

УДК 373.21:371.21

Лариса Зайцева, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

НАВЧАЛЬНА СИТУАЦІЯ ЯК ОДИНИЦЯ НАВЧАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті розглянуто технологію методу спільного розв'язання навчальної ситуації. Розкрито структуру та зміст навчальної ситуації.

Ключові слова: навчальна ситуація, інформаційна суперечка, навчальна задача, метод розумового діалогу, розвивальна технологія.

Лит. 11.

Актуальність проблеми. У системі навчання дошкільників широко використовуються заняття, схожі за формою на шкільний урок. Вони є відрізком часу, протягом якого розгортається взаємодія вихованців та педагога. Саме це насамперед і визначає психолого-педагогічні і методичні умови організації заняття. Але в системі розвивального навчання заняття не може бути одиницею планування та аналізу навчання. Засвоєння дитиною системи знань, яке ґрунтується на принципах теорії навчальної діяльності (Д.Б. Ельконін, В. В. Давидов, В.В. Рєпкін), передбачає розв'язання низки навчальних ситуацій. Це означає, що розв'язання першої навчальної ситуації вимагає постановки наступної та її розв'язання і т. д.

Зауважимо: постановка й розв'язання навчальної ситуації не обов'язково відбуваються на одному занятті. Саме тому одиницею аналізу і планування може бути період, який включає постановку і розв'язання навчальної ситуації, а не заняття. Водночас для проведення занять у режимі дошкільного закладу конкретно вказано час та тривалість їх проведення. Вихователь щоденно повинен працювати в цьому часовому діапазоні. Тобто він вимушений планувати певний часовий інтервал (25 – 30 хвилин тривалість заняття в старшій групі) своєї діяльності. Це протиріччя можна зняти, беручи за одиницю навчання навчальну ситуацію. Для цього необхідно скласти не план заняття, а проект, який відрізняється багатомірністю, тобто включає в себе не одну, а декілька можливостей розгортання ходу подій. Важливо продумати і зафіксувати питання до дітей, можливі пропозиції та способи організації перевірки тупикових ходів.

Мета статті. Розкрити особливості конструювання навчальної ситуації як одиниці навчання дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. У педагогічному словнику зазначено, що навчальна

ситуація – це диференційована частина уроку, яка включає комплекс умов, необхідних для отримання обмежених, специфічних результатів [4, 133].

Аналіз довідкової та психолого-педагогічної літератури дав можливість уточнити визначення навчальної ситуації. На нашу думку, навчальна ситуація – це однозначно прийнята й усвідомлена педагогом і дитиною проблема, яка спільно розв'язується в її сутнісних показниках завдяки керованому, змістовно-структурному перетворенню дитиною її умов та опанування ними. Отже, навчальна ситуація складається з проблеми, яка містить інформаційну суперечку, та навчальної задачі.

У навчальних ситуаціях діти отримують знання не в готовому вигляді, а виокремлюють загальні умови їх походження. Умови ситуації повинні містити протиріччя, які дитина може розв'язати за допомогою системи адекватних предметних дій. Це можливо лише тоді, коли вихованці виконують ті специфічні перетворення предметів, завдяки яким у власній навчальній практиці вони моделюють і відтворюють внутрішні властивості об'єкта, які стають змістом поняття. Характерно, що саме ці дії, які виявляють і створюють істотні відношення об'єктів, служать джерелом теоретичних узагальнень і понять.

Розв'язання навчальної ситуації – це процес співпраці педагога й дітей. Стосунки вихователя і вихованця мають будуватися як стосунки рівного з рівним. Педагог не повинен приймати рішення за вихованця і примушувати його до чогось, не поцікавившись спочатку його думкою, не дізнавшись про його міркування. Лише в процесі спільної роботи над осмисленням навчальної ситуації чи проблеми, формуванням розв'язку можна отримати якісно новий результат зростання особистості, який ґрунтується не на примусі чи навіюванні, а на свободі вибору в результаті пройденого шляху до розв'язку. Педагоги мають зрозуміти, що функцією освіти є

прилучення дитини до загальнолюдських цінностей, що освіта – засіб розвитку особистості, а не накачування її інформацією.

Науковий аналіз практики свідчить, що сучасні заклади освіти переважно використовують найважчу для сприймання і засвоєння форму передачі інформації – монологічну мову. Дослідженнями встановлено, що діти до певного віку (за деякими даними – до завершення юнацтва) монолог у цілісному вигляді взагалі не сприймають [2].

