

Харківська академія неперервної освіти

# Джерело

педагогічних інновацій

*Розвивальне навчання ДРiМ –  
лідер Нової української школи*

Науково-методичний журнал  
Випуск № 4(32)

Харків  
2020

Схвалено Вченою радою Харківської академії неперервної освіти  
(протокол № 3 від 27.08.2020 р.)

**Головний редактор:**

*Покроєва Л.Д., кандидат педагогічних наук, доцент, ректор Харківської академії неперервної освіти, заслужений працівник освіти України*

**Укладачі:**

Фахівці секції розвивального навчання Харківської академії неперервної освіти та Незалежного науково-методичного центру «Розвиваюче навчання»

Журнал видається КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти».  
Серія ХК № 2065-806Р, зареєстровано Головним управлінням юстиції  
у Харківській області 22 січня 2013 р.

**Джерело педагогічних інновацій. Розвивальне навчання ДРiМ – лiдер Нової української школи. Науково-методичний журнал. – Випуск № 4(32). – Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2020. – 144 с.**

У виданні розкрито наукові ідеї та висвітлено практичні шляхи реалізації однієї з найефективніших технологій навчання дітей, відомої під назвою «система розвивального навчання». Мета й завдання системи розвивального навчання (ДРiМ) співзвучні меті й завданням Концепції «Нова українська школа», тому їх практичне впровадження допоможе педагогам оволодіти новітніми підходами в освітній діяльності, сприятиме набуттю учнями необхідних ключових компетентностей.

Матеріали публікуються в авторській редакції. Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, імен, даних і дотримання авторських прав.

© Харківська академія неперервної освіти

## Зміст

<b>Передмова</b>	5
Чому система розвивального навчання Д. Б. Ельконіна – В.В. Давидова змінила назву на система розвивального навчання ДРiМ <i>Покроєва Л.Д., Перепелицина О.А.</i>	6
<b>Розділ I. Розвиток теорії розвивального навчання</b>	12
Генезис й організація системи розвивального навчання (харківський варіант) <i>Рєпкін В.В., Рєпкіна Н.В.</i>	12
Понятійна гра як місток між ігровою та навчальною діяльністю в курсі української мови за системою розвивального навчання ДРiМ <i>Перепелицина О.А.</i>	46
Недирективність поведінки викладача як характеристика технології розвивального навчання дорослих <i>Барабаш О.Д., Глинянюк Н.В.</i>	53
<b>Розділ II. Практика розвивального навчання ДРiМ (система В.В. Давидова, В.В. Рєпкіна, С.Д. Максименка та ін.)</b>	62
Формування педагогічної діяльності діалогічного типу в системі розвивального навчання ДРiМ (В.В. Давидова, В.В. Рєпкіна, С.Д. Максименка та ін.) <i>Сосницька Н.П.</i>	62
Формування дії самооцінювання в учнів на уроках математики в системі розвивального навчання <i>Жемчужкіна Г.В., Пінсон К.І.</i>	69
Моніторинг становлення математичної компетентності в учнів початкової школи <i>Жемчужкіна Г.В., Пінсон К.І.</i>	74
Уміння розв'язувати сюжетні задачі як один із чинників формування математичної компетентності молодших школярів <i>Байдакова Ю.С., Жемчужкіна Г.В., Пінсон К.І.</i>	81
Формування ключової компетентності «вміння вчитися» в умовах розвивального навчання <i>Чиж Т.В.</i>	87
Організація групової роботи в класах розвивального навчання <i>Комісар О.А.</i>	92
Формування ключових компетентностей у системі розвивального навчання <i>Гулько Я.М.</i>	97
Формування комунікативної компетентності молодших школярів у системі розвивального навчання <i>Машиніна Т.М.</i>	100
Комунікативна компетентність учителя в системі розвивального навчання як одна з найважливіших складових підвищення педагогічної майстерності <i>Попсуй Л.І.</i>	104

Формування ключових компетентностей під час опрацювання словникових слів на уроках української мови в системі розвивального навчання <i>Сенна В.В.</i>	108
На допомогу вчителю розвивального навчання <i>Товстенко Л.Г.</i>	112
Реалізація компетентнісного підходу в освітній практиці початкової школи в класах, що працюють за системою розвивального навчання ДРiМ. Використання комплексних завдань <i>Сметана О.В.</i>	118
Виклики сучасності й розвивальне навчання <i>Романовських І.О.</i>	125
Удосконалення фахової компетентності вчителів розвивального навчання в сучасних умовах <i>Чеснокова О.Г.</i>	128
Практичні прийоми та інструменти реалізації мети розвивального навчання в умовах змішаного навчання <i>Истоцька О.В.</i>	130
Сутність і переваги змішаного навчання в системі розвивального навчання <i>Попсуй Л.І.</i>	137
Пошуки шляхів досягнення мети розвивального навчання в умовах змішаного навчання <i>Чеснокова О.Г.</i>	139
<b>Післяслово</b>	142

## Передмова

Як відомо, у найближчій перспективі затребуваними на ринку праці стануть фахівці, які вміють критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі, навчатися впродовж життя. Сучасне суспільство потребує цілісних, усебічно розвинених особистостей, інноваторів, здатних змінити навколишній світ, конкурувати на ринку праці – тільки такі громадяни можуть вивести українську економіку на вищий щабель і забезпечити високий рівень розвитку країни.

Зрозуміло, що саме в закладі загальної середньої освіти відбуваються процеси розвитку й соціалізації, формується особистість. Ось чому такою своєчасною та затребуваною стала ідея побудови Нової української школи, перед якою виникло складне завдання: формування успішної конкурентоздатної людини, фахівця, громадянина, патріота. Сучасна школа має готувати активних, творчих, підприємливих людей, відповідальних громадян. Результатом діяльності кожного закладу освіти має стати підготовка дитини до життя в сучасному, глобалізованому, інформаційному суспільстві.

Такі амбітні завдання вимагають зміни освітньої парадигми: коли не технології, не економіка, а людина в її новій якості стає метою й смыслом прогресу, що передбачає також перехід від знанневого до компетентнісного й особистісно зорієнтованого підходів, спрямованих на забезпечення соціалізації учнів, підготовку їх до життя в сучасному суспільстві. Це вимагає від педагогічної спільноти по-новому подивитися на організацію освітнього процесу, де поки що залишаються старі підходи, а вчителі хоча й обізнані з основами особистісно зорієнтованого й компетентнісного навчання та виховання, але багато з них ще не володіють належним чином відповідними технологіями.

Разом із тим більшість учителів уже готова до впровадження інноваційних технологій та методик, активно прагнуть ознайомлюватися з ними та втілювати в особисту педагогічну практику.

Однією із сучасних ефективних освітніх технологій, що забезпечують якість знань і вмінь учнів на основі компетентнісного підходу, є технологія, або система розвивального навчання, яку розробили науковці саме в Харкові ще в другій половині минулого століття. За наступні роки її помітно розвинули як учені, так і практики, унаслідок чого вона набула поширення в Україні та в інших країнах.

Ураховуючи актуальність підходів, співзвучність мети й завдань системи розвивального навчання ідеям і цілям НУШ, а також багатий досвід, що накопичила освітянська практика, пропонуємо цей випуск журналу.

*Любов Покроєва, головний редактор*

## **Чому система розвивального навчання Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова змінила назву на система розвивального навчання ДРiМ**

*Покросва Любов Денисівна,  
канд. пед. наук, доцент, заслужений працівник освіти,  
ректор Комунального вищого навчального закладу  
«Харківська академія неперервної освіти»;  
Перепелицина Олена Анатоліївна,  
канд. філос. наук,  
заступник директора з науково-методичних питань  
ННМЦ «Розвиваюче навчання»*

Система розвивального навчання Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова понад шістдесят років присутня у вітчизняному освітньому просторі. Таким тривалим перебуванням в освітньому середовищі та такою життєздатністю не може похизуватися жодна з українських нетипових (нетрадиційних) систем і методик навчання. І всі ці роки система розвивального навчання не лише розвивалася, постійно пропонуючи учням нові інноваційні посібники, а вчителям нові інноваційні курси та семінари, а й здійснювала безпосередній вплив на цінності, які несе вітчизняна освітня система в цілому. Тому цілком природно, що спеціалісти розвивального навчання брали безпосередню участь у створенні Концепції Нової української школи з її цінностями дитиноцентризму, рівноправного партнерства, педагогіки співробітництва, спрямованості на беззаперечне дотримання прав дитини [6].

Таким чином, стає очевидно, який великий шлях пододала система розвивального навчання в українському освітньому просторі за шістдесят років: від відкриття перших наукових лабораторій з вивчення навчальної діяльності та започаткування здобуття знань у першому експериментальному класі до визнання її як освітньої системи, яка через роки змогла пронести вогник розгортання в класі дослідницької діяльності, вогник навчального співробітництва, вогник поваги до дитячої думки та запалити ними чинну наразі освітянську концепцію.

Увесь цей довгий нелегкий та почесний шлях система розвивального навчання пройшла під назвою «Система розвивального навчання Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова», уособлюючи у своїй назві двох провідних учених-психологів, яких цілком обґрунтовано вважають засновниками системи розвивального навчання. Але в червні 2018 року Незалежний науково-методичний центр «Розвиваюче навчання» звернувся до Державної служби якості освіти України з проханням змінити назву системи на «Система розвивального навчання ДРiМ (В.В. Давидова, В.В. Репкіна, С. Д. Максименка та ін).». Листом № 04/01-22/2 від 13.07.2018 ДСЯО України задовольнила прохання ННМЦ «Розвиваюче навчання» та документально засвідчила зміну назви системи.

У прихильників системи розвивального навчання часто виникають запитання: «З чим пов'язана зміна назви системи?», «Що розуміється під аббревіатурою ДРiМ?», «Чи торкнулися зміни засадничих особливостей системи?».

У цій статті ми спробуємо дати відповіді на ці запитання та пояснити мотиви, які спонукали до зазначеної зміни.

Абревіатура ДРiМ несе в собі різні можливості розшифрування. Одна з них – це вказівка на розширений перелік особистостей, які зробили та продовжують робити неабиякий внесок у творення та забезпечення життєздатності цієї системи навчання: Давидов Василь Васильович, Репкін Володимир Володимирович, Максименко Сергій Дмитрович та інші. Зрозуміло, що особисто названі лише троє провідних учених, а імена великої кількості дослідників, науковців, управлінців-освітян, методистів, учителів «сховалися» під словом інші. Але для нас – тих, хто пропонував зміну назви, – було дуже важливим зафіксувати саму ідею спільної, колективно-розподіленої праці над системою розвивального навчання, праці, без якої ця система не набула б сучасного вигляду, не змогла б показати високі результати навчання та розвитку дітей, не була б в авангарді змін вітчизняної освітньої системи.

Для розуміння цінності зазначеної ідеї слід згадати, що одним із головних принципів системи розвивального навчання є організація освітнього процесу як колективно-розподіленої діяльності, коли внесок кожного – і великий, і не дуже великий – спрямований на розв'язання спільної проблеми, має незаперечну цінність. Згадаємо думку Г. А. Цукерман – психологині, яка все своє професійне життя присвятила системі розвивального навчання, про те, що висловлені на уроці в ході навчального діалогу пропозиції та гіпотези бажано словесно фіксувати з іменами дітей, які їх висловили. У такому разі кожний причетний до процесу відкриття нового – а в системі розвивального навчання ми завжди рухаємось уперед – відчуває власний внесок у результат цього процесу.

Отже, змінена назва системи розвивального навчання має на меті відобразити колективно-розподілений характер творення самої системи в тому розумінні, що цінність внеску кожного, хто був або є причетним до розвитку цієї системи, є беззаперечною.

Щоб продемонструвати численність команди розвивального навчання, *спробуємо висвітлити діяльність найяскравіших постатей цієї команди.*

Загальновідомо, що система розвивального навчання базується на синтезі культурно-історичної теорії Л.С. Виготського, теорії діяльності О.М. Леонтьєва та теорії поетапного формування розумових дій П.Я. Гальперіна. Ідеї Л.С. Виготського про зону найближчого розвитку, про навчання, яке веде за собою розвиток, про те, що мислення людини розвивається лише в процесі дослідження наукових понять, лежать в основі теорії розвивального навчання. Розвиток цих ідей Д.Б. Ельконіним і В.В. Давидовим привів до розробки особливої – альтернативної традиційній – повноцінної освітньої системи, яка згодом отримала назву система розвивального навчання Д.Б. Ельконіна та В.В. Давидова. При цьому для розуміння основ цієї освітньої системи конче важливим є знання вікової періодизації розвитку людини, розробленої Д.Б. Ельконіним, концепції навчальної діяльності, представленої в роботах В.В. Давидова, В.В. Репкіна, А.К. Дусавицького, Н.В. Репкіної, Ю.М. Швалба, та принципів побудови експериментально-генетичного та генетико-моделюючого методів, яскраво висвітлених у роботах С. Д. Максименка.

*Особливо слід відзначити багатогранну роль Володимира Володимировича Репкіна, яку відіграв цей учений для розвитку системи розвивального навчання у вітчизняному освітньому просторі. Будучи видатним українським ученим,*

В.В. Репкін зробив значний внесок у розробку теорії навчальної діяльності, виступив одним із творців системи розвивального навчання. У теорії навчальної діяльності розробляв основоположні для цієї теорії проблеми особистої мотивації дитини, навчального цілепокладання, структури навчального завдання тощо. Багато років був керівником лінгвістичної групи дослідників при Харківському державному університеті, з 1989 по 2000 роки – науковим керівником, а з 2000 року – почесним президентом Науково-методичного центру «Розвивальне навчання». В.В. Репкін здійснив переведення системи розвивального навчання з експериментальних умов у практику масової школи: під його керівництвом було розроблено оригінальні способи перепідготовки вчителів і методистів, здатних використовувати систему розвивального навчання в шкільних класах. Саме В.В. Репкін заклав основи та принципи викладання рідної мови в системі розвивального навчання, а також уперше створив посібник, який відображав методологію системи розвивального навчання. Зараз В. В. Репкін у віці 93 років продовжує розмірковувати про вдосконалення системи сучасної освіти, залюбки ділиться думками та власним досвідом з іншими.

Ще одним видатним вітчизняним ученим, без результатів діяльності якого важко усвідомити місце системи розвивального навчання в сучасному українському освітньому просторі, є *Сергій Дмитрович Максименко* – директор Інституту психології імені Г.С. Костюка, дійсний член (академік) НАПН України, доктор психологічних наук, професор. С.Д. Максименко – один із провідних розробників експериментально-генетичного та генетико-моделюючого методів формування й розвитку здібностей людини та генези становлення особистості, які, у свою чергу, лежать в основі теорії розвивального навчання, на думку вченого, «наймогутнішої частини генетичної психології» [4, 242]. З моменту створення у 2000 році Міжнародної асоціації «Розвивальне навчання» С.Д. Максименко залишається протягом більш ніж 20 років її беззмінним президентом. З 2018 року ННМЦ «Розвивальне навчання» разом з Інститутом психології імені Г.С. Костюка, керівником якого є С.Д. Максименко, проводить Всеукраїнський постійний семінар для вчителів початкової школи за системою розвивального навчання ДРiМ.

Активне впровадження системи розвивального навчання у вітчизняну шкільну освітню практику пов'язане, у першу чергу, з діяльністю трьох харківських науково-методичних центрів: *Незалежний науково-методичний центр «Розвиваюче навчання»*, створений під керівництвом В.В. Репкіна та Г.М. Захарової, *Центр психології та методики розвивального навчання* під керівництвом О.К. Дусавицького та *Харківський міський науково-методичний педагогічний центр* (директор Л.Д. Покроєва). Наукові співробітники та методисти цих центрів доклали неабияких зусиль для створення освітніх і навчальних програм з української мови як державної, української мови як рідної та математики за системою розвивального навчання, розробили інноваційні навчальні комплекти на засадах цієї системи й методичні рекомендації для найбільш ефективного їх застосування в освітньому процесі.

Так, Г.М. Захарова, Г.В. Жемчужкіна та К.І. Мельник розробили навчальну програму та навчальні посібники з математики за системою розвивального навчання ДРiМ, а О.А. Перепелицина, Н.П. Сосницька, І.П. Старагіна – навчальну програму та навчально-методичні комплекти з української мови за цією системою. На базі Концепції Нової української школи ці навчальні програми



модернізовані та об'єднані в Освітній програмі початкової освіти за системою розвивального навчання ДРiМ [7], якій надано відповідний позитивний висновок Державною службою якості освіти України. Ця програма є однією з найбільш популярних серед вітчизняних нетипових освітніх програм початкової освіти, а навчально-методичні комплекти в останній редакції – взірці інтерактивних посібників нового покоління, що висвітлюють методологію розвивального навчання, забезпечуючи залученість учнів у процес навчальної діяльності.

Протягом усього періоду існування системи розвивального навчання у вітчизняному освітньому просторі велика увага приділяється питанню забезпечення якісного навчання вчителів для роботи в класах за цією системою. *Наукові співробітники ННМЦ «Розвиваюче навчання» (О.А. Перепелицина, Г.В. Жемчужкіна та К.І. Мельник)* спільно з Інститутом психології ім. Костюка НАН України проводять постійні та тематичні семінари для вчителів усіх областей України. Для вчителів Харкова та Харківської області такі семінари вже не одне десятиліття проводяться спільно з Харківською академією безперервної освіти. Незмінним керівником цих семінарів є Н.П. Сосницька, яка поєднує організаторську функцію з викладацькою діяльністю.

І безумовно, жодна освітня система не може існувати без учителів, які розуміють і підтримують її цілі та цінності, упроваджуючи їх у реальне шкільне життя. У системі розвивального навчання вчитель завжди був і залишається вчителем-фасилітатором, людиною, налаштованою на партнерство та співробітництво з учнями та їхніми батьками, диригентом оркестру дитячих думок і пропозицій, вдале керування яким створює симфонію спільного відкриття. Тому внесок, зроблений учителями для існування та життєздатності системи розвивального навчання, не менш важливий, ніж унесок науковців і авторів програм і підручників.

*На сьогодні за програмами розвивального навчання працюють учителі різних міст і областей України (Києва та Київської області, Івано-Франківської, Одеської, Запорізької, Рівненської, Львівської, Херсонської, Полтавської, Донецької областей).* У Харкові та Харківській області, які завжди були лідерами в упровадженні системи розвивального навчання в шкільну практику, поточного навчального року за програмами розвивального навчання працюють класи в 39 навчальних закладах.

Серед навчальних закладів і вчителів, що працюють за системою розвивального навчання, є такі, які з *цією системою не розлучаються вже більш ніж 20 років*: Кловський ліцей, м. Київ (учителі *Співакова І.Б., Гоголь О.В., Бичок І.А., Фецул О.М., Бабюк І.В.*), Харківська СШ № 85 (Крамаренко Л.Г., Федоренко Г.М., Чуєва Н.П., Пилипенко Г.Ф., Панченко Л.В., Прилуцька Л.М.), Харківська ЗОШ № 122 (Чеснокова О.Г., Скоркіна Л.П., Журавель В.В.), Харківський ліцей № 161 «Імпульс» (учителі *Терехова Є.О., Фурсова А.В., Баранова Т.М., Нестеренко В.С., Юрко О.В., Колісник В.Б., Максимова Є.І., Фартушко Н.В.*), Харківська гімназія № 6 (учитель *Вакуленко О.Д.*), Харківська ЗОШ № 78 (учитель *Ганцева Л.Є.*), Вараська ЗОШ № 1 Рівненської області (учителі *Рудничок Л.В., Захарчук Г.М.*), Радивилівський НВК Рівненської області (учитель *Попович Н.П.*), Броварська ЗОШ № 10 Київської області (учителі *Савенок Л.М., Цахло О.В.*), Калинівська ЗОШ Київської області (учителі *Харсіка Л.І., Неділько Н.П.*), Марганецький ліцей № 10 (учитель *Мітолап Л.О.*), ЗОШ № 95 м. Харкова (учителі *Сергіюк Т.Л., Антонова Н.І.*), Харківська ЗОШ

№ 176 (учителі Одринська О.П., Курочкіна Е.М., Петренко І.О.), Первомайський ліцей № 3 Харківської області (учителі Байдакова Ю.С., Орехова Т.Г.) та інші. Усі ці вчителі – справжні майстри своєї праці, учителі вищої категорії та вчителі-методисти.

Отже, як бачимо, сучасний варіант системи розвивального навчання – це ідеї, думки, багаторічні зусилля та багаторічна праця вчених, науковців, управлінців, авторів програм і посібників, методистів, учителів. Це результат спільного сходження до сучасної школи, «до якої приємно ходити учням», де «прислухаються до їхньої думки, навчають критично мислити, не боятись висловлювати власну думку та бути відповідальними громадянами» [5]. І змінений наразі варіант назви системи розвивального навчання – система розвивального навчання ДРiМ (Давидов В.В., Рєпкін В.В., Максименко С.Д. та інші) має на меті відобразити саме цю спільність.

Але є й інша можливість *розшифрування абрєвіатури ДРiМ: досвід, розвиток і майбутнє*.

Як зазначає Академічний тлумачний словник української мови, **досвід** – це «сукупність знань, умінь, які здобуваються в житті, на практиці» [1]. З усього викладеного вище зрозуміло, що система розвивального навчання, як жодна з представлених у сучасному вітчизняному освітньому просторі нетипових освітніх систем і програм, ґрунтується на глибоких наукових психолого-педагогічних основах, будучи результатом синтезу культурно-історичної теорії Л.С. Виготського, теорії діяльності О.М. Леонтьєва та теорії поетапного формування розумових дій П.Я. Гальперіна. Шістдесят років реалізації цієї системи навчання в шкільній практиці показали її життєздатність і спроможність формувати в учнів компетентності за всіма чотирма основними напрямками людської культури: науковим, художнім, моральним і правовим. Тому досвід, якого набула система розвивального навчання, абсолютно незаперечно дозволяє стверджувати, що ця система навчання не лише закладає в учнів початкової освіти основи для подальшого формування предметних компетентностей на високому рівні, а й повною мірою здатна реалізувати мету Нової української школи – «виховати інноватора та громадянина, який вміє ухвалювати відповідальні рішення та дотримується прав людини» [5].

**Розвиток** є найбільшим пріоритетом системи розвивального навчання, тому й сама система постійно розвивається. За роки присутності системи у вітчизняному освітньому просторі навчальні програми та навчально-методичні комплекти постійно вдосконалювалися, створювалися нові, більш сучасні посібники та пропонувалися нові форми підготовки вчителів. Чинна освітня програма системи розвивального навчання є такою, що повністю відповідає характеристикам, визначеним Андреасом Шлейхером: «вимогливість (орієнтація на вищі когнітивні навички), зосередженість (націленість на концептуальне розуміння й надання переваги глибині, а не широті навчальних матеріалів), а також послідовність (поетапне викладання згідно з науковими уявленнями про навчальний прогрес та розвиток людини)» [2, 248].

**Майбутнє.** Досвід і розвиток потрібні системі розвивального навчання заради майбутнього її учнів. Бо, за словами Кена Робінсона і Лу Ароніки з книги «Школа майбутнього», «ми маємо безмежні можливості зацікавити уяву дітей і створити такі форми викладання та навчання, які максимально відповідатимуть їхнім талантам і потребам» [3, с. 26].

І, нарешті, ще один зміст, який можна знайти в новій назві системи розвивального навчання ДРiМ: це співзвучність до англійського слова **dream** – **мрія**. Бо всі ми дорослі – і вчені, і науковці, і управлінці, і методисти, і вчителі, і батьки – мріємо про те, щоб наші діти із задоволенням ходили до школи, де під час уроків їм пропонувалося б не діяти за зразком, а бути справжніми дослідниками нового знання, щоб до думок наших дітей прислухалися, щоб їхні гіпотези підтримували, щоб правила, за якими слід поводитися в суспільстві, не були нав'язаними зовні, а входили в життя дітей через домовленість та їхній власний досвід, щоб школа формувала відповідальність, бажання та вміння вчитися. Саме для перетворення такої мрії в реальність і була створена система розвивального навчання, і за шістдесят років свого існування вона довела, що здатна це зробити.

### Інформаційні джерела

1. Академічний тлумачний словник української мови в 11-ти томах [Електронний ресурс]: <http://sum.in.ua/s/koly>
2. Андреас Шлейхер. Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття. – Львів: Літопис. – 296 с.
3. Кен Робінсон і Лу Ароніка. Школа майбутнього. Революція у вашій школі, що назавжди змінить освіту. – Львів: Літопис, 2016. – 258 с.
4. Максименко С. Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід. – К: Видавничий дім «Слово», 2013 – 592 с.
5. Нова українська школа [Електронний ресурс]: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
6. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс]: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
7. Освітня програма початкової освіти. Система розвивального навчання ДРiМ (В.В. Давидова, В.В. Рєпкіна, С.Д. Максименка та ін.). – Харків: ННМЦ «Розвиваюче навчання», 2020.

**Генезис й організація системи розвивального навчання  
(харківський варіант)**

**Рєпкін Володимир Володимирович,**

*кандидат психологічних наук,*

*Почесний президент Незалежного науково-методичного центру «Розвивальне навчання»,*

*Почесний віце-президент Міжнародної асоціації*

*«Розвивальне навчання»,*

*віце-президент Української асоціації*

*«Розвивальне навчання»;*

**Рєпкіна Наталія Володимирівна,**

*кандидат психологічних наук,*

*доцент кафедри психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (Старобільськ)*

---

---

Минуло понад двадцять років із тих пір, як у загальноосвітніх школах України й деяких країн СНД «отримала права громадянства» система розвивального навчання Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова. Практика не тільки підтвердила життєздатність і високу ефективність запропонованої системи навчання, а й виявила низку істотних труднощів, пов'язаних із її освоєнням. За цей час з'явилося кілька варіантів комплектів підручників для початкової школи, кожен з яких претендував на свою особливу інтерпретацію системи. Не меншим розмаїттям тлумачень системи відрізняються численні статті дослідників і методистів. Усе перелічене ускладнює практичну реалізацію розвивального навчання й зумовлено, перш за все, тим, що його теорія залишається незавершеною.

Саме зі спроб створення такої теорії й почала розробку альтернативної системи навчання група психологів під керівництвом Д.Б. Ельконіна і В.В. Давидова, бо така система не могла бути створена шляхом узагальнення передового педагогічного досвіду, накопиченого в рамках традиційного навчання. У своїй монографії В.В. Давидов спробував узагальнити результати цієї роботи й побудувати теоретичну модель розвивального навчання [6]. Однак, через низку причин повністю реалізувати свій задум йому не вдалося.

Найактуальніша проблема на сучасному етапі становлення розвивального навчання, на нашу думку, полягає в тому, щоб довести розпочату В.В. Давидовим справу до логічного завершення, побудувавши цілісну несуперечливу теоретичну модель розвивального навчання.

Як один із можливих варіантів такої моделі ми пропонуємо модель розвивального навчання, розроблену групою харківських психологів і методистів

у процесі їх участі в розробленому Д.Б. Ельконіним і В.В. Давидовим генетико-моделювальному експерименті, спрямованому на створення принципово нової системи навчання.

Під час створення зазначеної моделі її автори виходили з певних усталених у сучасній філософії та психології положень, що впливають з розуміння про творчу, перетворювальну діяльність як сутність людини – родової істоти. Це, по-перше, положення про потребу в безперервному саморозвитку як одну з базових потреб, без задоволення якої неможлива перетворювальна діяльність, тобто саме існування людини. По-друге, положення про творчо-перетворювальну діяльність як джерело саморозвитку: змінюючи світ, людина тим самим змінює саму себе. По-третє, це положення про те, що творча взаємодія людини зі світом постійно ускладнюється, його рамки розширюються, а це вимагає підготовки до творчості й залучення до неї як суб'єктів дедалі ширшого кола індивідів. По-четверте, масову підготовку індивідів до залучення до творчості навчання може забезпечити, якщо воно спирається на уявлення про культурно-історичну природу людської психіки (здібності є не передумовою творчості, а одним із результатів).

Ці положення лягли в основу уявлень про функцію розвивального навчання; про спосіб передачі досвіду творчості, на який спирається розвивальне навчання; про його цілі; про його зміст; про специфіку навчальної активності в розвивальному навчанні; про навчальний діалог як форму взаємодії учасників розвивального навчання. Ці уявлення й стали компонентами тієї теоретичної моделі, яка пропонується увазі читачів.

**Функція розвивального навчання.** Будь-яка форма життя спирається на досвід, накопичений у процесі еволюції того чи іншого біологічного виду. Тому передача видового досвіду від покоління до покоління є необхідною умовою самого існування та подальшого розвитку будь-якого виду, зокрема й людини. Але якщо функцію передачі видового досвіду в природі виконують, в основному, механізми спадковості, то в житті людини їх роль зведена до мінімуму. Це зумовлено природою активності людини, що забезпечує саме її існування. На відміну від пристосувальної активності тварин, вона є творчо-перетворювальною. Людина не задовольняється тим, що знаходить у природі в готовому вигляді, а перетворює його відповідно до своїх потреб та інтересів, створюючи тим самим принципово новий, олюднений світ культури. Цілком очевидно, що стрімко змінювані зміст і способи такої активності не можуть бути закріплені в анатомо-фізіологічних структурах, що передаються у спадок. Один із найважливіших результатів еволюції, що привів до виникнення людини, і полягав у звільненні її предків від генетично заданої інстинктивної поведінки й у переході до розумних дій. Підкреслимо, що мова йде про руйнування механізмів спадковості тільки в поведінковій області життя людини. Але без передачі досвіду, накопиченого в цій найважливішій сфері життя, людство існувати й розвиватися не може. Ця передача досвіду й здійснюється за допомогою навчання. Основна функція будь-якого навчання полягає в передачі досвіду людської діяльності для збереження наступності культурно-історичного розвитку та включення нових поколінь до тих чи інших видів предметно-перетворювальної діяльності.

Вирішальний вплив на виконання навчанням зазначеної функції має той факт, що предметно-перетворювальна діяльність людини здійснюється у двох принципово різних формах. Її вихідною формою є творчість, перетворення природи, тобто творення того, чого до неї не існувало. Але результати навчання

можуть стати обов'язковим атрибутом людського життя лише тоді, коли вони виявляються надбанням маси людей, тобто тиражуються, відтворюються в процесі виробництва.

Ці дві форми перетворювальної діяльності за своїм змістом і способами здійснення настільки різні, що передача накопиченого в них досвіду й підготовка до включення в кожен з них неможливі в рамках єдиного навчання. Цим зумовлена історична необхідність двох систем навчання, різних за своїми функціями. Відзначимо, що відмінність між цими системами чітко виявляється тільки в епоху, коли навчання, у зв'язку з розвитком суспільного виробництва, набуло організованого й масового характеру. Різні його функції, що існували до цього у формах стихійного, переважно індивідуального навчання, різко не розмежовувалися, хоча в різних випадках на перший план виходила то одна, то інша.

Історично вихідною стала система масового навчання, функція якого полягала в підготовці нових поколінь до включення до відтворювальних видів діяльності, які можна тиражувати. Створення такої системи було продиктовано необхідністю підготовки робітників для бурхливого розвитку фабричного (машинного) виробництва. Ця система складалася протягом п'ятнадцятого – шістнадцятого століть і була остаточно оформлена у вигляді класно-урочної системи Я.А. Коменського.

