К. : Поліграфкнига, 1996. – С. 285–286.

- перетворення, а також перенесення суб'єктивно відомих знань у нову ситуацію;
- комбінування, а також варіювання відомими прийомами, засобами для розв'язування спеціальних завдань;
- вивчення, пізнання, а також використання нової структури, нової функції об'єкту в змінених умовах;
- визначення проблемної ситуації;
- розробка, обґрунтування і виклад засобів вирішення проблемних задач;
- перевірка і включення результатів вирішення проблемних завдань у загальну систему знань, умінь (наприклад, порівняння результатів експерименту з результатами інших методів, підтвердження чи відхилення зроблених догадок);
- врахування та розв'язування альтернативних підходів до вирішення проблеми в плані вибору кращого варіанту;
- обґрунтування і захист результату, власної думки та точки зору відносно інших думок¹.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, спостереження і вивчення проблеми формування критичного мислення школярів, аналіз взаємообумовленості і взаємозалежності педагогічної праці вчителів і навчальної діяльності учнів приводять до висновку, що при створенні сприятливих умов для розвитку критичного мислення школярів у навчально-виховному процесі слід брати до уваги такі рекомендації:

1. Прагнути до створення атмосфери вільного спілкування, не давити авторитетом, не перебивати дітей. Частіше захоплюватись їх відповідями і, при необхідності, відповіді дітей повторювати, непомітно змінюючи зміст в потрібний бік. На заняттях повинна бути розкута атмосфера рівноправності і високої активності дітей. Відомо, що активні люди беруть із занять більше, ніж пасивні.

2. Бажано створити на уроках атмосферу деякої винятковості („Ми всі майбутні таланти!“) і навіть таємничості. Встановити цікаві традиції. Наприклад, нагородження чи аплодування за оригінальні ідеї тощо.

3. Необхідно виховувати думку про безкінечні можливості удосконалення людини, необмежені можливості процесу навчання і розвитку особистості.

¹ Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С. О. Сисоєва. – К. : Поліграфкнига, 1996. – С. 288.

4. При розробці завдань слід завжди підкреслювати існуючі в них елементи – Протиріччя, Ідеальний Кінцевий Результат, Ресурс, Прийоми.

5. Не погоджуватися з відповіддю учня, якщо учень просто констатує факти, вимагати доказів.

6. Ніколи не вимовляти рішення самому, а підводити до нього дітей.

7. Діти люблять вирішувати завдання, які їм „не по плечу”. Не слід боятися давати їм такі завдання, нехай вони їх не вирішать, але це чудова можливість росту. Адже розум народжується в боротьбі.

8. Необхідно прищеплювати учням смак до нестандартних розв’язків.

9. Включення „розряджаючих вставок” і „сеансів” загального сміху, хоча б один раз за заняття.

10. На заняттях слід багато фантазувати і вирішувати багато цікавих і корисних, з точки зору дітей, завдань¹.

11. Врахування фактору негативного впливу суперництва і конкуренції. Як зазначає С. Сисоєва: „ ... не можна ні в якому разі порівнювати і протиставляти за якістю „талановитості” роботи однолітків. Суперництво і конкуренція всередині учнівського колективу неприпустимі, бо вони одразу зміщують мотиви діяльності, а отже змінюють і характер діяльності: замість творчості задля спілкування, вираження почуттів, ставлень починається вигадництво задля першості”².

13. Слід пам’ятати, що в процесі навчання не може бути постійної методики чи усталеної назавжди програми.

На фазі виклику важливо пробудити цікавість, заінтригувати учнів, спонукати їх пригадати те, що вони знають по цій темі. Від того, що учні знають, впливає те, про що можна дізнатись. На цьому етапі уроку створюються умови для самостійного здобуття знань, для самостійних «відкриттів».

Для активізації учнів педагоги можуть використовувати ряд технологій: «Кластер», «Кошик ідей», «Дерево пророкувань», «Вірні і невірні твердження» та інші³.

Наведемо приклади фрагментів уроків на стадії «Виклику»:

¹ Тамберг Ю. Г. Как научить ребенка думать : учеб. пособие / Ю. Г. Тамберг. – СПб. : Издательство «Михаил Сизов», 2002. – С. 10.

² Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С. О. Сисоєва. – К. : Поліграфкнига, 1996. – С. 310.

³ [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://klasnaocinka.com.ua/uk/article/tekhnologiya-rozvitku-kritichnogo-mislennya-uchniv.html>

Предмет «Навколишній світ», 3 клас. Тема уроку «Грунт»

Пограємо в гру «Так чи ні». У кожного на парті знаходиться таблиця така, як на дошці. Я буду читати запитання, а ви ставте в першому рядку знак «плюс», якщо згодні з твердженням, і знак «мінус», якщо не згодні. Другий рядок заповнимо пізніше.

Запитання:

- Чи вітер може зруйнувати гори?
- Чи зможе 1см ґрунту утворитися за 300 років?
- Чи можуть рослини утворювати ґрунт?
- Ґрунт і камінь родичі?
- Чи згодні ви з твердженням, що ґрунт - наш годувальник?

Сьогодні на уроці ми будемо працювати з таблицею, фіксувати отримані знання.

Давайте поміркуємо. А що ж таке ґрунт?

Приєм «Кошик ідей»

Групова робота. Кожна група після попереднього обговорення висловлює свої припущення:

Ґрунт - це...

Відповіді дітей:

- ... Земля
- ... Рослинна земля
- ... Речовина
- ... Суша, а не вода
- ... Місце проживання, будинок тварин.

Підведення підсумків роботи груп. На дошці фіксуються всі припущення.

Як бачите, у нас немає однозначної відповіді. Сьогодні нам належить знайти наукову точку зору на питання: що таке ґрунт.

Що нового ви хотіли б дізнатися з теми «Ґрунт» (обговорення в групах). Заслуховуються запитання дітей. Серед цікавих дитячих запитань є такі: Звідки взявся ґрунт? З чого він складається? Чи багато на Землі видів ґрунту? Де на Землі немає ґрунту? Чи може ґрунт зникнути? Відповіді на ці питання будемо шукати на наступних уроках.

Для того, щоб активізувати знання учнів, пробудити їх цікавість до теми уроку чи вирішити певну проблемну ситуацію, доцільно застосовувати **«Мозковий штурм»**. Це відома інтерактивна технологія колективного обговорення для вирішення певного завдання. Необхідно, щоб група, яка його вирішує, запропонувала якомога більше ідей, можливо несподіваних. Шляхом обговорення

всіх ідей група оцінює їх. Мозковий штурм орієнтований на вирішенні проблем, що включає: створення проблемної ситуації; формування ідей; перевірка, оцінка і вибір кращих ідей.

Для цього у класі можна повісити такий плакат:

- кажіть усе, що спаде на думку;
- не обговорюйте і не критикуйте висловлювання інших;
- можна повторювати ідеї, запропоновані будь-ким іншим;
- розширення запропонованої ідеї заохочується.

Педагог повинен постійно заохочувати і направляти хід дискусії, залучати до процесу розв'язування завдання всіх учнів. Вчитель проводить загальний підсумок дискусії.

Різновидом загальногрупового обговорення є технологія „**Мікрофон**”, яка надає можливість кожному сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію. Для цього вчитель ставить запитання класу та пропонує якийсь предмет (руку, олівець, іграшковий мікрофон і т.п.), який виконуватиме роль уявного мікрофона. Учні передають його один одному, по черзі беручи слово.

Правила проведення такі:

- говорити має тільки той учень, у кого „символічний” мікрофон;
- запропоновані відповіді не коментуються і не оцінюються;
- коли хтось висловлюється, інші не мають права перебивати, щось говорити, викрикувати з місця.

Незакінчені речення часто поєднуються з „Мікрофоном” і дають можливість ґрунтовніше працювати над висловленням власних ідей, порівнювати їх з іншими. Цей прийом дає присутнім змогу долати стереотипи, вільніше висловлюватися щодо запропонованих тем, відпрацьовувати вміння говорити коротко, але по суті й переконливо.

Визначивши тему, з якої учні будуть висловлюватись, використовуючи уявний мікрофон, учитель формулює незакінчене речення і пропонує учням висловлюючись закінчувати його. Кожний наступний учасник обговорення повинен починати свій виступ із запропонованої формули. Учні працюють з відкритими реченнями, наприклад: „На сьогоднішньому уроці для мене найважливішим відкриттям було...” або „Ця інформація дозволяє зробити нам висновок, що...” або „Це рішення було прийнято тому, що...” тощо.

Кластери („Групування”) – малюнкова технологія, суть якої полягає в тому, що посередині листа записується чи замальовується

основне слово (ідея, тема), а по сторонам від неї фіксуються ідеї (слова, малюнки), певним чином пов'язані з ним. Такі замальовки можна використовувати не тільки для підведення підсумків, але і для пробудження цікавості учнів до теми заняття, спонукання їх до подальшого дослідження, для систематизації знань школярів.

Наприклад, на уроці природознавства на тему "Рослини" вчителька попросила дітей пригадати все, що вони знають по цьому питанню та разом замальовувати кластери. Звичайно, подану нижче замальовку можна продовжувати далі. Проте, після відповідей учнів, учитель звернула увагу на запис „розмноження рослин”. Не всі школярі знали способи їх розмноження. Таким чином учитель не лише активізував знання учнів, а й підвів їх до теми уроку.



Рис. 3.3. Зразок кластерів до теми «Рослини»

Для того, щоб робота з кластерами була ефективною, необхідно дотримуватись таких правил:

1. Перед тим як учням запропонувати „гронування”, вчитель повинен оцінити тему або навчальний текст. Чи можна його розбити на елементи? Чи легко виділити в тексті змістові одиниці.

2. Перші рази необхідно допомагати учням виділяти змістові одиниці.

3. Отримані „грона” (як на стадії пробудження інтересу до теми, так і на етапі узагальнення матеріалу) необхідно озвучувати.

4. Згодом слід вчити учнів обґрунтовувати встановлені між гронами зв'язки. Але ні в якому разі не критикувати їх пояснення, якщо вони здадуться надуманими. В такому випадку необхідно

попросити учня показати ту частину тексту, яка доводить його думку, або пригадати відповідне правило.