Для реалізації цілісної пояснювально-перетворювальної стратегії оволодіння дітьми дошкільного віку об'єктами природно-предметного довкілля була використана технологія методу спільного (педагога й дитини) розв'язання навчальної ситуації. Він є інтерактивним методом, який вимагає рівномірної спільної активності. По-іншому, це метод розумового діалогу, який ґрунтується на вищій психічній функції – мисленні (і педагога, і дитини). Діалог – це обмін судженнями за темою засвоєння, обмін способами пояснення. При цьому звертається увага, щоб пояснення, міркування дитини були нестандартними, тобто такими, яких немає у життєвому досвіді дитини, а це означає, що дитина за правильного стимулювання педагога відкриває такі нові для неї способи мислення, як формулювання певних суджень. Головна настанова в цьому обміні для педагога – розгортати його так, щоб він психологічно не травмував дитину, а навпаки, вселяв віру в свої сили й успіх. Педагог також повинен заохочувати обмін питаннями з розуміння змісту і способу оперування ним. Це можуть бути питання-імпульси, уточнення, підтримки, сумніви. Діалогічний принцип дуже важливий для розвитку пізнавальної активності. У тих випадках, коли навчання виступає як монологічний процес, науковці вважають (А.М. Матюшкін, Н.П. Усова, Л.О. Парамонова та ін.), що реального розвитку пізнавальної активності і становлення більш високих форм мислення не відбувається.

У ході заняття педагог повинен віднаходити можливість ставити дитину в позицію самостійного розв'язання мікропроблем. Вихователю необхідно так подати навчальний матеріал, щоб він сприяв появі особливого виду мисленої взаємодії, залучив вихованця до навчальної задачі та викликав у нього пізнавальну потребу. Одним із психологічних структурних елементів проблемної ситуації, який ми використовували в експериментальному навчанні, була інформаційно-пізнавальна суперечність. Наприклад, на першому етапі заняття

використовували таку проблемну ситуацію: запитували, який з матеріалів твердіший – залізо чи камінь. У цій ситуації діти спостерігали, що каменем можна зігнути метал, а під ударом металевої пластини камінь розпадається на частини. За таких умов діти усвідомлювали недостатність попередніх знань для пояснення нових фактів, у мисленні створюється конфлікт між двома рухливими образами твердих тіл. Виникає жваве обговорення поставленої проблеми, у ході якого діти наводять приклади свого безпосереднього досвіду в тій чи іншій ситуації. У результаті бесіди й з'являється конфлікт між двома рухливими образами в мисленні кожної дитини: самостійно актуалізоване уявлення вступає в конфлікт з образом, який відтворений у висловленні одного із прихильників протилежної думки. Постійне використання діалогу в ході розв'язання навчальних ситуацій забезпечить обмін судженнями, пропозиціями, обмірковуваннями, різного виду запитаннями. У ході практичних дій для дітей відкривається зв'язок між способом і результатом взаємодії твердих тіл; вона і стає об'єктом аналізу. Діти, які впевнені в більшій твердості каменю, намагаються довести, що при ударі ця властивість його не виявляється; камінь розбивається тому, що він крихкий. Інша група дітей доводить, що вигиб заліза не свідчить про низьку твердість металу: тут виявляється його пластичність. У ході такого обговорення вихованці усвідомлюють загальні відношення між дією на матеріал і його деформацію в сукупності трьох особливих форм: крихкого руйнування, пластичної деформації і точкової взаємодії. У ході діалогу з допомогою педагога з'ясовується, що саме остання форма повинна бути реалізована при порівнянні тіл за твердістю (бережно, без удару, натиснути гострим кутом одного тіла на плоску грань іншого або провести на ній подряпину). Цей спосіб і відображає сутність наукових методів вимірювання твердості в техніці. Отже, сформоване в експериментальному навчанні узагальнене уявлення дітей про тверде тіло зберігає евристичні властивості рухливого образу, стає конкретизованим у відношенні трьох змістовно пов'язаних загальних понять – твердості, крихкості і пластичності.