Свою функцію ця система навчання реалізує за допомогою трансляції культурних норм, що через певні історичні причини фіксують у знаковій формі переважно технічні, виконавчі компоненти предметно-перетворювальних дій, залишаючи без уваги їх змістовно-змістовий бік. Природно, що трансляція таких норм могла підготувати учнів до участі в предметно-перетворювальній діяльності як виконавців. Сказане не означає, що за такого навчання не передається досвід творчості. Але тому, що це навчання для передачі такого досвіду не призначене, здійснюється передача досвіду творчості не цілеспрямовано, а стихійно, тому її результати випадкові, непередбачувані.

Передача досвіду творчої діяльності та підготовка учнів до участі в ній – це специфічна функція другої системи навчання. На відміну від розглянутої вище системи, вона не могла з'явитися як результат «узагальнення передового педагогічного досвіду», оскільки досвід такого навчання, якщо й існував, то тільки у формі педагогічного мистецтва окремих учителів, яке, як будь-яке мистецтво, не підлягає узагальненню й поширенню. Нова система навчання могла з'явитися тільки в результаті спеціальних наукових досліджень, які й були зроблені на початку 60-х років минулого століття Д.Б. Ельконіним і В.В. Давидовим. Зазначимо, що, говорячи про передачу досвіду творчої діяльності, під творчістю в цьому контексті маємо на увазі діяльність, спрямовану на отримання принципово нового результату або вже відомого результату принципово новим способом, але не обов'язково пов'язану з якою-небудь творчою професією.

Основні труднощі в розробці нової системи навчання полягали в тому, що для передачі досвіду творчої діяльності абсолютно непридатна трансляція культурних норм, яка розглядалася як єдино можливий спосіб передачі культурно-історичного досвіду. Нова система навчання вимагала пошуку інших шляхів і можливостей передачі культурних норм у процесі навчання.

**Способи передачі культурних норм у навчанні.** Будь-яке навчання передбачає передачу учням елементів культурно-історичного досвіду. Така передача виявляється можливою завдяки тому, що досвід людської діяльності, який накопичується у формі знань і вмінь, так чи інакше узагальнюється та фіксується в знаковій формі у вигляді норм культури. Знакова форма норм культури дозволяє транслювати їх учням, які в процесі засвоєння перетворюють ці норми у вихідну психологічну форму, тобто у форму знань і вмінь.

Особливість культурних норм полягає в тому, що в них фіксуються кінцеві результати людського досвіду, тобто способи здійснення тих чи інших дій. Відображаючи виконавські, технологічні компоненти досвіду (представлені у вигляді правил, приписів, понять, загальних уявлень тощо), норми культури фактично не стосуються змістовно-сислової сутності, яка визначає ці результати.

Навчання, функція якого полягає в підготовці до виконавської діяльності, спирається на норми культури першого типу, які легко підлягають знаковому позначенню й у такій формі можуть бути трансльовані в процесі навчання.

Спосіб передачі елементів культурно-історичного досвіду шляхом трансляції культурних норм є характерним для всіх історично сформованих систем навчання, а також і для сучасної традиційної школи. Більш того, сучасна педагогіка розглядає цей спосіб передачі досвіду як єдино придатний для навчання. Тим часом, через зазначену вище специфіку цей спосіб передачі культурно-історичного досвіду, будучи цілком придатним для передачі досвіду діяльності репродуктивного типу, виявляється абсолютно недостатнім для передачі досвіду творчої діяльності. Це пояснюється тим, що в процесі творчості індивід не може обмежитися опорою на вже вироблені людством знання й уміння. Опиняючись у принципово новій проблемній ситуації, щодо якої в індивіда немає і не може бути ніяких знань, він змушений самостійно вирішувати питання про те, що і як йому робити далі, при цьому він може спиратися тільки на специфічно людські здібності здійснювати розумну діяльність, які і є психологічним механізмом творчості. Однак, на відміну від знань і вмінь, здібності, будучи суто внутрішніми психологічними структурами, не можуть бути зафіксовані в знаковій формі, й отже, трансльовані в процесі навчання. А це ставить під питання можливість передачі за допомогою навчання досвіду творчої діяльності.

Однак, існує інший спосіб передачі культурно-історичного досвіду предметно-перетворювальної діяльності. Він полягає в тому, що способи дії не трансльуються у вигляді культурних норм, а відтворюються учнем спільно з людиною, яка вже володіє цими способами (а отже, і здібностями, що лежать у їх основі).

Цим способом широко користуються дорослі під час навчання дітей раннього віку. Замість того щоб повідомляти правила виконання тієї чи іншої дії, дорослий виконує її разом із дитиною, обговорюючи з нею кожен наступний етап. У результаті діти не тільки виконують потрібну дію, але й опановують здібності, що лежать в її основі, а також культурну норму, що регулює її. Але, як зазначав Л.С. Виготський, цей спосіб залучення дітей до культурно-історичного досвіду може бути використаний і в процесі шкільного навчання [3]. Запропонувавши учням виконати добре засвоєну й усвідомлену ними дію в ситуації, що вимагає певної зміни способу цієї дії, яку учні самі виконати не можуть, учитель допомагає їм зрозуміти, у чому причина виникнення в них труднощів, що і як

потрібно зробити, щоб усунути її та довести потрібну дію до кінця. У результаті такої спільної роботи учні відкривають для себе раніше невідому культурну норму, конструюючи її у вигляді уточненого правила чи відповідної моделі. Але головний результат полягає в тому, що, конструюючи цю норму, вони хоча б на маленький крок просунулися вперед у розвитку своїх здібностей, що дозволяють їм діяти як суб'єктам творчої діяльності.

Зі сказаного не випливає, що в процесі такого навчання всі культурні норми, якими належить оволодіти учневі, повинні бути відтворені, відкриті ним самостійно. Звичайно, така «творчість» учнів і безглузда й неможлива, але вона й не передбачається під час організації навчання.

Таким чином, якщо розглядати навчання як функціональну систему, призначену для передачі культурно-історичного досвіду, то слід визнати, що через неоднорідність самого культурно-історичного досвіду, навчання може існувати тільки як дві системи, різні за своїми функціями та способами передачі культурно-історичного досвіду. Зрозуміло, що ці системи відрізняються одна від одної й іншими своїми компонентами, зокрема – цілями навчання.

**Мета навчання.** Різниця функцій двох систем навчання визначає й відмінність у їхніх цілях, під якими маються на увазі результати навчання, що дозволяють йому виконати свою функцію, тобто підготувати індивіда до участі в тому чи іншому виді людської діяльності. Слід розрізнити два аспекти такої підготовки: психологічний, що передбачає наявність в індивіда бажання брати участь у певному виді діяльності, і предметно-технологічний, що передбачає наявність знань і вмінь, необхідних для участі в цій діяльності. Обидва ці аспекти пов'язані з навчанням, але в рамках кожної з двох його систем цей зв'язок різний.

Під час визначення цілей системи навчання, функція якої полягає в підготовці учнів до репродуктивно-виконавської діяльності, на перших етапах становлення цієї системи, коли загальне та професійне навчання ще не були диференційовані, а масові професії, до яких школа покликана була підготувати учнів, спиралися на елементарні загальнокультурні знання й уміння, на передній план, природно, висувався предметно-технологічний бік навчання. Дійсно, для успішного оволодіння професією ткача чи прядильниці досить було елементарних знань, оволодіння якими й виділялося як мета навчання. Положення, однак, почало суттєво змінюватися в міру того, як розширювалося коло масових професій, а самі вони все більше ускладнювалися. Це призводило до неможливості більш-менш чітко визначити коло знань, оволодіння якими забезпечувало б успішну участь у виробничій діяльності. Іншими словами, цілі навчання втрачали змістовний зв'язок із його функцією, тобто ставали все більш формальними. Однак вони виявилися дуже зручними з точки зору регуляції навчання й оцінки його результатів. Значною мірою саме завдяки цьому вони остаточно утвердилися як цілі загальної освіти після відокремлення від нього професійного навчання. Найвищої точки формалізація цілей як загального, так і професійного традиційного навчання досягла в першій половині 20-го століття, що й стало, мабуть, однією з основних причин глибокої кризи цієї системи.

Психологічний аспект підготовки учнів до участі в репродуктивній виробничій діяльності ми розглянемо трохи нижче, а поки що звернемося до цілей навчання, покликаних готувати учнів до участі в нерепродуктивній творчій діяльності.



Оскільки творчість спирається не так на знання, як на відповідні здібності й потреби індивіда, під час визначення цілей системи навчання, призначеної для підготовки учнів до творчої діяльності, на передній план висувається не предметно-технологічний, а психологічний аспект цієї проблеми. Навчання може підготувати учнів до творчості тільки в тому разі, якщо його основною метою є розвиток у них відповідних потреб і здібностей. Однак навчання й розвиток у традиційній психології та педагогіці розглядаються як два, хоч і тісно пов'язаних, але різних процеси. Справді, навчання, що транслює готові знання, практично не сприяє розвитку, а нерідко й гальмує його. Але становище істотно змінюється в тому разі, якщо елементи культурно-історичного досвіду не транслюються учням, а відтворюються ними спільно з учителем. Тоді навчання виступає як форма розвитку, тобто обидва процеси зливаються воедино. Але саме таке навчання й характерне для системи, покликаної підготувати учнів до творчості. Це й дає можливість висувати розвиток потреби у творчості та здатності до неї як основну мету такої системи.

Питання про цілі навчання, що готує учнів до творчості, і полягає насамперед у тому, що і як необхідно розвивати в процесі навчання. Відповідь на це питання в процесі дослідження, проведеного Д.Б. Ельконіним і В.В. Давидовим, зазнала серйозних змін.

Починаючи дослідження, Д.Б. Ельконін із В.В. Давидовим бачили своє завдання в тому, щоб усунути ті перешкоди, які створює традиційне навчання на шляху розвитку здібностей учнів. Пізніше з числа цих здібностей було виділено теоретичне мислення, розвитку якого В.В. Давидов надавав особливого значення, а завдання дослідження було зведене до розробки такої системи початкового навчання, яка забезпечувала б розвиток саме цього виду мислення. При цьому він спирався на позицію ототожнення розвитку із засвоєнням, що міцно закріпилася в школі О.М. Леонтьєва. Виходячи з цього, було розроблено курс російської граматики, у якому вводилося поняття морфосемантичної структури слова, і початковий курс математики, що спирався на поняття числа як відношення величини до міри. Передбачалося, що засвоєння цих теоретичних понять приведе до появи в учнів хоча б елементарних форм теоретичного мислення [2]. Насправді, однак, цього не сталося, що пояснюється аж ніяк не недоступністю теоретичних понять, а їх непотрібністю для молодших школярів. Легко, і навіть з очевидним інтересом, аналізуючи структуру слова або винаходячи хитромудрі способи вимірювання величин, вони в процесі переходу до письма тих же слів були змушені користуватися звичайними емпіричними орфографічними правилами, а під час додавання або віднімання чисел – спиратися на результати лічби, а не вимірювання. Інакше кажучи, досить цікаві самі по собі факти теорії виявилися непотрібними їм як суб'єктам практичної дії, і тому були відкинуті ними. Стало очевидним, що розвинути мислення, ігноруючи логіку розвитку учня як суб'єкта навчання, принципово неможливо. Саме тому харківські дослідники дійшли до висновку, що основною метою системи навчання, покликаної підготувати учнів до творчості, є не розвиток мислення самого по собі, а розвиток учнів як суб'єктів навчання, яким для вирішення поставлених перед ними завдань виявляється необхідним мислення [12]. Цей висновок у цілому збігався з думкою Л.С. Виготського про те, що вплив навчання на розвиток дитини опосередковано його власними діями, виконуваними спільно з дорослим [3].

Таке розуміння основної мети розвивального навчання вимагало уточнення самого поняття суб'єкта. Слід зазначити, що для психології діяльності, основним постулатом якої було уявлення про творчу перетворювальну активність людини, питання про суб'єкта як джерела цієї активності тривалий час не розглядалося. Імовірно, це було пов'язано з тим, що у філософії, на яку спиралася психологія діяльності, поняття суб'єкта вживалося переважно в гносеологічному плані: суб'єкт розглядався як джерело різних інтерпретацій об'єктивної істини й спотворення її. Психологи, розглядаючи джерело творчості, уважали за краще говорити не про суб'єкта, а про особу. Але навіть у тому разі, коли поняття суб'єкта включалося в психологічну теорію діяльності, воно розглядалося приблизно з тих же позицій, що й у гносеології, тобто суб'єкт розглядався не як джерело активності, а як її носій, уся сукупність індивідуальних особливостей якого так чи інакше впливала на його діяльність (А.В. Брушлинський, 2001). Природно, що таке розуміння суб'єкта виявилось безперспективним у процесі розроблення системи розвивального навчання. Тому В.В. Давидов не звертався до нього аж до написання своєї монографії. Однак і в ній він віддавав перевагу поняттю суб'єкта як учня, який хоче й уміє вчитися, запропонованого Г.А. Цукерман для характеристики основної мети розвивального навчання, над поняттям «колекційного» суб'єкта [6]. Однак таке розуміння суб'єкта, в основі якого лежить оцінка ступеня самостійності учня в процесі навчання, що дивно поєднувалося з розумінням суб'єкта як індивіда, який самовизначився в навчальній спільноті, виявилось для теорії розвивального навчання настільки ж марним, як і гносеологічне поняття суб'єкта чи уявлення про нього як носія діяльності. Воно не лише не вирішувало питання про індивіда як джерела творчої діяльності, але навіть і не ставило його. Перші серйозні кроки у вирішенні цієї проблеми були пов'язані з вивченням особливості навчальної активності в процесі розвивального навчання. Важливу роль у цьому відіграло, зокрема, дослідження В.В. Давидовим і його співробітниками системи дій, які забезпечують розв'язання навчального завдання пошуково-дослідницького типу [6]. Однак найбільш повне й послідовне розв'язання проблема суб'єкта знайшла в дослідженнях навчальної діяльності, здійснених харківською групою. Було доведено, що вихідним моментом навчальної активності в розвивальному навчанні є постановка нового навчального завдання самим учнем, яка спирається на потребу в уточненні раніше засвоєного способу дії. Таким чином, учень розглядався не тільки з точки зору вміння самостійно або за допомогою вчителя розв'язувати поставлене останнім навчальне завдання, а також як джерело навчальної активності, спрямованої на його самозміну. Так було внесено суттєве уточнення в розуміння мети розвивального навчання. Вона почала розглядатися не як розвиток здібностей учня, а як його розвиток як суб'єкта навчальної діяльності, тобто як індивіда, здатного самостійно ставити перед собою нові навчальні завдання та знаходити способи їх розв'язання [12, 13]. За такого розуміння мети навчання істотно змінювалось і уявлення про розвиток учня в процесі навчання.

Якщо під суб'єктом навчання мається на увазі учень, який уміє й бажає самостійно вчитися, то цілком природно, що стати таким суб'єктом він зможе лише після того, як опанує вміння вчитися, на що знадобиться чимало часу. До того ж таке вміння спочатку учень опановує в рамках спільної дії з іншими учнями. Тому автори такої концепції суб'єкта навчання вважають, що він формується до кінця початкової школи, і то в колективній формі (суб'єктом

навчання виявляється весь клас), і лише до кінця підліткового віку шляхом інтеріоризації колективного вміння вчитися здійснюється індивідуалізація суб'єкта навчання [14]. При цьому залишається незрозумілим, чи виявляються суб'єктами навчання всі учні класу, чи тільки частина з них. Ще більш незрозумілим виявляється зв'язок з інтеріоризацією бажання вчитися. У всякому разі, досвід показує, що до середини підліткового віку воно в значній частині учнів слабшає, а то й зникає зовсім [14].

Принципово інший вигляд має картина, якщо учень розглядається як суб'єкт у власному значенні цього слова. По-перше, розвиток суб'єкта, що є початковим етапом розвитку особистості, має суто індивідуальний, а не колективний характер. По-друге, розвиток дитини як суб'єкта починається з перших місяців її життя, і до початку шкільного навчання вона володіє багатим досвідом суб'єкта спілкування та найпростіших дій із самообслуговування, предметних та ігрових дій. Однак її можливості як суб'єкта обмежені діями, які так чи інакше спираються на власний, індивідуальний досвід. У процесі шкільного навчання їй належить стати суб'єктом дій, що виходять далеко за межі індивідуального досвіду.

У процесі шкільного навчання дитина як суб'єкт діяльності проходить дві стадії розвитку. На першій з них як суб'єкт діяльності вона стає суб'єктом практичних дій, способи виконання яких регулюються культурними нормами (письмо, читання, арифметичні дії). На цій стадії відбувається інтенсивний розвиток культурного розуміння [8], виділення предметних основ способів здійснення дій, оформлених спочатку у вигляді чуттєвих уявлень, а потім і понять, змістовного аналізу компонентів способу дії, рефлексивної оцінки результатів здійснених дій. На другій стадії оволодіння новими способами дій відсувається на другий план, а в центрі уваги виявляється зміна індивідом самого себе як тямущого суб'єкта, що передбачає розуміння сутності різних природних і соціальних систем, а також можливостей діяльності в них людини. На завершальному етапі цієї стадії розвитку учень випробовує свої можливості включення в той чи інший вид творчої діяльності, тобто визначає перспективи свого розвитку як творчої особистості.

Таким чином, основна мета розвивального навчання не є статичною, заданою із самого початку й незмінною протягом усього навчання. Вона динамічно змінюється з розвитком учня як суб'єкта.

Говорячи про суб'єкта як основну мету розвивального навчання, необхідно уточнити його співвідношення з поняттям особистості. Серед численних, і часто взаємовиключних, визначень особистості найбільш змістовним і перспективним нам видається її розуміння як суб'єкта творчості (В.В. Давидов, 1996). Зрозуміло, між поняттями особистості та суб'єкта дії існують відмінності. По-перше, особистість у своїй творчості спирається на індивідуальне розуміння сенсу світу або його фрагментів, водночас суб'єкт практичної або навчальної дії виходить із загальноприйнятого розуміння, що утвердилося, і в разі виявлення розбіжності між індивідуальним і загальноприйнятим розумінням у першу чергу прагне уточнити, скоригувати свій погляд на світ. Цілком очевидно, що те розуміння світу, на яке спирається творча особистість, є вищим рівнем його розвитку, досягнутим усією попередньою діяльністю індивіда. По-друге, прагнучи реалізувати своє розуміння світу, особистість оцінює цей намір із точки зору його відповідності нормам моральності. Така оцінка або виявляється спонукальним і

змістоутворювальним мотивом творчості, або накладає на нього жорстке табу. Цілком очевидно, що необхідність такого морального вибору виникає перед індивідом тільки тоді, коли результати його діяльності набувають суспільно значущого характеру.

З такого розуміння особистості випливає, що розвиток суб'єкта й розвиток особистості – два тісно пов'язаних між собою, але не тотожних процеси. Розвиток суб'єкта дії, що здійснюється в процесі оволодіння тією чи іншою діяльністю, є передумовою розвитку особистості. Розвиток особистості, що відбувається в процесі здійснення діяльності, якою людина вже оволоділа, виявляється логічним завершенням розвитку суб'єкта, його кінцевим результатом.

Виходячи зі сказаного, слід ще раз підкреслити, що основною метою розвивального навчання є розвиток індивіда саме як суб'єкта предметно-перетворювальної дії. А розвиток його як особистості є продовженням цього процесу, але здійснюється, в основному, за межами шкільного навчання.

З висновком про те, що основною метою проєктованої системи навчання може бути розвиток учня як суб'єкта навчальної діяльності, погоджувався і В.В. Давидов. Однак при цьому він зберігав і свою інтерпретацію цієї мети як розвитку теоретичного мислення [6]. Таким чином, у московському і харківському варіантах системи основна її мета, точніше, психологічний аспект цієї мети, трактувалася по-різному.

Однак при будь-якій інтерпретації цей аспект принципово відрізняється від відповідного аспекту традиційного навчання, який зазвичай у педагогіці не розглядається, проте, має досить серйозний вплив на весь процес традиційного навчання та його результати. Справді, будь-які засвоєні індивідом знання та уміння не гарантують його успішної участі в репродуктивній виробничій діяльності. Для цього необхідна принаймні одна чисто психологічна передумова: індивід повинен бути готовий діяти, керуючись не власним розумінням ситуації й раніше набутим досвідом, а зовнішніми вимогами й указівками. Але така готовність не виникає сама собою за висунення зовнішніх вимог, оскільки вона суперечить потребі дитини в реалізації себе як суб'єкта дії (знамените дитяче «Я сам»), що дуже рано з'являється. Виховання, точніше нав'язування такої готовності, і є найважливішим психологічним аспектом цілей навчання, що готує дитину до репродуктивної діяльності. Саме з цією метою з перших кроків шкільного навчання насаджується культ беззаперечного підпорядкування правилу й вимогам учителя. Цій же меті служить і послідовна відмова від розгляду зайвих, із прагматичної точки зору, обґрунтувань способів дії та правил («не треба забивати голову першокласника міркуваннями про те, у якому випадку ставиться апостроф, досить запам'ятати «правила»). Іншими словами, мета традиційного навчання полягає не в тому, щоб розвинути учня як суб'єкта дії, а в тому, щоб пристосувати його до дії за ззовні заданими зразками.

Якщо порівняти цю мету з основною метою системи, що готує учнів до участі у творчій діяльності, то стає зрозумілим, чому і В.В. Давидов, і О.Г. Асмолов схарактеризували цю систему як систему розвивального навчання, водночас традиційне навчання О.Г. Асмолов характеризував як пристосувальне, тобто таке, що не має стосунку до власне розвитку. Саме про таке навчання Л.С. Виготський говорив, що воно плететься у хвості розвитку. Звичайно, і в цьому разі розвиток можливий, але він здійснюється стихійно, і часто не завдяки навчанню, а всупереч йому.

Різниця між двома системами навчання не вичерпується психологічним аспектом їх цілей. Вона повною мірою стосується також і їхнього предметно-технологічного аспекту. Вище зазначалося, що саме цей аспект є основним компонентом цілей традиційного навчання. Але будучи змістовно не пов'язаним із його функцією, він неминуче виявляється формальним. Учень засвоює подані йому знання невідомо для чого, на всякий випадок, що негативно позначається на їхній якості, особливо на можливості застосувати їх у практичній діяльності, якщо вона виходить за рамки рутинних навичок.

У системі розвивального навчання предметно-технологічний аспект аж ніяк не є основним, але він обов'язково присутній як допоміжна мета. Справді, неможливо стати суб'єктом дії, не враховуючи його предметну специфіку в процесі планування та здійснення. А це неминуче передбачає оволодіння не абстрактними, а конкретно-предметними способами дії. При цьому, як мотивовані інтересами суб'єкта, вони виявляються необхідними йому, набувають глибокого особистісного сенсу, стаючи ядром, зародком майбутніх здібностей і потреб.

**Зміст розвивального навчання.** Досягнення мети навчання залежить, перш за все, від його змісту, тобто від того, які норми культури будуть відібрані для передачі їх учням.

Оскільки основна мета традиційного навчання в усталеному її розумінні полягає в тому, щоб учні оволоділи певною сумою умінь, необхідних у професійній діяльності та повсякденному житті, для трансляції відбираються норми культури, які регламентують такі вміння. Основними критеріями під час відбору цих норм є їхня практична цінність і максимальна простота, тобто відсутність будь-яких додаткових компонентів, крім тих, які регламентують технічну виконавчу структуру способу дії. Формально-узагальнені способи здійснення різних дій, що спираються на такі норми, і складають основний компонент змісту традиційного навчання. Що стосується знань, то вони в змісті цього навчання відіграють допоміжну роль, а їх відбір спирається на ті ж критерії корисності та простоти, що й відбір способів дії. Тому для традиційного навчання навіть у сучасних умовах, коли його безпосередньою метою стала підготовка учнів до навчання в коледжах і університетах, характерне прагнення уникати теоретичних понять як надмірно складних і практично непотрібних. Такий підхід породжує суб'єктивізм у визначенні змісту цього навчання та його нестійкість.

Принципово з інших позицій розв'язується проблема змісту розвивального навчання. Воно планується не відповідно до передбачуваних вимог майбутньої діяльності, до якої потрібно підготувати учнів, а як засіб для досягнення цілей самого навчання, тобто планованого розвитку учнів. Оскільки розвивальне навчання є дослідницьким проектом, уявлення про мету цього навчання, а отже, і про зміст можуть істотно змінюватися. Спочатку мета розвивального навчання розглядалася як розвиток в учнів теоретичного змістовного мислення, що протиставлялося мисленню емпіричному, яке спирається на формальні узагальнення. Як основний зміст такого навчання В.В. Давидов розглядав систему теоретичних понять, з уведення яких і слід починати шкільне навчання.

Так, на початковому етапі дослідження, коли В.В. Давидов виходив із того, що мета навчання полягає в розвитку теоретичного мислення, як основний зміст такого навчання він розглядав систему теоретичних понять [5].

Таке уявлення про зміст навчання із самого початку виявилось гостро дискусійним. Природно, проти нього рішуче заперечували прихильники

традиційного навчання, аргументуючи свої заперечення принципом доступності, оскільки мова йшла про навчання молодших школярів. Набагато серйозніше звучали заперечення тих прихильників розвивального навчання, які наполягали на тому, що навчання теоретичних знань зовсім не обов'язкове для досягнення його цілей. Тим більше, що теоретичні та емпіричні знання, на їхню думку, є ідентичними за своїм змістом, а відмінності між ними є чисто методичними, що несуттєво для розвитку дитини [14]. Сам досвід розвивального навчання, здавалося б, підтверджував справедливність цих заперечень. Справді, якщо, вивчаючи граматику в другому класі, учні успішно оперували поняттями, то ні про які поняття не могло бути й мови під час навчання грамоти в букварний період. Такі ж протиріччя виявлялися й у навчанні математики, де поняття числа як відношення величини й міри мирно вживалося з чисто емпіричними узагальненнями під час навчання арифметичних дій або розв'язування арифметичних задач.

Прагнучи обґрунтувати можливість і необхідність використання теоретичних понять із самого початку шкільного навчання, В.В. Давидов увів поняття загального способу дії [6]. На жаль, це поняття не було достойно оцінене. Методисти розвивального навчання сприйняли термін загальний спосіб дії як більш прийнятний у розмовах із учителем синонім теоретичного поняття. Опоненти В.В. Давидова сприйняли той же термін як синонім узагальненого способу дії, а отже, як фактичне визнання правильності уявлень традиційної педагогіки про зміст шкільного навчання. Однак, запропоноване В.В. Давидовим поняття не було синонімом ні теоретичного поняття, ні узагальненого способу дії. Фактично воно відображало більш глибоке й точне розуміння ролі теоретичного знання в розвитку розуму, і тому стало передумовою для визначення змісту розвивального навчання, що забезпечує як оволодіння теоретичними знаннями, так і формування практичних умінь. Зважаючи на принципову важливість цього поняття для розуміння особливостей змісту розвивального навчання, зупинимось на його відмінності від узагальненого способу дії більш детально.

Для простоти розглянемо це питання на прикладі способів орфографічної дії в російській мові.

Узагальнений спосіб орфографічної дії, який засвоюють школярі в умовах традиційного навчання, полягає у вказівці способів перевірки орфограм певного типу. Він виділяється на основі формального узагальнення фонетичних особливостей орфограм і їх включення в ту чи іншу морфему. Кожен такий тип асоціативно пов'язується з так званими «опорними написаннями», які не вимагають жодної перевірки. Правила, у яких фіксується цей спосіб, не містять ніяких указівок на його підстави.

Загальний спосіб орфографічної дії спирається на поняття букви як знака фонему й передбачає, що для вибору літери, що означає фонему в слабкій позиції (тобто в тому випадку, коли вона за своїм звучанням не відрізняється від іншої фонему), її необхідно привести до сильної позиції. Цей спосіб дає можливість вирішувати весь клас орфографічних завдань, пов'язаних з літерним позначенням фонем у слабкій позиції, незалежно від фонетичних особливостей фонему та її місця в морфемній структурі слова.

Цілком очевидно, що такий спосіб включає в себе характеристику не тільки операційного складу, але і його предметної основи, що полягає у відношенні букви й фонему (фонематичний принцип письма) [12].

Саме цю відмінність загального способу дії від узагальненого способу й мав на увазі В.В. Давидов, розглядаючи загальний спосіб як вихідну форму поняття [6]. Таке отожднення нам видається не зовсім коректним. Логічніше було б говорити про загальний спосіб як спосіб, який спирається на поняття, що узагальнює предметне підґрунтя цілого класу однотипних способів дії (наприклад, способів перевірки орфограм слабких позицій різного типу).

Необхідність такого уточнення випливає з того факту, що далеко не кожне наукове поняття узагальнює предметні основи дій. Найважливіша функція наукових понять полягає у фіксації суті тієї чи іншої системи й закономірностей її функціонування, розвитку та зміни. Спираючись на такі поняття, навряд чи можна встановити загальний спосіб розв'язання тих чи інших завдань, не пов'язаних безпосередньо з функціонуванням цієї системи. Саме такі факти виявилися вже за перших спроб реалізації експериментальних програм розвивального навчання російської мови та математики. Так, працюючи за програмою Л.Й. Айдарової, учні більш-менш успішно опановували поняття слова як морфосемантичної структури [2], але воно нічого не давало їм для перевірки орфограм, і, здійснюючи її, учні змушені були спиратися все на ті ж формально узагальнені способи, на які завжди спиралася школа. Точно так, розібравшись на початку курсу математики з поняттям числа як відношення величини до міри, під час переходу до способів арифметичних дій першокласники змушені були вдаватися до того ж перерахунку та прилічування, на які завжди спиралося традиційне навчання арифметики [2].

Значення поняття загального способу дії полягало в тому, що воно відкривало принципову можливість побудувати зміст шкільного навчання із самого початку таким чином, щоб воно забезпечувало розвиток учнів як суб'єктів навчання. Вище вже зазначалося, що продовження розвитку дитини як суб'єкта дії на початку шкільного навчання передбачає перехід від безпосереднього емоційного розуміння способів дії, що спираються на індивідуальний досвід дитини, до їх раціонального розуміння, опосередкованого знанням предметних основ способів дії, зафіксованих у нормах культури. Але в традиційному навчанні грамоти й арифметики предметні основи відповідних дій не розглядаються. Тому їх виділення виявилось вихідним дослідницьким завданням під час визначення змісту, що відповідає цілям розвивального навчання.

Одна з труднощів навчання російського письма на початковому етапі полягає у виборі літери для позначення голосного звуку, що зумовлено наявністю або відсутністю в букв на позначення голосних звуків додаткових функцій залежно від їх позиції в буквеній структурі слова. Саме додаткова функція букв на позначення голосних звуків і була виділена як предметна основа вибору літери для позначення того чи іншого голосного звуку. Опора на знання цієї основи дозволила першокласникам із самого початку записувати слова не наосліп, а усвідомлено, з розумінням того, чому вони пишуть саме так, а не інакше, тобто діяти як реальні суб'єкти письма. Зауважимо, що зазначена основа письма не впливає з його суті, тобто є умовною. Тому вона може бути узагальнена тільки у формі загального уявлення, а не поняття. Однак уже на наступному етапі навчання письма, коли учні зіткнулися з написаннями, неоднозначно пов'язаними зі звуками, що позначаються (ненаголошені голосні, сумнівні приголосні), як предметну основу письма треба було виділити відношення між буквою та системою функціонально тотожних звуків у структурі морфеми, тобто фонемою.