5. Якщо педагог хоче, щоб школярі оцінили значимість кожного грона, можна попросити їх використовувати різнокольорові олівці або головну гілочку зробити соковитішою.

Отже, при використанні технології „Гронування” учні вчаться активно сприймати матеріал, співвідносити старі знання з новими.

Згадані технології тісно пов'язані між собою. Адже „грона” з'явилися завдяки „мозковому штурму” чи „мікрофону”. Чим більше правдивих (а, можливо, і помилкових) відомостей діти зможуть зібрати, тим більшим буде їх резервний фонд для пізнання нового. Чим більше ідей висловлять учні, тим вищим буде інтерес до теми уроку.

Проте часто під час вивчення нового матеріалу цікавість молодших школярів знижується і може взагалі пропасти. Для того, щоб підтримати цікавість до нового, на *фазі реалізації змісту* використовують технологію **”Читання з позначками”**. При читанні тексту вчитель пропонує школярам робити відповідні позначки: „v” позначаються ті знання, котрі були вже відомі („я це вже знав”), „+” позначаємо нові знання, „?” помічають те, чого не зрозуміли, або про що хочемо більше дізнатись. Педагог може підібрати і інші позначки. Головне, щоб вони були прості та зрозумілі школярам. Ставити значки необхідно по ходу читання тексту.

Проте, на початку роботи з молодшими школярами, кількість значків слід зменшити до двох: „v” („Я це знав!”) і „+” („Це для мене нове”). Активне читання сприяє розвитку систематичності мислення, розвитку вмінь класифікувати отриману інформацію і розвитку вмінь виділяти нове.

Новий матеріал можна вивчати працюючи в групах. Одним із різновидів роботи в групах є використання технології **«Ажурна пилка»** («Мозаїка», «Джиг-со»). Дана технологія не лише спрямована на вивчення нового матеріалу, а й вчить учнів співпрацювати, допомагати один одному, дає змогу відчувати себе в ролі учителя.

Для такої роботи слід підібрати необхідний для уроку матеріал та підготувати індивідуальний інформаційний пакет для кожного учня. Окрім того, молодшим школярам знадобляться таблички з кольоровими позначками, щоб учні змогли визначити завдання для їхньої групи.

Всіх учнів розділяємо на кілька груп, де кожному члену групи присвоюється номер, наприклад від 1–4(5), залежно від кількості

учнів та дається відповідна кольорова позначка. Це будуть «домашні» групи. Потім слід створити «експертні» групи, використовуючи кольорові позначки. Таким чином, у домашніх групах всі учасники будуть мати позначки різних кольорів, а в кожній експертній – однакові. Отже, кожен учень буде входити у дві групи – «домашню», та «експертну».

Школярі повинні добре знати членом якої домашньої групи вони є. Кожна така група отримує власну порцію інформації для засвоєння. Завдання домашніх груп – опрацювати надану інформацію та опанувати нею на рівні, достатньому для обміну цією інформацією з іншими.

Після завершення роботи в домашніх групах, учням пропонується розійтись по своїх експертних (кольорових) групах. В цих групах школярі стають експертами з окремої теми (своєї частинки інформації). Наприклад, всі «червоні» переходять на перший ряд, всі «сині» – на середній, «зелені» – на третій ряд і т.д. в кожній групі має бути представник із кожної «домашньої групи».

Кожна експертна група має вислухати всіх представників домашніх груп і проаналізувати матеріал в цілому. Для допомоги молодшим школярам можна роздати перелік узагальнюючих запитань на які вони мають дати відповідь.

Після завершення роботи учні з експертних груп повертаються в домашні. Кожен повинен поділитися інформацією, отриманою в експертній групі з членами своєї «домашньої». Таким чином, у домашній групі має бути по одній особі з експертних груп. Учні мають намагатися донести інформацію якісно та зрозуміло всім іншим членам своєї домашньої групи. Завданням домашніх груп у цьому випадку вже є остаточне узагальнення всієї інформації.

Для підведення підсумку уроку (*фаза рефлексії*) поряд із традиційними методами можна запропонувати використати **віршовані форми**, які вимагають дотримання досить чіткого алгоритму, але, разом з тим, не викликають значних труднощів в учнів початкових класів. Такі вірші називаються „Сенкан” („Синквейн”) – французьке, означає „п’ять рядків”. При його написанні існують певні правила.

Перший рядок містить в собі одне слово, як правило іменник, яке означає об’єкт чи предмет, про який піде мова:

Мама

Другий рядок – два слова, найчастіше прикметники чи прислівники. Вони необхідні для опису ознак чи якостей вибраного об’єкта чи предмета:

Добра, знаюча

Третій рядок утворений трьома дієсловами, які описують характерні дії обраного об'єкта чи предмета:

Любить, оберігає, виховує

Четвертий рядок – фраза із чотирьох слів (для молодших школярів можна і більше слів), яка відображає особисте ставлення автора сенкану до об'єкта чи предмета:

Я дуже її люблю

В п'ятому рядку записують одне слово, яке характеризує суть предмета чи об'єкта:

Берегиня

Такі роботи не тільки сприяють покращенню емоційного стану школярів, а й дозволяють учителю перевірити, як вони запам'ятали найважливіші поняття теми. Наприклад, після вивчення теми „Вода” один із учнів написав:

Вода

Прозора, рідка

Тече, випаровується, замерзає

Без неї неможливо існувати

Життя

Сенкани можна писати індивідуально, в парах, в групі. Можна писати дома разом з батьками для перевірки засвоєння домашнього завдання. Сенкани, написані школярами, дозволяють педагогам вияснити, як учні почувають себе на уроці, чи подобається їх тема, що вивчається і т.п.

На фазі рефлексії можна використовувати прийом «РАФТ».

Р – роль (у якій ролі будуть працювати діти)

А – аудиторія (кому ви будете писати, адресувати послання)

Ф – форма

Т – тема

Наприклад: Предмет «Природознавство», Тема «Кровоносна система».

Учитель: Визначимо чотири параметри майбутнього тексту.

Р – роль (будь-яка людина нашої планети)

А – аудиторія (кому ви будете писати, наприклад, мешканцям з інших планет)

Ф – форма – розповідь

Т – тема «Кровоносна система людини»

Учитель пропонує учням: напишіть невелику розповідь від імені будь-якої людини нашої планети про те, що ви дізналися сьогодні на

уроці на тему «Кровоносна система людини», адресовану мешканцям іншої планети.

Учні протягом кількох хвилин складають і записують розповіді, а потім зачитують їх.

Метод «Шість капелюхів» з'явився в педагогічній практиці на основі методу, що був розроблений французьким психологом Едвардом де Боно. Він використовується для аналізу проблеми, певної ситуації з різних точок зору, дозволяє об'єктивно поглянути на досліджуване явище. Особливо молодшим школярам подобається працювати за даним методом одягаючи на голови капелюхи відповідного кольору. Тому вчитель повинен завчасно забезпечити їх наявність. Для роботи можна запропонувати учням об'єднатись в групи під відповідним капелюхом, а можна запропонувати перевдягати капелюхи.

Кожен колір капелюха відповідає за певну позицію під час роботи з інформацією:

Білий капелюх – факти, цифри, хроніка подій, статистика. Даною групою інформація не оцінюється.

Чорний капелюх – критика, негативні сторони ситуації.

Червоний капелюх – емоції, почуття, відчуття, передчуття.

Жовтий капелюх – позитивні сторони ситуації, вміння завжди підмічати добро.

Зелений капелюх – творчість, почуття гумору.

Синій капелюх – значимість ситуації, висновок, що з неї випливає.

Предмет «Природознавство», 2 клас. Тема уроку «Вода»

Використовується метод «Шість капелюхів». Кожна група отримує кольорові капелюхи з написами. Після обговорення в групах вислуховуються відповіді дітей.

1. Білий капелюх. Факти. Вода безбарвна, прозора, тече, не має запаху та смаку, приймає форму посуду, в якому перебуває.

2. Жовта. Позитивне мислення. Для життя всього живого потрібна вода. На нашій планеті переважає блакитний колір, колір води.

3. Чорна. Проблема. Прісної води значно менше і вона може зникнути. Люди забруднюють воду.

4. Червона. Емоції. Найбільше на уроці нам сподобалося проводити досліди із водою та виділяти її властивості.

5. Зелена. Творчість. Група може намалювати малюнки із зображенням води, скласти віршик і т. п.

6. Синя. Висновок. Узагальнюють висловлювання кожної групи.

Безумовно, ми висвітлили лише невеличку частинку з великої кількості технологій, спрямованих на формування критичного мислення учнів.

Проте, використання педагогами вищезгаданих інтерактивних технологій навчання може бути достатньо ефективним для формування критичного мислення молодших школярів, зокрема. Вони роблять процес навчання більш творчим, вчать виділяти головне, висловлювати власні думки, аргументувати їх, висловлювати самостійні судження щодо подій, які відбуваються в навколишньому світі.

Критичне мислення формується поступово, у результаті щоденної роботи вчителя й учня, з уроку в урок, з року в рік. Кожен учитель обирає сам методи і прийоми його формування та розвитку. Однак критичне мислення учнів початкових класів можна формувати не лише інтерактивними методами та прийомами, а й використовуючи ряд вправ на відповідних етапах уроку, які ми представили вище, враховуючи вікові особливості школярів.

3.4. Зразки уроків щодо формування критичного мислення молодших школярів

Наведемо кілька прикладів конспектів уроків з природознавства. Це уроки різних видів, хід яких, в тій чи іншій мірі, спрямований на формування та розвиток вищезгаданих ознак критичного мислення.

Урок - конференція

Тема. Природа навколо нас. Зв'язок у природі.

Мета. Поглибити знання учнів про компоненти природного середовища. Підвести дітей до усвідомлення зв'язків між ними. Розширювати світогляд, розвивати пізнавальний інтерес, мислення, уміння працювати колективно та самостійно. Виховувати бережливе ставлення до природи.

Обладнання: глобус, прилади для дослідів, малюнки.

Хід уроку

1. Організація класу.

2. Актуалізація опорних знань. Вступна частина.

Казка (з вуст учителя).