Отже, щоб з'ясувати зміст судження, ми вчимо дітей розкривати підстави, на яких воно ґрунтується, зіставляти його з іншими судженнями, які вже у них склалися. У таких випадках вихованці вчаться міркувати, тобто з одних суджень виводити інші. Тут особливо виразно виступає опосередкований характер

мислення: діти здобувають нові знання, оперуючи уже наявними. Це відбувається різними шляхами. В одних випадках ми вчимо дітей від поодиноких суджень переходити до загальних суджень про певні об'єкти, їх властивості. Так, діти спостерігають, що одне тіло під дією сили удару розкришилось, що з другим, третім, четвертим сталося те саме (крейдою, склом і т. ін.). На основі цього вони роблять висновок про те, що ці тіла під дією сили кришаться. Діти йдуть від фактів до узагальнень, від менш загальних до все більш загальних суджень. В інших випадках діти здобувають знання протилежним шляхом, а саме: від уже встановлених загальних суджень до суджень про певні групи об'єктів або поодинокі об'єкти. Діти застосовують до них наявне знання і тим також його розширюють. Так, знаючи, що всі тверді тіла під дією сили натиску не змінюють форми, діти роблять висновок, що й дане тіло (наприклад, метал) у цих умовах також не змінює форми.

Розвивальна навчальна ситуація може мати практичну або ігрову спрямованість. Але це необхідно тільки для включення дитини в пізнавальний процес, розв'язання навчальної задачі. Основна відмінність навчальної задачі від інших полягає в тому, що її мета і результат спрямовані на зміну самого суб'єкта навчання, а не на зміну предметів, з якими суб'єкт діє [10]. Під час її розв'язання дитина повинна знайти узагальнений спосіб підходу до конкретно-окремих задач певного класу. Навчальна задача розв'язується засобами системи навчальних дій. Першим із них є перетворення проблемної ситуації. Ця дія спрямована на пошук такого вихідного відношення предметних умов ситуації, які служать загальною основою подальшого розв'язання усієї багатомірності окремих задач. Інші навчальні дії дозволяють дітям моделювати і вивчати вихідне відношення, виокремлювати його в певних умовах, контролювати й оцінювати процес розв'язання навчальної задачі. Отже, головною метою навчальних ситуацій є відкриття знання, а не досягнення практичного результату. Наприклад, перед дітьми ставиться практично спрямована ситуація: будівля з піску, яку ліпили діти, руйнується, розсипається після висихання. Що можна зробити, щоб пісок не розсипався, а тримався вкупі? На занятті діти не будуватимуть справжньої будівлі. Але поставлена проблема дозволяє виявити досвід дітей та підвести їх до відкриття необхідної властивості матеріалів – зв'язності. У процесі розмірковувань діти доходять висновку, що для цього необхідна речовина, яка буде утримувати пісок у купі. Таку

властивість має глина. Діти шляхом практичних дій перевіряють висунуту пропозицію: сполучають мокрий пісок та глину. Основним завданням розвивальних навчальних ситуацій є отримання нового знання, тобто не зміна навколишньої дійсності (збудувати будівлю з піску), а зміна суб'єкта учіння (засвоєння поняття "зв'язність").

Подібна форма навчальної ситуації, по-перше, активізує наочно-образне мислення в силу своєї життєвості, практичної спрямованості, а по-друге – полегшує включення усвідомлених при її розв'язанні загальних понять у контекст будь-якого стихійного розмірковування про явища, які спостерігаються.

Стратегією у використанні означеного методу, з одного боку, є недопущення переміщення дитини в тотальну пасивну позицію, тобто позицію, яка використовує лише процеси сприймання, запам'ятовування і відтворення продуктів пам'яті. З іншого – зайняття педагогом позиції домінування, за якої він не дає можливості дитині виявити свою активність, отже, він цю вищу розумову активність стримує. Якраз у ситуаціях, коли педагог стимулює власні судження дитини, й відбувається її розумовий мікророзвиток. А цілісний розумовий розвиток здійснюється за самостійного створення дитиною конкретного способу дії для виявлення функції в однорідних об'єктах.

Ефект розвитку, який ми отримуємо при реалізації означеної технології, підготовляє процес саморозвитку, за якого вихованець ставить цілі й відкриває адекватні способи їх досягнення на якісно іншому матеріалі. Наприклад, дитина знаходить самостійно способи оперування на природничому матеріалі й вільно переносить їх на роботу з географічним та іншим за змістом матеріалом.

Висновки. Отже, конструюючи навчальну ситуацію і вводячи дитину в процес її розв'язання, ми тим самим проектуємо й реалізуємо процеси її навчання та розумового розвитку. Навчальна ситуація ширша від навчальної задачі, оскільки містить і певні обставини, в яких та звично постає. При введенні дитини в сферу навчальної ситуації ми ставимо за мету забезпечити достатній (для свідомого засвоєння дитиною) поетапний (операційний) спектр перебігу того чи іншого процесу, який утримує в узагальненому вигляді динамічний образ.