Тим самим як предметна основа способу дії в діяльності учнів уперше з'явилося наукове поняття у власному розумінні цього слова, а спосіб дії, що спирається на це поняття, набув характеру загального способу, що дозволяє учням самостійно розв'язувати широке коло завдань, пов'язаних із позначенням орфограм слабких позицій. Конкретизація цього загального способу стосовно кожного з класів орфограм вимагала включення в програму розвивального навчання поняття морфеми. Зауважимо, що в такому випадку не потрібно було розкривати зміст цього поняття в тому обсязі, у якому воно постає під час вивчення мови як знакової системи. Проте, не можна було обмежитися й тими формально узагальненими ознаками того чи іншого типу морфем, якими оперує традиційне навчання. Було необхідно виділити той мінімальний зміст цих понять, яке дозволило б учням неформально ототожнювати різні фонетичні варіанти морфеми в процесі розв'язання орфографічних завдань. Найбільш серйозні зміни довелося вносити в традиційне розуміння відмінкових закінчень іменників, що дозволило змістовно дослідити цю морфему не тільки з орфографічної, але й морфологічної точки зору. Відзначимо, що такий підхід до морфологічних понять істотно відрізнявся не тільки від традиційного навчання, а й від експериментальної програми Л.Й. Айдарової, оскільки вводив відкриті поняття в діяльність учнів як важливий засіб самостійного розв'язання актуальних для них орфографічних завдань, а не як цікаві факти. Таким чином, основним змістом розвивального навчання грамоти стала система предметних основ, на які спирається дія письма. Якщо на початку навчання такою основою виступала додаткова функція букв на позначення голосних звуків, то в подальшому письмо, що набувало характеру орфографічної дії, спиралося спочатку на поняття букви як знака фонем, а потім і на поняття морфеми як значущої одиниці мови, звукову оболонку якої утворюють фонем, що позначаються на письмі буквами [12].

Аналогічне ускладнення змісту розвивального навчання відбувалося й у процесі вивчення арифметики. Почавши з поняття числа як відношення між величиною та мірою, учні на основі цього поняття освоїли поняття системи числення й поняття позиційного (розрядного) числа, яке з нього випливає, що й визначило загальний спосіб арифметичних дій (такі дії виконуються окремо з кожним розрядом багатозначного числа). Подальше навчання будувалося як конкретизація цього загального способу стосовно кожної з чотирьох арифметичних дій.

Таке однакове для обох основних предметів початкового навчання ускладнення їхнього змісту не тільки забезпечує розвиток учнів як суб'єктів практичної дії, а й кардинально змінює особистісний сенс розумових операцій, здійснюваних ними в процесі виконання таких дій. Якщо спочатку ці операції забезпечували знаходження потрібного способу дії, то в міру оволодіння ними учні все більше переконувалися в тому, що вони істотно розширюють їхні можливості самостійної дії як суб'єктів. А це означало принципову зміну мотивації навчальних дій. Тепер вони починають здійснюватись учнем не заради досягнення практичних результатів, а заради розширення своїх можливостей як суб'єкта. Тобто набувають змісту особливої діяльності, спрямованої на самозміну суб'єкта.

Саме така зміна мотивів навчання є необхідною передумовою для переходу учнів на другу стадію розвитку, коли вони стають суб'єктами самозміни. На цій стадії істотно змінюється і зміст розвивального навчання. Хоча воно спирається



на поняття, проаналізовані в кінці попередньої стадії, однак зміст цих понять істотно змінюється. Тепер вони фіксують не предметні основи загальних способів дії, а сутність різних громадських і природних функціональних систем і зумовлені цією сутністю закономірності їх функціонування, зміни й можливості перетворення. Спираючись на такі поняття, учень вже у змозі все глибше й правильніше розуміти сенс подій і будувати своє ставлення до них відповідно до цього розуміння.

Таким чином, створюються передумови для переходу на якісно новий етап розвитку, коли індивід починає реалізовувати своє особливе розуміння світу у творчій діяльності з його перетворення. Але ця стадія розвитку здійснюється за межами шкільного навчання, хоча нерідко бере свій початок саме в ньому.

Таким чином, характеризуючи зміст розвивального навчання, слід зазначити, що воно не залишається статичним і незмінним від початку до його завершення, а поступово ускладнюється, причому це ускладнення продиктоване закономірною зміною стадій і етапів розвитку учнів як суб'єктів дії, і саме забезпечує перехід від однієї стадії розвитку до іншої. За словами Л.С. Виготського, зміст розвивального навчання не пасе задніх у розвитку, а випереджає його та веде за собою [3].

Характеризуючи загальний напрям ускладнення змісту розвивального навчання, відзначимо, що воно здійснюється як перехід від загальних уявлень, які фіксують у чуттєвій формі найбільш прості предметні основи способів здійснюваних предметних дій, до понять, які все більш повно й точно відображають сутність предметних основ загальних способів дії та умов їх конкретизації. У цілому, якщо взяти до уваги зазначену вище відмінність між поняттями, які фіксують сутність функціональних систем, і поняттями, які фіксують предметні основи способів дії, то можна погодитися з В.В. Давидовим, що в основі змісту розвивального навчання лежить система понять, що поступово ускладнюється [6].

Перші з цих понять є основним компонентом змісту на першій стадії розвитку учня як суб'єкта, другі характеризують зміст розвивального навчання на другій стадії розвитку суб'єкта.

Зрозуміло, до змісту розвивального навчання можуть долучатися й компоненти, безпосередньо не пов'язані з його метою (наприклад, такі, що розширюють і поглиблюють уявлення учнів про навколишній світ або окремі його аспекти). Однак доцільність включення таких компонентів у програму розвивального навчання та вимоги до їх змісту повинні обговорюватися з позиції їх впливу на розвиток учня як суб'єкта діяльності та творчої особистості.

**Навчальна активність учнів.** Центральним компонентом будь-якого навчання, що визначає його успішність, є навчальна активність учнів. Під навчальною активністю в цьому випадку маються на увазі дії учнів, спрямовані на досягнення поставлених самостійно або вчителем цілей (зрозуміти правило, перевірити орфограму, розв'язати задачу тощо). Ця активність може здійснюватись як у формі навчальних дій, так і у формі діяльності. Ці психологічні форми навчальної активності істотно відрізняються одна від одної. Але перш ніж говорити про їх відмінності, необхідно розглянути загальні особливості навчальної активності, в однаковій мірі властиві обома її формам.

Аналіз особливостей навчальної активності в процесі розвивального навчання передбачає, по-перше, визначення її змісту, тобто її цілей, оформлених у

вигляді навчальних завдань, по-друге, з'ясування структури навчальної активності, тобто системи навчальних дій, які забезпечують розв'язання кожного навчального завдання, по-третє, визначення потребно-мотиваційної основи навчальної активності, тобто системи мотивів навчання, що визначають його особистісний сенс, від якого істотно залежить вплив навчальної активності на розвиток учня.

**Навчальні завдання в розвивальному навчанні.** Як одну з найважливіших характеристик активності учнів у процесі розвивального навчання автори описуваної теоретичної моделі розглядали її зміст, тобто ті цілі, на досягнення яких вона спрямована. (Відзначимо розбіжність між поняттям мети навчальної активності і поняттям мета навчання. Мета навчальної активності – це окреслений самим учнем або заданий йому вчителем результат, на досягнення якого спрямовані зусилля учня під час виконання конкретної навчальної дії. Підкреслимо: досягнення навчальної мети – це завжди результат індивідуальних зусиль учня. З поняттям мети активності безпосередньо пов'язане поняття завдання, під яким мається на увазі мета дії, задана в певних умовах. Мета навчання – це результат, який досягається спільними зусиллями всіх його учасників і забезпечує реалізацію функції навчання).

Під час визначення мети навчальної активності автори виходили з уведеного Д.Б. Ельконіним поняття навчального завдання, специфіку якого він бачив у тому, що його метою є зміна самого учня як суб'єкта, а не отримання практичного результату [15]. Однак у поняття навчального завдання, уведеного Д.Б. Ельконіним, було внесено істотні корективи в розуміння тієї зміни учня як суб'єкта, яка є результатом розв'язання навчального завдання.

Д.Б. Ельконін убачав його в оволодінні новими знаннями й уміннями [15]. Однак опанування заданих знань і умінь саме по собі не приводить до зміни учня як суб'єкта навчання, тобто не збагачує його новими здібностями, що забезпечують розширення сфери самостійних дій.

На цю обставину звернув увагу свого часу В.В. Давидов. Він уважав, що розв'язання навчального завдання приводить до досягнення його мети, тобто до зміни самого учня, яке полягає, на думку В.В. Давидова, не в оволодінні знаннями й уміннями, а в розвитку теоретичного мислення – тільки в тому випадку, якщо воно здійснюється не як засвоєння заданих знань або способів дії, а як їх цілеспрямований пошук, аналіз і конструювання. Іншими словами, на думку В.В. Давидова, навчання забезпечує зміну учня тільки за умови, що воно здійснюється як розв'язання квазідослідницького навчального завдання [6].

В.В. Давидов, безумовно, мав рацію, уважаючи, що планомірний розвиток учнів у процесі навчання можливий тільки в тому разі, якщо їх навчальна активність є не репродуктивним засвоєнням заданих знань, а системою самостійних навчальних предметно-перетворювальних дій. Його безперечна заслуга й полягає в тому, що він довів принципову можливість такого виду навчальної активності в навчанні школярів і досить докладно вивчив і описав її структуру. Однак із ним важко погодитися в тому, що основною метою й результатом цієї навчальної активності є розвиток в учнів теоретичного мислення. Як було показано вище, розвиток здібностей, у тому числі й мислення, не є метою та прямим результатом навчання. Упливати на розвиток здібностей навчання може лише за умови, що воно забезпечує розвиток суб'єкта, для діяльності якого ці здібності виявляються необхідними.

Викладені уявлення Д.Б. Ельконіна та В.В. Давидова покладені в основу розв'язання харківськими дослідниками проблеми мети навчальної активності. Погоджуючись із точкою зору Д.Б. Ельконіна, що такою метою є зміна учня як суб'єкта [15], вони виходили з того, що ця зміна полягає в розвитку всього комплексу здібностей, що забезпечують індивіду можливість розумної організації своєї діяльності, перш за все, – розуміння та мислення, на які спирається індивід, визначаючи цілі й способи майбутніх дій.

Виходячи з цього, мета навчальної активності в розвивальному навчанні могла б бути визначена як розвиток розуміння та мислення учнів. Однак сформульована таким чином ментальна мета виявляється максимально абстрактною, і тому недосяжною. Для того щоб будь-які зрушення в розумінні або мисленні учня стали можливими, він повинен зіткнутися з необхідністю щось зрозуміти, осмислити в процесі виконання конкретної пошукової дії. Тому постановка ментальної мети в навчанні повинна бути пов'язана з пошуковою предметно-перетворювальною метою. Таким чином, на думку харківських дослідників, навчальне завдання, розв'язання якого забезпечує досягнення цілей розвивального навчання, являє собою систему двох взаємозумовлених цілей навчання, одна з яких (предметна) характеризує його зовнішній результат (новий спосіб дії, поняття), а інша (ментальна) – його внутрішній, психологічний результат (розвиток здібностей). Таке розуміння двоєдиної мети навчального завдання дає можливість уточнити й уявлення про учня як суб'єкта навчання. У рамках досягнення першої із зазначених цілей учень діє як суб'єкт навчальної предметно-перетворювальної дії, під час досягнення другої мети він же діє як суб'єкт розуміння та мислення.

Коротко прокоментуємо це уявлення про навчальне завдання, яке істотно відрізняється від його розуміння Д.Б. Ельконіним і В.В. Давидовим. Для того щоб забезпечити розвиток учня як суб'єкта навчання, перед ним повинно виникнути квазидослідницьке навчальне завдання, що передбачає пошук і аналіз нового для учня способу дії. Зрозуміло, розв'язання такого завдання має бути підготовлено всім попереднім навчанням, тобто воно повинно бути логічним продовженням системи попередніх навчальних завдань. Так, якщо вчитель хоче запропонувати учням дослідити спосіб позначення буквою голосного звука [а] після [ч], то він повинен попередньо проаналізувати з ними спосіб позначення м'якості-твердості приголосних звуків за допомогою букв на позначення голосних звуків, конкретизацією якого і є правило щодо *ча – ща*. Зрозуміло, задати для засвоєння правило про написання *ча – ща* можна й без цього (що й відбувається в традиційному навчанні грамоти), але зробити це правило предметом самостійного пошуку й дослідження в такому випадку неможливо. Додамо, що аналіз способів позначення м'якості-твердості приголосних за допомогою букв на позначення голосних звуків повинен бути змістовним, тобто розкривати предметні основи цього способу. Формальне запровадження відповідного правила («після твердих приголосних пишеться А, після м'яких – Я») необхідних передумов для змістовного аналізу способу позначення голосних звуків після Ч не дає.

Розв'язання навчального завдання передбачає не тільки виявлення й аналіз нового способу дії, а й певний крок у розвитку тих здібностей, на які спирається навчальна дія, перш за все, розуміння. Це можливо лише за умови, що учні виявлять відповідну недостатність свого розуміння й усвідомлять необхідність її усунення як особливу навчальну мету. Зауважимо, що й те, й інше має бути

зроблено не в результаті й не в процесі виконання завдання на пошук нового способу дії, а має випереджати його постановку. Це означає, що мета, яка передбачає з'ясування недостатності досягнутого рівня розуміння та її усунення, повинна бути поставлена в процесі рефлексивної оцінки перед засвоєнням способу дії.

Так, ознайомившись із новою буквою *Ч* та з'ясувавши, що звук, який вона позначає, може бути лише м'яким, учні, записавши під диктування вчителя слово *кляча* (рос.), з подивом виявляють, що після м'якого [*ч*] у ньому можна написати замість *Я* – *А*. Хоча таке написання ніяк не заважає розумінню слова, воно суперечить щойно засвоєному способу позначення голосних звуків після приголосних. А отже, відповідне правило не дає однозначної відповіді, яку букву писати після *Ч*. Отже, під час його аналізу якась його особливість залишилася неврахованою, незрозумілою, що й стало причиною невизначеності правила, без усунення якої користуватися ним неможливо. Так перед учнями виникає мета – визначити причину неточності, неповноти розуміння вже засвоєного способу дії.

Рефлексивний контроль записаного слова приводить першокласників до висновку: причина труднощів, які виникли, полягає в тому, що, зважаючи на те, що звук [*ч*] непарний м'який, то позначити його м'якість не потрібно. Отже, у букви на позначення голосного звука після *Ч* залишається тільки одна робота – позначити голосний звук [*а*], яку з однаковим успіхом можуть виконати обидві літери – *А* і *Я*, чим і зумовлена можливість їх взаємозаміни в цьому випадку. Таким чином, перед учнями постає питання про те, яку ж із двох можливих букв слід вибрати для позначення голосного звука [*а*] після *Ч*. Але це і є постановка навчального завдання на пошук нового способу дії.

Таким чином, вихідним моментом навчального завдання в розвивальному навчанні є виявлення недостатності розуміння раніше засвоєного способу дії та з'ясування причин, що викликали цю недостатність. Установлення цих причин закономірно приводить до пошуку способів їх усунення, що означає постановку завдання на пошук і дослідження нового способу дії.

Необхідно підкреслити, що уточнення розуміння раніше засвоєного способу дії є не тільки вихідним моментом навчальної активності в розвивальному навчанні, а й значною мірою визначає особливості всього акту розв'язання квазідослідницького навчального завдання. По-перше, саме ця мета визначає позицію учня в процесі розвивального навчання як позицію суб'єкта, який самостійно ставить перед собою нові навчальні завдання. Дійсно, поставити завдання на розуміння ззовні принципово неможливо, його може поставити перед собою тільки людина, яка виявила, що вона чогось не розуміє. По-друге, прагнення зрозуміти причину труднощів, що виникли, диктує логіку подальшого розгортання навчального завдання: виявивши причину неоднозначності засвоєного способу; учень буде шукати можливості її усунення, тобто до визначення, реконструкції раніше встановленого правила. По-третє, це завдання пред'являє досить жорсткі вимоги до всіх компонентів системи навчання: до його змісту, форми взаємодії між його учасниками, оцінки результатів навчання. *Іншими словами, розвивальне навчання розгортається в парадигмі розуміння, а не засвоєння, що притаманне традиційному навчанню.*

Розглянуті особливості характерні для будь-якого навчального завдання в процесі розвивального навчання. Однак це не означає, що вони є однаковими, починаючи з першого й закінчуючи дев'ятим класом. Розвиток суб'єкта

передбачає, що в процесі навчання перед ним виникають дедалі складніші навчальні завдання. Це ускладнення стосується, перш за все, предметного змісту навчальних завдань, тобто тих способів дії та понять, якими повинні оволодіти учні. Цілком природно, що таке ускладнення предметного змісту навчальних завдань неминуче тягне за собою й ускладнення їх ментальних цілей.

Було виділено три види навчальних завдань, які закономірно змінюють одне одного з розвитком учнів як суб'єктів навчання. На початковій стадії, коли учень розвивається як суб'єкт практичної дії, єдино можливим видом навчальних завдань є навчально-практичні завдання, мета яких полягає в з'ясуванні предметних основ практичних дій, регульованих культурними нормами (читання, письмо, арифметичні дії). У процесі розв'язання цих завдань відбувається інтенсивний розвиток, перш за все, процесів розуміння, а потім рефлексії та способів змістовного аналізу, що дає змогу учням опанувати зазначені дії як їхні суб'єкти. Водночас у них з'являється можливість для аналізу понять, які фіксують загальні способи дії та забезпечують можливість їх конкретизації. Такі поняття представляють зміст навчально-пізнавальних завдань, які будуть доповнювати стадію розвитку учнів як суб'єктів практичної дії.

На наступній стадії розвитку, коли учні стають суб'єктами самозміни, основними будуть навчально-теоретичні завдання, метою яких є поняття, що відображають сутність досліджуваної природної або суспільної функціональної системи й закономірності її функціонування, розвитку та зміни. Відповідно на новий рівень піднімаються здібності, що регулюють самостійний аналіз таких понять і закономірностей (розуміння, мислення, рефлексія тощо). Таке послідовне ускладнення змісту навчальних завдань і забезпечує, у кінцевому підсумку, досягнення цілей розвивального навчання.

**Структура навчальної активності в розвивальному навчанні.** Вище було показано, що досягнення мети розвивального навчання вирішальним чином залежить від змісту навчальної активності, тобто тих цілей, на досягнення яких вона спрямована. Не менш важливе значення має й те, наскільки керованим є досягнення цілей навчання: досягаються вони стихійно чи учень може управляти їх досягненням. А це залежить від того, як розуміється й здійснюється навчання. Для традиційної психології й педагогіки характерне егорозуміння як процес засвоєння, аналогічного процесам пам'яті, мислення тощо. У рамках традиційного навчання й здійснюється у формі процесу засвоєння і, як будь-який процес, виявляється слабо керованим, стихійним. Але навчання можна розуміти інакше, спираючись на запропоноване О.М. Леонт'євим розуміння психічних процесів як внутрішніх психологічних процесів, спрямованих на досягнення певних цілей. При цьому О.М. Леонт'єв розрізняв кінцеву мету, заради досягнення якої здійснюється дія (він називав її метою-мотивом), і допоміжні, проміжні цілі, досягнення яких забезпечує реалізацію мети-мотиву. Таким чином, психічний процес набував форми цілісного діяльнісного акту, спрямованого на розв'язання певного завдання. Під завданням О.М. Леонт'єв розумів кінцеву мету-мотив, задану в тих чи інших умовах її досягнення [11]. Але така діяльнісна форма відкривала можливості управління психічним процесом, регулювання його шляхом зміни системи проміжних цілей, способів їх досягнення тощо.

Перша спроба розглянути навчальну активність як особливу форму не процесуальної, а діяльнісної активності належить Д.Б. Ельконіну. Хоча Д.Б. Ельконін зберігав як мету-мотив навчання засвоєння заданих знань чи вмінь,

він уважав, що для її реалізації учень повинен здійснити низку дій, спрямованих на досягнення проміжних цілей (серед них він особливо виділяв як власне навчальні дії контролю й оцінки) [15].

Як відомо, В.В. Давидов уважав, що розвивальне навчання повинно спиратися на навчальну активність, здійснювану не як засвоєння заданих у готовому вигляді понять і способів дії, а як їх спрямований пошук і конструювання в процесі розв'язання квазідослідницького навчального завдання. Природно, що йому довелося кардинально переглянути й описану Д.Б. Ельконіним структуру навчальної активності.

Розглядаючи розв'язання квазідослідницького навчального завдання як цілісний діяльнісний акт, В.В. Давидов виділяв у його структурі три функціональних блоки. Як вихідний блок він розглядав уведення учнів у навчальну ситуацію шляхом або прийняття ними навчального завдання, поставленого вчителем, або самостійної її постановки. Основну увагу В.В. Давидов приділяв розгляду робочого блоку, тобто тієї системи навчальних дій, які забезпечують досягнення проміжних цілей у процесі розв'язання поставленого квазідослідницького навчального завдання.

Як першу з цих дій В.В. Давидов виділяє аналіз, мета якого полягає у виявленні відношень, що є генетичною основою цієї системи. На початкових етапах навчання такий аналіз виконується не у вербально-абстрактній, а в чуттєво-предметній формі, тобто шляхом практичного перетворення досліджуваного предмета. Як наступну дію він розглядає моделювання, тобто відображення в знаковій формі відношення між елементами системи, що вивчається, виявленого в процесі аналізу. В.В. Давидов розглядав навчальну модель як один із засобів аналізу досліджуваної системи, тобто виділення її властивостей, як специфічну форму узагальнення виділених у результаті аналізу властивостей досліджуваної системи і як важливий засіб засвоєння понять. Зауважимо, що В.В. Давидов не ототожнював модель як специфічний для науки засіб вираження змісту понять зі схемою, яка часто застосовується в традиційному навчанні як один з видів наочності. Важливу роль у структурі навчальної активності В.В. Давидов відводив дії, яка полягає в перетворенні моделі, що забезпечує можливість вивчення виділеного загального відношення в «чистому вигляді» і таким чином більш повне виявлення його особливостей. Останньою ланкою в розв'язанні квазідослідницького навчального завдання, на думку В.В. Давидова, є побудова системи часткових завдань на основі конкретизації виявленого загального відношення, що є генетичною основою досліджуваної системи. У результаті побудови такої системи завдань конкретизується як вихідне поняття, так і загальний спосіб дії, що на нього спирається [6]. Характеристика В.В. Давидовим дій, що входять до складу контрольно-оцінного блоку навчальної активності, в основному збігається з їхньою характеристикою Д.Б. Ельконіним, тому зупинятися спеціально на ньому ми не будемо.

Запропонована В.В. Давидовим структура навчальної активності, за умови внесення до неї певних уточнень, дійсно забезпечує розв'язання квазідослідницького навчального завдання незалежно від того, чи виникає воно в процесі розвивального чи традиційного навчання (наприклад, у рамках так званого «проблемного навчання»). Однак успішне розв'язання такого завдання аж ніяк не обов'язково веде до досягнення цілей розвивального навчання, незалежно

від того, трактуються вони як розвиток теоретичного мислення чи як розвиток суб'єкта діяльності. Навчальна активність тягне за собою розвиток учня тільки в тому випадку, якщо він здійснює її як суб'єкт навчання, а не як об'єкт навчання. В останньому випадку самостійне розв'язання навіть найскладнішого квазідослідницького або проблемного завдання не обов'язково приводить до розвитку учня. Його результати можуть обмежуватися тим, що розширюється коло поставлених перед учнем завдань, які він може успішно розв'язувати самостійно, тобто стає більш компетентним виконавцем, але не суб'єктом навчання, здатним самостійно ставити перед собою нове навчальне завдання.

Між іншим, В.В. Давидов, виходячи з розуміння змісту розвивального навчання як розвитку теоретичного мислення, розглядав розв'язання квазідослідницького навчального завдання як розумовий акт і відповідним чином описував його структуру. Цей опис регламентує мислення учня під час розв'язання навчального завдання незалежно від того, є він суб'єктом навчання чи об'єктом навчання. Але розв'язання навчального завдання, перш за все, є діяльнісним актом, який може збігатися, а може й не збігатися з розумовим актом. Продуктивність останнього безпосередньо залежить від того, наскільки успішно розв'язується завдання. А для того щоб самостійно розв'язати цю проблему, учень повинен уміти поставити перед собою необхідні проміжні цілі. Але для цього вони повинні бути визначені під час проектування навчальної активності як діяльнісного, а не розумового акту. Виходячи з цього, у структуру навчального акту, розроблену В. В. Давидовим, були внесені відповідні корективи.

Це, перш за все, стосується введення учня в навчальну ситуацію. Саме під час її розгляду В.В. Давидов й ототожнює учня як суб'єкта навчання з учнем як об'єктом навчання, зазначаючи, що навчальне завдання може бути поставлено перед учнем учителем (у цьому разі учень виступає як об'єкт навчання) і самим учнем (у цьому разі він виступає як суб'єкт навчання). При цьому В.В. Давидов зосереджує основну увагу на з'ясуванні умов, за яких поставлене вчителем завдання може бути прийняте учнями, але ці умови повинен забезпечити вчитель [6]. Іншими словами, забезпечення умов для прийняття завдання – це характеристика швидше діяльності вчителя, ніж навчальної активності школяра. Що стосується постановки навчального завдання самими учнями, то В.В. Давидов обмежується вказівкою на те, що вона можлива за наявності в учнів стійких навчальних інтересів, не розглядаючи особливостей цієї ланки навчальної активності [6]. Але це призводить до ігнорування, як мінімум, трьох проблем, найважливіших для теорії розвивального навчання. По-перше, це проблема учня як суб'єкта навчання, найважливіша функція якого полягає якраз не в розв'язанні завдання, поставленого вчителем, а в самостійній його постановці. По-друге, це проблема розуміння як одного з найважливіших «інструментів» навчальної активності, розвиток якого є однією з цілей розвивального навчання. По-третє, це та особлива функція, яку виконує в навчальній активності самостійна постановка навчального завдання. Оскільки вирішення двох перших із зазначених проблем у цьому варіанті теоретичної моделі розвивального навчання було викладено вище, коротко зупинимося на третій із зазначених проблем.

Навчальна мета, як і мета в практичній діяльності, може виникнути з трьох різних джерел: індивід може поставити її перед собою самостійно, спираючись на своє розуміння та оцінку ситуації, її може поставити перед ним інша людина (вчитель, майстер тощо), вона може виникнути як конкретизація якого-небудь

актуального для індивіда мотиву (навчитися грамотно писати, заробити хорошу оцінку й т.п.). В обох останніх випадках мета нав'язується індивіду, тобто характеризує його не як суб'єкта, а як виконавця, що залежить або від волі іншої людини, або від сформованих раніше потреб і звичок. Така мета виконує, в основному, чисто орієнтовну функцію, надаючи дії цілеспрямований характер, і тим самим забезпечує відносну єдність виконуваних операцій. Самостійно поставлена індивідом мета (у психології процес самостійної постановки мети називають цілепокладанням) є не тільки завершенням процесу розуміння, але й першим кроком у спробі реалізувати це розуміння, утілити його в дійсність. Цілепокладання є необхідною ланкою будь-якої нерепродуктивної, творчої діяльності. Мета, яка є результатом цілепокладання, являє собою первісну модель поки що невідомого результату, у якому буде втілено розуміння дійсності суб'єктом. Часто мету, що виконує функцію такої моделі, образно називають «знанням про незнання» («Я не знаю, за яким правилом потрібно позначати звук [а] після [ч], але знаю, яким вимогам має задовольняти це правило»). Саме це «знання про незнання», а не сам факт усвідомлення незнання відкриває перед учнем можливість удосконалення засвоєного способу або заміни його іншим. Мета, яка спочатку виступаючи у формі знання про незнання, виконує в навчально-пошуковій активності низку важливих функцій. Вона не тільки орієнтує майбутні дії учня, а й спонукає до їх виконання, тобто надає їм характер цілеспрямованості. Крім того, разом із мотивом вона виконує змістоутворювальну функцію, надаючи здійснюванім діям особистісний сенс.

Визнання учня суб'єктом навчальної активності потребувало внесення змін не тільки в трактування В.В. Давидовим постановки навчального завдання, але й у характеристики деяких навчальних дій у процесі його розв'язання. Це, перш за все, стосується дії аналізу.

Як уже зазначалося, як мету аналізу в навчальній діяльності В.В. Давидов розглядав виділення найбільш загальних відношень, що фіксуються у формі понять, які є генетичною основою певної функціональної системи [6]. Аналіз у процесі навчання дійсно може бути спрямований на досягнення такої мети, але тільки в тому випадку, якщо предметом вивчення є цілісна функціональна система. Але вивчення таких систем здійснюється на порівняно пізніх етапах навчання. На початкових його етапах учні мають справу зі способами практичних дій. Аналіз під час вивчення цих способів полягає аж ніяк не у виявленні їх генетичної основи, а в з'ясуванні тієї предметної основи, на яку вони спираються. Так, наприклад, вибираючи букву для позначення звука [а] в слові *дядя* (рос.), учень спирається на виявлену ним додаткову функцію букви на позначення голосного звука, яка аж ніяк не може розглядатися як генетична основа позначення всіх голосних звуків у будь-якому випадку. Різниця між двома зазначеними цілями аналізу фактично означає розмежування двох його видів, кожен із яких відіграє провідну роль залежно від ступеня розвитку учня як суб'єкта навчання. На початкових етапах розвивального навчання, коли учень є суб'єктом практичної дії, здійснюваний ним аналіз спрямований винятково на з'ясування предметних основ способу окремої практичної дії або основи загального способу здійснення цілого класу практичних дій. На більш пізніх етапах навчання, коли учень є суб'єктом самозміни, предметом його аналізу дійсно стає генетична основа системи, що вивчається, з'ясування якої дозволяє зрозуміти закономірності функціонування, зміни системи й можливості дії в ній.



Природно, що обидва ці види аналізу повинні бути передбачені в моделі розвивального навчання.

Певне уточнення необхідно внести й у характеристику навчальної дії, яка, за В.В. Давидовим, полягає в перетворенні моделі, що забезпечує виділення відношень між елементами ситуації в «чистому вигляді» з метою їх більш глибокого розуміння [6]. Такий метод вивчення відношень цілком можливий у реальному науковому дослідженні. Однак у його навчальній моделі, тобто квазидослідницькому завданні, він практично непридатний, особливо на початкових етапах навчання. Побудувавши звуко-буквену модель слова *кляча* (рос.), учень виявив відношення між звуком і буквою, яке дозволяє замінити одну букву іншою. Однак виділення цього відношення в чистому вигляді навряд чи допоможе йому зробити вибір між двома можливими буквами. Для цього йому необхідно перебудувати не модель, а саму предметну ситуацію, змінивши аналізоване слово іншим, у якому визначене відношення між голосним звуком і буквою, що його позначає, дійсно буде в чистому вигляді, тобто не буде замасковане наявністю попереднього приголосного звука. Тому дія, що дозволяє більш конкретно вивчити виділене в результаті аналізу загальне відношення, має бути зрозуміла як зміна предметної ситуації дії з опорою на модель виділеного відношення.