З давніх-давен на нашій планеті оселилася дивна красуня. Милувалася вона савоїми чистими блакитними очицями-озерами, дзвінким життєрадісним голосом, що розливався пташиним щебетом, линув перегуками лісових мешканців та видзвонював крихітними цвіркунами. Розвівалося на вітрах її розкішне зелене волосся з переплетеного березового та вербового гілля. А ще красуня мала чарівну вдачу. Ступить крок – і вкриється все навколо бузковими кольорами, засміється – і розсиплеться пролісковий цвіт, притихне в задумі – і видніється рожевий обрій...

– Чи впізнали ви цю чарівницю? Як її звать? (Природа)

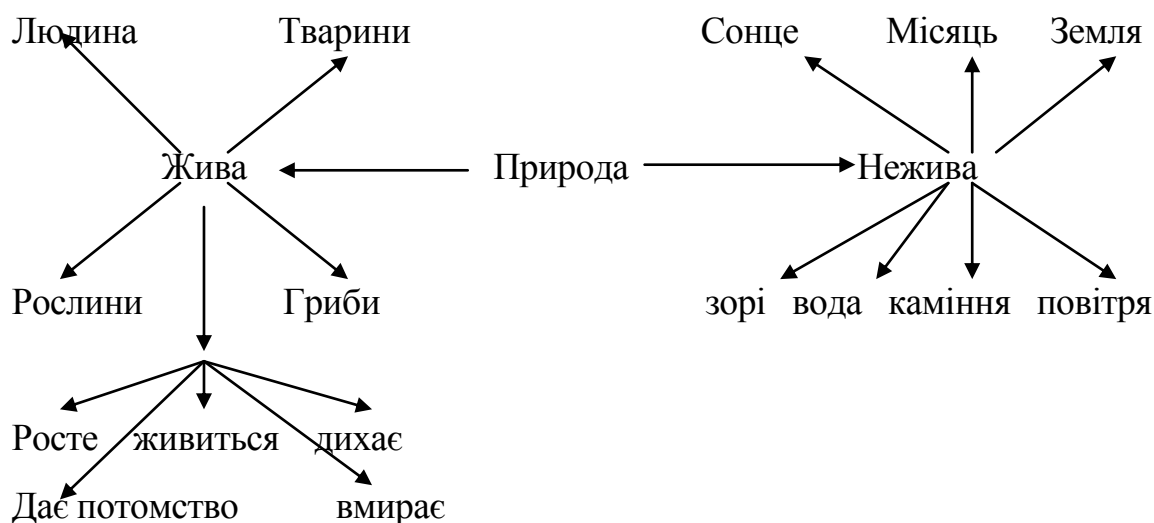
– Так, це природа, наша домівка, яку ми порівнюємо з чарівною дівчиною. Та минав час. І в природі з'явилися дивні істоти. Вони ходили на двох ногах, а своїми руками будували житла, заготовляли їжу, винаходили різні дивні речі.

– А ви впізнали цих дивних істот? (Так, це люди)

– Природа прийняла їх як своїх рідних діток. Вона ділилася з людьми всім необхідним та дивувалася: “Навіщо ви створюєте ці дивні речі?” Та з часом людських речей ставало все більше та більше. А Природа так і далі роздумувала для чого вони потрібні. Адже всі її діти, всі її частиночки були міцно пов'язані між собою, допомагали одна одній, підтримували, виручали з біди. А ці предмети почали заважати, а інколи і шкодити її дітям.

– І сьогодні на уроці ми з вами повинні пригадати, що ж за діти у Природі та визначити як вони пов'язані між собою.

– То ж пригадаймо, що відноситься до природи. (“Павутинка”)



-А чи відносяться виробы людей до природи? (Ні)

Вчитель. Урок наш ми побудуємо у формі конференції, тобто зібрання науковців, які пояснять для всіх важливість кожної частини природи. З'ясуємо, який же зв'язок існує в природі, важливість неживої природи. Учасниками конференції є науковці, які коротко продемонструють знання; експерти, які на дослідах доведуть справедливість повідомлень; кореспонденти, які ставитимуть запитання доповідачам і експертам.

1. Повітря.

Не прісний, не солоний океан.

Хоча блакитний і прозорий.

Без берегів і без води.

Пливемо в ньому я і ти.

І легкокрилі літаки.

– Що це за такий океан?(Повітряний) .

– Послухаємо повідомлення про повітря.

Доповідач. Повітря необхідне всім живим організмам, щоб дихати і жити. Воно прозоре, не має смаку і запаху. Якщо повітря рухається, то ми відчуваємо вітер. Повітря є і в твердих речовинах, наприклад, у ґрунті, крейді. Повітря містить кисень та інші гази. Отже, природа дає нам повітря без кольору, без запаху, насичене киснем – саме таким воно необхідне всьому живому, у тому числі і людині.

Експерт демонструє дослід в підтримку слів доповідача: пропонує всім учасникам помахати зошитом, щоб відчути рух повітря.

Секретарі роблять висновки зі слів доповідача (можлива допомога учителя).

2. Вода.

Вчитель (показує глобус). Чи знайомий вам цей предмет? (Так. Це глобус – модель Землі).

– Якого кольору наша планета? (Блакитного).

– Чому? (Бо на ній багато води).

– Дійсно. Поверхні води на Землі вдвічі більше, ніж суші. Про неї зараз і поговоримо.

Доповідач. Без води життя неможливе: в'яне квітка, страждає звір, гине пташка. Все живе на Землі потребує води. Наші предки обожнювали воду. Чистота та смак джерельної води сприяли тому, що народ назвав її живою, тобто особливо цілющою. Такою вона зображувалась у казках та легендах. Люди вірили, що жива вода додавала сили, зцілювала рани, повертала до життя.

Ось перед вами така вода з криниці. Зараз ми дізнаємося про її властивості. Коли ми подивимось через скляночку з водою один на одного – все видно, бо вода прозора. Покуштуємо – без смаку. Понюхаємо – без запаху. Переллю – тече, бо не має форми.

Коли вона тече в землі, то розчиняє в собі все, що може (н-д, сіль) і інші вітаміни, а потім собою напуває все живе, ділячись своїми вітамінами, підтримуючи сили всього живого. Запаси води в організмі потрібно постійно поповнювати.

Отже, вода прозора, без смаку, запаху і форми, розчинник. Вода може бути рідкою (моря, океани, дощ), твердою (сніг, іній, крига), газоподібною.

Вода є скрізь, де живуть живі істоти, вона потрібна їм, вона є скрізь. Отже, вода – це життя.

Експерт демонструє досліди про розчинні властивості води (розчиняє у воді сіль, цукор та передає всім, щоб спробували тепер її смак), доводить наявність води в організмі (дихання на холодне сільце), підтверджуючи виступ доповідача.

Секретарі фіксують висновки.

3. Грунт.

Доповідач. Верхній пухкий шар землі, на якому зростають рослини є грунт. Проникаючи корінням в грунт, рослина міцно тримається в ньому. Грунт вбирає в себе воду, містить повітря для життя живих організмів. Сонце нагріває грунт, а він поступово віддає своє тепло рослинам і тваринам. Він є місцем для проживання багатьох тварин (Н-д для личинок комах, дощових черв'яків, кротів і ін.). Люди на грунтах вирощують врожаї хлібів, овочів, фруктів.

Експерти демонструють дослід: у склянку з водою кидають грудочку ґрунту. Цим доводять наявність в ньому повітря. Свою відповідь обґрунтовують.

Секретарі роблять висновки.

4. Сонце.

Доповідач. Сонце – величезна розжарена куля. Воно в багато разів більше від Землі. А здається нам зовсім маленьким. Це тому, що відстань до нього дуже велика. Сонячні промені несуть на Землю світло і тепло. Усе живе тягнеться до сонця.

Експерти демонструють наслідки проведеного раніше дослід. У картонній коробці зробили збоку отвір і поставили у неї горщик з пророслою насінною (квасолі, гороху). Коробку накрили і поставили на підвіконня. Паросток поливали.

Секретарі роблять висновок про важливість сонячного світла для життя рослин.

5. Рослини.

Доповідач. На перший погляд рослини здаються нерухомими. Насправді це не так. Їхні корені ростуть в ґрунті, листочки повертаються до світла (демонстрація вазонів, листочки яких розвернені до сонця), насіння розлітається за вітром і потрапляє в різні місця. Рослини дістають від неживої природи необхідні їм для життя воду, тепло, світло. Для дихання їм потрібне повітря. Але і самі вони очищають повітря від забруднення, роблячи його чистішим, збагачуючи його киснем. Часто рослини є їжею для тварин та людей, додаючи цим сил для життя. (Н-д, насінням рослин живляться птахи.)

Отже, рослини є корисними як для живої природи, так і для неживої. А як вони милують наше око своєю красою!

Експерти демонструють наслідки проведених раніше дослідів про потребу води рослинами (порівняння рослин, яких поливали і яких лишили води). Пояснюють свої висновки.

Секретарі фіксують висновки.

6. Тварини.

Доповідач. Між рослинами та тваринами є багато спільного. Це тому, що вони належать до живої природи. Як і рослини, тварини живляться, дихають, ростуть, розмножуються і вмирають. Тварини допомагають рослинам рухатись, розносячи їх насіння (демонстрація малюнків до цих слів). Та все ж вони різні. Рослини беруть поживу з неживої природи – із землі, води, повітря. А тварини живляться або рослинами, або іншими тваринами. Людина теж не може обійтися без тварин, бо вони дають їй різні продукти: м'ясо, сало, молоко, яйця, а також шерсть, шкіру, пух.

Вчитель. Дякуємо, шановні науковці. Але у нас присутні кореспонденти різних наукових журналів та газет. У них до вас є кілька запитань. (Кореспонденти задають запитання за темами повідомлень).

3. Підсумок уроку.

У кінці уроку секретарі зачитують висновки конференції, які попередньо фіксувалися у зошитах. Всі учасники разом з учителем роблять загальні висновки про взаємозв'язки живої та неживої природи.

Тема. Деревя, куці, трави. Плоди, насіння.