І. Гончаренко С. У. Гуманізація освіти як першооснова розбудови освітньої системи України (З доповіді на загальних зборах АПН України) / С. У. Гончаренко // Освіта. – 1994. – №78 – 79. – С. 30 – 36.

ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ХРИСТИЯНСЬКОГО СВІТОГЛЯДУ ОСОБИСТОСТІ У ЗМІСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ

2. Гончаренко С.У., Мальований Ю.І. Гуманітаризація загальної середньої освіти / С.У. Гончаренко, Ю.І. Мальований // Початкова школа. – 1995. – № 4. – С. 9 – 13.

3. Гуманістична психологія: Антологія: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів: У 3-х т / Упорядники й наукові редактори Роман Трач (США) і Георгій Балл (Україна). – К.: Університетське видавництво "Пульсари", 2001. Том 1: Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. – 252 с.

4. Каджаспирова Г.М., Каджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике / Г.М. Каджаспиров, А.Ю. Каджаспиров. – М.: ИКЦ "Март"; Ростов н/Д: изд. Центр "Март", 2005. – 448 с.

5. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.М. Проколієнко; Упор. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, О.Т. Губко, О.В. Проскура. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.

6. Миронов А. В. Подготовка будущего учителя начальных классов к реализации развивающих технологий / А.В. Миронов // Начальная школа. – 2009. – № 2. – С. 89 – 96.

7. Науково-методичні основи змісту сучасної освіти (курс лекцій): Науково-методичний посібник / Автори-упорядники: Л.Ф. Пашко, М.І. Степаненко, О.П. Коваленко, В.В. Чирка. – Полтава: ПОІППО, 2006. – 124 с.

8. Обухов А.С. Эффективность применения проектной и исследовательской деятельности в обучении / А.С. Обухов // Школьные технологии. – 2006. – № 5. – С. 86 – 90.

9. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М.: Издательство Московского университета, 1975. – 343 с.

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

Стаття надійшла до редакції 14.02.2011

УДК 371.011.31

Ольга Кобрій, кандидат педагогічних наук,

докторант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка

ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ХРИСТИЯНСЬКОГО СВІТОГЛЯДУ ОСОБИСТОСТІ У ЗМІСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ

У статті розкрито факти висвітлення передовою педагогічною думкою особливостей формування християнського світогляду особистості у змісті педагогічної підготовки вчителя протягом II половини ХХ – на початку ХХІ ст., що насамперед означало перехід до традиційно-християнської системи цінностей, та історичні передумови цього процесу. Обґрунтовано сутність пріоритету моралі в організації виховної роботи студентів та історичні тенденції усвідомлення необхідності визнання абсолютності моральних цінностей.

Ключові слова: християнство, світогляд, педагог, духовність, виховання, "механізм".

Літ. 8.

Постановка проблеми. Залежність виховання від стану суспільства і суспільних потреб передбачає необхідність переосмислення завдань української освіти та створення сприятливих умов для творчого розвитку кожної особистості. Система, що склалася за багато десятиліть у нашому суспільстві і зорієнтована на придушення особистості, забезпечення жорсткого нагляду, дисципліни, як і педагогічний процес, не орієнтували на формування в його учасників християнського світогляду. Усвідомлення необхідності визнання абсолютності моральних істин, пріоритету моралі в усіх сферах життя ставить перед кожним навчальним закладом у визначенні змісту підготовки майбутнього фахівця, а особливо вчителя, завдання формування християнського світогляду.

Формування християнського світогляду

завжди було в центрі уваги української етнопедагогіки. З часів хрещення Київської Русі українська освіта репрезентувала цінності, які орієнтували на християнський світогляд. Про це свідчать літописні джерела, поради князів Я. Мудрого, В. Мономаха, статuti братських шкіл, вищих навчальних закладів, а також творчість Г. Сковороди, Ф. Прокоповича, І. Гізеля, П. Юркевича та інших представників української педагогічної думки минулого. Християнські засади несла й українська культура, яка була основою козацького виховання, української філософії.

Найповніше основи формування християнського світогляду розкриті видатним українським педагогом ХІХ ст. К. Ушинським. Він розкрив ідеал виховання, мету життя, моральні засади виховання, які базуються на християнській філософії. Досягнення найвищої мети, ідеалу,