Нарешті, серйозні заперечення викликає включення В.В. Давидовим у структуру діяльнісного акту, що забезпечує розв'язання квазидослідницького навчального завдання, дії, яка полягає в побудові системи часткових завдань, що розв'язуються виділеним загальним способом. На думку В.В. Давидова, така система завдань може бути побудована шляхом конкретизації визначеного відношення, що є генетичною основою системи [6]. Звичайно, під час розв'язання деяких навчальних завдань дійсно виникає необхідність конкретизації виведеного загального способу дії. Однак, як правило, така конкретизація виявляється можливою, якщо вона виступає як особливе навчальне завдання. Наприклад, з'ясування того факту, що орфограми слабких позицій перевіряються шляхом приведення фонем до сильної позиції не тільки в коренях, але й у закінченнях іменників, прикметників і дієслів, можливе тільки в результаті розв'язання відповідних навчальних завдань. Таким чином, зазначене положення В.В. Давидова характеризує не окремий акт навчальної активності, а саму навчальну активність як певну систему діяльнісних актів, пов'язаних між собою спільністю навчальних цілей.

Описані вище зміст навчальної активності в розвивальному навчанні та її структура, ураховуючи сформульовані вище уточнення й доповнення, на думку авторів теоретичної моделі, достатні для досягнення тих цілей розвивального навчання, які стосуються розвитку суб'єкта як індивіда, здатного розумно проектувати свою діяльність і керувати нею. Але реальний розвиток здібностей, які характеризують учня як суб'єкта дії, можливий тільки за умови, що він сам зацікавлений у їхньому розвитку, що вони необхідні, потрібні йому, а це залежить від мотивів, які спонукають учня вчитися й надають його навчанню певного особистісного сенсу. Тому ці мотиви є таким же невід'ємним компонентом характеристики навчальної активності, як і її зміст і структура.

**Мотиви навчання в розвивальному навчанні.** Під мотивом автори аналізованого варіанта теоретичної моделі розвивального навчання, слідом за О.Н. Леонтьєвим, мають на увазі предмет (у широкому змісті цього слова), заради

отримання якого здійснюється дія. Правда, це поняття довелося дещо уточнити. Зазвичай у функції мотивів виступають результати дії, які одночасно є і його цілями. О.М. Леонт'єв називав такий результат метою-мотивом [10]. Різниця між метою та мотивом у цьому випадку полягає не в їхньому предметному змісті, що збігається, а в оцінці суб'єктом тієї ролі, яку вони відіграють у дії. Під час виділення результату дії як його мети враховується панівне становище цього результату в структурі дії (мета підпорядковує собі способи дії, які спрямовані на її досягнення). Під час виділення того ж результату як мотиву враховується його оцінка з точки зору значущості для індивіда, що діє. Така оцінка значущості результату дії для суб'єкта може усвідомлюватися або не усвідомлюватися індивідом, але вона завжди безпосередньо переживається ним у формі емоцій. На цій підставі розрізняють мотиви усвідомлювані й неусвідомлювані. Планований або фактичний результат дії може бути значущим для індивіда з двох точок зору: по-перше, він може бути корисний йому, по-друге, його отримання може сприяти реалізації або розвитку індивіда як суб'єкта дії. І в тому, і в іншому випадку результат дії виступає як його мотив, але його психологічні особливості виявляються різними. Маючи на увазі цю обставину, харківські дослідники розглядають мотив, пов'язаний з реалізацією або зміною суб'єкта дії, як інтерес. Тобто інтерес у їх розумінні – це особливий вид мотивів. Таке розуміння інтересу суттєво відрізняється від того значення, у якому це поняття зазвичай уживається в психології та педагогіці, де воно розглядається як вияв пізнавальної потреби, яке виконує ті ж функції, що й мотив, не будучи ним по суті. Безумовно, інтерес пов'язаний з потребою, але цей зв'язок характеризує предметний зміст інтересу, а не його сутність. Сутність же інтересу полягає в тому, що він є мотивом, який відображає можливість самореалізації чи самозміни суб'єкта в дії. Оскільки одна й та ж дія може виконуватися різними людьми для задоволення різних потреб, інтереси, які в них виникають, будуть відрізнятися за своїм предметним змістом. Так, під час читання статті в науковому журналі в комерсанта може виникнути комерційний інтерес, у вченого-економіста та ж стаття викличе дослідницький інтерес, а студент, який готується до іспиту, виявить до неї навчальний, хоча й чисто ситуативний, нестійкий інтерес, але сутність інтересу в усіх трьох випадках залишиться однією і тією ж: він буде фіксувати значущість статті для кожного з тих, хто читає її. Усе сказане стосується мотивів, які функціонують як результати дії (О.М. Леонт'єв називав такі мотиви внутрішніми) [10], але, крім них, у функції мотивів можуть виступати й предмети (в широкому сенсі цього слова), які не є результатами дії, лише побічно пов'язані з нею (учень може вчитися не заради знань, а заради оцінки). За визначенням О.М. Леонт'єва, такі мотиви є зовнішніми. На відміну від внутрішніх мотивів, які можуть бути неусвідомленими, зовнішні мотиви обов'язково усвідомлюються [11].

Розглянемо функції мотивів у здійснюваній суб'єктом активності. Оцінка суб'єктом значущості результатів дії завжди є ієрархічною. З усіх запланованих або фактичних результатів дії він виділяє один, який має для нього найбільш важливе значення. Таким чином, цей результат виявляється основним мотивом, що визначає зміст дії для суб'єкта. Решта результатів дії оцінюються ним як другорядні мотиви: на відміну від основного, вони виконують у дії не змістоутворювальну, а спонукальну функцію. Підкреслимо, що оскільки суб'єкт, який виконує ту чи іншу дію, здійснює її одночасно з різних позицій, то основним змістоутворювальним мотивом може виступати будь-який результат дії. Так,

першокласник, який розв'язує проблему позначення буквою звука [а] після [ч], виступає одночасно й із позицій суб'єкта розуміння (йому потрібно зрозуміти, чому раніше засвоєне правило виявляється недостатнім для вирішення проблеми), і з позицій суб'єкта практичної дії (йому потрібно вибрати букву для позначення звука), і з позицій суб'єкта пізнання (йому потрібно з'ясувати, чи годиться знайдений загальний спосіб дії для позначення будь-якого голосного звука після [ч]). Будь-який із цих трьох результатів дії може бути оцінений суб'єктом як найбільш значущий для нього, тобто змістоутворювальний мотив навчальної дії, може виступити й у формі пізнавального інтересу, й у формі практичного інтересу. Залежно від цього, навчальна активність набуває характеру або навчально-пізнавальної, або навчально-практичної дії. Звичайно, як змістоутворювальний мотив може бути виділений і той результат навчальної дії, який полягає в зміні здібностей учня проєктувати й здійснювати таку дію. У цьому випадку змістоутворювальним мотивом навчальної активності виявляється навчальний інтерес, який в реальності обов'язково поєднується або з пізнавальним, або з практичним інтересом. Змістоутворювальні й спонукальні мотиви пов'язані між собою ієрархічними відношеннями. Змістоутворювальний мотив, якщо він не збігається зі спонукальним, завжди виявляється більш значущим для суб'єкта. Учень, який пише диктант і дуже хоче отримати за нього хорошу оцінку, все-таки не стане списувати у свого більш грамотного сусіда, якщо для нього важливішим є перекопатися у своїй грамотності.

Крім змістоутворювальних, основний мотив може виконувати ще одну найважливішу функцію, виявлену свого часу О.М. Леонт'євим. На його думку, знання, що виступають у функції такого мотиву (О.М. Леонт'єв називав його особистісним), мають особливу якість, яку образно він характеризував як «живе знання» [10]. Не торкаючись особливостей цих знань (проблему детально дослідив В.П. Зінченко [8]), зупинимось на важливому, з нашої точки зору, факті, виявленому О.М. Леонт'євим у зв'язку з розглядом особистісного сенсу. Цей факт полягає в тому, що смислоутворювальний мотив не завжди визначає особистісний сенс знання, і внаслідок цього останнє не набуває якості живого знання, залишаючись інструментом, що покривається пилом на полицях пам'яті учня в очікуванні тієї години, коли він може йому знадобитися. О.М. Леонт'єв пояснював цей факт тим, що учень не усвідомив тієї особливої значущості, яку має для нього знання. Звідси випливав висновок, що вчитель зобов'язаний допомогти усвідомити цю значущість, тобто мотив, який надає знанням особистісного сенсу, потрібно виховувати [10]. Таке пояснення викликає принаймні два заперечення: по-перше, кажучи про особистісний сенс знання, О.М. Леонт'єв нічого не говорить про те, результатом якої дії стало це знання. А між тим саме від цього, на нашу думку, вирішальним чином залежить, чи набуде знання для учня особистісного сенсу, чи ні. Дійсно, якщо під особистісним змістом знання мати на увазі ту особливу значущість, яку воно набуває для людини не як для індивіда, а як для особи, що діє, то стає зрозумілим, що один і той же результат дії для різних його суб'єктів може мати різне значення. Якщо повернутися до наведеного вище прикладу з науковою статтею та її читачами, то неважко зрозуміти, що отримані зі статті одні й ті ж знання для кожного з них могли набувати різного особистісного смислу. Для студента отримане знання, якщо воно було потрібне йому тільки для складання іспиту, не набуло ніякого особистісного сенсу, тобто виявилось незначним для нього не тільки як для

особистості, але і як для студента, суб'єкта навчання. Те ж можна сказати й про сенс цього знання для вченого-економіста, який, переконавшись у неспроможності наведених у статті доводів, швидко забув про неї. А ось для комерсанта, який дійшов до висновку, що розглянута в статті ситуація відкриває надійний шлях до комерційного успіху, стаття дійсно набула серйозного особистісного сенсу. Але точно така ж ситуація можлива й у навчанні. Якщо учень, записуючи слово *чайка*, раптом засумнівався, яку букву писати після Ч, то отримана від учительки відповідь на його запитання навряд чи набула для нього якогось особистісного сенсу. Так само, якщо він випадково звернув увагу на те, що після Ч пишеться А, а не Я, і за допомогою вчительки зрозумів, чим пояснюється таке дивне правило, то це знання також навряд чи виявиться особистісно значущим для нього, для нього набагато важливіше знати *як* писати, ніж *чому*. Але якщо учень, спираючись на щойно засвоєне правило, написав це слово з буквою Я і, тричі перевіривши, переконався, що написав відповідно до засвоєного правила, раптом виявив, що замість Я цілком можна писати А, то це відкриття викликає в нього подив: чого ж він не врахував, не зрозумів у правилі, за яким діяв. Тому знання, що усуває це нерозуміння, виявляється надзвичайно значущим для нього саме як для суб'єкта навчання, який уточнює своє розуміння, тобто набуває особистісного сенсу. Іншими словами, особистісний сенс для учня знання можуть мати лише в тому випадку, якщо їхнє засвоєння мотивовано безпосередньо навчальним інтересом або, принаймні, тісно пов'язане з його реалізацією. Реалізація навчального інтересу, що забезпечує особистісний сенс навчання і його результатів, передбачає цілеспрямовану зміну розумових здібностей учня, перш за все, розуміння ситуації й мислення.

Але таким чином особистісного сенсу набувають і всі інші компоненти навчальної дії, безпосередньо пов'язані зі зміною розумових здібностей. Зокрема це стосується засвоюваних знань, які тісно переплітаються, буквально зростаються зі зміненим розумінням або мисленням, стаючи невід'ємним компонентом цих функціональних органів суб'єкта – мабуть, саме це дало О.М. Леонт'єву підстави характеризувати такі знання як «живі».

По-друге, нам видається сумнівним твердження О.М. Леонт'єва про необхідність виховувати мотиви, що визначають особистісний сенс знань. Більш того, викликає сумнів сама можливість виховання таких мотивів і мотивів узагалі. Виховання мотивів передбачає, що вони можуть бути задані ззовні, наприклад, учителем. Звичайно, учитель може визначити мету навчальної дії, тобто пояснити учневі, що він повинен зробити. Якщо бажає, він може пояснити, навіщо йому потрібно це робити (а саме відповідь на це питання визначає зміст дії), але це пояснення виявляється розумінням мотиву з точки зору вчителя. Незважаючи на переконливість, для учня воно може виявитися тільки знанням про значущість засвоюваних знань, тобто, за висловом О.М. Леонт'єва, «знаним мотивом» [10, с. 11], який не має нічого спільного з тим реальним змістом, якого засвоюване знання набуває для учня. Цей сенс може визначити тільки сам учень у процесі своєї діяльності. Чи зуміє він визначити цей сенс і яким саме він виявиться, залежить, по-перше, від змісту навчальної діяльності, а по-друге, від її організації. Іншими словами, навчальні мотиви, що визначають особистісний сенс знань, не виховуються, а виникають у процесі самої навчальної діяльності.

Забезпечення умов для становлення повноцінних мотивів навчання є одним із найважливіших завдань будь-якого навчання, особливо розвивального.

Навчальний інтерес є необхідним мотивом будь-якого акту навчальної активності в розвивальному навчанні, але функцію змістоутворювального мотиву, що визначає особистісний сенс навчання, він виконує не завжди. На початкових етапах навчання, коли учні опановують способи найпростіших практичних дій, цей мотив виявляється частковим, ситуативним і вимагає значних зусиль, а нерідко й допомоги вчителя, для його усвідомлення. Такий мотив виконує спонукальну функцію в рамках даної конкретної навчальної дії, але він не може бути змістоутворювальним мотивом. Таку функцію на початкових етапах розвивального навчання виконують зазвичай практичні, а іноді пізнавальні інтереси.

Однак з ускладненням навчальних завдань, особливо коли учні починають розв'язувати навчально-пізнавальні завдання, вони все більш чітко усвідомлюють залежність можливості самостійного розв'язання практичних завдань від тих змін у їхніх здібностях, які відбуваються в процесі навчання. Це приводить до того, що саме цей результат навчання усвідомлюється як найбільш значущий, тобто змістоутворювальна функція переходить до навчального інтересу, який до цього часу стає досить узагальненим і стійким, незалежним від конкретної ситуації. Але, виконуючи функції змістоутворювального мотиву навчання, він таким чином виявляється мотивом, що визначає особистісний сенс навчання для учнів. Така перебудова мотивації навчання є необхідною умовою переходу учня на наступну стадію розвитку, коли йому належить стати суб'єктом самозміни. Бути таким суб'єктом учень може лише в тому випадку, якщо основним інтересом для нього є не практичні результати його дій, а ті його здібності, які дозволяють досягати цих результатів. Необхідною передумовою такої зміни ставлення до навчання і є сформований навчальний інтерес як змістоутворювальний мотив навчання. Але такий мотив може реалізуватися за умови, що навчальні завдання не сприятимуть актуалізації практичного інтересу, який був найбільш значущим мотивом для учнів на попередній стадії їхнього розвитку. Саме ця обставина диктує необхідність зміни змісту розвивального навчання на цьому етапі розвитку, яка, як зазначалося раніше, полягає в переході від навчально-практичних і пізнавальних завдань до завдань навчально-теоретичних. Основна особливість цих завдань полягає в тому, що їх предметом є функціональні системи, безпосередньо не пов'язані з практичними діями. Дійсно, вивчаючи граматичну систему рідної мови, учень не опановує ніякі нові для себе практичні вміння: ще в дошкільному віці він навчився безпомилково практично користуватися іменниками, дієсловами та іншими частинами мови, навіть не підозрюючи про їхнє існування. Тому його основні зусилля під час вивчення граматики спрямовані на те, щоб зрозуміти, що таке частина мови, чим одна частина мови відрізняється від іншої, як вона побудована тощо. Труднощі вимагають від учня об'єктивної самооцінки своїх здібностей та їх коригування, у чому й полягає, власне кажучи, розвиток суб'єкта. У процесі розв'язання таких навчальних завдань досягає своєї вищої точки розвитку й навчальний інтерес, який перетворюється в навчальну потребу, тобто в потребу учня в зміні самого себе як суб'єкта навчання.

Таким чином, навчальний інтерес як специфічний змістоутворювальний мотив навчання не виховується, а закономірно виникає й розвивається в процесі розвивального навчання з ускладненням його змісту й структури навчальної активності. У своєму розвитку він проходить складний шлях від нестійкого, часткового, ситуаційного інтересу до узагальненого сталого навчального мотиву,

здатного визначити особистісний сенс навчання та його результатів, і від нього – до навчальної потреби, тобто до потреби учня в зміні себе як суб'єкта навчання. Така якісна перебудова мотиваційної бази навчання є, з одного боку, результатом розвитку учня як суб'єкта навчання, а з іншого – необхідною умовою цього розвитку.

Викладене уявлення про навчальну потребу як кінцевий результат розвитку мотивів навчання, на перший погляд, суперечить поширеному уявленню про мотиви як конкретний вияв потреби. Але таке уявлення, безумовно, справедливе стосовно вітальних потреб, однак навряд чи можна застосувати до потреб соціогенних, які й покладені в основу специфічно людської предметно-перетворювальної діяльності. Такі потреби виникають прижиттєво, у міру включення індивіда в той чи інший вид людської діяльності. Поява в житті індивіда нової потреби, під якою автори цієї моделі мають на увазі гранично узагальнений предметний зміст окремої лінії взаємодії індивіда зі світом, принципово змінює характер цієї взаємодії, тобто активності індивіда. До появи нової соціогенної потреби відповідна активність індивіда значною мірою ситуаційно зумовлена, тобто виникає в певній ситуації, яка й зумовлює цілі й мотиви активності. З появою потреби активність утрачає свою залежність від ситуації. Індивід починає діяти, керуючись цілями, які визначаються не конкретною ситуацією, а потребою, що виникла. Але це означає, що з усієї сукупності предметів, з якими взаємодіє індивід, виділяється один, який виявляється об'єктом цілеспрямованої дії індивіда. Але, таким чином, взаємодія з цим предметом набуває характеру стійкого ставлення до нього, що полягає в цілеспрямованій його зміні. Разом із тим змінюється й характер активності індивіда. Із ситуаційних, разових цілеспрямованих дій вона перетворюється в позаситуаційну стійку предметно-перетворювальну діяльність, а індивід виявляється її суб'єктом.

Якщо все сказане вище застосувати до навчання як форми активності, то предметом, з яким учень вступає у взаємодію, є він сам як суб'єкт навчання. Ця взаємодія, що полягає в зміні учнем себе як суб'єкта навчання, здійснюється як система ситуаційних навчальних дій. Поява навчальної потреби надає актуальності цій самозміні не тільки в межах навчання, а й скрізь, де індивіду доводиться діяти як суб'єкту. А це означає, що самозміна індивіда як суб'єкта перетворюється в його особливе стійке ставлення до самого себе, тобто виділяється як особлива грань життя, а навчальна діяльність, яка реалізує це відношення, стає однією з особливих форм життєдіяльності індивіда. Але індивід, який здійснює цю діяльність, виявляється вже не просто суб'єктом навчання, а особистістю, що саморозвивається. Справді, необхідність самостійно вирішувати, чого і як навчатися (раніше за учня це вирішував учитель), передбачає не тільки наявність в індивіда здатності вирішувати подібні проблеми, а й готовності нести відповідальність за те чи інше їхнє рішення. Але це характеризує індивіда вже не тільки як суб'єкта дії, а також як соціально відповідальну особу, подальший розвиток якої здійснюється вже за межами шкільного навчання. Досягнення цього вищого рівня розвитку суб'єкта і є основною метою розвивального навчання в загальноосвітній школі, і досягнутий він може бути в кінці підліткового віку.

Особливості описаної навчальної активності, тобто її зміст, структура, мотивація, на думку авторів теоретичної моделі, цілком достатні для досягнення цієї основної мети розвивального навчання, але за умови, що ця активність буде

здійснюватись учнями як суб'єктами навчання, а не об'єктами навчання. А це вирішальним чином залежить від того, чи вдасться із самого початку розвивального навчання побудувати стосунки між учителем і учнями як суб'єкт-суб'єктні, тобто як стосунки між діловими партнерами, що спільно роблять одну справу. Такі стосунки, що реалізуються у формі навчального діалогу, і є останнім компонентом описуваної теоретичної моделі розвивального навчання.

**Навчальний діалог у розвивальному навчанні.** Найважливішим компонентом будь-якого навчання, що забезпечує реалізацію його цілей, є взаємодія вчителя з учнями. У розвивальному навчанні, основною метою якого є розвиток учнів як суб'єктів діяльності, така взаємодія спирається на визнання вчителем учнів як самостійних суб'єктів навчання. Це визнання реалізується у стосунках, що складаються між учителем і учнями в процесі навчання. Учитель не вчить дітей, а надає їм можливість опановувати нові знання й уміння самостійно, спираючись на власне їх розуміння. Своє завдання вчитель бачить у тому, щоб допомогти їм у цьому розумінні. Формою такої допомоги і є організований учителем навчальний діалог.

Під діалогом у цьому випадку мається на увазі спільне мислення, у результаті якого його суб'єкти доходять до спільного розуміння цілей і способів здійснення майбутньої дії. Л.С. Виготський уважав, що взаємодія дитини з дорослим, яка розгортається у вигляді діалогу, може стати формою розвитку вищих психічних функцій дитини, під якими він мав на увазі здібності [3]. Ця гіпотеза й стала відправним пунктом для розроблення навчального діалогу в розвивальному навчанні. При цьому, природно, треба було конкретизувати гіпотезу Л.С. Виготського, і, перш за все – уточнити функції навчального діалогу.

Як уже зазначалося, навчальний діалог розглядався як можливість включення учня в навчання як суб'єкта, який не просто засвоює задані йому способи дії, а самостійно конструює їх, спираючись на своє розуміння. Початковим моментом діалогу є актуалізація того раніше засвоєного способу дії, на який учитель планує спиратися під час розв'язання нового завдання, і встановлення факту його неповноти. Так, познайомивши дітей з буквою Ч і визначивши, що м'який звук, який нею позначається, не має парного твердого, учитель пропонує дітям написати слово *кляча* (рос.). З'ясувавши, як вони позначили голосний звук після Ч, і вислухавши обґрунтування цього написання (учні щойно засвоїли правило позначення твердості-м'якості приголосних за допомогою букв на позначення голосних звуків), учитель запитує їхню думку щодо можливості заміни написаної букви Я буквою А. Отримавши ствердну відповідь (слово при такій заміні залишається зрозумілим), він підводить учнів до висновку, що правило неточне і, щоб користуватися ним, цю неточність потрібно усунути, але для цього спочатку треба знайти її причину. Так перед дітьми виникає мета: зрозуміти, чим викликана неточність правила. Цілком очевидно, що поставити перед собою цю мету може тільки сам учень, переконавшись у тому, що він чогось не розуміє. Іншими словами, цю мету ставить перед собою кожен окремий учень як суб'єкт мислення. Далі вчитель пропонує з'ясувати, чи завжди можлива заміна Я на А і чому вона можлива після Ч. Учні намагаються знайти відповіді на ці питання, побудувавши за порадою вчителя звуко-буквену модель записаного слова. І побудова моделі, і обговорення можливих відповідей на поставлені запитання відбувається в процесі колективного діалогу, в якому кожен учень бере участь уже як суб'єкт предметно-конструктивної дії. У результаті

цього діалогу учні доходять до висновку, що причиною неточності правила є те, що в ньому не враховано відсутності в м'якого [ч] твердої пари, унаслідок чого позначати його м'якість не потрібно, а отже, у букви Я залишається тільки одна, основна, робота – позначити звук [а], яка однакова з основною роботою букви А. Цей висновок, зроблений учнями як суб'єктами практичної дії, ураховується ними ж як суб'єктами мислення, дозволяючи їм зрозуміти, що область дії правила обмежена: «правило точне, але може бути застосоване тільки в тому випадку, якщо в м'якого приголосного є тверда пара». Але зараз же перед ними виникає нова проблема: якою ж із двох можливих букв потрібно позначити голосний звук [а] після Ч. До пошуку відповіді на це питання знову вони включаються як суб'єкти предметної дії, які за порадою вчителя перевіряють, якою буквою може бути позначений звук [а] на початку слова, де в букви на позначення голосного звука також одна робота, як і після букви Ч. З'ясувавши, чому на початку слова *арка* замість А не можна написати Я, діти висловлюють припущення, що так само треба позначити звук [а] і після Ч. Після того як учні переконалися в правильності цієї гіпотези за допомогою вчителя, він пропонує їм перевірити, чи годиться вона для позначення інших голосних звуків після Ч. Спільно здійснивши цю перевірку, учні доходять до остаточного уточнення правила: після Ч голосні звуки треба позначити тими ж буквами, якими позначаються голосні звуки на початку слова.

Таким чином, навчальний діалог не тільки привів учнів до виведення способу розв'язання нового завдання, але й дозволив їм зрозуміти, що причиною неповноти раніше сконструйованого правила стало те, що вони не врахували всіх тих умов, в яких воно буде застосовуватися.

Цей важливий крок у розвитку мислення став можливим, тому що кожен учень брав участь у навчальному діалозі і як окремий суб'єкт мислення, і як суб'єкт колективного пошуку нового способу дії, який за допомогою вчителя і виявляв, що потрібно змінити в раніше засвоєному правилі, щоб воно годилося і для позначення голосних звуків після Ч.

Таким чином, навчальний діалог виконує дві різні, хоча й тісно пов'язані між собою функції. З одного боку – це чисто навчальна функція, яка полягає в пошуку нового способу й конструюванні відповідної культурної норми, а з іншого – це функція розвитку мислення учнів. Якщо розглядати діалог з точки зору його чисто навчальної функції, то він розгортається між усіма учнями класу як суб'єктами навчання. Але той же діалог, що розглядається як форма розвитку мислення, має не колективний, а суто індивідуальний характер, розгортаючись як внутрішній діалог кожного окремого учня як суб'єкта мислення із самим собою як з суб'єктом предметно-конструктивної дії. Цей діалог здійснюється за допомогою вчителя, опосередкований колективним діалогом учнів як суб'єктів навчання. Таке розуміння навчального діалогу не збігається з уявленням про діалог як форму «єдиної навчальної діяльності» (М.В. Камінська), в якій зливаються педагогічна активність та активність учнів, тобто навчальний діалог розглядається як двосуб'єктна форма навчальної діяльності [9]. З такою точкою зору важко погодитися хоча б тому, що навчальний діалог є формою навчання, суб'єктом якого може бути лише учень. Учитель, звичайно, включається в навчальний діалог, але не як його суб'єкт, а як один з його учасників, функція якого полягає в тому, щоб надати допомогу учням у корекції сформованого в них розуміння вже освоєного навчального матеріалу. Але свої вказівки щодо цієї корекції вчитель не висловлює, а пропонує учням (як це було показано вище при



описі уроку) спеціально сконструйовані проблемні ситуації, колективне обговорення яких і приводить до формулювання потрібних рекомендацій. Ще раз підкреслимо, що як би активно вчитель не брав участь у навчальному діалозі, він ніколи не стає його суб'єктом, залишаючись джерелом тих змін і уточнень, які учні повинні внести у своє розуміння досліджуваного матеріалу й у сформовані способи мислення.

Найважливіша функція навчального діалогу в розвивальному навчанні полягає в тому, що включає учня в навчання одночасно і як суб'єкта навчання, і як суб'єкта мислення, забезпечує розвиток у нього тих здібностей, які дозволяють йому стати суб'єктом розумної предметно-перетворювальної дії.

Ця функція реалізується оптимально в тому випадку, якщо квазидослідницькі завдання ставлять перед собою самі учні в процесі уточнення свого розуміння раніше засвоєного способу дії, на який, за задумом вчителя, має спиратися розв'язання нового завдання. У цьому випадку й сама постановка нового завдання, і пошук способу її розв'язання є моментами розв'язання вихідного завдання, спрямованого на уточнення розуміння раніше засвоєного способу дії.

Однак квазидослідницьке завдання може бути поставлене перед учнями й учителем. У цьому випадку перед учнями проблема уточнення раніше засвоєного способу дії не виникає, і навчальний діалог виявляється спрямованим винятково на пошук способів розв'язання поставленого завдання. Результатом такого діалогу є оволодіння новим способом дії, засвоєння його предметної основи, навіть якщо вона узагальнена у формі теоретичного поняття. Але учні беруть участь у цьому діалозі тільки як суб'єкти навчально-пошукових дій, а не суб'єкти мислення, які прагнуть заповнити його недоліки, оскільки така проблема під час постановки завдання вчителем перед ними не виникала й не могла виникнути. Тому такий діалог має значно менший вплив на розвиток мислення, ніж у тому випадку, коли навчальне завдання ставлять перед собою самі учні як суб'єкти мислення, які переконалися в тому, що воно не забезпечує їм повного розуміння засвоюваного способу дії.

Але навіть у такому спрощеному варіанті навчальний діалог принципово відрізняється від тих форм колективної роботи, що спирається на навчальне спілкування учнів між собою без участі вчителя, які деякі дослідники вважають єдино прийнятними для розвивального навчання [14]. Однак таке «навчальне спілкування» знецінює навчання як таке, що в будь-якому разі передбачає передачу елементів культури учням шляхом їх взаємодії з учителем. Насправді, як це виявляється під час розгляду описаних зразків такого спілкування [14], і воно саме, і його результати регламентуються вчителем значно жорсткіше, ніж у традиційному навчанні. Звичайно, у розвивальному навчанні можна застосовувати форми групової роботи учнів без участі вчителя (парна робота, мікрогрупи та ін.), але вони не замінюють собою навчального діалогу й можуть використовуватися тільки на його основі.

Коротко зупинимось на деяких інших функціях навчального діалогу. Як уже було показано вище, він є основною формою розвитку учня як суб'єкта розумової діяльності. Але не менш важливу роль діалог відіграє й у його розвитку як суб'єкта спілкування. Спілкування аж ніяк не зводиться до взаємної інформації про ті чи інші факти, а передбачає обмін думками про них. Але такий обмін можливий тільки в тому разі, якщо співрозмовники розуміють прихований за словами сенс, а він якраз у висловленнях співрозмовників нерідко відсутній, що

викликано, з одного боку, бідністю самого мислення, а з іншого – невмінням висловити в словах навіть наявні думки. Навчальний діалог, який розгортається в процесі розвивального навчання, інтенсивно генеруючи думки, розвиває в той же час потребу обговорити їх з однокласниками й учителем і здатність точно висловити свою думку в словах. Це приводить до швидкого розвитку мовлення, що, у першу чергу, і впадає у вічі сторонньому спостерігачеві, який уперше потрапив до класу розвивального навчання. Одночасно з розвитком мовлення учень опановує вміння все більш точно сприймати думки, що містяться у висловленнях співрозмовника. А це суттєво розширює його можливості коригувати в процесі діалогу свої дії та роздуми, спираючись на допомогу вчителя. Спочатку він міг це робити тільки за умови, що ця допомога опосередкована колективним діалогом, з розвитком здатності розуміти думку співрозмовника необхідність у такому опосередкуванні відпадає – учень може вступити в діалог з учителем безпосередньо. Ще трохи пізніше він виявляється в змозі вступати в діалог не з учителем, а, наприклад, з автором підручника, довідника тощо, правда, спочатку думки автора повинні бути опосередковані колективним діалогом, але дуже скоро він виявляється можливим і без такого опосередкування. Це означає, що в учня сформувалося вміння самостійно працювати з різними джерелами навчальної інформації, що дуже важливо на етапі, коли учень стає суб'єктом самозміни.

Якщо розглядати навчальний діалог із позиції участі в ньому вчителя, то він виступає як універсальний метод розвивального навчання, протиставлений ілюстративно-пояснювальним методам традиційного навчання. Зрозуміло, цей метод, що полягає в організації навчального діалогу й управлінні ним, пред'являє дуже високі вимоги до вчителя, перш за все – до його глибокого знання предмета, який він викладає, без чого він не зможе організувати навчальний діалог. Не менш серйозні вимоги до професійної підготовки вчителя пред'являє сама організація навчального діалогу й управління ним. Однак усі труднощі, які доводиться долати вчителю, окупаються тим, що його педагогічна майстерність піднімається до рівня, доступного лише деяким талановитим учителям. Але вона спирається не на талант, яким, на жаль, наділені далеко не всі вчителі, а на добре розроблену технологію. Саме вона робить доступним розвивальне навчання практично для кожного вчителя, який захотів ним опанувати, не побоюючись труднощів і доклав належних зусиль для їх подолання.