Мета. Продовжувати розширювати знання дітей про деревя, куці, трави. Розвивати спостережливість, пам'ять та мовлення учнів, їх вміння працювати в групі. Виховувати любов до природи, пізнавальний інтерес.

Хід уроку

1. Хвилинка поезії.

Вмійте природу любити
Нам у походи ходити
І мандрувать, любі діти,
Вмійте ж природу любити,
Кожній стеблинці радіти
В полі, у лісі, над яром –
Квіти, дерева і трави...
Цвіту не вирви задаром,
Гілки не втни для забави.
Оберігайте ж повсюди
Шлях і стежиночку в гаї.
Все те окрасою буде
Нашого рідного краю.
– Чого вчить цей вірш?

2. Перевірка домашнього завдання. (фронтальна)

- Що таке природа?
- Що належить до живої природи?
- До неживої?
- А що до природи не належить?
- Чим жива природа відрізняється від неживої?
- Яку користь дає природа людям?

3. Повідомлення теми та завдань уроку.

Вчитель: Сьогодні, діти, ми потрапимо у царство рослин, дізнаємось як вони виглядають, чим відрізняються. Але не я буду вести вас по ньому, а ви самі помандруєте туди різними шляхами і розповісте один одному про те, що там дізнаєтесь. Готові?

4. Вивчення нового матеріалу.

Клас учитель ділить на групи з 4 чоловік. В новоутвореній групі з 4 учасників кожному члену привласнюється номер від 1-го до 4-х.

Учням роздається текст. (Текст додається).

Вчитель звертає увагу на те, що кожен повинен зрозуміти статтю, що буде вивчатися, але повний текст має стати зрозумілим кожному члену групи.

Слід звернути увагу на те, що стаття складається з 4-х частин і що кожна група номерів відповідатиме за одну частину. Далі учасники з однаковими номерами збираються разом і отримують свою частину тексту.

1 гр. – про трави, 2 гр. – про кущі, 3 гр. – про дерева, 4 гр. – про плоди та насіння.

Групи, що складаються з номерів перших, других, третіх і четвертих називаються експертними групами; їхнє завдання – якомога глибше вивчити матеріал відповідної частини статті про рослини. Вони читають і переказують один одному свою частину статті як партнеру по науці, аж доки не переконаються у розумінні її змісту. Вчитель в цей час підходить до кожної групи, вислуховує дітей, направляє хід їх думок і т.п.. Дуже важливо, щоб кожен член експертної групи зрозумів, що він є відповідальним за те, щоб найкраще навчити інших членів своєї групи матеріалові, в якому він є експертом. Ця робота займає багато часу – робота над змістом, обговорення.

Коли експертні групи завершують роботу над змістом, їхні учасники розходяться по своїх основних групах і навчають там своїх колег. Треба підкреслити, що кожен член такої групи повинен вивчити, засвоїти зміст усієї статті.

Важливо, щоб учитель контролював процес, був впевнений, що процес навчання йде задовільно, а також, що окремі члени можуть слугувати, як джерела запитань для перевірки своїх товаришів.

5. Закріплення нового матеріалу. (Можна використати види роботи на вибір).

На цьому етапі уроку учасники експертних груп задають питання за текстом своїх частин для інших однокласників.

Робота з малюнками рослин.

Вчитель показує малюнки рослин, а учні повинні визначити їх тип та довести свою думку.

Цікава вікторина.

- Які дерева (кущі) є символами України?
- З якими деревами та кущами порівнюють гарних дівчат?
- З яким деревом порівнюють сильних юнаків? Самотніх, бідних людей?

– 5 берізок, 2 смерічки

Зеленіють над потічком.

Біля них одна ожина.

Скільки всіх дерев, скажи-но. (7, бо ожина – кущ).

Схематично замалювати у зошити кожен тип рослин.

6. Підсумок уроку.

- На які три групи діляться рослини?
- З яких органів складається рослина?

- Чим дерево відрізняється від куща?
- Яке значення для рослин має плід?
- Доведи, що рослина належить до живої природи.

* Оскільки в класі є діти з різним розумовим розвитком, з різними особливостями пам'яті, володіння мовленням і т.п., тому частини обраного тексту повинні бути різними за складністю для розуміння. Це забезпечить поділ та роботу всіх учнів у експертних групах.

Стаття “У царстві рослин”

1 група. Різноманітні рослини трапляються у природі. У кожної з них є корінь, стебло, листя, квітки, плоди з насінням. Це – органи рослини. Але зовнішньо рослини несхожі між собою.

У трав м'які соковиті стебла, тому ростуть вони невисоко над землею. Особливо добре трави ростуть у степу, де їхнє насіння розноситься вітром на великі відстані. Трави – це основна їжа для багатьох тварин. Багато трав'янистих рослин продовжує рости і тоді, коли тварини об'їдають їх до самої землі. Шкоду траві можна завдати, якщо вирвати її з коренем.

2 група. У куща від кореня росте декілька стебел. Ці стебла більш дерев'янисті і тому більш міцні, ніж у трави, але значно тонші й менші, ніж стебло у дерева.

3 група. На відміну від кущів, у яких росте по кілька стебел, дерева мають тільки одне стебло. Однак стебло у дерева таке товсте й міцне, що воно одержало більш відповідну назву – стовбур. Деякі дерева мають дуже великий стовбур. Його ледве можуть обхопити кілька людей.

4 група. З кожної весняної квітки на дереві утворюється плід, в якому дозріває насіння. Упаде достигла насінина в ґрунт, і з неї згодом виросте нова рослина. Вона буде така сама, як і рослина, на якій утворився плід з насінням. Якби не було квіток, не було б ні плодів, ні насіння, з якого виростають нові рослини.

До наступного уроку діти готуються завчасно. Вчитель завчасно поділяє клас на групи, кожна з яких отримує спеціальне завдання. Наприклад, 1 група знаходить відомості про відмінність рослин та тварин, 2 – цікаву інформацію про вигляд тварин, 3 – про їх місце проживання, 4 – про харчування тварин і т.д.. Вчитель допомагає школярам підібрати інформацію, рекомендує літературу, допомагає підготувати запитання для перевірки своїх однокласників. При потребі допомагає школярам розділити обов'язки у групі і т.д..

Тема. У царстві тварин

Мета. Ознайомити з особливостями зовнішньої будови тварин та умовами їхнього життя. Розкрити залежність життя тварин відрослин і явищ неживої природи. Розвивати монологічне мовлення. Виховувати дбайливе ставлення до природи.

Обладнання. Малюнки, опудала тварин, гнізда птахів.

Хід уроку

I. Організаційний момент.

- Діти, сьогодні ми з вами вирушимо у нову подорож – у царство тварин. І знову поведуть нас туди ваші друзі, відкриють нам таємниці тваринного світу. Та по дорозі ми не повинні лякати тварин своїми криками, пустотливою поведінкою. Тому налаштувались тихенько та чемно поводитись під час подорожі. Адже нас чекає неповторний, багатий та загадковий світ.

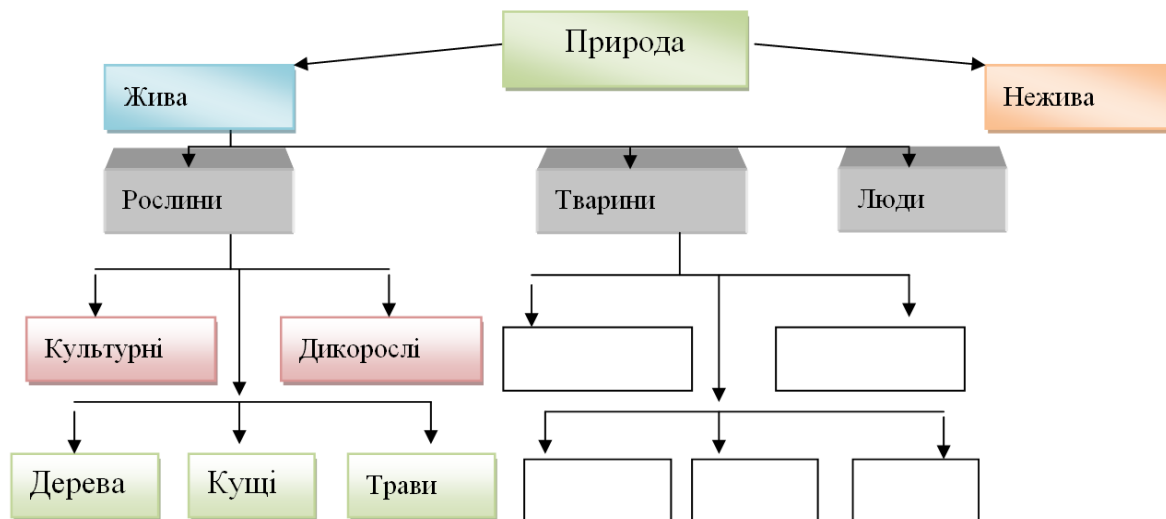
Але спершу ми повинні пригадати деякі знання, які стануть нам у пригоді під час вивчення нового світу.

II. Актуалізація опорних знань.

- Що таке природа?
- Яка буває природа?
- Що відноситься до неживої природи?
- Що відноситься до живої природи?
- На які групи поділяються рослини по відношенню до людини?
- На які групи поділяються рослини за формою?

III. Мотивація та завдання уроку.

Погляньте на цю таблицю. Вона неповна. Щоб її заповнити нам не вистачає знань. Отож, під час експедиції ми повинні їх здобути. Тому наше завдання – уважно до всього прислухатися, придивлятися, записувати і запам'ятовувати, та вкінці уроку заповнити таблицю до кінця.



IV. Новий матеріал.

1. Вступна бесіда.

– Тварини, як і рослини, - це живі організми, що населяють нашу Землю.

Тварини – це звірі, які живуть у лісах; птахи, що літають у небі; змії, що люблять вигріватися на сонечку; жаби, що плавають у воді; комахи, що зустрічаються на кожному кроці.

– Які ж ознаки властиві всім живим істотам: рослинам і тваринам?

(Все живе народжується, росте, розвивається, дихає, живиться, розмножується, вмирає).

Тварини – частина живої природи.

– То чому ж живу природу поділяють на рослин і тварин? Чим вони відрізняються?