Нарешті, відзначимо ще одну дуже важливу функцію діалогу в розвивальному навчанні. Як уже зазначалося, стосунки між учителем і учнем у розвивальному навчанні спираються на визнання вчителем учня як самостійного суб'єкта навчання, а отже, як особистості, що формується. Це визнання й реалізується в навчальному діалозі як специфічній формі взаємодії вчителя з учнями. Замість того щоб пояснювати новий спосіб дії, учитель надає учням можливість самостійно відшукати його спільними зусиллями, обговоривши всі міркування, що виникають із цього приводу. У процесі такого обговорення учень і виявляє себе як суб'єкт навчання, тобто як особистість – хоча ще не сформована, яка тільки починає розвиватися, але все-таки особистість.

Якщо спробувати звести воедино різні, що часто суперечливі один одному уявлення про сутність особистості, то особистість можна схарактеризувати як індивіда, що будує свою діяльність і життя в цілому, спираючись на особливе розуміння сенсу світу або будь-якого його фрагмента. Якщо, на думку індивіда,

реалізація його розуміння має істотне значення для інших людей, то в нього з'являється нагальна потреба реалізувати своє розуміння шляхом перебудови відповідного фрагмента дійсності, тобто творчості, яке деякі автори розглядають як спосіб буття особистості [6]. Звичайно, особистість може реалізувати себе не тільки у творчості. Якщо з яких-небудь причин творчість виявляється неможливою, то розуміння світу індивідом може бути реалізовано у вигляді мрії. Дуже важливою формою реалізації особистості є міжособистісне спілкування (не обов'язково ділове), яке в той же час є одним із найважливіших джерел розвитку особистості, особливо в дитинстві. Але саме в процесі творчості найяскравіше виявляються ті властивості індивіда, які характеризують його як особистість. Справді, здійснюючи акт творчості, індивіду доводиться виявляти рішучість, пов'язану з прийняттям рішення, що суперечить загальноприйнятим нормам і правилам, брати на себе відповідальність не тільки перед людьми, але й перед самим собою за прийняте рішення й виявляти інші якості особистості.

Звичайно, нічого подібного від учня, який бере участь у навчальному діалозі, не вимагається. Але сам факт його участі в діалозі свідчить про наявність у нього фундаментальної здатності особистості по-своєму розуміти ситуацію дії та потреби обговорювати це розуміння з іншими учасниками діалогу. Саме ця потреба й спонукає учня вступати в навчальний діалог. Однією з умов такого вступу є впевненість учня в тому, що інші учасники діалогу і, перш за все, учитель, будуть зацікавлені в його розумінні того, що відбувається. Але таку впевненість може викликати в учнів тільки вчитель – за умови, що всі свої стосунки з учнями він будує не як з об'єктами навчання, а як із особистостями, які навчаються з його допомогою. Таким чином, учень вступає в навчальний діалог саме як особистість, і тільки в процесі діалогу він з'ясовує, що і як йому потрібно зробити, тобто визначається як суб'єкт дії.

Отже, навчальний діалог виявляється формою не тільки ділового співробітництва, а й міжособистісного спілкування, а воно, як було сказано вище, є найважливішим джерелом розвитку дитини як особистості. А це означає, що функція навчального діалогу не зводиться до розвитку учнів як суб'єктів навчання, не менш важливо, що він забезпечує і їхній розвиток як особистостей.

Ця розвивальна функція навчального діалогу стосується не тільки учнів, а й їхнього вчителя. Організувати навчальний діалог учитель може тільки як форму міжособистісного спілкування, учасником якого є й він сам. Але якщо для учнів діалог, у міру його розгортання, стає формою їхнього розвитку як суб'єктів навчання й мислення, то для вчителя він стає формою реалізації його власного розуміння сенсу педагогічної діяльності. Іншими словами, навчальний діалог для вчителя з форми міжособистісного спілкування перетворюється на форму професійної творчості, у якій учитель і реалізує себе, і розвивається як творча особистість. Таким чином, розвивальне навчання виявляється формою та джерелом розвитку не тільки учнів, а і їхніх вчителів [7, 13]. Причому є всі підстави вважати, що саме від того, наскільки успішним буде розвиток учителя як творчої особистості, значною мірою залежить успіх розвивального навчання в цілому.

**Підб'ємо підсумки.** У цій статті ми спробували викласти основні положення теоретичної моделі розвивального навчання, розробленої групою харківських дослідників у процесі їхньої участі в генетико-моделювальному експерименті, спрямованому на з'ясування можливостей і шляхів побудови

принципово нової системи навчання. Ще раз коротко сформулюємо сутність цих положень.

По-перше, як основна функція розвивального навчання розглядається передача культурно-історичного досвіду творчої, а не репродуктивно-виконавської, предметно-перетворювальної діяльності та підготовка учнів до участі в ній.

По-друге, передача досвіду творчої діяльності можлива тільки за умови, що вона здійснюється не шляхом трансляції культурних норм, у яких він закарбований, а їхнє відтворення в процесі навчання.

По-третє, підготовка учнів до участі у творчій діяльності передбачає їхній розвиток як суб'єктів діяльності, тобто індивідів, здатних самостійно, спираючись на власне розуміння ситуації, визначати цілі своїх дій і способи їх досягнення. Саме такий розвиток, а не засвоєння трансльованих знань, є основною метою розвивального навчання.

По-четверте, зміст розвивального навчання визначається закономірностями розвитку суб'єкта. Це означає, що воно повинно бути специфічним для кожної зі стадій цього розвитку. На першій стадії, коли учень стає суб'єктом практичної дії, основним змістом навчання є предметні основи способів здійснення засвоєваних дій, узагальнені у вигляді наочних уявлень або понять. На другій стадії, коли учень стає суб'єктом самозміни, основним змістом навчання виявляється поняття, що розкриває сутність досліджуваних функціональних систем і допомагає зрозуміти закономірності їх функціонування, можливості та способи здійснення їх перетворення.

По-п'яте, розвиток учнів як суб'єктів діяльності можливий тільки за умови, що їхня активність у процесі навчання за своїм змістом і структурою розгортається як самостійна постановка й розв'язання дедалі складніших навчальних завдань, що мають особистісний сенс для учнів.

Така активність, забезпечуючи відтворення культурних норм, за певних умов може виявитися формою розвитку тих здібностей учнів, які дозволять їм бути суб'єктами предметно-перетворювальної діяльності.

По-шосте, основною умовою реалізації розвивальних можливостей навчальної активності є ставлення вчителя до учня не як до об'єкта навчання, а як до суб'єкта навчання. Таке ставлення реалізується в організації навчального процесу у формі навчального діалогу. Саме він дозволяє розгорнути такі форми навчальної активності, які забезпечують досягнення цілей розвивального навчання.

Описана модель була покладена в основу програми й підручників розвивального навчання російської мови в 1-9 класах (В.В. Репкін та ін.) і математики в початковій школі (А.М. Захарова та ін.). Багаторічна практична перевірка цих матеріалів у загальноосвітній масовій школі виявила їхню високу навчальну й розвивальну ефективність і таким чином підтвердила правильність покладеної в їхню основу теоретичної моделі. Проте, ми не розглядаємо її як закінчений і єдино можливий варіант теорії розвивального навчання. Однак ця модель, очевидно, може й повинна служити вихідною точкою під час розв'язання проблем, пов'язаних як із її уточненням і конкретизацією, так і з розробленням інших варіантів теорії розвивального навчання.

### Інформаційні джерела

1. Брушлинский А.В. Психология субъекта / А.В. Брушлинский / отв. редактор проф. В.В. Знаков – М.: Институт психологии РАН, СПб «Алетейя», 2001. – 272 с.
2. Возрастные возможности усвоения знаний. Младшие классы школы / Под ред. Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. – М.: Просвещение, 1966. – 441с.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
4. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.И. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии. – М., 1966. – С. 27 – 69.
5. Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Интор, 1996. – 544 с.
7. Дусавицкий А.К. Педагогическая деятельность в развивающем образовании. Восхождение к личности: [учебн. пособие] / А.К. Дусавицкий, О.Н. Погребняк. – Харьков: Изд. Центр Харьковского национального ун-та им. В. Н. Каразина, 2006. – 200 с.
8. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики / В.П. Зинченко. – М.: «Гардарики», 2002. – 431с.
9. Каминская М.В. Педагогический диалог в деятельности современного учителя. – М.: Смысл, 2003 – 284 с.
10. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. В двух томах. Том II. / под редакцией В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьева, А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с.
11. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения / А.Н. Леонтьев. Избранные психологические произведения. В двух томах. Том I. Под редакцией. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьева, А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1983. – С. 358 – 380.
12. Репкин В.В., Развивающее обучение: теория и практика. Статьи / В.В. Репкин, Н.В. Репкина. – Томск: Пеленг, 1997. – 288с.
13. Репкин В.В., Репкина Н.В. Что такое развивающее обучение: взгляд из прошлого в будущее / В.В. Репкин, Н.В. Репкина. – М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2018. – 152с.
14. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности / Г.А. Цукерман, А.Л. Венгер. – М.: Открытый институт "Развивающее образование", 2010. – 432 с.
15. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

---

---

## Понятійна гра як місток між ігровою та навчальною діяльністю в курсі української мови за системою розвивального навчання ДРiМ

*Перепелицина Олена Анатоліївна,*

*канд. філос. наук,*

*заступник директора з науково-методичних питань*

*ННМЦ «Розвиваюче навчання»*

---

---

### **1. Поняття ігрової та навчальної діяльності в психології розвитку**

У сучасній педагогічній та психологічній літературі про ігрову та навчальну діяльність написано багато. Багато сказано й про взаємозв'язок між цими видами діяльності. Уже ніхто не заперечуватиме, що не лише в дошкільному та молодшому шкільному віці навчатися цікавіше в грі, а й для більш дорослих людей ігрові форми навчання часто стають найпривабливішими. Ця ситуація глибокого взаємопроникнення гри та навчання приводить до того, що межі понять «діяльність», «гра», «навчання» розмиваються, і, як один із наслідків такого розмиття, «смак гри» в процесі здобуття знань перебиває «смак навчання», перешкоджаючи народженню тих психологічних новоутворень, які несе із собою навчальна діяльність. Іншими словами, багато хто назавжди залишається в ігровому просторі та здатний сприймати знання лише тоді, коли вони обгорнуті в яскраву обгортку ігрової форми. Але розвиток людини, відповідно до періодизації Д.Б. Ельконіна [10], все ж таки передбачає просування індивіда від гри як провідної діяльності дошкільного віку до навчальної діяльності як провідної діяльності молодшого шкільного віку. Отже, виникають запитання. Як забезпечити поступовий перехід від ігрової діяльності, такої звичної, комфортної, цікавої для шести-семирічної дитини, до навчальної діяльності? Як досягти того, щоб згодом для учня – і для людини взагалі – цікавим ставав не лише процес (що притаманно грі), а й результат діяльності – відкриття нового знання та робота з поняттями? Де той місток, який не лише уможливить цей перехід, а й зробить його приємним і безболісним?

Відповідь на ці запитання пропонує Г.А. Цукерман, учениця В.В. Давидова, психологиня, яка багато років присвятила системі розвивального навчання. Таким містком, на думку Г.А. Цукерман, стає особливий вид гри – *понятійна гра* [8], [9], до якої залучаються учні в перші роки шкільного навчання.

Для того щоб розібратися в тому, що таке понятійна гра, у чому її основні особливості та відмінності від інших видів ігор, які були присутні в дошкільному досвіді першокласників, чому саме така гра в змозі забезпечити зв'язок між ігровою та навчальною діяльністю, слід ще раз відокремити поняття «гри» та «навчальної діяльності», висвітлені в культурно-історичній педагогіці, від побутового уявлення про ці активності.

Почнемо з гри, бо, за Д. Б. Ельконіним, гра виступає провідною діяльністю дитини у віці 3-7 років, у той час, як навчальна діяльність, наслідуючи ігрову, стає провідною у віці 7-11 років. Нагадаємо, що провідною в психології розвитку називають таку діяльність, «розвиток якої зумовлює найголовніші зміни в психічних процесах і психологічних особливостях особистості на даній стадії її розвитку» [3, с. 276].

У побуті під грою розуміють різноманітну дитячу активність: складання пірамідки та перегони на іграшкових машинках, веселу біганину наввипередки та комп'ютерні бродилки, доміно та перевтілення в героїв «Гаррі Поттера». Таке уявлення про гру відповідає її визначенню міжнародною асоціацією гри IPA: «гра – це активність, яка поєднує спілкування та експресію, думки та дії, гра дає відчуття задоволеності та досягнення» [11]. Безумовно, неможливо заперечувати таке визначення, але це лише, так би мовити, зовнішній опис активності.

Глибинну сутність гри, завдяки якій ця активність стає чинником дитячого розвитку, розкриває Л.С. Виготський у праці «Гра та її роль у психічному розвитку дитини» [1]. Основою гри, за Л.С. Виготським, є *наявність у ній уявної ситуації*. Таким чином, під час гри в дитячій свідомості та дитячій поведінці одночасно співіснують паралельно два плани – реальний, той, що оточує повсякденно, та вигаданий, той, який «жартома, не насправді». І саме спроможність дитини діяти в цій уявній ситуації робить гру «дев'ятим валом розвитку дошкільного віку» [1, с. 220].

Як уже зазначалося, ігрова діяльність є провідною діяльністю дитини дошкільного віку, але проходячи шестирічний рубіж і переступаючи шкільний поріг, діти не залишають гру. Вони беруть її із собою до школи. І як улюблена іграшка, принесена з дому, гра, як щось звичне та знайоме, своє, рідне захищає дитину від приголомшливої новизни шкільного життя.

Опиняючись у школі, діти сідають за парти та поринають у процес виконання різноманітних завдань, спрямований на здобуття низки знань інформування компетентностей. У сучасній вітчизняній психолого-педагогічній літературі дуже часто цей процес називають навчальною діяльністю, використовуючи цей термін як синонім навчання. Це, так би мовити, широке розуміння процесу, що розгортається в освітньому середовищі.

Але не слід забувати, що навчальна діяльність – це термін, який увели в психолого-педагогічну літературу Д.Б. Ельконін і В.В. Давидов і розуміли вони під цим терміном не абияку, а цілком конкретну форму навчання, протиставлену будь-яким формам передачі знань у готовому вигляді. Навчальна діяльність, за Д.Б. Ельконіним і В.В. Давидовим, – це колективно-розподільна пошуково-дослідницька діяльність, у ході якої школярі самостійно з допомогою вчителя відкривають і вибудовують загальний спосіб дії, який дозволяє їм розв'язувати широкий клас завдань [2].

Результатом таким чином організованого навчання стають, з одного боку, привласнення учнями системи наукових понять, що дозволяє дітям *системно* бачити предметний матеріал, а з іншого боку, розвиток *самостійного ініціативного критичного мислення*, яке й спирається на цю систему понять. Такі результати навчання, до речі, підтверджені більш ніж шістдесятирічним досвідом роботи класів за системою розвивального навчання, цілком співзвучні з метою Нової української школи – «виховати інноватора та громадянина, який вміє ухвалювати відповідальні рішення та дотримується прав людини» [4].

Таким чином, шлях учнів до розвиненого самостійного ініціативного критичного мислення лежить через відкриття ними системи наукових понять, через постановку та розв'язання навчальних завдань. Безумовно, як зазначає Г.А. Цукерман, «дитяча самостійність, ініціативність та критичність дуже далека від дорослої, але, якщо не використовувати таке «вікно розвитку», яке відкривається в молодшому шкільному віці для більшості дітей, то ці здібності

залишаться долею небагатьох, які особливо схильні до незалежності та досягають її, долаючи соціальні (у тому числі й шкільні) перепони» [9, с. 24].

## 2. Понятійна гра

Отже, побудова системи наукових понять необхідна для молодших школярів, як «вікно розвитку». Питання в тому, як розпочати цей шлях. Зрозуміло, коли в дітей уже з'явиться досвід відкриття перших – вихідних – понять, досвід постановки та розв'язання перших навчальних завдань, досвід спочатку боязкого, а потім більш упевненого висування та доведення власних гіпотез, коли вони вже зможуть протягнути тонку ниточку між відомим і невідомим, але тим, що належить до тієї ж понятійної системи, навчальна діяльність почне розкривати свій розвивальний потенціал. Але як увести перші поняття? Якщо запропонувати їх у готовому вигляді, навіть коли про них розкаже веселий гномик, що сидить на столі улюбленої вчительки або усміхається з презентації на інтерактивній дошці, кожен учень класу отримає приховане повідомлення: усі знання вже відкриті, тут, у школі, мої думки непотрібні та нецікаві, важливо лише те, як я зможу запам'ятати та повторити те, що мені розказали. Ми ж прагнемо іншого: щоб з перших днів перебування в школі кожна дитина *відчула*, що її думок, її активної включеності в процес навчання тут чекають.

Отже, наше питання конкретизується: як усе ж таки стимулювати зацікавленість, ініціативність та самостійність шестирічних першокласників під час роботи з першими поняттями, коли вони ще перебувають у психологічному просторі ігрової діяльності з її комфортною для них уявною ситуацією?

Саме на це запитання шукає відповідь у своїх дослідженнях Г.А. Цукерман, формулюючи його досить конкретно: «Погоджуючись з Виготським ... в тому, що саме уявна ситуація є найбільш істотною властивістю дитячої гри, ми задумалися над тим, які ознаки повинна мати уявна ситуація, щоб забезпечити освоєння понятійного змісту навчальних курсів..., які саме ... реалії мають бути розіграні для того, щоб побічним результатом гри стало розуміння понять» [8, с. 5].

Тобто на самому початку навчання шкільного типу, у перший – адаптаційний – період шкільного життя ми, дорослі, маємо запропонувати першокласникам певну специфічну діяльність, яка поєднує ознаки ігрової діяльності (наявність уявної ситуації з її емоційно-особистісним ставленням) та навчальної діяльності (здатність забезпечити засвоєння поняття). Такою діяльністю й стає запропонований Г.А. Цукерман особливий вид гри – *понятійна гра*.

У своїх дослідженнях психолог описує основні особливості понятійної гри. Сформулюємо основні тези цього опису.

1. Понятійні ігри засновані на поняттях, у них діють особливі *понятійно-ігрові персонажі*. Герої понятійних ігор мають подвійну природу: вони *діють і думають, як оживілі поняття, а переживають та спілкуються, як живі істоти*. Виконуючи дії від імені героїв гри, учні здійснюють ті операції, які є необхідними для формування понять.

2. Змістом понятійної гри має бути захоплива історія, що розігрується за ролями на очах у дітей та задає сенс діям героїв. Сюжет гри утримує цілісність, зв'язаність окремих завдань учителя та емоційно забарвлює їх. Беручи безпосередню участь у розвитку цієї історії, учні розуміють, що на уроці «я можу



вигадувати, пробувати, пропонувати, і мої вигадки та пропозиції важливі й цікаві всім, включаючи вчителя. Своїми пропозиціями я можу впливати на хід сюжету, поки залишаюся в логіці гри, що розігрується» [9, с. 25].

3. Обов'язковою умовою такої гри є *схематизація результатів* дій понятійних героїв.

4. Однокласники мають *добровільно* об'єднуватись в грі.

Отже, такими властивостями має володіти понятійна гра, щоб стати тим містком, який здатний забезпечити зв'язок між ігровою та навчальною діяльністю на межі переходу дитини від дошкільного до шкільного дитинства. Саме така гра може стати джерелом дитячої ініціативності та самостійності, яких на початку позбавлена навчальна діяльність.

### **3. Понятійна гра «Місто Букволанд» у курсі української мови та літератури за системою розвивального навчання ДРiМ**

У сучасному вітчизняному освітньому просторі навчання за принципами навчальної діяльності в розумінні цього терміна Д.Б. Ельконіним, В.В. Давидовим та їхніми послідовниками, здійснюється в межах освітньої системи розвивального навчання ДРiМ (В.В. Давидова, В.В. Репкіна, С.Д. Максименка та ін.) [5]. Навчання української мови та літератури за цією системою розпочинається в 1 класі за навчальним комплектом «Букволанд» авторів О.А. Перепелициної, Н.П. Сосницької, А.Є. Стерлігової [6]. Як і всі навчальні курси, побудовані в логіці навчальної діяльності, цей комплект націлений на те, щоб розвивати в дітях ту групу здібностей, яка забезпечує самостійне, ініціативне, критичне мислення, а також дію з опорою на систему понять. Тому зрозуміло, що під час створення цього інноваційного комплекту його автори не могли обійтися без залучення до нього понятійної гри.

Навчальним завданням першого шкільного року в курсі української мови є відкриття учнями основного принципу української графіки, тобто принципу кодування звуків буквами. Діти, які спочатку навчаються визначати звуки в словах (що теж є справою непростюю та потребує часу), опиняються перед завданням: *як ці звуки позначити на письмі*. Не будемо робити вигляду, що наявність літер у людському культурному просторі – шкільне відкриття. Безумовно, про існування літер діти знають і до школи. А от чого вони не знають – так це того, як пов'язані між собою звуки та букви. Вони припускають і здогадуються, що цей зв'язок існує, але який саме, у чому полягає принцип такого зв'язку – от у чому полягає питання, яке є тим навчальним завданням, на базі якого розгортається понятійна гра в казковому місті Букволанді.

Понятійно-ігровими персонажами нашого ігрового курсу є *букви*, які живуть, спілкуються, ходять на роботу, як живі істоти, але діють і думають безпосередньо за законами української графіки, тобто як оживлені поняття.

Уявна ситуація, що дає можливість створення різноманітних сюжетів для ігор із буквами визначається особливостями та законами міста Букволанда. Так, у цьому чарівному місті слово, букви якого правильно виконали свою роботу, – тобто слово написано правильно, творить свій предмет. Наприклад, якщо напишеш правильно слово ЛЯЛЬКА, то зможеш погратися з красивою іграшкою, якщо правильно напишеш слово ЦУКЕРКА, то зможеш поласувати смаколикком. Але якщо букви переплутали свою роботу, слово починає хворіти – і вже не може створити свій предмет.

Основний сюжет гри – це побудова самого міста Букволенда, відкриття його законів. Ще під час роботи з розділом «Звуковий аналіз слова», паралельно опановуючи вміння проводити різноманітні лінії в «Прописах» [7], діти навчилися друкувати всі літери українського алфавіту. Тому початок понятійної гри пов’язаний з визнанням того, що в українській мові існують літери, і живуть вони в чарівному місті Букволенді. Ключове слово *живуть* – так само, як люди живуть у своїх квартирах і будинках.



Але в цей час учні відкривають те, що букви не просто живуть, вони працюють, виконуючи дуже важливу роботу: позначають звуки. Виходить, що життя букв у Букволенді влаштовано за тим самим головним законом, що й життя людей. Як у людському суспільстві, кожна людина має виконувати свою роботу, для того щоб життя було гарним та яскравим, у Букволенді кожна літера має виконувати свою роботу, для

того щоб існувала писемна мова, щоб люди могли читати й писати. Таким чином, учні в змозі максимально самостійно поставити собі завдання на наступні уроки: щоб навчитися читати й писати ми маємо пробратися в Букволенд і дізнатися, яку роботу виконує кожна з літер, за якими законами живе це казкове місто. Завдання фіксується на плакаті:



Спочатку діти відкривають перший закон Букволенда: робота кожної букви – це позначення «свого» звука. Так, буква *А* ходить на роботу, щоб позначати звук [а], буква *У* – щоб позначати звук [у], букви *Л, Н, Р* відповідно позначають звуки [л], [н], [р]. Як тільки діти проводжають ці літери на їхні робочі місця (записують на відповідних місцях плакату «Місто Букволенд»), вони набувають можливості прочитати та записати перші слова, а в ігровому сюжеті «створювати» предмети за допомогою читання та письма (прочитали або записали слово *АРА* – і от полетів яскравий папуга, записали або прочитали слово *ЛАН* – і вчителька пропонує побігати по зеленій травичці). Попереду ще багато труднощів і перипетій сюжету цієї понятійної гри, у ході якої діти відкриють, що в Букволенді

є офіс голосних і міністерство приголосних, кабінет беззвучних і відділ [й], що робочі місця літер А та Я поруч, бо їм дуже часто доводиться узгоджувати свої дії, тому що вони обидві позначають звук [а], але буква А це робить після твердих приголосних, а буква Я – після м'яких приголосних тощо.

Таким чином, серйозна лінгвістичне завдання – усвідомлення співвідношення звуків і букв, яке є абсолютно необхідним для формування в людини понятійної основи української графіки, у ході такої гри розв'язується дітьми із зацікавленістю та максимальною ініціативністю. Крім того, сюжет гри дає можливість учням цілісно та системно оволодіти структурою української графіки.

Ще однією метою, на досягнення якої працює запропонована понятійна гра, – є розмежування у свідомості дітей форми слова та його значення. Не будемо зараз зупинятися на важливості цієї мети в курсі рідної мови, скажемо лише, що таке розмежування відіграє одну з ключових ролей не лише для формування в учнів розвиненої читацької компетентності, а й слугує опорою для будь-якого користувача мови, який прагне дійти до суті висловлення під час спілкування.

Прикладом ігрового сюжету, безпосередньо спрямованого на розмежування в дитячій свідомості форми слова та його значення, є гра «Ласощі для букв і дітей». Персоніфіковані літери харчуються словами, у складі яких є звук, що вони позначають, не звертаючи уваги на те, що саме це слово називає. А діти із задоволенням ласують різноманітними смаколиками. Наприклад, букву А діти можуть нагодувати словами АЙСТРА, АКВАРІУМ, АВТОБУС, АКУЛА, хоча вона із задоволенням поласує словами АНАНАС і АБРИКОС, але від слів ТОРТ і ПИРИГ у букви А заболить живіт, бо в її складі немає звука [а]. Пропонуючи першокласникам цю гру, учитель вішає на дошку дві тарілки: одну – для літери А, іншу – для дітей:



Клас ділиться на дві команди: одна команда годує ласощами букву А, друга команда годує ласощами звичайних дітей.

Учитель називайте по черзі слова: АЙСТРА, АКВАРІУМ, ТОРТ, АВТОБУС, ПИРИГ, АКУЛА, АНАНАС. Діти мають повторити слово кілька разів. Якщо те, що слово називає, є ласощами для букви А (тобто має у своєму складі звук [а]), плескають у долоні діти першої групи. Якщо те, що називає слово, є ласощами для дітей (тобто називає смачну страву), плескають у долоні учні другої групи.

У ході гри вчитель обов'язково провокує учнів на помилку:

*Учитель:* Літера А сьогодні багато працювала та дуже зголодніла. Навіть настрій у неї зіпсувався. Підтримаймо її, дамо чогось смачненького. Слово АЙСТРА підійде?

*Діти:* Так. А-а-а-айстра-а-а-а, у цьому слові є звук [а].

*Учитель:* АВТОБУС підійде?

*Діти:* Так. А-а-а-втобус, у цьому слові є звук [а].

*Учитель:* Букві А вже краще, вона повеселішала, але дуже хочеться чогось смачненького. Може, дамо їй ТОРТ, це ж смачно?

*Діти 1:* Так, дамо, це смачно...

*Діти 2:* Ні не можна, у цьому слові немає звука [а], у букви А від цього слова заболить живіт.

*Учитель:* А діти із задоволенням поласують ТОРТом?

*Діти:* Так, віддамо дітям.

Так учитель зіштовхує два підходи до слова: життєвий (орієнтація на значення слова), який міститься в репліці *Діти 1*, та лінгвістичний (орієнтація на форму слова), що продемонстрували *Діти 2*. Головне тут, щоб учитель не брав на себе ролі того, хто визначає правильність пропозиції, а мав терплячість вислухати доводи обох сторін. Такі діалоги спеціально культивуються в понятійній грі.

Наведений приклад демонструє ще одне дуже важливе зерно, яке містить у собі понятійна гра. У ній закладаються основи майбутнього позиційного мислення: обидві сторони мають рацію, демонструючи кожен свою логіку (одну – життєву, другу – лінгвістичну), їм не треба сперечатися, їм треба з'ясувати основи власних позицій та зрозуміти одне одного. Так із стосунків між ігровими персонажами поступово виростає навчальне співробітництво як здатність сприймати та погоджувати різні точки зору на предмет обговорення. А це є невід'ємною умовою навчальної діяльності з її спрямованістю на дитячу активність, самостійність та ініціативність.

Ми продемонстрували лише деякі, хоча й найсуттєвіші, на наш погляд, можливості, які таїть у собі понятійна гра «Місто Букволенд», запропонована в курсі української мови та літератури за системою розвивального навчання ДРiМ. Насправді ці можливості значно ширші. Але найголовніше, що хотілося б підкреслити, це те, що вводячи цю гру в освітню практику першого року шкільного навчання, учитель отримує можливість зберегти емоційний комфорт першокласників і закласти основи навчальної діяльності, побудованої в близькому майбутньому на системі наукових понять, навчальному співробітництві, дитячій самостійності та ініціативності.

### Інформаційні джерела

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Психология развития ребенка. – М.: Смысл; Эксмо, 2004. – С. 200 – 223.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
3. Леонтьев А. Н. Избр. психол. произв.: В 2. т. – Т. 1. – М., 1983. – 392 с.
4. Нова українська школа [Електронний ресурс]: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
5. Освітня програма початкової освіти. Система розвивального навчання ДРiМ (В.В.Давидова, В.В.Репкіна, С.Д.Максименко та ін.). – Харків.: ННМЦ «Розвиваюче навчання», 2020.
6. Перепелицина О.А., Сосницька Н.П., Стерлігова А.Є. Букволенд: зошит-посібник з української мови для закладів загальної середньої освіти. – У 4-х ч. – Харків: ННМЦ «Розвиваюче навчання», 2020.
7. Перепелицина О.А. Прописи до букваря Букволенд. – У 4-х ч. – Частина 1. – Харків: ННМЦ «Розвиваюче навчання», 2020. – 40 с.
8. Цукерман Г.А. Игра и учение: встреча двух ведущих деятельностей // Культурно-историческая психология, 2016. – Т. 12. – № 2. – С. 4 – 13.

9. Цукерман Г.А., Обухова О.Л., Шибанова Н.А. Игра и учебная деятельность: пограничные конфликты [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования, 2019. – Том 11. – № 4. – С. 22 – 35.
10. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии, 1971. – № 4. – С. 6 –20.
11. IPA Declaration of the Child's Right to Play [Электронный ресурс]. URL.: <http://ipaworld.org>

---

---

## **Недирективність поведінки викладача як характеристика технології розвивального навчання дорослих**

*Барабаш Ольга Дмитрівна,  
канд. пед. наук,  
доцент, проректор з наукової роботи  
Івано-Франківського обласного інституту  
післядипломної педагогічної освіти  
Глинянюк Наталія Василівна,  
старший викладач  
кафедри педагогіки та психології  
Івано-Франківського обласного інституту  
післядипломної педагогічної освіти*

---

---

У нових соціокультурних умовах модернізації освітньої галузі посилюється орієнтація на особистісно-професійний розвиток учителя, його професійні інтереси, потреби, можливості. Це актуалізує потребу в оновленні змісту післядипломного навчання педагогів, його наближення до умов та вимог самої педагогічної практики.

Шукаючи ефективний спосіб взаємодії викладача й дорослого, який навчається, ми вийшли на таку її характеристику як недирективність. Уперше поняття «недирективна психотерапія» було вжито К. Роджерсом [14], який згодом назвав клієнт-центрованою. За словами Н. Каліної, «клієнт-центрована психотерапія — напрям, орієнтований на актуалізацію за допомогою розуміючого і глибоко особистого контакту між клієнтом і терапевтом уродженої тенденції організму й психіки до розвитку, самоорганізації й самозбереження з метою досягнення внутрішньої гармонії й задоволеності життям» [8]. Недирективна модель поведінки психотерапевта швидко була перенесена як форма взаємодії людей у менеджмент, медицину та педагогіку. Для її означення вчені використовують такі видові характеристики: «емпатія, прийняття й автентичність», «возз'єднання особистості й досвіду, усунення самовідчуження», кружляння консультанта «у танці з клієнтом так, щоб у його партнера (клієнта) завжди була можливість „вести"» [14]; «відсутність маніпуляції, організації, керування й керівництва» [6]; «супровід», спрямованість «не просто на підсилення або удосконалення, а на розвиток і саморозвиток самосвідомості

особистості», «допомога, яка запускає механізми саморозвитку й активізує власні ресурси людини» [15], «можливість програвати й досліджувати свої почуття та проблеми (напруга, невпевненість, агресивність, страх і т.д.)» [14] тощо.

Поява принципу недирективності у взаємодії пов'язана з особливим розумінням природи людини та її розвитку в гуманістичній психології. «Людина має вибір (людина не є пасивним спостерігачем процесу свого існування: вона творить свій власний досвід)», – одна з основоположних засад гуманістичної психології [4]. Л. Божович визначає особистість як «такий рівень розвитку людини, який дозволяє їй керувати й обставинами власного життя, і самою собою» [3]. Представники гуманістичної психології часто використовують термін «суб'єкт життя», виділяючи таким чином особливу роль активності особистості у творенні самої себе та свого життєвого шляху. Ідеться про процеси самоактуалізації, саморегуляції та саморозвитку як фундаментальні для особистості в гуманістичному контексті. А. Маслоу, уводячи поняття «самоактуалізація», зазначає, що воно вказує на те, що «є якась «самість», яка підлягає актуалізації», «визначається як актуалізація потенціалу, здібностей і талантів, як повноцінна реалізація місії, долі чи професії, як збільшення знань про людську природу та її прийняття, як безперервний рух до цілісності, інтеграції чи синергії всередині людини» [10, с. 32]. Відповідно розвиток (ідеться про повноцінний розвиток) є розгортанням закладених у самість задатків. Особистість, згідно з працями вчених, які представляють цей напрям у психології (А. Маслоу, К. Роджерс В. Франкл, Ш. Бюлер, Р. Мей та інші), володіє власною активністю, а її розвиток визначається не зовнішніми умовами, а внутрішньою можливістю самоактуалізації – прагненням стати всім, чим людина може стати, прагненням реалізувати свої потенційні можливості [7]. «Людська істота, – наголошує В. Татенко, – якісно відрізняється від інших сущих тим, що... може й хоче собі дозволити власне суб'єктну, авторську, вчинкову форму буття... У турботі й відповідальності за вдіяне, людина підноситься над природою, сутнісно протистоїть їй у якості суб'єкта...» [16]. Через те зміст і методи психотерапії, навчання, які вибудовуються, опираючись на таке уявлення про особистість, вирізняються суб'єкт-суб'єктною позицією. В освіті загалом, як і в післядипломній освіті педагогів, завдяки впливу гуманістичної психології саме термін «розвиток» став більш уживаним щодо напрямку, пов'язаного з навчанням. К. Роджерс як один із основоположників гуманістичної психології, автор недирективного методу, указує на те, що «...людина успішно вчиться тільки в тому випадку, коли вона сприймає матеріал як безпосередньо пов'язаний з підтримкою або покращенням свого Я, і тому, що навчання являє собою структурування власного досвіду, яке управляється самою людиною з метою саморозвитку й самореалізації особистості; також тому, що людина вирізняється прагненням до самоактуалізації, що являє собою «властиву організму тенденцію розвивати всі свої здібності, щоб зберегти й розвивати особистість» [14, с. 29]. На думку вченого, основою змін у поведінці людини є її спроможність рости, розвиватись і навчатися, спираючись на власний досвід.

Узагальнюючи, ми виділили такі *сутнісні характеристики недирективності* як відсутності директив у взаємодії, організації навчання педагогів:

- відсутність обмежень,
- невизначеність наперед,

- співучасть учасників навчання в процесі особистісно-професійного розвитку,
- спрямованість на активізацію внутрішніх резервів особистості, пов'язаних із прагненням і здатністю розвиватися,
- створення умов для структурування суб'єктом навчання власного досвіду,
- чітке визначення актуальних для педагога проблем в особистісно-професійному плані,
- високий ступінь відповідальності суб'єкта розвитку за результати,
- високий рівень прийняття учасників навчання одне одного й самого себе,
- створення атмосфери поваги та позитивності.

*Недирективна модель організації процесу навчання педагогів життєздатна* з таких причин:

- 1) доросла людина здатна сама визначати чого і як їй учитися, брати на себе відповідальність за результати цього навчання;
- 2) доросла людина здатна максимально свідомо приймати рішення стосовно власного особистісно-професійного розвитку;
- 3) людина з професійним досвідом здатна та прагне ставати компетентнішою у своїй професії, урахувуючи весь потенціал власної особистості, про який ніхто не знає краще, ніж вона сама.

Недирективність як принцип лежить в основі змісту навчання педагогів, що спрямоване на їхній особистісно-професійний розвиток. Це зумовило назву нашої технології як *технологія розвивального навчання дорослих*. Основний акцент у змісті такого навчання робиться на сприянні педагогу стати більш зрілим в особистісно-професійному плані через самодослідження. А спеціально створені в процесі навчання ситуації та попередньо пережиті події в професійному житті виступають джерелом розвитку. Якщо це ситуація пережита, вона реконструюється, а потім аналіз спрямовується на те, щоб зрозуміти, що відчуває учасник, як він ситуацію осмислює та які внутрішні резерви для вирішення в нього є. Далі педагог самостійно вибудовує свій найбільш загальний та частковий алгоритм дій у певній ситуації, що сприймається ним як особистісно значуще нове знання. Якщо на цей момент у процесі навчання для певної професійної проблеми не знаходиться рішення, то її усвідомлення й прийняття теж сприймається як позитивний результат, що так чи інакше буде відображено в осмисленні інших ситуацій. Так на основі рефлексії власного досвіду педагог має змогу здійснювати «саморух» до зростання, долаючи перепони, що також знаходяться в ньому. По суті – це асиміляція нового досвіду як синтезу всіх його необхідних складових за рахунок внутрішніх резервів особистості. Саме недирективність як характеристика поведінки викладача, що передбачає безумовне прийняття, емпатію, дозволяють вивільнити «добру природу людини» (Г. Олпорт [11]), направлену на творення самої себе і світу навколо себе. Такий учитель, за результатами нашого дослідження, сам починає вибудовувати недирективну взаємодію з учнями, безумовно приймає їх, легко «дозволяє» своїм вихованцям виражати свої почуття, по-іншому інтерпретує їх вияв тощо.

Недирективний метод пов'язаний з терміном «свобода». І від того, як спеціаліст його інтерпретує, залежить розуміння ним і, відповідно, прийняття чи неприйняття самого методу. Життєва психологія часто передбачає розуміння

«свободи» ближче до вседозволеності («можна все, оскільки людина вільна від правил, норм, інших людей тощо»). У такому випадку прийняти недирективність у край складно, особливо якщо йдеться про виховання дітей. Розуміння свободи в гуманістичній психології, насамперед, передбачає не «свободу від», а «свободу в». У цьому контексті бути вільним, наприклад, у власному виборі, є не що інше як «нести повну відповідальність за свій вибір, бо він тільки мій». Визнання свободи того, хто навчається, логічно впливає з гуманістичного розуміння природи людини та її розвитку, що передбачає наявність внутрішніх резервів кожної людини для того, щоб рости, ставати кращим, більш умілим, людяним тощо. А. Маслоу, виділяючи особистісне в людині, підкреслює той факт, що вона володіє вищою природою, яка настільки інстинктоїдна, що й нижча природа, вища природа включає в себе потреби в осмисленій роботі, у творчості, у тому, щоб бути відважним і робити щось вартісне, і робити це добре [10, с. 177].

Суттєво вирізняє гуманістичну традицію ідея, що людину не потрібно вчити бути доброю, увічливою, чуйною тощо – це істинна людська природа, яка деколи не має змоги виявитися сповна або ж подавляється соціальним впливом. Адже «джерела зростання й людяності знаходяться всередині людської особистості і не створюються, і не привносяться суспільством, яке може тільки допомогти або перервати розвиток людяності так, як садівник може допомогти або зашкодити росту кущів троянди, але не може зробити так, щоб із них виріс дуб» [там само, с. 170]. Без звернення людини до цих власних джерел активізації розвиток як такий неможливий, можлива дресура. У гуманістичній психології зовнішній вплив на людину в процесі її розвитку та поведінці, як і нижчі потяги, не заперечуються, а відкидається перебільшення їхньої ролі: «Гуманістична психологія підкреслює значення власної творчої активності суб'єкта й досліджує умови, що сприяють її розгортанню» [9, с. 26].

Забезпечення недирективності впливу на дорослих вимагає *спеціальних форм, методів, засобів навчання та способів організації навчального середовища*, про які йтиметься далі.

1. *Запропонована нами технологія розвивального навчання педагогів передбачає удосконалення їхньої компетентності через організацію діалогічної суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників*, що добре відображає зміст програми навчання. Особливості взаємодії в системі розвивального навчання Д. Ельконіна – В. Давидова (між учителем і учнями) знайшли своє відображення в публікаціях Д. Ельконіна, В. Давидова, В. Репкіна, В. Зінченка, Г. Цукерман, О. Дусавицького, М. Каменської, В. Кудрявцева, І. Старагіної, Ю. Полуянова, З. Шилкунової, О. Кондратюк, І. Толмачової та ін. Загалом її характеризують як діалогічну форму спілкування, суб'єкт-суб'єктну взаємодію, «квазі-дослідницьку» діяльність, навчальне співробітництво.

Під впливом гуманістичних тенденцій у педагогічній теорії та практиці розширилися межі розуміння поняття «діалог», точніше «обличчя діалогу», який «...виражає діалогічність самого змісту мислення й діяльності сучасної людини» [1, с.4]. Власне останнім він стає за умов, коли відповідає основним ознакам діалогічної взаємодії, серед яких виділяють рівність позицій, партнерські стосунки між учасниками навчання, суб'єктність, відкритість у спілкуванні, позитивне ставлення один до одного, персоніфікація висловлювань, пошук рішень з урахуванням усіх думок тощо (В. Андрієвська, Г. Балл, А. Волинець, Г. Дьяконов, Г. Ковальов, В. Мазяр, Т. Флоренська, І. Шишова та ін.).



Педагогічна взаємодія є одним із ключових понять сучасної педагогіки, оскільки є найбільш суттєвою характеристикою навчальної діяльності. Вона (взаємодія) відображає зовнішню, організаційну складову процесу набуття нового знання. Варто зауважити, що психологи й педагоги наголошують на необхідності діяти сучасному педагогові на основі психологічних знань. Так, О. Вишневський робить висновок про те, що «психологічну основу педагогіки співробітництва становлять суб'єкт-суб'єктні стосунки – співпраця двох суб'єктів. На думку автора, цей тип взаємин є для навчально-виховного процесу оптимальним, бо, з одного боку, він зберігає за вчителем функцію управління, а з іншого, – надає учневі можливості діяти самостійно» [5, с.68–69]. Особливо це стосується дорослих, які мають життєвий та професійний досвід, зрілу ціннісно-смыслову сферу. Відтак комфортним у навчанні вчені вважають середовище, яке заохочує до взаємодії, вільного висловлювання власних гіпотез, аргументів на їх користь, постійного зворотного зв'язку.

2. *Робота із ситуаціями є однією з умов досягнення позитивних результатів у розвивальному навчанні дорослих.* Зміст роботи з педагогічними ситуаціями відображено в публікаціях багатьох психологів і педагогів (Л. Буркова, Н. Бордовська, І. Зязюн, О. Ємець, Т. Котирло, Ю. Кулюткін, О. Матвієнко, О. Печко, А. Реан, О. Рудницька, В. Семиченко, В. Сластьонін, Г. Сухобська, Ю. Швалб, Є. Шиянов та ін.). Для їх аналізу виділяють предметний, процесуальний та функціональний аспекти. Загалом, ситуації (педагогічні ситуації) розглядають як засіб підвищення ефективності навчання у вищій школі, що дозволяє максимально наблизити умови навчальної та практичної діяльності. У змісті навчання вони представлені у вигляді навчальних завдань, ситуацій, моделей і алгоритмів професійної діяльності, професійних дій (Н. Бордовська, Л. Буркова, Т. Котирло, О. Матвієнко, В. Семиченко, Ю. Швалб). Це можливо з огляду на спільний предмет професійної діяльності в навчальних і навчально-професійних завданнях.

У підручнику з педагогічної майстерності педагогічну ситуацію визначають як «фрагмент педагогічної діяльності, що містить суперечності між досягнутим і бажаними рівнями вихованості учнів і колективу» [12, с. 30]. Тобто, педагогічна ситуація хоча й визнається як реальність, спричинена зовнішніми обставинами, однак основна суперечність, яку необхідно подолати, обмежена «бажаними рівнями вихованості учнів і колективу» [там само]. У своїх дослідженнях Т. Котирло, О. Матвієнко, О. Рудницька, В. Семиченко та ін. педагогічну ситуацію розглядають як одиницю аналізу педагогічної діяльності. Як змістова одиниця професійної підготовки ситуація «...дає можливість простежити взаємозалежність зовнішніх обставин і зумовленої та опосередкованої ними поведінки людей, а також внутрішніх станів самої особистості, які спричиняють наступні її дії» [там само, с. 176].

3. *Недирективна модель поведінки викладача вимагає роботи на високому рівні рефлексивності.* Рефлексія як наукове поняття активно використовується в роботах психологів. У її традиційному тлумаченні, це «процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів... процес роздумів індивіда про те, що відбувається в його власній свідомості» [13, с. 340]. Упродовж останніх десятиліть значно розширилася сфера застосування цього поняття. Рефлексію все частіше використовують для усвідомлення процесу та виявлення результату в навчальній діяльності. Підтвердженням цього є введення етапу рефлексії в

традиційну структуру уроку. Для цього вчителі поряд із запитанням для підбиття підсумків «Що робили на уроці?» використовують запитання для рефлексії: «Як відбувалося навчання? Що виявилось найцікавішим? Як тобі було працювати в групі? Як ти міркував? Що тебе вразило? Що нового для себе ти відкрив?» Не є винятком і навчання дорослих, яке вибудовується на основі власного досвіду учасників. Тому рефлексія цього досвіду є важливою складовою процесу навчання педагогів.

Для того щоб умови, у яких навчається вчитель, не були дефіцитними, з точки зору гуманізації, важливо в процесі навчання перебувати в рефлексивній позиції. Ми погоджуємося з авторами, які пов'язують рефлексію із зверненням учителя до свого внутрішнього світу, з порівнянням своїх психічних станів і актів зі станами та актами інших стосовно певної дії, інформації тощо. Незважаючи на те, що рефлексивна оцінка достатньо суб'єктивна, її використовують у процесі навчання для того, щоб виявити відповідність запланованих цілей до реально отриманого результату. Ідеться про власні судження щодо себе самого, професійної діяльності та її результатів, професійних дій інших педагогів. Так, Л. Хон стверджує, що рефлексивність пов'язана з нашим почуттям упевненості в тому, що ми можемо досягнути бажаного результату, а власні судження про свою спроможність (або неспроможність) мотивують до набуття нових компетенцій [18, с. 288 – 289]. Тому в процесі роботи над ситуацією ми намагаємося створити такі умови, щоб педагог постійно перебував у рефлексивній позиції: осмислював те, що відбувається, висловлював власні міркування, отримував зворотний зв'язок, аналізував матеріал, ставив собі запитання або шукав відповіді на вже запропоновані, спостерігав за самим собою, поведінкою та думками інших. Тобто попри те, що як доросла людина, професіонал, він емоційно включений у «проживання» самої ситуації, дуже близької до реальної, учитель також перебуває в рефлексивній позиції.

Основну роль рефлексії в процесі навчання дорослих ми бачимо в тому, щоб допомогти педагогу вийти, точніше, вивести нове особистісно значуще для нього знання (або спосіб професійної діяльності), яке в сучасних наукових дослідженнях ще називають живим «компетентнісним знанням» (за Дайаною Халперн). На відміну від «сліпого зв'язку» (зв'язку між предметом і його призначенням), компетентнісне знання передбачає відкриття зв'язку іншого типу – це зв'язок між засобом і ціллю. Окрім того, воно набуває ознак компетентнісного ще й тому, що має в собі всі компоненти (складові): емоційне забарвлення, ціннісну та когнітивну складові, забарвлюється всією структурою особистості. У результаті рефлексії людина отримує відчуття причетності до отриманого «нового знання», ставить до нього як свого власного інтелектуального відкриття, у неї, як у суб'єкта навчальної діяльності, виникає емоційне спонукання до прийняття змісту тієї чи іншої цінності, норми. Щодо викладача, який працює з дорослими, то така робота має певну особливість і трудність – треба створювати умови для постійного відстеження самим учителем свого ж мислення. Окрім того, робота на високому рівні рефлексивності сприяє розвитку рефлексивного мислення. З цією метою можуть пропонуватися такі прийоми як порівняння різних точок зору на зміст самої ситуації, способів її вирішення, проекту уроку (що прагнули зробити на уроці) і результатів його реалізації на практиці (що відбулося на уроці); розгорнутий аналіз своєї роботи на уроці (за різними критеріями); включення в процес обговорення запитань, у яких

би відстежувалося власне розуміння, обґрунтування прийнятих рішень, зміни у відповідях на самі запитання, їх узагальнення.

Рефлексивність забезпечується *якістю взаємодії між учасниками навчання*: викладачем і вчителями, які, як правило, є референтною групою. Власне, це можна виділити як ще одну педагогічну умову до використання навчальних ситуацій у процесі підготовки педагогів до упровадження розвивального навчання. Так, Г. Цукерман виділяє такі критерії навчального співробітництва:

- однопредметність;
- наявність різних точок зору з приводу одного предмета обговорення;
- ініціативність того, хто навчається, у побудові спільних дій із тим, хто навчає;
- ситуація, де немає зразків і репродукція неможлива [19].

4. *Тренінг та інтерактивні методи навчання в технології розвивального навчання педагогів як умова забезпечення недирективності впливу на дорослих.*

Досвід і поведінка людини, за М. Еріксоном [3], є структурованими, тобто переробка інформації й організації поведінки виконуються за специфічними зразками. Зміни в них є результатом досвіду, тому що він включає в себе повний набір необхідних елементів повноцінного формувального середовища, тобто емоції, рефлексію, смислові переживання, мотивацію та ін. Для того щоб навчання педагогів забезпечувало набуття нового професійного досвіду з усіма його названими вище привілеями, а не нагадувало «натаскування», необхідно, щоб вони мали змогу «бути у вчинку», у який включено всі компоненти повноцінного формувального середовища.

Дієвими в цьому напрямі є тренінг, інтерактивні й активні методи навчання. Завдяки такій організації навчання вдається вирішити низку важливих моментів: виявити й проаналізувати малокопродуктивні моделі поведінки педагога. Досягається це шляхом активного обміну досвідом, творчого пошуку, вправління, рефлексії та виведення нового знання з власного досвіду. Не менш значущою для результату навчання є атмосфера повного прийняття та довіри, що завжди присутня при правильній організації тренінгу. Ця складова є надзвичайно важливою, адже часті спостереження за навчальною діяльністю дорослих у системі післядипломної освіти дають можливість стверджувати, що, перебуваючи на класичних лекційних заняттях, педагоги почувають себе більш комфортніше та спокійніше, тоді як під час семінарських занять лише окремі з них виявляють активність. Така поведінка може свідчити про те, що часто в зрілого фахівця, який потрапив у нове незнайоме середовище професіоналів, виникає сумнів у правильності власних суджень чи дій, боязнь показати певне незнання, власну некомпетентність тощо. Саме це, на нашу думку, є причиною пасивного відмовчування, а як наслідок – низької ефективності процесу навчання. Ці проблеми успішно вирішуються в процесі тренінгового навчання, яке передбачає створення таких умов, за яких кожен член групи оточений увагою та має можливість не лише допомагати іншим учасникам тренінгу, а й розраховувати в разі потреби на їх підтримку та допомогу. Саме тому програма навчань, розроблена в межах технології розвивального навчання педагогів, передбачає проведення більшості занять у *формі тренінгу*.

Ми практикуємо непримусову участь у тренінгу, який є особливою формою взаємодії учасників навчання. Його особливість полягає в тому, що навчає не тренер, а група в процесі взаємодії. Ми надаємо великого значення атмосфері в

тренінгу ще й тому, що в процесі роботи для досягнення навчальних цілей є необхідність відстежувати, фіксувати та обговорювати особливості взаємодії індивіда й групи, етапи розвитку групи тощо.

Отже, поява принципу недирективності в міжособистісній взаємодії пов'язана з особливим розумінням природи людини та її розвитку в гуманістичній психології. Нами виділено такі сутнісні характеристики недирективності: відсутність обмежень, невизначеність наперед, співучасть учасників навчання в процесі особистісно-професійного розвитку, спрямованість на активізацію внутрішніх резервів особистості, пов'язаних із прагненням і здатністю розвиватися, створення умов для структурування суб'єктом навчання власного досвіду, чітке визначення актуальних для педагога проблем в особистісно-професійному плані, високу міру відповідальності суб'єкта розвитку за результати, високий рівень прийняття учасників навчання один одного і самого себе, створення атмосфери поваги та позитивності. Забезпечення недирективності впливу на дорослих вимагає спеціальних форм, методів, засобів навчання та способів організації навчального середовища, а саме: удосконалення компетентності педагогів через організацію діалогічної суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників; робота із ситуаціями; навчання на високому рівні рефлексивності; організація навчання у формі тренінгу та з використанням інтерактивних методів. Недирективність як принцип покладено в основу змісту технології розвивального навчання дорослих, що зорієнтована на особистісно-професійний розвиток педагогів.

#### **Інформаційні джерела**

1. Андрієвська В.В. та ін. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: [книга для вчителя] / В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, А.Г. Волинець та ін. За ред. Г.О. Балла, О.В. Киричука, Р.М. Шамелашвілі. – К.: ІЗИН, 1997. – 136 с.
2. Балл Г.О. Принцип раціогуманізму та його значення для психології // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. акад. С.Д. Максименка. – К.: Міленіум, 2006. – Вип.25. – С. 81–97.
3. Божович Л.И. Личность и ее развитие в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
4. Б'юджентал Дж. Третя сила у психології // Гуманістична психологія: антологія в 3 томах / за ред. Р. Трача, Г. Балла. – К.: Пульсари, 2001. – С. 80–90. – «Т. 1. «Гуманістичні підходи в західній психології ХХ століття»»).
5. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: [навч. посіб.] / О. Вишневський. – 3-тє вид., доопрац. і доп. – К.: Знання. – 2008. – 566 с.
6. Дорожко І.І. Концептуальні основи індивідуального підходу до професіоналізації студента в процесі навчання у вищому навчальному закладі // Вісник Харківського національного педагогічного університету. Психологія. – 2012. – Вип.43 (1). – С.73 – 80.
7. Ирвин Д. Ялом. Экзистенциальная психотерапия / Ирвин Д. Ялом. – М.: Независимая фирма “Класс”, 1999. – 576 с.
8. Каліна Н. Ф. Психотерапія / Н.Ф. Каліна. – К.: «Академвидав», 2010. – 280 с.

9. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
10. Маслоу А. По направлению к психологии бытия / пер. с англ. Е. Рачковой. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 272 с. – (Серия «Психологическая коллекция»).
11. Олпорт Г. Становление личности. Избранные труды; перевод Л. Трубицыной и Д. Леонтьева ; под общей редакцией Д. Леонтьева, М.: "Смысл", 2002, 462 с.
12. Педагогічна майстерність: [підручник] / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А.Зязюна. – К. : СПД Богданова А. М., 2001. – 298 с.
13. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
14. Роджерс К. Клиент-центрированная психотерапия / пер. з англ. Т. Рожковой, Ю. Овчинниковой, Г. Пимочкиной. – М.: Квітень Прес, Вид-во ЕКСМО-Прес, 2002. – 512 с. – (Серия «Психологічна колекція»).
15. Слюсарев Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Ю.В. Слюсарев; Санкт-Петербург. гос. ун-т. – С.Пб., 1992. – 16 с.
16. Татенко В. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології // Соціальна психологія. – 2006. – № 1 (15). – С. 3–13.
17. Франкл В. Человек в поисках смысла: [сборник]; пер. с англ. и нем.; общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А.Леонтьева / В. Франкл . – М.: Прогресс, 1990.
18. Хон Р.Л. Педагогическая психология. Принципы обучения / Л. Р. Хон. – М.: Деловая книга, 2002. – 736 с.
19. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении / Г.А. Цукерман. – Томск : Пеленг, 1993. – 268 с.

**Практика розвивального навчання ДРiМ**  
*(система В.В. Давидова, В.В. Рєпкіна, С.Д. Максименка та ін.)*

---

---

**Формування педагогічної діяльності діалогічного типу  
в системі розвивального навчання ДРiМ**  
**(В. В. Давидова, В. В. Рєпкіна, С. Д. Максименка та ін.)**

*Сосницька Надія Петрівна,  
старший викладач секції розвивального навчання  
кафедри методики дошкільної та початкової освіти  
Комунального вищого навчального закладу  
«Харківська академія неперервної освіти»*

---

---

Нова українська школа передбачає мету повної загальної середньої освіти: усебічний розвиток, виховання й соціалізація особистості, яка «здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення й навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності» (стаття 9 Закону України «Про освіту»).

Проголошена мета повністю відповідає потребам часу. Але сама мета якість освіти не визначає. У педагогіці якість освіти розглядається як співвідношення мети й результату. Їх збіг можливий, у першу чергу, лише за наявності відповідного змісту. Нова українська школа наполегливо шукає зміст, методи та форми для реалізації поставленої мети. Їх можна знайти, насамперед, у царині вітчизняної інноваційної педагогіки, а саме в системі розвивального навчання ДРiМ (В.В. Давидова, В.В. Рєпкіна, С.Д. Максименка та ін.).

Мета розвивального навчання – формування суб'єкта навчальної діяльності, здатного до саморозвитку, – збігається з ключовою складовою мети Нової української школи. За понад півстоліття теоретичного та практичного розвитку для реалізації своєї мети система надбала основних засобів, які стосуються змісту, методу й форм навчання.

В основі змісту розвивального навчання лежить система понять, яка поступово ускладнюється, що є передумовою й основою самостійної побудови способів розв'язання завдань певного класу (В.В. Рєпкін). Опанування загального принципу побудови дій можливе завдяки «квазідослідницькій» діяльності, що відтворює основні моменти наукового дослідження (В.В. Давидов). Учням, як і науковцям, необхідно порівнювати методи та результати дослідження з методами та результатами дослідження інших учнів, тому «квазідослідження» в розвивальному навчанні здійснюється у формі колективного навчального діалогу, у якому й відбувається «обмін діяльностями» (О.М. Леонт'єв).

Якщо навчальна діяльність учнів у системі розвивального навчання здійснюється у формі колективного навчального діалогу, то й педагогічна діяльність учителя не може залишатися традиційною, коли педагог є

транслятором певних норм культури. Реалізація принципів розвивального навчання не може відбуватися в умовах монологічного типу педагогічної діяльності, спрямованого на безпосереднє чи приховане керування, коли вчитель перебуває в позиції інформатора. Розвивальне навчання можливе лише в умовах суб'єкт-суб'єктних стосунків, що зумовлюється самою природою навчальної діяльності як діяльності, розподіленої між учнями і вчителем. Учитель стає одним із суб'єктів навчальної діяльності, здійснює зсередини функцію управління. Ця функція може бути успішною лише тоді, коли вчитель одночасно є й суб'єктом педагогічної діяльності. Учителі розвивального навчання потребують певних засобів, що сприятимуть прискореному переходу до діалогічного типу педагогічної діяльності.

Сутність навчальної діяльності учнів і педагогічної діяльності вчителя в системі розвивального навчання представлена в працях В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, В.В. Репкіна, Н.В. Репкіної, Г.В. Репкіної, Є.В. Заїки, О.К. Дусавицького, Г.А. Цукерман та ін. В.В. Репкін і Н.В. Репкіна вважають педагогічну діяльність учителя одним із системоутворювальних чинників, таким же невід'ємним компонентом системи розвивального навчання, як і навчальна діяльність учнів [3; с. 113]. В.В. Репкін розглядає механізм формування педагогічної діяльності вчителя розвивального навчання як комплексний розвиток предметно-логічної, структурно-діяльничної та організаційно-комунікативної складових [3, с. 110-118], які, відповідно, забезпечують реалізацію змісту, методу й форми навчання. М.В. Каменська схарактеризувала ролі вчителя в здійсненні педагогічної діяльності в зазначених аспектах і аргументувала необхідність у процесі уроку виконувати роль артиста під час реалізації всіх трьох ліній [2]. Беручи до уваги специфіку розвивального навчання, підготовка вчителя повинна сприяти формуванню відповідної педагогічної діяльності, в умовах якої є можливою реалізація принципів розвивального навчання, – педагогічної діяльності діалогічного типу.

Ми приймаємо концепцію В.В. Репкіна про комплексний розвиток предметно-логічної, структурно-діяльничної та організаційно-комунікативної складових як стрижневу у формуванні діалогічного типу педагогічної діяльності й погоджуємося з визначенням М.В. Каменською відповідних ролей учителя в реалізації зазначених змістових ліній – теоретика-дослідника, управлінця та практичного психолога. Зважаючи на те, що урок залишається основним елементом освітнього процесу, формування діалогічного типу педагогічної діяльності відбувається, головним чином, у його межах. Підготовка вчителя до роботи в класах розвивального навчання повинна полягати у формуванні всіх складових педагогічної діяльності діалогічного типу.

Зважаючи на сказане вище й беручи до уваги зміст навчання майбутніх педагогів у вишах, а також їхню практику роботи в умовах традиційної школи, очевидно є необхідність спеціальної підготовки вчителя до роботи в класах розвивального навчання. І, безумовно, ні традиційний зміст, ні методи, ні форми навчання не підходять. Передані знання змісту предметів, їх методики викладання, методів і форм навчання можуть тим чи іншим чином підготувати вчителя традиційного навчання монологічного типу, який сам зможе якось передавати свої знання далі – учням. Але жодні, навіть найбільш прогресивні, передані знання, що стосуються змісту, методів і форм навчання, не в змозі забезпечити вчителю перехід до діалогічного типу педагогічної діяльності в

умовах суб'єкт-суб'єктних стосунків. Отриманий готовий продукт можна передати або в такому ж вигляді, або в зруйнованому. Лише той може створити умови для продуктивної праці іншого, хто сам себе «вибудовував» як вільну особистість, що усвідомлено діє, ставлячи перед собою мету, проміжні цілі, здійснюючи наскрізний контроль і оцінювання. Тому підготовка вчителя розвивального навчання – це «самовирощування» себе як суб'єкта своєї діяльності в природних умовах – в умовах самої діяльності. Завдання організаторів – створити ці умови. І це можливо тоді, коли вчитель з першого дня своєї «модифікації» працює з учнями за системою розвивального навчання, перед тим здобувши лише найзагальніші уявлення про систему розвивального навчання та особливості педагогічної діяльності вчителя.