1. Цю розбіжність спробують довести учні 1 групи, які отримали це завдання.

1-й учень. Основне, чим відрізняються між собою рослини і тварини, це те, як і чим вони живляться. Тварини живляться рослинами, поїдають інших тварин. Отже, тварини їдять готову їжу.

2-й учень. Рослини виробляють їжу собі самі. Кухнею, в якій готується для них їжа, є зелені листочки. В листках на світлі утворюються поживні речовини, необхідні рослинам для життя. Тому без світла вони жити не можуть.

3-й учень. Відрізняються рослини від тварин ще й тим, що вони ростуть протягом усього життя. Навіть у столітнього дуба ростуть гілки, виростають весною листочки. Тварини ж ростуть тільки в молодому віці, а потім ріст припиняється.

4-й учень. На відміну від рослин, тварини можуть швидко рухатися, переміщуватися з одного місця на інше. Якщо у лісі виникає пожежа, то рослини гинуть у вогні, тоді як значна частина тварин рятується, втікаючи з лісу.

– Так чим відрізняються тварини від рослин?

(Тварини їдять тільки готову їжу; ростуть тільки в молодому віці; переміщуються з місця на місце).

2. Які ж вони, тварини? (Доповідають учні 2 групи).

1-й учень. Тварини всі дуже різні. Вони відрізняються розмірами тіла. Серед них є справжні гіганти. Наприклад, найбільша з тварин – синій кит, має тіло завдовжки 30 метрів і масу 150 тон. Найменших тварин неможливо побачити без мікроскопа. (Показ малюнка кита).

2-й учень. Тривалість життя тварин теж різна. Серед них є довгожителі, наприклад, слони, які живуть 60–80 років. Але є й такі, що живуть кілька днів – комахи-одноденки. (Показ малюнка слона).

3-й учень. Відрізняються тварини також за формою і будовою тіла, яка залежить від того, де вони живуть. У тварин, що живуть у воді, тіло видовжене, обтічної форми з прикріпленими до нього плавцями. У підземних жителів добре розвинуті кінцівки, якими вони риють ходи в ґрунті. Тварини, що оволоділи повітряним простором, мають крила, з допомогою яких літають. (Показ малюнка акули, крота, ластівки).

4-й учень. Проте, у більшості відомих вам тварин тіло складається з голови, тулуба, кінцівок (крил, ніг) та хвоста. (Показ частин тіла тварин на опудалах птаха, рака).

– Які ж вони, тварини? (Різноманітні).

– З яких частин складається тіло більшості тварин? (Голова, тулуб, кінцівки, хвіст).

3. А які групи тварин існують у природі? (Доповідають учні 3 групи).

1-й учень. Мурашка, муха, метелик, бабка, колорадський жук, сонечко, бджола – це також тварини. Їх називають комахами. Тіло комахи складається з голови, грудей і черевця. Завдяки своїм мініатюрним розмірам вони здатні проникати в дрібні шпаринки, і потреби в їжі у них невеликі. Кожна комаха має 6 ніжок, у більшості з них є крила і вони можуть літати.

2-й учень. Із всіх живих істот пир'я є тільки у птахів. Це одна з ознак, за якою їх відрізняють від інших тварин. Птахи мають дзьоб і крила. Самки птахів відкладають яйця, і для їх захисту більшість птахів будують гнізда. (Показ гнізда). Коли пташенята вилуплюються, батьки їх годують до тих пір, доки пташенята не навчаться літати і не покинуть гнізда.

3-й учень. Є ще одна група тварин. Це – звірі. У більшості з них тіло вкрите шерстю. Не обов'язково, щоб вона була густою і пухнастою. Своїх малят усі звірі вигодовують молоком. Але на землі є їх значно більше. Ще є: риби, земноводні, плазуни та інші.

– Чим комахи відрізняються від всіх інших тварин?

– Що відрізняє птахів?

– Які ознаки звірей?

4. Де живуть тварини? (Доповідають учні 4 групи).

1-й учень. Тварини живуть скрізь, де для них є їжа, схованка від ворогів і місце для влаштування житла. На Землі немає такого куточка, де б не жили тварини.

2-й учень. Тварини живуть у воді, під землею, на поверхні землі. Ціла група тварин заволоділа повітряним простором.

3-й учень. В жарких і сухих пустелях живуть змії, ящірки, верблюди, джейрани, тушканчики та інші тварини. Що допомагає їм вижити, адже влітку пісок нагрівається до +80°C, дощі випадають дуже рідко і нема куди заховатись від ворогів? Дрібні тварини ведуть нічний спосіб життя, а в день ховаються в нори, де рятуються від спеки і ворогів. Великі тварини швидко бігають, що дає їм змогу відшукати їжу і воду, втікати від ворогів. (Показ малюнків змії, верблюда).

4-й учень. В умовах північного снігу і льоду живуть білі ведмеді, моржі, пінгвіни та інші тварини. Вони чудово себе там почувають. Від холоду, як правило, їх захищає густа шерсть. Під шкірою у них товстий шар жиру, який теж захищає від холоду, а в морях достатньо риби, якою вони живляться. (Показ зображень білого ведмедя і моржа).

5-й учень. Все своє життя проводять у воді, ніколи не виходячи на сушу, риби, раки, дельфіни, кити. Ці тварини населяють моря, озера, ріки. Життя багатьох тварин частково пов'язане з водою: у воді розмножуються (жаби, тритони) або живляться (моржі, качки, пінгвіни). (Показ малюнків риб, жаби, качки).

6-й учень. Під землею, у ґрунті, живуть кроти, дощові черви, землерийки.

Тіло їх пристосоване до життя під землею і риття підземних ходів. (Показ малюнків дощового черв'яка, крота).

7-й учень. Багато тварин веде наземний спосіб життя. Вони населяють ліси і луки, поля і сади. Одні з них добре лазять по деревах (білки, дятли), інші бігають, долаючи великі відстані (вовки, олені). Коники стрибають у траві, змії плазують. Комахи, птахи, можуть літати. (Показ малюнків білки, вовка, метелика).

– Так де живуть тварини? (Скрізь).

V. Фізкультхвилинка.

5. Що ж їдять тварини? (Доповідають учні 5 групи).

1-й учень. Відповісти на це питання можна дуже коротко – майже все. Їжа тварин дуже різноманітна. В залежності від того, що вони їдять, тварин можна поділити на 3 групи: рослиноїдні, хижі, всеїдні.

2-й учень. Рослиноїдні тварини – це такі, які живляться нектаром квітів (метелики, бджоли), травою, листками, гілками (коларадський жук, сарана, заєць, лось). Багато тварин їдять зерно, насіння, плоди

(ховрахи, миші, білки, дрозди, сойки, шишкарі). (Показ малюнків колорадського жука, шишкаря).

3-й учень. Хижі тварини живляться іншими тваринами, попередньо вбиваючи їх. Жаби, ящірки, летючі миші, ластівки їдять комах та їх личинки. Щуки, окуні, змії – ковтають здобич не розділяючи її на частини. Хижі птахи (орел, яструб, сокіл) і хижі звірі (вовк, куниця) ловлять тварин і поїдають, роздираючи на шматки. (Показ малюнків кажана, орла, куниці).

4-й учень. До всеїдних тварин, тобто тих, що живляться і рослинною, і тваринною їжею, належать: ведмідь, борсук, горобець, короп, рак річковий та інші. (Показ малюнків ведмедя, горобця, рака).

– На які групи поділяються тварини за способом живлення?

– Наведіть приклади тварин:

рослиноїдних _____

хижих _____

всеїдних _____

6. Умови, які потрібні для життя тварин. (Доповідають учні 6 групи).

1-й учень. Для того, щоб жити, тваринам потрібні: повітря, тепло, вода, світло, ґрунт, їжа. Все це вони отримують від оточуючої природи.

2-й учень. Для дихання тваринам потрібен кисень, який міститься у повітрі. Тварини, що живуть у воді, теж дихають киснем, який є у воді.

3-й учень. Тепло потрібне для росту та розвитку тварин. Надлишок або нестача тепла приводить до їх загибелі.

4-й учень. Оскільки більшість тварин бачать, то для них важливою умовою життя є світло. Ті, що живуть під землею, глибоко під водою, у темних печерах, бачать погано або зовсім сліпі. Зір їм замінюють добрий нюх і слух.

5-й учень. Без води тварини не можуть прожити і кількох днів, а деякі, наприклад, риби, і кількох годин. Для багатьох тварин вода є місцем їхнього життя.

6-й учень. Неможливо уявити життя тварин без рослин. Рослини – їжа для багатьох тварин. Серед рослин тварини знаходять притулок, будують житла, ховаються від ворогів. Рослини виділяють в повітря кисень, необхідний для дихання тварин.

7-й учень. Нежива і жива природа дуже тісно між собою пов'язані й залежать одна від одної. Якщо зникне хоча б щось, від чого залежить життя тварин, то вони загинуть.

– Які умови потрібні для життя тварин? (Повітря, терло, вода, світло, ґрунт, їжа).

7. Чи потрібні тварини рослинам? (Доповідають учні 7 групи).

1-й учень. На перший погляд, тварини рослинам тільки шкодять. Тварини поїдають рослини, від чого ті часто гинуть. Але це невірно. Без тварин майже половина рослин на Землі зникла б через деякий час. Це сталося б тому, що комахи не запилювали б квіти, а без запилення не утворилося б насіння, яким розмножуються рослини.

2-й учень. Тварини не тільки допомагають розмножуватись рослинам. Вони ще й розселяють їх. Гачечками, зубчиками, липкими волосками насіння чіпляється до шерсті чи пір'я тварин і розносяться ними. Живлячись ягодами, тварини розносять насіння.

3-й учень. Щоб жити і рости, рослинам потрібний ґрунт. Саме тварини роблять його більш родючим, пухким. Ґрунт, розпушений дощовими червами, кротоми, землерийками та іншими тваринами, краще пропускає воду і повітря, необхідні рослинам.

4-й учень. Таким чином, ви дізналися, що тварини не можуть жити без рослин. Але і рослини без тварин існувати не можуть.

– Чи потрібні тварини рослинам? (Так).