Розглянемо **систему підготовки вчителя розвивального навчання**, яка склалася, формуючись і розвиваючись, протягом двадцяти восьми років у Харкові, у співпраці Незалежного науково-методичного центру «Розвиваюче навчання» з Незалежним науково-методичним педагогічним центром при Харківському міському управлінні освіти з 1993 по 2001 рр. (директор Л.Д. Покроєва), з 2001 по 2010 рр. – з науково-методичною лабораторією розвивального навчання Харківського обласного науково-методичного інституту безперервної освіти (ректор Л.Д. Покроєва), а з 2010 р. – із секцією розвивального навчання Харківської академії неперервної освіти (ректор Л.Д. Покроєва).

За визначенням В.В. Рєпкіна, було обрано шлях «включеної перепідготовки» [3, с. 167], коли вчителі після часткової попередньої підготовки починають працювати за програмами розвивального навчання, а далі періодично не лише проходять навчання, а колективно – група разом з авторами програм і навчальної літератури – обговорюють проблеми, які виникли в процесі роботи, накреслюють варіативні шляхи їх розв'язання й готуються до роботи в наступному семестрі. Учителі учить і сам учить одночасно. Протягом тривалого часу мінялися й удосконалювалися не лише форми навчання, а й зміст і методи. Спираючись на результати наукових досліджень (тестування вчителів, анкетування вчителів і представників адміністрації, аналіз діагностичних робіт учнів, перегляд уроків, спостереження діяльності педагогів під час очних занять, практичних семінарів), додавалися або розширювалися певні теми (особливо психологічні), лекційні заняття перетворювалися для учасників на дослідницькі, інтерактивні форми проведення занять стали нормою. Учителі все більше почали залучатися до дослідницької діяльності в роботі з класом (моніторинг навчальної та педагогічної діяльності, діагностика навчальних досягнень, соціалізація учнів тощо).

До січня 2020 року підготовка вчителя початкових класів здійснювалася за очною формою навчання в циклі спецкурсів. З червня 2021 року на вимогу часу заняття проводяться онлайн на платформі Zoom. Повний курс складається з восьми спецкурсів – по два для програми кожного класу – і триває для кожного вчителя 4 роки. Загальна тривалість циклу спецкурсів складає 280 годин для групи педагогів, які працюють у класах з українською мовою навчання, та 310 годин для групи педагогів, які працюють у класах із російською мовою навчання. Крім циклу спецкурсів, учителі беруть участь у роботі двох науково-практичних дводенних семінарів загальною тривалістю 26 годин. У цілому навчання триває відповідно 306 і 336 очних годин.

Поточного навчального року оновлюються освітні програми: «Система розвивального навчання ДРiМ (В.В. Давидова, В.В. Рєпкіна, С.Д. Максименка та



ін.): 1 клас», «Система розвивального навчання ДРiМ (В.В. Давидова, В.В. Репкіна, С.Д. Максименка та ін.): 2 клас», «Система розвивального навчання ДРiМ (В.В. Давидова, В.В. Репкіна, С.Д. Максименка та ін.): 3 клас», «Система розвивального навчання ДРiМ (В.В. Давидова, В.В. Репкіна, С.Д. Максименка та ін.): 4 клас». Авторами програм є працівники секції розвивального навчання Харківської академії неперервної освіти та Незалежного науково-методичного центру «Розвиваюче навчання».

Мета спецкурсів: підготовка вчителів початкових класів до роботи за системою розвивального навчання ДРiМ (В.В. Давидова, В.В. Репкіна, С.Д. Максименка та ін.).

Завдання спецкурсів:

1. Ознайомлення слухачів із психолого-педагогічними основами розвивального навчання.
2. Оволодіння слухачами формами організації навчальної співпраці.
3. Оволодіння слухачами методикою викладання мов і математики.
4. Мотивація вчителів до інноваційної діяльності.
5. Оволодіння педагогами методикою здійснення моніторингу в системі розвивального навчання.
6. Оволодіння слухачами методикою організації навчальної дискусії.
7. Ознайомлення слухачів з особливостями навчальної та педагогічної діяльності в системі розвивального навчання.
8. Мотивація вчителів до опанування методу проєктування уроків.
9. Оволодіння слухачами методикою проєктування уроків у системі розвивального навчання.
10. Сприяння розвитку творчого потенціалу вчителів і потреби в самоосвіті.

Цикл спецкурсів складається з модулів:

1. Психолого-педагогічні основи розвивального навчання.
2. Формування контрольно-оцінювальних дій у системі розвивального навчання.
3. «Вступ до шкільного життя» як курс із формування основ навчального співробітництва.
4. Особливості навчальної та педагогічної діяльності в системі розвивального навчання ДРiМ (В.В. Давидова, В.В. Репкіна, С.Д. Максименка та ін.).
5. Особливості організації парної та групової роботи.
6. Проєктування уроків у системі розвивального навчання. Особливості педагогічної діяльності вчителя в системі розвивального навчання ДРiМ (В.В. Давидова, В.В. Репкіна, С.Д. Максименка та ін.).
7. Моніторинг навчальної діяльності.
8. Психологічна та управлінська компетентності вчителя як складова педагогічної діяльності діалогічного типу в системі розвивального навчання.
9. Фонетика та орфоепія сучасної української мови.
10. Вивчення української мови в системі розвивального навчання в класах з українською мовою навчання.
11. Вивчення російської мови в системі розвивального навчання в класах із російською мовою навчання.

12. Вивчення української мови в системі розвивального навчання в класах із російською мовою навчання.
13. Вивчення математики в системі розвивального навчання.
14. Діагностико-аналітичний модуль.

Модулі, у свою чергу, складається з окремих тем, які подаються в різні проміжки часу: деякі – на одному спецкурсі, інші – на кількох.

Діагностико-аналітичний модуль кожної програми передбачає вхідне та вихідне комплексне діагностування, що охоплює зміст усіх модулів.

На спецкурсах використовуються сучасні методи та форми роботи. Наприклад, у процесі ділової гри здійснюється аналіз і проектування уроків. Групи вчителів розподіляють між собою ролі: теоретика-дослідника, управлінця і практичного психолога. Таким чином педагоги «переживають» процес реалізації трьох змістових ліній уроку, що посилює їх рефлексію в реальному процесі під час проектування, проведення та аналізу своїх уроків. У межах тем «організація навчальної діяльності на уроках» конкретних предметів учасники семінару мають змогу відчувати «зсередини» процес навчання учнів за системою розвивального навчання, тому що самі перебувають у подібній ситуації, здійснюючи дослідження предметного матеріалу, а не отримуючи трансльований матеріал.

На науково-практичних семінарах, які проводяться на базі харківських шкіл, педагоги мають змогу переглянути уроки, проаналізувати їх згідно з моніторинговими картками (самоаналізу уроку й аналізу уроку), та в групах спроектувати уроки на наступний день. Аналіз і проектування здійснюються за змістовими лініями – предметно-логічною, структурно-діяльнісною та організаційно-комунікативною – з позицій теоретика-дослідника, управлінця та практичного психолога. Наступного дня учасники семінару проводять колективно спроектовані уроки, здійснюють самоаналіз проведених уроків і в груповій роботі аналізують уроки.

Поточного навчального року у зв'язку з карантинном було проведено науково-практичні семінари онлайн на платформах Zoom і Classroom – «Урок у системі розвивального навчання в умовах змішаного навчання: проектування, проведення, аналіз», один – для вчителів перших класів, другий – для вчителів третіх класів. Програми науково-практичних онлайн-семінарів передбачали висвітлення всіх етапів підготовки, проведення й аналізу уроків у системі розвивального навчання в умовах змішаного навчання. Учасники семінарів ознайомилися з особливостями змішаного навчання (світовий досвід), можливостями Інтернет-ресурсів для організації дистанційного навчання, особливостями віртуального спілкування (умови забезпечення ефективності, дотримання етикету). Педагоги обмінялися досвідом щодо практики організації розвивального навчання дистанційно з використанням Інтернет-ресурсів. В умовах дистанційного навчання виникає багато перепон щодо реалізації принципів розвивального навчання: необхідно створювати можливості для навчальної діяльності учнів – опанування загальних способів дії в процесі навчального діалогу. Під час семінарів не лише було розглянуто можливості Інтернет-ресурсів, але й проведено тривалі практикуми з використанням віртуальних інтерактивних дошок. Учасники семінарів, працюючи в групах із використанням віртуальних інтерактивних дошок, реально зіткнулися з проблемами, які можуть виникати в учнів. У процесі аналізу ситуацій учителі виробляли стратегію запобігання таким проблемам під час організації групової та

парної роботи учнів із використанням віртуальних інтерактивних дощок. Учасники семінару здійснювали пошук пріоритетних моделей змішаного навчання для реалізації принципів розвивального навчання та дійшли висновку, що навіть у таких складних умовах є можливість забезпечувати досягнення мети розвивального навчання – формування суб'єкта навчальної діяльності в процесі колективного навчального діалогу.

Із 2001 по 2020 рр. на спецкурсах із розвивального навчання, проведених у 2001-2010 рр. науково-методичною лабораторією розвивального навчання Харківського обласного науково-методичного інституту безперервної освіти та Незалежним науково-методичним центром «Розвиваюче навчання», у 2010-2020 рр. – секцією розвивального навчання Харківської академії неперервної освіти та Незалежним науково-методичним центром «Розвиваюче навчання», було підготовлено 350 учителів початкових класів до роботи в класах розвивального навчання.

На допомогу вчителям початкових класів розвивального навчання у 2003 р. з ініціативи лабораторії з розвивального навчання в Харківській області було створено мережу шкільних (міжшкільних) методичних об'єднань учителів початкових класів розвивального навчання. Метою цих об'єднань є підвищення професійної компетентності вчителів.

Для здійснення моніторингу педагогічної та навчальної діяльності було розроблено набір моніторингових карток, які пройшли групові експертні оцінки й апробовані в школах Харківщини. Усі школи отримали методичні рекомендації «Моніторинг у системі розвивального навчання Ельконіна – Давидова» (автор Сосницька Н. П.). Проведено низку методичних заходів зі здійснення моніторингових процедур у системі розвивального навчання (семінари, методоб'єднання, виїзні дні аналізу й регуляції).

У результаті аналізу виявлено позитивний вплив моніторингу педагогічної діяльності вчителя розвивального навчання на якість педагогічної діяльності, формування адекватної самооцінки вчителя, перехід до діалогічного типу педагогічної діяльності.

На допомогу педагогам розвивального навчання проводилися численні семінари для директорів шкіл, заступників директорів із навчально-виховної роботи та вчителів.

### **Результативність**

1. Протягом багатьох років нами здійснювалася аналітична робота щодо рівня навчальних досягнень учнів розвивального навчання – аналізувалися результати державної підсумкової атестації учнів 4-х класів шкіл Харківської області та порівнювалися з результатами інших технологій. Усі учні виконували одні й ті ж роботи. Узагальнювалися лише дані тих шкіл, у яких були в паралелі такі 4-ті класи розвивального навчання (РН) і традиційного навчання (ТН); розвивального навчання, традиційного навчання та «Росток»; розвивального навчання та «Інтелект України». Учні класів розвивального навчання стабільно виявляли свої переваги. Подаємо вибіркові дані.

Навчальний рік	Технологія	Середні бали	
		Українська мова	Математика
2009/2010	РН	8,9	8,2
	ТН	8,3	8,0
2012/2013	РН	8,6	9,2
	«Росток»	8,0	8,5
	ТН	6,8	8,0
2013/2014	РН*	9,3	10,5
	«Інтелект України»*	9,0	9,8
2017/2018	РН	9,0	9,3
	ТН	7,8	8,5
2018/2019	РН	8,7	9,3
	ТН	7,8	8,2

\* Узагальнено дані шкіл, у яких були в паралелі 4-ті класи РН та «Інтелект України».

Минулого навчального року в Україні не проводилася державна підсумкова атестація учнів четвертих класів.

2. Учні класів розвивального навчання мають високі досягнення також в інтелектуальних змаганнях, зокрема в Міжнародному конкурсі з української мови ім. Петра Яцика – неодноразово брали участь в загальнонаціональному етапі конкурсу, а саме:

- Самойленко Рената (учитель Онуфрієнко О. Г., Барвінківська ЗОШ № 2);
- Магда Ольга (учитель – Воронкова М. С., Барвінківська ЗОШ № 2);
- Мішутіна Христина (учитель – Василечко В. І., ХСЗОШ № 87);
- Новицький Віталій (учитель – Кобченко С. В., Барвінківська гімназія № 1);
- Шадрунова Анна (учитель – Алешко Ю.М., Пісочинський колегіум).

3. Учні класів розвивального навчання вирізняються стійким пізнавальним інтересом, рефлексивним контролем, емоційною стійкістю, упевненістю, умінням налагоджувати гармонійні стосунки з однолітками. Це підтверджується як науковими дослідженнями (В.В. Репкін, Н.В. Репкіна та ін.), так і висновками педагогів у результаті спостереження та порівняння характеристик учнів, які навчаються за різними технологіями.

4. Учителі розвивального навчання також демонструють високі досягнення у фахових конкурсах, зокрема неодноразово входили до трійки лідерів обласного етапу конкурсу «Учитель року» (Ізюмська Т.К., Харківський ліцей № 161; Байдакова Ю.С., Первомайська гімназія № 3; Сенна В.В., Первомайська ЗОШ № 7; Алешко Ю.М., Пісочинський колегіум), отримували дипломи на обласних виставках-ярмарках педагогічних ідей і технологій тощо.

Педагоги розвивального навчання стрімко підвищують кваліфікаційні категорії. Фаховий рівень учителів початкових класів розвивального навчання, у середньому, значно вищий, ніж учителів традиційного навчання. Так, кількість спеціалістів вищої категорії вчителів розвивального навчання складає 64%, спеціалістів I кваліфікаційної категорії – 14%, II – 8%. мають звання «вчитель-методист» 18% учителів, 25% – «старший учитель». За час роботи в системі розвивального навчання підвищили свій фаховий рівень 77% учителів початкових класів.

**Висновки.** Отже, спільними зусиллями науковців, методистів, учителів, а також за сприяння адміністрації навчальних закладів у Харківській області

створено систему підготовки вчителя нового часу – здатного створювати умови для розвитку школярів як суб'єктів діяльності та розвиватися самому як творчій особистості, яка вирізняється вибірково-спрямованим ставленням до дійсності, усвідомленим вибором життєвих цілей і способів їх досягнення, почуттям моральної відповідальності за вибір, результати своєї діяльності.

Складовими підготовки вчителів діалогічного типу навчання визначено:

- 1) очне та онлайн-навчання в чотирирічному циклі спецкурсів;
- 2) очне та онлайн-навчання на науково-практичних семінарах;
- 3) навчання в процесі проєктування, проведення та самоаналізу уроків протягом чотирьох років роботи з учнями одного випуску.

Успішний перехід учителя до діалогічного типу педагогічної діяльності здійснюється за умов синхронності очного чи онлайн-навчання у взаємодії з науковцями та навчання у взаємодії з учнями.

### **Інформаційні джерела**

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
2. Каминская М.В. Педагогический диалог в деятельности современного учителя. – М.: Смысл, 2003. – 284 с.
3. Репкин В.В., Репкина Н.В. Развивающее обучение: теория и практика. Статьи. – Томск: Пеленг, 1997. – 288 с.

---

---

## **Формування дії самооцінювання учнів як складової формувального оцінювання на уроках математики в системі розвивального навчання**

*Жемчужкіна Галина Володимирівна, науковий співробітник ННМЦ «Розвиваюче навчання», учитель математики ХСШ № 114, спеціаліст вищої категорії, учитель-методист;  
Пінсон Катерина Ігорівна, науковий співробітник ННМЦ «Розвиваюче навчання»*

---

---

Оцінювання навчальних досягнень учнів є невід'ємною складовою освітнього процесу. З огляду на зміни в підходах до освіти в Україні та перехід на компетентнісну спрямованість освіти не можна не звертати уваги й на підходи до оцінювання поступу навчання учнів. У Концепції «Нова українська школа» наголошується на необхідності формувального оцінювання в освітньому процесі, бо це «забезпечує той зворотний зв'язок, який необхідний учню для розуміння свого власного поступу, рефлексивного ставлення до своїх помилок та окреслення на підставі цього особистої освітньої траєкторії». Формувальне оцінювання є важливим як для учнів, так і для вчителя. Учням формувальне оцінювання дає можливість усвідомлювати й відстежувати особистий прогрес і планувати

подальші кроки з допомогою вчителя, учителеві – на підставі результатів коригувати підходи та методи навчання відповідно до потреб конкретної дитини.

У методичних рекомендаціях щодо оцінювання навчальних досягнень учнів у Концепції Нової української школи зазначено, що «формульованому оцінюванню підлягає процес навчання учня, зорієнтований на досягнення визначеного очікуваного результату. Метою такого оцінювання є формування в дитини впевненості в собі, у своїх можливостях; відзначення будь-якого успіху; акцентування уваги на сильних сторонах, а не на помилках; діагностування досягнення на кожному з етапів навчання; адаптування освітнього процесу до здібностей дитини; виявлення проблем і вчасне запобігання їх нашаруванню; стимулювання бажання вчитися та прагнути максимально можливих результатів; запобігання побоюванню помилитися.

Формульоване оцінювання має мотивувати й надихати дитину на навчальну діяльність, на вияв власних здобутків та сприяти формуванню навичок застосування знань і вмінь під час виконання практико-орієнтованих завдань.

Невід'ємним складником оцінювальної діяльності є вироблення в учнів здатності самостійно оцінювати власний прогрес. Для організації самоконтролю можна використовувати різноманітні листки самооцінювання, оформлені в цікавий для дітей спосіб. Здійснення зворотного зв'язку з учнями в процесі оцінювання кожної виконаної роботи має орієнтувати їх на успіх, підтримувати й надихати на саморозвиток і вдосконалення. Таким чином виявляється формульовальний характер контролю та оцінювання особистісного розвитку учнів і хід набуття ними навчального досвіду і компетентностей» [2].

Виходячи з сказаного вище, оцінювання повинно мати корисний, навчальний характер, воно має бути не каральним, а стимульовальним – таким, яке дає можливість учневі переконатися у своїх знаннях і розумінні відповідного матеріалу або знайти, проаналізувати та зрозуміти свої помилки. У результаті такого оцінювання учень самостійно може ставити собі завдання розібратися зі своїми труднощами, а також може коригувати своє просування в навчальному матеріалі. Уміння оцінювати результати своєї роботи сприяє підвищенню навчальної мотивації і самостійності учнів, дає можливість індивідуалізувати навчальний процес.

Тим паче, що вміння учня оцінювати свою власну роботу об'єктивно, за зрозумілими йому критеріями сприяє збереженню психологічного комфорту учня, його психічного здоров'я, бо дає можливість виключити негативні моменти, часто пов'язані з оцінюванням.

Також можна зазначити, що говорити про формування ключових компетентностей в учнів неможливо без здійснення учнями дії *оцінювання* та, найголовніше, *самооцінювання*.

У системі розвивального навчання багато уваги приділяється формуванню в учнів дії самооцінювання. Уже з перших кроків навчання в межах курсу «Вступ до шкільного життя» дітям пропонуються ситуації, де їм необхідно залучитися до оцінювання виконаної роботи: спочатку – роботи іншого, потім – своєї роботи. Для формування адекватної самооцінки в учнів учителеві слід дотримуватися певних правил, не поспішати й поступово переходити до ситуацій самооцінювання.

Формування дії самооцінювання відбувається поетапно. Спочатку учням даються завдання, спрямовані на розмежування особистості учня й результатів

його роботи; зрозуміло, що учню пропонується оцінити саме результати роботи, незважаючи на особистість того, хто завдання виконав. До цих завдань є готові критерії оцінювання, які обговорюються з учнями, осмислюються ними та використовуються для оцінювання. Згодом учень вчиться висувати критерії оцінювання, оцінювати роботи іншого за цими критеріями. Тільки після такої роботи можна пропонувати учням завдання, які потребують самостійного оцінювання, а згодом самооцінювання.

Для організації роботи з формування в учнів дії самооцінювання на уроках математики за системою розвивального навчання розроблено «Зошити із самооцінювання з математики» (автори: Жемчужкіна Г.В., Мельник (Пінсон) К.І) для 2 та 3 класів (Лист ІМЗО № 22.1/12-Г-594 від 14.07.2020 р.).

Метою робіт, представлених у цих зошитах, є надання можливості учневі впевнитись у своїх знаннях або знайти свої помилки, спробувати класифікувати їх, зробити змістовну роботу над помилками.

Важливо й те, що це не звичайна перевірна робота, під час якої учні часто хвилюються за можливу бальну оцінку. Це робота, у якій учневі надається можливість виконати завдання та самому оцінити свої результати. І найважливішим у цій роботі є саме вміння *знайти всі свої помилки* та визначити правильно причину цих помилок або переконатися, що помилок у власній роботі немає.

Усі листки із самооцінювання в «Зошитах із самооцінювання з математики» мають однакову структуру. Розглянемо цю структуру та особливості більш детально.

Перше завдання в кожній роботі потребує від учня безпосереднього застосування певного алгоритму (вимірювання величини, додавання, віднімання, множення або ділення чисел). Саме на самоперевірку розуміння етапів алгоритму, який застосовується для виконання завдання, і спрямована робота із самооцінювання.

У другому завданні кожної роботи «Зошитів із самооцінювання» в учня з'являється можливість не просто застосувати відповідний спосіб (алгоритм) дії, а й виконати завдання з опорою на розуміння побудови цього способу та із *застосуванням* пов'язаних із цим способом властивостей, що виявляє рівень розуміння виконавцем застосованого способу. Це завдання можна виконати різними способами: або безпосередньо здійснювати обчислення, що вимагатиме багато часу, або виконати, застосовуючи властивості дії. Тому пропонується учню оцінити не тільки правильність виконання, а й спосіб виконання цього завдання.

У третьому завданні кожної роботи пропонується сюжетна задача, для розв'язання якої потрібно застосувати відповідний спосіб виконання обчислень. Але розв'язання задачі потребує не тільки застосування алгоритму дії, а, в першу чергу, здійснення аналізу умови (побудову моделі) та вибір потрібних дій.

Після виконання всіх трьох завдань учень має порівняти власну роботу з відповідями, які додаються до зошита («Відповіді до завдань із самооцінювання»), та перевірити свою роботу. Після цього вчитель перераховує правильно знайдені учнем помилки (якщо вони є) і перевіряє правильність класифікування помилок учнем. Збіг результатів перевірки учнем і вчителем є показником високого рівня самооцінки учня.

Проаналізуємо зміст картки № 3 для 2 класу за темою «Додавання двоцифрових чисел».

У першому завданні цієї роботи учневі запропоновано виконати обчислення сум двоцифрових чисел.

1. Виконай додавання:

а)  $32 + 15$

б)  $5 + 43$

в)  $27 + 8$

г)  $54 + 18$

Під час виконання цього завдання учневі потрібно застосувати відомий уже алгоритм додавання двоцифрових чисел. Етапами цього алгоритму є застосування порозрядності додавання та обчислення значень сум одноцифрових чисел з одноцифровим чи двоцифровим значенням у відповідних розрядах.

Саме на перевірці виконання цих етапів алгоритму й спрямована робота із самооцінювання. Учневі потрібно перевірити (порівняти зі зразком) свою роботу, і якщо будуть виявлені помилки, то не просто зафіксувати, що значення знайдено неправильно, а зрозуміти причину допущеної помилки.

Після виконання завдання в роботі подано таблицю з переліком можливих помилок, куди учень має вписати кількість зроблених ним помилок відповідно до причини помилки.

Помилки	Кількість помилок
Застосування порозрядності додавання	
Знаходження суми одноцифрових чисел з одноцифровим значенням суми	
Знаходження суми одноцифрових чисел з двоцифровим значенням суми	

Наприклад, якщо учень отримав результат  $32 + 15 = 48$ , то його помилку можна класифікувати як «Знаходження суми одноцифрових чисел з одноцифровим значенням суми», а якщо отримано результат  $54 + 18 = 73$ , то помилка належить до типу «Знаходження суми одноцифрових чисел з двоцифровим значенням суми». Тобто такі помилки належать до обчислювальних помилок у межах таблиці додавання. А помилка з додаванням чисел у невідповідних розрядах, наприклад,  $5 + 43 = 93$ , належить до «Застосування порозрядності додавання».

У другому завданні картки № 3 подано три суми чисел, які слід розташувати в порядку зростання. Учневі потрібно обрати рядок сум із трьох запропонованих рядків, у якому ці суми дійсно розташовані в порядку зростання.

2. У якому рядку вирази розташовані в порядку зростання? Познач правильну відповідь міткою ✓.

$89 + 32, 89 + 27, 27 + 63$

$89 + 27, 27 + 63, 89 + 32$

$27 + 63, 89 + 27, 89 + 32$



Виконувати це завдання можна різними способами: і прямо – просто порахувати значення сум і розташувати отримані числа в порядку зростання; і з опорою на властивості сум, якщо помітити, що деякі суми містять однакові доданки. А отже, їх можна порівняти, не виконуючи обчислень. ( $27 + 63 \square 89 + 27$ ,  $89 + 27 \square 89 + 32$ ). Такий хід виконання цього завдання виявляє розуміння учнем залежності між доданками та значенням суми.

Ураховуючи, що це завдання можна виконати по-різному, учням пропонується перевірити за допомогою «Відповідей до завдань із самооцінювання» лише правильність обраної відповіді, а не хід розв'язання. Але все ж таки їм пропонується спробувати оцінити спосіб, яким вони виконували завдання, тобто звернути їх увагу на наявність іншого способу, якщо вони його не побачили.

Познач у таблиці міткою ✓ у відповідному рядку спосіб, яким ти скористався (скористалася) для виконання завдання:

1	Застосування властивостей додавання	
2	Обчислення сум	
3	Не можу визначитися зі способом виконання	

У третьому завданні картки «Додавання двоцифрових чисел» пропонується сюжетна задача.

3. Розв'яжи задачу:  
У Петрика 24 олівці, а в Марійки на 4 олівці більше. Скільки олівців разом у Петрика та Марійки?

Для оцінювання результату учням потрібно порівняти й свою схему зі зразком, і своє розв'язання. Для класифікації наявних помилок пропонується така таблиця:

Перевір свою роботу та познач у таблиці мітками «+» або «-», чи правильний у тебе хід розв'язання задачі (схема та вибір дій). Якщо в тебе є помилки в обчисленнях, запиши кількість помилок (кількість дій, обчислених неправильно).

Схема	
Вибір дій	
Обчислення	

Після виконання та самостійної перевірки власної роботи на допомогу учневі, особливо на перших етапах роботи із зошитом, приходять учитель.

Крім перевірки роботи учня, він заповнює «Таблицю досягнень» кожного учня. Основна увага в цій таблиці приділяється не тільки кількості помилок, яких

припустився учень, а й самостійному виявленню цих помилок і правильному їх поясненню. Важливим є збіг цифр у колонках 1, 2, 3 (або 6, 7, 8), які позначають, що учень припустився кількох помилок, але всіх їх самостійно виявив, виправив і правильно пояснив.

Після заповнення таблиці досягнень учневі спочатку за допомогою вчителя, а згодом і самостійно слід знайти своє місце на «сходинах досягнень». І чим більший відсоток зроблених помилок учень знайде та проаналізує, тим вищу «сходинку досягнень» він посідає.

Системна робота з формування в учнів дії самоцінювання може відобразитися просуванням учня вгору по «сходинах досягнень». А вміння учня адекватно оцінювати себе є важливою складовою формування ключових компетентностей.

### **Інформаційні джерела**

1. Математика 2 клас. Зошит із самооцінювання (система розвивального навчання ДРiМ) / Г.В. Жемчужкіна, К.І. Мельник. – Харків: ННМЦ «Розвиваюче навчання», 2020. – 28 с.
2. Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання навчальних досягнень учнів першого класу у Новій українській школі: Наказ МОН України № 924 від 20 серп. 2018 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-shodo-ocinyuvannya-navchalnih-dosyagnen-uchniv-pershogo-klasu-u-novij-ukrayinskij-shkoli>
3. Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання учнів третіх і четвертих класів Нової української школи: Наказ МОН України № 1146 від 16 вер. 2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1146729-20#Text>
4. Цукерман Г.А., Поливанова Н.К. Введение в школьную жизнь. – Томск: «ПЕЛЕНГ», 1996. – 160 с.

---

## **Моніторинг становлення математичної компетентності в учнів початкової школи**

*Жемчужкіна Галина Володимирівна, науковий співробітник ННМЦ «Розвиваюче навчання», учитель математики ХСШ № 114, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, учитель-методист;*  
*Пінсон Катерина Ігорівна, науковий співробітник ННМЦ «Розвиваюче навчання»*

---

Основною метою сучасної освіти в Україні є формування в учнів ключових компетентностей. Різні джерела дають різні визначення компетентності, але всі вони «спільні» в тому, що компетентність – це не просто набір фактичних знань і автоматичних навичок. Якщо узагальнити різні визначення, то під компетентністю розуміється вміння застосовувати певні знання (методи

дослідження, моделі тощо) для розв'язування різних практичних і навчальних завдань, у тому числі нестандартних.

Під математичною компетентністю розуміється вміння учня розпізнавати в різних сферах діяльності проблеми, які розв'язуються математичними методами, та застосовувати ці методи для розв'язання різного роду практичних і навчальних завдань.

Із сказаного вище випливає, що для діагностування рівнів сформованості математичної компетентності потрібні роботи, завдяки яким можна діагностувати не тільки і не стільки знання певних правил і способів, а й уміння застосовувати ці способи, у тому числі й у «незнайомих» завданнях і ситуаціях, які мають незвично сформульовану умову.

Як зазначено в «Методичних рекомендаціях щодо оцінювання результатів навчання учнів третіх і четвертих класів Нової української школи», діагностичні роботи мають бути розроблені на основі компетентнісного підходу у формі тестових завдань, цифровій формі (зокрема тестування в електронному форматі), комбінованої роботи, практичної роботи тощо. Такі роботи можуть пропонуватися учням для усного чи письмового виконання. Завдання для діагностичних робіт мають розроблятися з урахуванням обов'язкових результатів навчання та відповідних умінь, рівні сформованості яких визначено в додатку до названих Методичних рекомендацій.

Для діагностики та моніторингу становлення компетентностей в учнів у системі розвивального навчання в межах III етапу всеукраїнського психолого-педагогічного експерименту за темою «Психолого-педагогічні засоби оцінки рівнів сформованості компетентностей молодших школярів як чинник управління якістю навчання в системі розвивальної освіти» під керівництвом кандидата психологічних наук Старагіної І.П. було розроблено діагностичні тести. Виконання цих тестових завдань, на наш погляд, дає можливість з'ясувати рівні сформованості математичної компетентності учнів. Результати діагностування дають можливість коригувати подальшу роботу стосовно формування математичної компетентності індивідуально для кожного учня і в цілому по класу.