– А потрібні рослини тваринам? (Так).

8. Користь та шкода тварин у природі. (Доповідають учні 8 групи).

1-й учень. Люди завжди поділяють тварин на корисних та шкідливих. Тих, хто дає людині продукти харчування, сировину для промисловості, чи ліки чи щось інше, їй потрібне, вважають корисними. Інших – шкідливими, бо вони знищують врожай, псують продукти харчування, нападають на свійських тварин, а й іноді на саму людину.

2-й учень. Для людини це дійсно так. Проте, в природі – по-іншому. Наприклад, тхір. Іноді він може залізти в курник і задушити курку. Отже, його вважають шкідником. Але він нищить багато мишей та інших гризунів, які приносять шкоду сільському господарству. То корисний чи шкідливий тхір?

3-й учень. Тварини можна розділити на 2 великі групи: свійські – про яких дбають люди, і дикі – це тварини, які самі добувають їжу. Але в природі всі тварини потрібні. Кожна займає своє місце і має своє значення. Щоб зберігся світ, в якому ми живемо, потрібно зберегти всю різноманітність рослин і тварин, допомагати їм.

– Скажіть, є непотрібні тварини в природі? (Ні).

9. Заповнення таблиці на дошці.

– На які групи поділяються тварини за способом живлення; по відношенню до них людини?

– За якими ознаками об'єднали тварин у групи?

– Які це групи?

VI. Тест.

1. Тварини належать до природи: (1бал)

А. Живої

Б. Неживої

2. Тварини беруть живлення з природи: (1бал)

А. Живої

Б. Неживої

3. Чи можуть тварини жити без рослин: (1бал)

А. Так

Б. Ні

4. Чи можуть рослини жити без тварин: (1бал)

А. Так

Б. Ні

5. Назвати частини тіла тварин: (2бали)

А. Голова

Б. Квітка

В. Кінцівки

Г. Хвіст

Д. Тулуб

Е. Корінь

Є. Стебло

Ж. Листки

6. З'єднай назви груп тварин із способом живлення цих тварин: (2бали)

А. Рослиноїдні

І рослинна, і тваринна їжа

Б. Всеїдні

Інші тварини

В. Хижі

Рослини

2. В природі всі тварини потрібні?

А. Так

Б. Ні

8. Що потрібно тваринам для життя: (1бал за кожну відповідь)

VII. Підсумок уроку.

Визначити до якої групи тварин належать ці тварини. (Показ картинок).

Наприклад, метелик – комаха, рослиноїдна, дика.

Тигр – звір, хижак, дикий і т.д..

Довести, що павук не комаха. (Показ малюнка павука).

Оцінювання та цінування дитячих робіт.

Тема. Як тварини готуються до зими.

Мета. Розширити уявлення учнів про підготовку тварин до зими. Вчити спостерігати за змінами в природі, встановлювати причини явищ, самостійно працювати з підручником. Розвивати в дітей пізнавальний інтерес, вміння працювати з додатковою літературою. Виховувати бережливе ставлення до тварин.

Обладнання. На дошці плакат – “Книга – вікно у світ”, книга великого розміру “Книга знатоків”, енциклопедії та інша додаткова література, картки для індивідуальної роботи.

Хід уроку

Вступне слово вчителя.

Урок природознавства

Розпочинаємо з вами.

І займемося сьогодні

Серйозними ділами.

Розкриємо віконце

В чудовий світ природи.

Тож часу не втрачаємо,

Зручнесенько сідаємо

І швидко до роботи.

– Діти, давайте прочитаємо вислів на дошці.

Діти: “Книга – вікно у світ”.

– Як ви його розумієте? (Коли відкрили віконце, то за ним можна побачити багато дивного, нового, а кожна нова книга знайомить з чимось новим, збагатить кожного новими знаннями).

– А сьогодні, діти, ми прочитаємо ось цю незвичайну книгу “Книга знатоків”. Перегорнемо сторінки.

І сторінка – “Бюро погоди”

– Хто бажає виконати роль синоптика? (1 учень розповідає по схемі, яка висить на дошці).

1. Дата.

2. Пора року.

3. Температура повітря.

4. Стан неба.

5. Опади.

6. Вітер.

– Давайте підсумуємо: так від чого залежать зміни в природі? (Всі зміни в природі залежать від висоти сонця на небосхилі).

– Молодці! Продовжуйте вести спостереження, уважно придивляйтеся до змін, які відбуваються у природі.

II сторінка – “Питайлик”

Що? Коли? Відкіля? Де? Як?

Всім цікавиться питальний знак.

– Питальний знак цікавиться, як діти підготували домашнє завдання.

(Індивідуально працюють біля дошки 2 учні).

1-й учень (картка).

А) Що належить до живої природи?

Б) Чим рослини важливі для тварин?

2-й учень (картка).

А) Що не належить до природи?

Б) Як тварини допомагають рослинам?

– А тепер перевіримо, як ви вмієте мислити, думати, даючи відповіді “так” чи “ні” на запитання, ставлячи знак “+” або “-” .

Диктант “так” або “ні”.

1. Все, що зроблене руками людини, до природи не належить. (“+”)

2. Рослини тваринам потрібні, а тварини рослинам ні. (“-”)

3. Тварини поділяються на свійських та диких. (“+”)

4. Павук – це комаха. (“-”)

5. Тварини ростуть все життя. (“-”)

6. За типом живлення тварини поділяються на рослиноїдних, хижих, всеїдних. (“+”)

7. Для того, щоб жити, тваринам потрібні: повітря, тепло, вода, світло, ґрунт, їжа. (“+”)

– А тепер, діти, ви будете в ролі вчителів і перевірите роботи один одному.

(Діти обмінюються зошитами. Правильні відповіді вивішуються на дошку.)

Вчитель підсумовує, як учні впорались з природничим диктантом.

III сторінка – “Нові таємниці”

– Сьогодні перед нами відкриються нові таємниці природи. А от саме які, ви спробуйте здогадатись з цього віршика.

Потемніли крони сосон

Потемніли крони сосон,

тихо сіються дощі,

оголила темна осінь

і дерева, і кущі.

І тепер здаля помітні

Гнізд воронячих шапки,

зникли птахи перелітні –
Гуси, іволги, шпаки.
У гіллі синиця тенька,
Лущить зерна цілий день,
І від білочки опеньки
Поховалися за пень.

В. Скомаровський

(Відповіді учнів).

– Які слова у вірші допомогли вам здогадатися?

– Отже, тема нашого уроку “Як тварини готуються до зими”.

А мета нашого уроку, або завдання, які ми повинні розглянути, це (запис на дошці):

1. Як готуються до зими різні види тварин (комахи, птахи, звірі)

2. Які причини такої підготовки.

– А що ви знаєте про підготовку тварин до зими?

(Вчитель застосовує “мозковий штурм”. Коли всі учні складають список того, що вони вже знають з теми. Всі відповіді фіксуються на дошці.)

Вчитель. Ви досить багато знаєте. Але що нам пропонує дізнатися наш підручник? Він, можливо, відкриє перед нами ще інші цікаві відомості. Тож ми спробуємо попрацювати з ним в одній команді.

Ви уважно читаєте текст. Якщо інформація вам вже відома, ви ставите біля тих речень чи абзаців “+”, якщо інформація для вас нова – “-“, а якщо у вас виникнуть запитання – “?”.

Текст учні читають логічно завершеними частинами. (Наприклад, спочатку про підготовку комах, потім птахів і т.д..)

Робота з тлумачним словником. (С.46).

– У тексті про комах нам зустрінеться слово “стіленьник”. Що ж це таке?

(учні пояснюють спочатку своє розуміння. Потім один учень зачитує з підручника вголос, інші стежать).

– Повторіть і запам’ятайте.

Фізкультхвилинка

Встаньте, діти, посміхніться

І до сонця потягніться.

В різні боки похиліться,

Раз – присядьте, два – присядьте

І за парти тихо сядьте.

Школярі приступають до роботи з текстом.

Вчитель. Давайте підсумуємо наслідки вашої роботи. Яка інформація з підручника була вже вам відома? Що нового ви дізнались? Які питання у вас виникли? Про що ви ще хочете довідатись з цієї теми?

IV сторінка - “Хвилинка-цікавинка”

Чи знаєш ти, що: Комах на Землі більше, ніж усіх інших тварин, разом узятих. Жук сонечко має округлу форму, червоний колір. Він подібний до сонця. Тому й має таку назву.

Мурахи не замерзають навіть тоді, коли мороз сягає понад 30°C. Чому? Ще з осені вони у своєму тілі накопичують гліцерин. Саме ця в'язка рідина рятує мурах від морозів.

Перевір. Пташки настобурчили пір'я – буде негода.

Птахи відлітають пізно – зима буде тепла.

Рано журавлі на південь відлітають – холодну зиму провіщають.

V сторінка – “Підсумуй знання з теми”

– Перегляньте завдання уроку.

– Чи розглянули ми всі завдання, які були поставлені на початку уроку?

Прочитай ланцюжок: сонячне тепло – рослини – комахи – інші комахи. Хто від чого залежить?

Розгляньте малюнки птахів. Назвіть їх. Чи можна побачити їх влітку, восени, взимку, весною? Чому?

Чи це правильно? Горобці, синиці, галки, сороки лишаються зимувати, бо в них не вистачає сил для перельоту.

Розгляньте малюнки звірів. Як вони зустрінуть зиму? Чому ведмеді, борсуки, їжаки сплять до весни?

VI сторінка – “Будинок”

– А зараз прослухайте домашнє завдання.

А) Стор.45 – 49, дати відповіді на запитання підручника.

Б) Вести спостереження за погодою.

В) Підготувати розповідь про тварину (на вибір), скориставшись довідковою літературою.

Вчитель. Отже, ми прочитали сьогодні одну з книг (закриває книгу) – книгу знатоків. А ось погляньте на ці книги... (Виставка книг, де можна довідатися про життя тварин).

Діти, читайте книги! Бо кожна книга – це нове відкриття, це вікно у незнаний світ!

Урок закінчено.

З метою перевірки ефективності запропонованої нами системи вправ, після 2-річного періоду її застосування в експериментальних класах, ми провели контрольні зрізи в учнів експериментальних та контрольних класів, даючи їм однакові завдання. Ці завдання побудовані на матеріалах різних навчальних дисциплін. Вони дали можливість визначити прояви ознак критичного мислення та особливостей їх вияву.

Завдання були підібрані усні та письмові. Індивідуальні, завдання в парах, групах, відповідно до визначених нами ознак критичного мислення та їх виявів. Перелік завдань не є вичерпним, а мінімально необхідним.

Принципової різниці в змісті навчальних вправ та завдань, поданих у підручниках і використаних для контрольних зрізів, немає. Різниця в тому, що завдання для контрольних зрізів не супроводжуються поясненням про їх виконання, підпорядковуються меті зрізів, а не навчання, включають творче використання запитань та вправ.

Ми пропонували учням виконати вправи, розроблені у відповідності до ознак критичного мислення та їх виявів.

1. Незалежність мислення, відносна самостійність думок.

1.1 Міні твір-роздум на тему „Мій клас”, лист до учителя.

1.2. Серія запитань „Що спільного та чим відрізняються?”

– Що спільного у сосни та ялинки?

– Чим відрізняється сосна від ялинки?

– Що однакового у дітей вашого класу?

– Чим відрізняється добра людина від хитрої?

– Назви якомога більше спільних ознак та відмінностей між хлопчиками та дівчатками, між звірами та птахами і т.п..

1.3. Учням зачитувались повчальні оповідання В. О. Сухомлинського. Колективно обговорювали характери, мотиви і вчинки героїв за запитаннями поданими у другому розділі. Це давало можливість учням висловити свою точку зору, а також не погодитись із думкою товаришів, учителя.

2. Протистояння до навіювання думок, зразків поведінки, вимог інших.

2.1. Провокаційні запитання та твердження. Ці запитання з лукавством, із прихованою помилкою чи помилковим твердженням.

– Навіщо мити руки, якщо вони скоро знову вимажуться?

– Говорять, що Магеллан відкрив Тихий океан. А що, до Магеллана люди, які живуть на його берегах (австралійці, японці, китайці...) не знали про його існування?

– Всім відомо, що Сонце зранку встає на сході, весь день рухається по небу, а ввечері заходить на заході. Звідси випливає, що Сонце обертається навколо нас, а отже, і навколо Землі.

– В одній науковій книзі були наведені фотографії квітів манної крупи. Вони, виявляється, голубенькі і мають 4 пелюсточки, як у незабудки. Хто бачив ці квіти? Не бачили? Посійте манку у горщик із землею. Через декілька тижнів зйдуть квіти.

2.2. Застосовувались вправи з підручників української мови, математики, до яких ставилося завдання: „Доведи, що завдання виконано правильно”. В той же час ми заперечували правильність його виконання.

2.3. „Інтерв’ю у героя”

Після прочитування твору учням пропонувалось взяти у героя інтерв’ю щодо його вчинку, поведінки: чому так вчинив герой, що його змусило, чи можна було по іншому вирішити проблему? (Запитання на виявлення причин, мотивів поведінки наведені вище).

3. Критичне ставлення до себе, виявлення власних помилок та адекватне ставлення до них.

3.1. „Мудрі запитання”. З кожним учнем проводилась індивідуальна бесіда про його подальше майбутнє.

– Навіщо ти навчаєшся?

– З якою метою це роблять інші?

– А що буде, якщо...?

– В чому ти помилявся?

– Чого тебе навчила ця помилка? Який висновок слід з неї зробити?

– Що потрібно зробити, щоб дана помилка не повторювалась?

– Хто ти такий? Чого ти прагнеш? Чого ти не хочеш? Що ти повинен для цього зробити і що не повинен? Що для тебе в житті найважливіше, що найстрашніше?

– Про що зараз слід думати? Що зараз найголовніше? З чого ти повинен розпочати і чим закінчити? Чи готовий ти це зробити?

– Що в мені хорошого, а що поганого? Як з цим боротись?

– Що може трапитись в найгіршому випадку?

– Чому ти вибрав саме таке рішення?

Це не повний перелік запитань, але учні повинні задумуватись над ними та знати на них відповіді.

3.2. „Оціни себе”

Учням пропонувалось виконати письмове завдання з підручника. „Якщо ти вважаєш, що виконав завдання правильно, каліграфічно,

охайно – постав на полях „+”. Якщо ти не поставив „+”, що тобі завадило, в чому ти помилився?” Вистав бал за виконане завдання.

3.3. Взаємоперевірка

Після виконання учнями письмових завдань, школярі обмінювались зошитами та давали свої завдання на перевірку однокласникам. Перевіряючий виправляв помилку олівцем, а потім вказував на неї виконавцю роботи.

4. Пошукова спрямованість мислення, прагнення до знаходження кращих варіантів вирішення навчальних завдань.

4.1. „Винахідливість”

Дітям говорилося: ”Уявіть, що ви потрапили на безлюдний острів і у вас нема предмета, який вам потрібен, але ви знаєте, що одну і ту ж справу можна виконати різними способами.”

Придумай, чим можна забити гвіздок, крім молотка?

В чому можна принести ягоди з лісу, якщо нема кошика?

Як можна розвести вогонь, якщо нема сірників?

Як можна пожарити знайдені яйця, якщо немає вогню?

Як можна визначити час?

Як можна зорієнтуватись на місцевості?

4.2. „Перевтілення”

Для того, щоб учні прагнули розібратись в правильності дій, рішень, висновків інших їм пропонувалось перевтілитись у героя історії (ти – мама, ти – казковий герой, ти – герой на волі, в полоні і т.п.) і дати відповідь на запитання: „Що б ти зробив в даному випадку? Що ти відчуваєш? Для чого ти так вчинив?”.

Такі ігри у перевтілення розвивають дітей душевно, вони починають розуміти, що інші можуть думати і робити інакше.

4.3. ”Мозковий штурм”

Ця вправа виконувалась колективно. Її мета – знайти якомога більше варіантів розв’язання проблеми.

Вам треба швидко охолодити стакан з кип’ятком. Як бути?

Що буде в озерах, якщо знищити всіх щук?

Як врятуватись герою даної казки? Що йому потрібно зробити?

Як не сваритись з рідними?

Як обігрівати людей на вулицях в сильний мороз?

5. Вміння приймати участь в діалоговій взаємодії.

5.1. Дискусія

Діти добровільно поділялись на 2 групи. Одна група стверджувала і доводила одне положення, наприклад, що відомий всім дітям герой казки, оповідання чи фільму, – хороший, а інша

група доводила протилежне. Запропоновані персонажі: Вовк і Заєць з „Ну, постривай!”, Буратіно, Кіт у чоботях.

5.2. Рецензування тексту

Проводилось за методикою, описаною вище.

5.3. Завдання для товариша.

Проводилось за методикою, описаною вище.

Під час виконання учнями запропонованих завдань спостерігались відмінності у ході мислення, поведінки учнів експериментальних та контрольних класів.

Учні експериментальних класів висловлювали власні думки активніше, сміливіше, ніж учні контрольних класів. У їх мовленні сталими були висловлення: „Я вважаю”, „Я заперечую”, „Я не погоджуюсь”, „На мою думку” і т.п. Наприклад, при написанні твору „Мій клас” учні експериментальних класів, на відміну від учнів контрольних класів, в більшій мірі вказували на власні недоліки поведінки, навчання, намагаючись розкрити їх причини. А учні контрольних класів переважно звертали увагу на приміщення класу, характер вчительки та своє ставлення до неї. Наприклад, у творах учні експериментальних груп писали: „Мені подобається, що вчитель дозволяє висловлювати власну думку.” (Тетяна П.), „Дехто думає, що якщо вчителька молода, отже мені нічого не зробить. Але це не так! Ви до нас гарно ставились і ми старались” (Катерина Ш.), „Вибачте, якщо наші вчинки Вас ображають.” (Олена А.), „Деякі із наших знайомих думають, що вони культурні, але у деяких випадках бувають грубіянами і не ввічливими.” (Світлана Д.).

З більшим бажанням, без боязні учні експериментальних класів перевтілювались у героїв твору, задавали запитання героям стосовно їх переживань, дій, просячи пояснити їх. А учні контрольних класів включались в таке завдання з боязню, запитання ставили лише за змістом тексту, у відповідях на які вимагалось лише відтворити прочитане.

Учні експериментальних класів адекватніше оцінювали якість виконання власних завдань, уважно сприймали зауваження товаришів стосовно своєї роботи. Серед учнів контрольних класів спостерігались випадки, коли вони намагались витерти виправлення однокласників у своїх зошитах, щоб зроблені помилки не помітили інші.

Під час виконання завдання „Мозковий штурм” учні експериментальних класів наводили більшу кількість ідей щодо вирішення проблеми. А учні контрольних класів часто повторяли

раніше виказану ідею, не пропонуючи власної. Тоді ми задавали запитання: "А що ти запропонуєш?". Часто діти відмовчувались. Тоді ми задавали навідні запитання, спонукаючи школярів до висловлення власної думки.

З більшим бажанням учні експериментальних класів брали участь у диспутах, відстоюючи власні думки та розглядаючи події з різних точок зору. Так, наприклад, цікавою була думка учениці 3 класу Світлани Д. про Буратіно, згідно якої він виявився безвідповідальним, егоїстичним хлопчиком, який кинув батька взимку без куртки, не пішов навчатись, а пішов на виставу.

Результати виконання учнями контрольних завдань представлені у нашій дисертаційній роботі¹.

Наведемо узагальнені дані, які були отримані в результаті порівняння міри прояву критичного мислення молодших школярів контрольних і експериментальних класів під час виконання контрольних зрізів в кінці дослідно-експериментальної роботи (у%). Для цього ми вираховували середній відсоток прояву всіх виділених нами ознак у школярів, які брали участь в експерименті. Ми підраховували суму всіх загальних відсотків прояву кожної з ознак і ділили це число на п'ять. Внаслідок цього ми отримали такі дані (таблиця 3.1.).

Таблиця 3.3

Міра прояву критичного мислення учнів початкових класів на кінець експерименту (контрольні зрізи)

Класи	К-сть учнів	Міра прояву у %		
		Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
К.К	58	15,5	34,5	50
Е.К	50	30	50	20

Аналіз результатів дозволяє зробити висновок, що в експериментальних класах переважає кількість учнів із середнім рівнем розвитку критичного мислення (50%) проти такої ж кількості школярів (50%) з низьким рівнем розвитку у контрольних класах. Кількість учнів з високим рівнем розвитку критичного мислення в експериментальних класах збільшилась у два рази порівняно з кількістю учнів з високим рівнем у контрольних класах (30% проти 15,5%).

¹ Белкіна-Ковальчук О. В. Формування критичного мислення учнів початкових класів у процесі навчання : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.09 / О. В. Белкіна-Ковальчук. – Луцьк, 2006. – С. 159-161.

Таким чином, ми приходимо до висновку, що цілеспрямована робота щодо вдосконалення розвитку критичного мислення в молодших школярів забезпечує такі позитивні зміни:

1. Підвищується інтерес дітей до навчання, їх активність у вирішенні поставлених завдань;

2. Посилюється прагнення учнів осмислювати отриману інформацію, замість звичайного задоволення поверхневими поясненнями;

3. Відбуваються позитивні зміни у критичному ставленні до власної діяльності, у прагненні критично оцінити інформацію, дії інших тощо;

4. Підвищується пошукова спрямованість мислення, зникає закомплексованість та боязнь зробити помилку;

5. Знижується боязнь не погодитись з групою, некритичне слідування думкам інших;

6. Посилюються спроби уважно прислухатися до інших поглядів, спільно шукати інші шляхи вирішення навчальної проблеми тощо.

Отже, формування та розвиток критичного мислення є дуже актуальним у сучасному світі під час інтенсивних змін, коли неможливо діяти без постійного пристосування до нових політичних, економічних та інших обставин, без ефективного розв'язання проблем, значну частину яких не можливо передбачити. Саме тому традиційна шкільна система передачі знань від учителя до учня не може озброїти людину вміннями відповідати на питання, що постають протягом життя. Практика переконує у життєвій необхідності критичного мислення для вітчизняної освітньої системи, основним завданням якої є підготовка дітей до усіх труднощів дорослого життя, здатними вижити й бути успішними, починаючи з початкових класів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО РОЗДІЛУ 3

1. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш. А. Амонашвили. – М. : Педагогика, 1984. – 297 с.
2. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества : кн. для учителя / Ш. А. Амонашвили. – М. : Просвещение, 1991. – 111 с.
3. Андрієвська В. В. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи / В. В. Андрієвська, Г. О. Балл [та ін.]. – К. : ІЗМН, 1997. – 136 с.
4. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований : дидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.
5. Байрамов А. С. Динамика развития самостоятельности и критичности мышления у младшего школьного возраста : автореферат дис. на соиск. уч. степени доктора педагог. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / А. С. Байрамов. – Баку, 1968. – 128 с.
6. Белкіна-Ковальчук О. В. Формування критичного мислення учнів початкових класів у процесі навчання : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.09 / О. В. Белкіна-Ковальчук. – Луцьк, 2006. – 215 с.
7. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів : дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.01 / Н. М. Бібік. – К., 1998. – 380 с.
8. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения / П. П. Блонский. – М. : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1961. – 695 с.
9. Введение в психологию /под ред. А. В. Петровского. – М. : Академия, 1996. – 496 с. Векслер С. И. Развитие критического мышления старшеклассников в процессе обучения : автореферат дис. на соиск. уч. степени канд. педаг. наук : спец.13.00.01 «Теория и история педагогики» / С. И. Векслер. – К., 1974. – 23 с.
10. Векслер С. И. Развитие критического мышления старшеклассников в процессе обучения : дис. на соиск. уч. степени канд. педаг. наук :13.00.01 / С. И. Векслер. – К., 1976. – 187 с.
11. Вукіна Н. В. Критичне мислення: як цього навчати : науково-методичний посібник / Н. В. Вукіна, Н. П. Дементієвська. – Х. : Видавнича група «Основа» : «Тріада+», 2007. – 112 с.

12. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов / Международная Ассоциация «Развивающее обучение». – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.

13. Загашев И. О. Учим детей мыслить критически / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – СПб. : «Альянс «Дельта» совм. с издательством «Речь», 2003. – 192 с.

14. Киричук О. В. К вопросу о формировании активной жизненной позиции школьников / О. В. Киричук // Личность школьника как объект педагогических исследований : сб .науч. трудов. – М.: Б.И.,1980. – 80 с.

15. Костюк Г. С. Вікова психологія / Г. С. Костюк. – К. : Рад. школа, 1976. – 269 с.

16. Костюк Г. С. Мислення в діяльності молодших школярів / Г. С. Костюк. – К. : Рад. школа, 1981. – 155 с.

17. К педагогике радостной, жизнеутверждающей // Учит. газ. – 9 окт. – 1980. – С.2.

18. Красовицький М. Ю. Деякі міркування і пропозиції щодо удосконалення педагогічної освіти в Україні / М. Ю. Красовицький // Педагогічні інновації : ідеї, реалії, перспективи. Випуск 4 : збірник наук. праць / Ред. кол. Л. І. Даниленко (гол. ред.) та ін. – К.: – Логос, 2001. – 168 с.

19. Красовицкий М. Ю. Личное мнение школьника : условия его эффективности / М. Ю. Красовицкий // Сов. педагогика. – №10. – 1990. – С. 35-39.

20. Кудрявцева В. Ф. Розвиток духовної культури педагога у системі підвищення кваліфікації : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.04 / В. Ф. Кудрявцева. – К., 1996. – 199 с.

21. Липкина А. И. Критичность и самооценка в учебной деятельности / А. И. Липкина, Л. А. Рыбак. – М. : Просвещение, 1968. – 412с.

22. Макаренко А. С. Проблеми шкільного радянського виховання / А. С. Макаренко // Методика виховної роботи. – К. : Рад. школа, 1990. – 366 с.

23. Макаренко В. М. Як опанувати технологію формування критичного мислення / В. М. Макаренко, О. О. Туманцова – Х. : Видавнича група «Основа»: «Тріада+», 2008. – 96 с.

24. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / под ред. Д. Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1988. – 135 с.

25. Островская Р. А. Общественное мнение в коллективе младших школьников / Р. А. Островская – Минск : Нар. асвета, 1980. – 95 с.
26. Пиаже Ж. Суждение и рассуждение ребенка / Ж. Пиаже – СПб. : Союз, 1997. – 285 с.
27. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. / за ред. О. І. Пометун. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
28. Психологія / за ред. В.А.Крутецького. – К. : Вища школа, 1978. – 283 с.
29. Развитие логического мышления в процессе обучения в начальной школе. – Изд. 2-е. – М. : Учпедгиз, 1959. – 104 с.
30. Рахимов А. З. Формирование творческого мышления школьников в процессе учебной деятельности : Учебное пособие по спецкурсу / А. З. Рахимов. – Уфа : БГПИ, 1989. – 167 с.
31. Синельников В. Н. Формирование критичности ума у младших школьников в процессе обучения : диссертация на соиск. уч. степени канд. псих. наук / В. Н. Синельников – М. : АПН СССР НИИ общей и педагогической психологии, 1972. – 174 с.
32. Сисоева С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С. О. Сисоева. – К. : Поліграфкнига, 1996. – 406 с.
33. Скрипченко О. В. Розумовий розвиток молодших школярів / О. В. Скрипченко. – К. : Знання, 1971. – 48 с.
34. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори. – К., 1977. – Т.4. – 638 с.
35. Тамберг Ю. Г. Как научить ребенка думать : учеб. пособие / Ю. Г. Тамберг. – СПб. : Издательство «Михаил Сизов», 2002. – 320 с.
36. Теплов Б. М. Психологія : Підручник для середньої школи / Б. М. Теплов. – Москва, 1947. – 210 с.
37. Тягло А. В. Критическое мышление на основе элементарной логики : Учеб. пособие / А. В. Тягло ; Центр усовершенствования социологического образования. – Харьков. – 2001. – 210 с.
38. Тягло А. В. Критическое мышление : проблемы мирового образования XXI века / А. В. Тягло, Г. С. Воропай. – Харьков : Ун-т внутр. дел., 1999. – 284 с.
39. Уоллен И. Норман, Выводы об изменениях программы с целью развития критичности ума / И. Норман Уоллен, Ф. Верном Хорбик, Е. Ион Рид. – 1963 (на англ. яз.). – 114 с.
40. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1986. – 590 с.

41. Филь В. А. Особенности доказывания у младших школьников / В. А. Филь // Обучение и развитие младших школьников. – К., 1970. – 407 с.

42. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.

43. Чеснокова О. Спілкування та співробітництво учнів на уроці – один з головних принципів формування особистості в системі розвивального навчання / О. Чеснокова // Поч.школа. – 2000. – №1. – С. 17-21.

44. Шацкий С. Т. Трудовая школа / С. Т. Шацкий. – М., Изд. Всероссийского учредительского союза, 1918. – серия А. – №3. – 138 с.

45. Chaffee John. The thinker's way. Steps to a Richer Life. / John Chaffee – Little, Brown and Company. –Boston. New York. Toronto. London. –1998. – p. 52

46. [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://klasnaocinka.com.ua/uk/article/tekhnologiya-rozvitku-kritichnogo-mislennya-uchniv.html>

Для нотаток

Для нотаток

Для нотаток

Наукове видання

Гусак Петро Миколайович
Гусак Людмила Євгенівна
Белкіна-Ковальчук Олена Віталіївна
Воробйова Тетяна В'ячеславівна

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Монографія

За редакцією Петра Гусака

Друкується в авторській редакції
Технічний редактор І. В. Захарчук

Формат 60x84 ¹/₁₆. Обсяг 16,04 ум. друк. арк., 15,92 обл.-вид. арк.
Наклад 300 пр. Зам. 311. Видавець і виготовлювач – Вежа-Друк
(м. Луцьк, вул. Винниченка, 14, тел. (0332) 29-90-65).
Свідоцтво Держ. комітету телебачення та радіомовлення України
ДК № 4607 від 30.08.2013 р.