Розроблені діагностичні тести мають певну структуру. У кожній роботі пропонуються три блоки завдань. Кожний блок спрямований на діагностування різних рівнів становлення математичної компетентності. Розглянемо спрямованість завдань різних блоків.

Завдання блоку **A** спрямовані на *виявлення базових знань учня в межах конкретної вивченої теми*. Виконання учнем завдань цього блоку свідчить про те, що учень володіє певними визначеннями, вивченими способами (алгоритмами дій, правилами), розпізнає зовнішні ознаки умов, у яких ці правила можна застосовувати.

Безпомилкове (або з незначною кількістю помилок) виконання учнем завдань блоку **A** свідчить про здатність учня оперувати числовою інформацією, геометричними об'єктами на площині та в просторі, застосовувати власний досвід математичної діяльності, математичні методи під час розв'язування простих сюжетних (практичних) задач.

Розглянемо зміст завдань блоку **A** на прикладі тесту з математики за темою «Додавання та віднімання двоцифрових чисел» і проаналізуємо результати виконання завдань цього блоку.

Завдання першого блоку спрямовані на виявлення знань учня про спосіб додавання та віднімання двоцифрових чисел, уміння застосовувати принцип порозрядності й таблицю додавання. Для цього пропонується обчислити значення виразів на одну дію (додавання та віднімання) з різними ситуаціями застосування способу: додавання та віднімання без переповнення розрядів, з переповненням розрядів і потребою позичати одиницю старшого розряду та додавання чисел із різною кількістю розрядів. Серед відповідей пропонуються неправильні варіанти, у яких закладено помилки в різних етапах алгоритму додавання та віднімання двоцифрових чисел. Тому, аналізуючи учнівські роботи для здійснення моніторингу сформованості математичної компетентності, слід звертати увагу не лише й не тільки на правильно виконані завдання, а й на неправильні результати. Саме аналіз неправильних відповідей допоможе виявити недостатність сформованості навчальних дій у певного учня або в цілого класу та спрямувати подальшу роботу на коригування виявлених проблем.

<b>Блок А</b>				
Обчисли значення виразу. Обери правильну відповідь.				
1. $34 + 23$	<input type="radio"/> 66	<input type="radio"/> 57	<input type="radio"/> 67	<input type="radio"/> 11
2. $49 - 15$	<input type="radio"/> 64	<input type="radio"/> 18	<input type="radio"/> 34	<input type="radio"/> 24
3. $27 + 5$	<input type="radio"/> 32	<input type="radio"/> 35	<input type="radio"/> 22	<input type="radio"/> 30
4. $76 - 6$	<input type="radio"/> 82	<input type="radio"/> 7	<input type="radio"/> 70	<input type="radio"/> 16
5. $56 + 25$	<input type="radio"/> 71	<input type="radio"/> 711	<input type="radio"/> 81	<input type="radio"/> 31

Якщо учень виконав завдання блоку А безпомилково, це свідчить про те, що застосування способу в «прозорих» умовах не викликає в нього труднощів. Але якщо є помилки в деяких завданнях, аналіз цих неправильних відповідей також може допомогти вчителю з'ясувати та конкретизувати проблеми, які виникають саме в цього учня.

Так, помилкове виконання завдань 1–5 може свідчити про недостатньо сформовану дію контролю стосовно застосування принципу порозрядності додавання чи віднімання (наприклад, якщо учень обирає варіанти  $34 + 23 = 67$ ,  $56 + 25 = 711$  чи  $76 - 6 = 16$ ), про недостатнє знання таблиці додавання (наприклад, якщо обраний варіант  $34 + 23 = 66$ ) або відсутність дії контролю на рівні уваги (наприклад, заміна дії додавання дією віднімання чи навпаки – варіанти  $34 + 23 = 11$  або  $76 - 6 = 82$ ).

У результаті діагностування учнів (було продіагностовано близько 350 учнів, що навчаються в класах розвивального навчання) отримали такі результати: завдання 1–5 блоку А правильно виконали 88-97% учнів. У деяких учнів були виявлені помилки в застосуванні способу порозрядності та використанні таблиці додавання. Також були учні, які «підміняли» умову завдання. Результати виконання подано в таблиці 1.

Таблиця 1

## Результати виконання завдань 1–5 блоку А

Номер завдання / Варіант відповіді	1	2	3	4	5
Завдання виконано правильно	97%	94%	94%	93%	88%
Помилки в застосуванні способу додавання чи віднімання	2%	1,5%	1,5%	5%	7%
Помилки в застосуванні додавання одноцифрових чисел	0,5%	1,5%	0,5%	0%	0%
Проблеми з контролем-увагою	0%	3%	4%	1,5%	4,5%
Завдання не виконане	0,5%	0%	0%	0,5%	0,5%

Шостим завданням у блоці А пропонується проста задача, для розв'язання якої потрібно виконати дію віднімання. Слід зазначити, що для цього блоку обрано задачу, у якій потрібна для розв'язання задачі дія не захована (подана в «прозорих» умовах) і чітко впливає з тексту задачі.

6. У Василька в колекції 46 машинок. Він подарував 15 машинок Миколці. Скільки машинок залишилось у Василька? Обери правильну відповідь.

- 61       31       21       51

Якщо проаналізувати неправильні відповіді до задачі, то можна виявити, що в учня або недостатньо сформована дія моделювання (якщо учень не побудував схему до задачі або неправильно побудував схему, унаслідок чого обрав неправильну дію для розв'язання задачі – виконав додавання й отримав відповідь 61 або 51), або недостатньо сформована дія контролю стосовно виконання віднімання (відповідь 21).

За результатами діагностування виявили, що із завданням 6 блоку А впоралися 92% учнів (табл. 2).

Таблиця 2

## Результати виконання завдання 6 блоку А

Варіант відповіді / Номер завдання	6
Завдання виконано правильно	92 %
Помилки в застосуванні способу додавання чи віднімання	1,5 %
Помилки або невикористання схеми (графічної моделі)	4 %
Проблеми зі схемою та способом додавання чи віднімання	0,5 %
Завдання не виконане	2 %

Завдання наступного блоку, блоку **Б**, дозволяють діагностувати, чи розуміє учень вивчений матеріал, що визначається застосуванням способів дії з навчальним матеріалом у відомих умовах.

Виконання учнем завдань блоку **Б** свідчить не тільки про володіння учнем способами (алгоритмами) дій, а й про вміння оцінити запропоновані зовнішні й внутрішні умови, у яких дані способи застосовані.

Якщо учень правильно виконує завдання блоку **Б**, то це свідчить про здатність його застосовувати відповідні способи й математичні методи під час розв'язування завдань. Крім того, завдання сформульовані в незвичній формі, тобто так, що учневі для успішного виконання потрібно вміти аналізувати, прогнозувати й оцінювати результати, обирати чи будувати потрібні математичні моделі описаних ситуацій, процесів або явищ.

<p><b>Блок Б</b></p> <p>7. Обери неправильну рівність. <input type="radio"/> <math>23+17=30</math>      <input type="radio"/> <math>94-13=81</math>      <input type="radio"/> <math>38+7=45</math>      <input type="radio"/> <math>48-9=39</math></p> <p>8. Обери правильну рівність. <input type="radio"/> <math>83-23=6</math>      <input type="radio"/> <math>74+16=90</math>      <input type="radio"/> <math>43+47=80</math>      <input type="radio"/> <math>24+36=70</math></p> <p>9. Обери число, яке можна записати в розряд одиниць, щоб додавання виконувалося без переходу через розряд. <math>38 + 2\boxed{\phantom{0}}</math> <input type="radio"/> 4      <input type="radio"/> 3      <input type="radio"/> 2      <input type="radio"/> 1</p> <p>10. Обери число, яке не можна записати в розряд одиниць, щоб додавання виконувалося без переходу через розряд. <math>5\boxed{\phantom{0}} + 34</math> <input type="radio"/> 7      <input type="radio"/> 5      <input type="radio"/> 3      <input type="radio"/> 1</p>
---

Розглянемо, про що можуть свідчити помилки в результаті виконання завдань 7–10. Якщо учень у завданні 7 замість неправильної рівності обирає правильні або в завданні 8 замість правильної – неправильні, то можна припустити, що є проблеми зі сформованістю контролю-уваги (можливо, учень переформулював для себе зміст завдання або не врахував усі умови завдання). Також слід звернути увагу на спосіб виконання цих завдань. Якщо учень обчислює всі суми та різниці для вибору правильної чи неправильної рівності або для вибору відповідної цифри в розряд, то це може свідчити про недостатню сформованість дії оцінки результату застосування способу додавання чи віднімання. Якщо ж учень все ж таки вибирає неправильну відповідь у завданнях 7–10, то це може свідчити про несформованість способів дій додавання чи віднімання двоцифрових чисел.

За результатами діагностування можна побачити, що із завданнями 7–10 блоку **Б** впоралися 92 – 88 – 80 – 71 % учнів відповідно.

Завдання 11–12 спрямовані на застосування відомих учневі способів додавання та віднімання в практичних ситуаціях. У завданні 11 потрібно співвіднести знакову модель (рівняння) з графічною (схемою) і обрати правильну дію для розв'язання й правильний результат обчислення. У завданні 12 потрібно розв'язати сюжетну задачу. В обох цих завданнях дія для виконання не задана, її потрібно обрати в результаті аналізу побудованої моделі. А вже для виконання обраної дії потрібно скористатися відомим способом додавання чи віднімання чисел.

Під час виконання цих завдань учні безпосередньо демонструють уміння моделювати, користуватися побудованими моделями. Слід зазначити, що для цього блоку обрано задачу, у якій потрібна дія захована й не впливає з тексту задачі (задача сформульована в непрямій формі).

**11.** Розв'яжи рівняння та обері правильний розв'язок.  
 $x + 37 = 59$

$x = 59 + 37$         $x = 59 - 37$         $x = 59 + 37$         $x = 59 - 37$   
  $x = 96$                 $x = 22$                 $x = 86$                 $x = 15$

**12.** Обери правильне розв'язання задачі.  
 У казковому місті проводили лицарський турнір. У місто з'їхалися лицарі з усього королівства. Серед них 47 лицарів були на білих конях, що на 25 більше, ніж лицарів на чорних. Скільки на турнірі було лицарів на чорних конях?

$47+25=72$  (л.)        $47-25=12$  (л.)        $47+25=62$  (л.)        $47-25=22$  (л.)

Помилки при виконанні цих завдань можуть свідчити про проблеми учня з моделюванням. Наприклад, якщо учень вибирає першу чи третю відповіді в завданні 11 або першу чи третю відповіді в завданні 12, тобто обирає неправильну дію, це може свідчити про те, що він або взагалі не використовує моделі, або використовує її з помилками. Вибір третьої чи четвертої відповіді в завданні 11 або вибір другої чи третьої відповіді в завданні 12 свідчить про проблеми учня із застосуванням способу додавання чи віднімання.

За результатами діагностування можна побачити, що із завданнями 11 та 12 блоку **Б** впоралися відповідно 85% і 65% учнів.

Завдання третього блоку, блоку **В**, дають можливість виявити *розуміння учнем загального способу дії*. Завдання 13–14 спрямовані на діагностику здатності учня застосовувати принцип порозрядності під час виконання дій додавання та віднімання в нестандартних (незнайомих) умовах: для запису двоцифрових чисел у цих завданнях пропонуються не арабські цифри, з якими учні вже багато працювали (і в деяких випадках можуть виконувати дії, спираючись на пам'ять), а штучні цифри. Крім того, про записані двоцифрові числа немає інформації, у якому відношенні перебувають перший та другий розряди. Але можна встановити, що це відношення не десяткове (на числовій прямій позначено 12 цифр). Тому для виконання дій з цими числами потрібно добре розуміти, на що спирається принцип порозрядності дій додавання та віднімання. По-перше, слід не тільки розуміти, що додавати (віднімати) потрібно відповідні розряди, а й те, що переповнення розряду відбувається залежно від обраної додаткової міри, а про це в завданні немає інформації. По-друге, слід згадати (відновити) спосіб додавання (віднімання) одноцифрових чисел із використанням числової прямої і зрозуміти, що не можна скористатися знанням таблиці додавання для десяткової системи числення.

**Блок В**  
 Усі числа в попередніх завданнях записані за допомогою арабських цифр. Але в казковій країні для запису двоцифрових чисел мешканці використовують свої, «казкові», цифри. Подивися на числовий ряд, записаний казковими цифрами.

13. Спробуй виконати додавання двоцифрових чисел, записаних казковими цифрами. Обери правильну відповідь.

14. Спробуй виконати віднімання двоцифрових чисел, записаних казковими цифрами. Обери правильну відповідь.

Правильне виконання завдань 13–14 свідчить про розуміння учнем загального способу додавання та віднімання. Але повною мірою це можна стверджувати, якщо на числовій прямій учень виконує додавання чи віднімання одноцифрових (показує, як прираховується чи віднімається відповідне число), а не просто вибирає правильну відповідь без виконання додаткових дій.

Якщо ж учень обирає неправильну відповідь, то це може свідчити про застосування зовнішніх ознак способу додавання (наприклад, варіант 3 у завданні 13 свідчить про заміну штучних цифр арабськими й «доповнення» (заміну, переформулювання) учнем умови, що числа десяткові). Інші неправильні варіанти можуть показувати неправильне застосування загального способу додавання одноцифрових чисел або неправильне застосування порозрядності.

За результатами діагностування можна побачити, що із завданнями 13–14 блоку **В** впоралися близько 34 % учнів.

Виходячи з наведеного аналізу результатів виконання діагностичних тестів можна стверджувати, що учні на високому рівні справляються із завданнями блоку **А**, де потрібно прямо (у прозорих умовах) застосувати спосіб виконання дії. Більше труднощів бачимо в результатах виконання завдань блоку **Б**, де застосування способу відбувається в результаті аналізу запропонованої умови. Але можна зазначити, що більшість учнів все одно справляється з такими завданнями (більше ніж 65%). Найскладнішими для учнів виявляються завдання блоку **В**, де застосувати спосіб потрібно в зовсім незнайомих умовах (34%). Але це й зрозуміло, бо це свідчить про дуже глибоке розуміння учнем способів, які потрібно застосувати.

Такі високі результати в учнів класів розвивального навчання можливі завдяки спрямованості «Освітньої програми початкової освіти за системою розвивального навчання ДРiМ (В.В. Давидова, В.В. Репкіна, С.Д. Максименка та ін.). Математична освітня галузь» на забезпечення умов навчання, коли учень усвідомлює свої дії, бере безпосередню участь у створенні (конструюванні та опануванні) загальних способів дій, правил та алгоритмів, цілеспрямовано вчиться аналізувати та розпізнавати проблеми, які розв'язуються математичними методами, розуміти й оцінювати математичні факти й закономірності, моделювати процеси та ситуації, оцінювати дані, хід і результат розв'язання завдання, логічно міркувати, робити усвідомлений вибір, аргументувати свою думку.

### Інформаційні джерела

1. Державний стандарт початкової освіти : Постанова КМУ № 87 від 21 лют. 2018 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-п#Text>
2. Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання навчальних досягнень учнів першого класу у Новій українській школі: Наказ МОН України № 924 від 20 серп. 2018 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij->



shodo-ocinyuvannya-navchalnih-dosyagnen-uchniv-pershogo-klasu-u-novij-ukrayinskij-shkoli

3. Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання учнів третіх і четвертих класів Нової української школи: Наказ МОН України № 1146 від 16 вер. 2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1146729-20#Text>
4. Освітня програма початкової освіти за системою розвивального навчання ДРiМ (В.В. Давидова, В.В. Репкіна, С.Д. Максименка та ін.) (1–2, 3–4 класи).

---

---

### Уміння розв'язувати сюжетні задачі як один із чинників формування математичної компетентності молодших школярів

*Байдакова Юлія Степанівна,*  
учитель початкових класів Первомайського  
ліцею № 3 «Успіх», спеціаліст вищої категорії,  
учитель-методист;  
*Жемчужкіна Галина Володимирівна,* науковий  
співробітник ННМЦ «Розвиваюче навчання»,  
учитель математики ХСШ № 114, спеціаліст  
вищої категорії, учитель-методист;  
*Пінсон Катерина Ігорівна,* науковий  
співробітник ННМЦ «Розвиваюче навчання»

---

---

Сучасна реформа в освіті – це вимога часу, крок до переорієнтації українських освітніх стандартів на сьогоденні потреби суспільства. В умовах упровадження концепції «Нової української школи» оновлено державний стандарт і шкільні програми початкової школи, оскільки саме початкова школа в системі загальної середньої освіти є фундаментом для формування в учнів у процесі навчання необхідних ключових компетентностей. Від результативності та ефективності початкової освіти значною мірою залежить якість навчання учнів середньої та старшої школи.

У Державному стандарті початкової освіти метою математичної освітньої галузі є «розвиток критичного мислення дитини, здатності розуміти й оцінювати математичні факти й закономірності, здатності розпізнавати в повсякденному житті проблеми, які можна розв'язувати із застосуванням математичних методів, моделювати процеси та ситуації для вирішення проблем, робити усвідомлений вибір». Крім того, у Державному стандарті зазначається, що здобувач має вміти «перетворювати інформацію (почуту, побачену, прочитану) різними способами в схему, таблицю, схематичний рисунок» [2].

Цілком зрозуміло, що здатність аналізувати, оцінювати й виокремлювати проблеми, для вирішення яких застосовуються математичні методи, висувати гіпотези щодо їх вирішення та створювати різного виду моделі для розв'язання цих виділених проблем не з'являється сама собою. Її формування потребує довгої кропіткої системної роботи учнів разом із дорослими (наприклад, учителем) та іншими учнями (наприклад, однокласниками).

Який же математичний матеріал якнайбільше дозволяє сформувати ці здібності? На якому матеріалі учням найзручніше спробувати оцінити та проаналізувати ситуації, сконструювати модель і спланувати свої дії за допомогою цієї моделі?

Не виникає сумнівів, що цей математичний (практичний, навчальний) матеріал – це текстові (сюжетні) задачі. В.В. Давидов зазначав: «Оскільки об'єктом дій дітей під час розв'язання задач виступають зв'язки, відношення величин, то, мабуть, у першу чергу, повинні виділятися й у символічному вигляді (графічно, буквеними знаками та ін.), зображуватися саме ці відношення». А це означає, що «потрібно перейти від дії з матеріальними предметами до дії з їх заміниками – моделями, вільними від усіх інших властивостей, крім потрібних у цьому випадку» [1].

Для розв'язання більшості простих і складених задач найчастіше зручно використовувати графічну математичну модель – схему. Вона, по-перше, наочно відображає кожну величину, яка є в умові задачі, та відношення (взаємозв'язок) між цими величинами; забезпечує цілісність сприйняття завдання. По-друге, схема дозволяє побачити сутність взаємозв'язку (відношень) величин у «чистому» вигляді без відволікання на часткові характеристики (числові значення величин, яскраві зображення тощо). По-третє, завдяки властивостям предметної наочності схема конкретизує абстрактні відношення, що не можна побачити, наприклад, виконавши короткий запис завдання. Крім того, схема допомагає створювати план розв'язання та дозволяє постійно співвідносити фізичну (або графічну) й математичну дії.

Слід відзначити, наскільки легшим є розуміння умови задачі, яка оформлена у вигляді схеми, а не короткої умови. Розглянемо цю відмінність на прикладі розв'язання задачі.

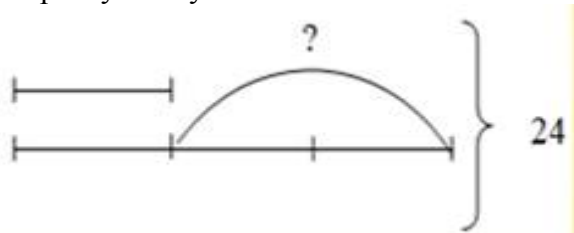
*Мама купила 24 зошити. З них кілька зошитів у лінію, а в клітинку втричі більше. На скільки зошитів у клітинку мама купила більше, ніж у лінію?*

«Класичний» запис короткої умови має такий вигляд:

$$\begin{array}{l} \text{Л} - ? \\ \text{К} - ?, \text{ у } 3 \text{ рази} \end{array} \left. \vphantom{\begin{array}{l} \text{Л} - ? \\ \text{К} - ?, \text{ у } 3 \text{ рази} \end{array}} \right\} 24 \text{ з.} \quad \text{на } ? >$$

Ця коротка умова не дає можливості дітям проаналізувати описану в задачі ситуацію. А це означає, що цей запис не дає й можливості знайти розв'язання цієї задачі учневі початкової школи.

У класах розвивального навчання для розв'язання цієї задачі діти будують досить просту схему.



На цій схемі можна побачити в «чистому» вигляді, зі скількох рівних частин складається одна з величин (кількість зошитів у лінію), зі скількох таких самих частин складається інша величина (кількість зошитів у клітинку). Розв'язання цієї

задачі стає «прозорим» і досить простим – якщо відома ціла величина (24) та кількість рівних частин ( $1 + 3 = 4$ ), з яких вона складається, то знайти, чому дорівнює одна частина, дуже просто.

Крім того, хочеться зазначити, що розв’язання цієї задачі можна здійснити різними способами (до чого досить важко додуматися, розв’язуючи задачу без схеми).

#### І спосіб

$$\begin{aligned}
 1 + 3 &= 4 \text{ (ч.) – усього частин;} \\
 24 : 4 &= 6 \text{ (з.) – в одній частині;} \\
 6 \cdot 1 &= 6 \text{ (з.) – у лінію;} \\
 6 \cdot 3 &= 18 \text{ (з.) – у клітинку;} \quad \text{або } 24 - 6 = 18 \text{ (з.)} \\
 18 - 6 &= 12 \text{ (з.)}
 \end{aligned}$$

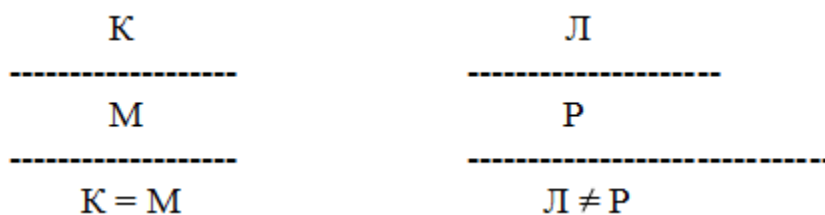
#### II спосіб

$$\begin{aligned}
 1 + 3 &= 4 \text{ (ч.) – усього частин;} \\
 24 : 4 &= 6 \text{ (з.) – в одній частині;} \\
 3 - 1 &= 2 \text{ (ч.) – більше зошитів у клітинку;} \\
 6 \cdot 2 &= 12 \text{ (з.)}
 \end{aligned}$$

Відповідь: у клітинку на 12 зошитів більше, ніж у лінію.

Працювати з найпростішими моделями (схемами) діти починають із перших днів навчання в 1 класі. Перші схеми фіксують найпростіші відношення «рівності-нерівності», «більше-менше» тощо. За допомогою довжин відрізків і моделюються відношення.

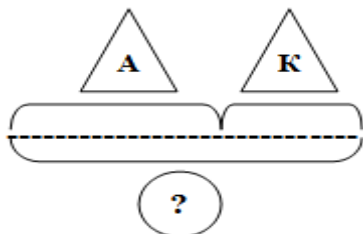
Наприклад, відношення рівності та нерівності величин моделюються так:



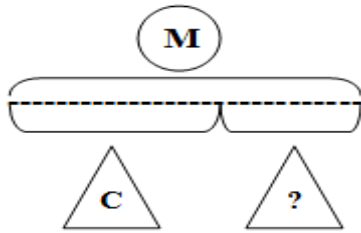
Пізніше за допомогою схем і формул моделюються дії додавання та віднімання, ще пізніше – відношення між цілою величиною та частинами (які є компонентами дій додавання та віднімання), згодом – між частиною, кількістю частин і цілим (які є компонентами множення та ділення).

Отже, знаючи всього два правила (сформульованих у результаті аналізу побудованих моделей), можна розв’язати всі типи сюжетних задач на додавання та віднімання. Це такі легкі правила:

1. Щоб знайти цілу величину, треба частини додати:  $A + K$



2. Щоб знайти невідому частину, треба від цілої величини відняти відому частину:  $M - C$



Наведемо приклади таких задач.

1. На столі лежало **A** зошитів. Марія поклала ще **K** зошитів. Скільки всього зошитів тепер лежить на столі?

2. З годівнички полетіло спочатку **A** пташок, а потім ще **K** пташок. Скільки всього пташок полетіло з годівнички?

3. У Даринки було **A** мандаринів, а апельсинів було на **K** більше. Скільки апельсинів було в Даринки?

4. Галинка принесла **K** горіхів, це на **A** горіхів менше, ніж у Тетянки. Скільки горіхів у Тетянки?

Бачимо, що задачі 1–4 моделюються однаковою схемою: на схемі фіксується невідома ціла величина. А тому й розв'язання всіх задач теж однакове:  $A + K$ .

Розглянемо ще кілька задач.

5. На полиці стояло **M** книжок. З них про природу було **C** книжок. А решта були казки. Скільки було книжок із казками?

6. У Петрика було **M** цукерок. Він з'їв **C** цукерок. Скільки цукерок залишилося в Петрика?

7. У Маринки було **M** шоколадних цукерок, а льодяників на **C** менше. Скільки штук льодяників було в Маринки?

8. Мама зварила **M** вареників татові. Це на **C** штук вареників більше, ніж синові. Скільки штук вареників зварила мама синові?

9. У бабусі було **M** гудзиків. **C** штук вона віддала онуці. Скільки штук гудзиків залишилось в бабусі?

10. Миколка знайшов **M** грибів, а Дмитрик **C** грибів. На скільки більше зібрав грибів Миколка?

11. В Олега **M** олівців, а в Миколки менше – **C** штук. Скільки олівців треба додати Миколці, щоб у дітей стало олівців порівну?

Якщо проаналізувати умови задач 5–11, ми бачимо, що вони також моделюються за допомогою однієї схеми, з невідомою величиною-частиною. Тому розв'язання цих задач теж буде однаковим:  $M - C$ .

Отже, з наведених прикладів видно, що методика вивчення математики в системі розвивального навчання пропонує всі задачі на додавання та віднімання (1–2 класи) розділити на два типи: знаходження невідомої цілої величини або знаходження невідомої частини.

Надалі (у 2 класі) задачі ускладнюються, оскільки з'являється додаткова міра (один множник) і кількість цих додаткових мір (інший множник). Ускладнюється й графічна модель. На основі нової схеми продовжується робота з розв'язування задач на знаходження цілої величини (добутку) або невідомої частини чи кількості частин (діленого або дільника).

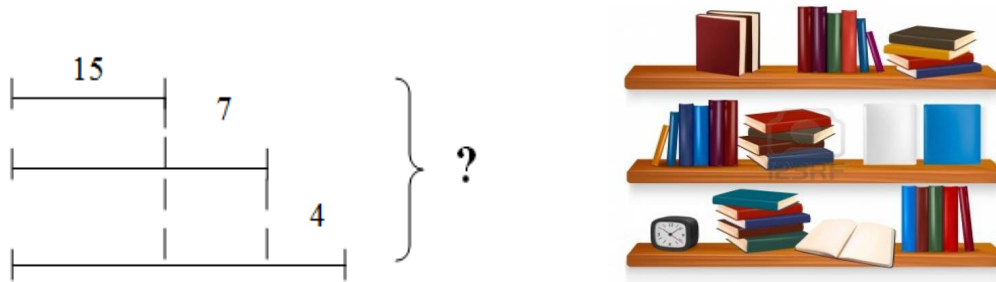
Розв'язання складених задач зводиться до розв'язання кількох простих, які розв'язуються, у свою чергу, уже відомими учням способами. До будь-якої

складеної задачі можна побудувати одну складну схему, яку розглядати як ланцюжок кількох простих схем.

Окремо необхідно зауважити, що в системі розвивального навчання велика увага приділяється формуванню вміння розв'язувати задачі різними способами, а також розвитку бажання це робити.

Наведемо приклад такої задачі.

На верхній полиці стояло 15 книжок, на середній на 7 книжок більше, а на нижній – на 4 книжки більше, ніж на середній. Скільки всього книжок було на трьох полицях?



Стандартне розв'язання, яке можна отримати з умови (або записаного короткого запису), має такий вигляд:  $15 + (15 + 7) + ((15+7) + 4)$ .

Відповідь: на трьох полицях було 63 книжки.

Якщо проаналізувати схему, то можна побачити ще інші способи розв'язання задачі.

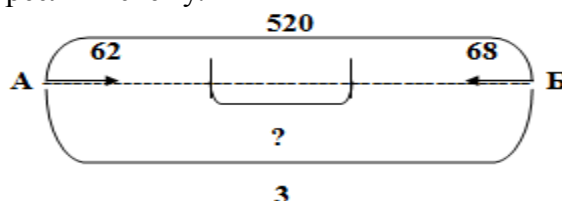
$$15 \cdot 3 + 7 \cdot 2 + 4 = 63 \text{ (кн.)} \text{ або } (15 + 7) \cdot 2 + 15 + 4 = 63 \text{ (кн.)}$$

Відповідь: на трьох полицях було 63 книжки.

Крім того, під час розв'язування задач можна створювати проблемні ситуації, змінюючи умови або запитання до задачі. Корисно ставити такі запитання й пропонувати такі завдання, які б вимагали від учнів не тільки відтворення надбаних раніше знань, а й самостійного застосування їх у нових умовах. Наведемо кілька прикладів проблемних завдань, пов'язаних із вирішенням проблемних ситуацій.

З пункту А до пункту Б, відстань між якими 520 км, одночасно виїхали назустріч один одному два автомобілі. Один їхав зі швидкістю 62 км/год, а другий – 68 км/год. На якій відстані будуть автомобілі через 3 години?

До задачі діти креслять схему.



Учні розв'язують задачу.

$$62 \cdot 3 = 186 \text{ (км)} \text{ — проїхав перший автомобіль;}$$

$$68 \cdot 3 = 204 \text{ (км)} \text{ — проїхав другий автомобіль;}$$

$$186 + 204 = 390 \text{ (км)} \text{ — проїхали два автомобілі;}$$

$$520 - 390 = 130 \text{ (км)}$$

Відповідь: відстань між автомобілями 130 км.

А якщо змінити умову задачі так, що автомобілі були в дорозі 5 годин? Що буде тоді?

Розв'язуємо задачу.

$62 \cdot 5 = 310$  (км) — проїхав перший автомобіль;

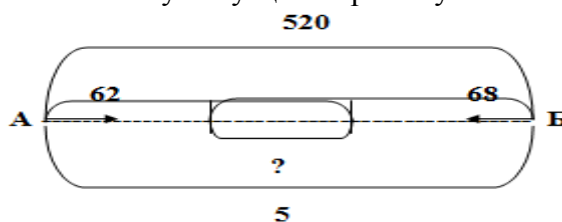
$68 \cdot 5 = 340$  (км) — проїхав другий автомобіль;

$310 + 340 = 650$  (км) — проїхали два автомобілі;

$520 - 650 = ???$  Чи може таке бути?

Діти потрапили в нестандартну ситуацію, де треба подумати й уявити, чи може бути таке в реальному житті?

Виявляється, що автомобілі зустрілися, проїхали один повз одного і поїхали далі. А отже, після такого аналізу ситуації потрібно уточнити схему.



У такому випадку стає зрозумілим, що остання дія буде така:

$650 - 520 = 130$  (км)

Відповідь: відстань між автомобілями 130 км.

Крім задач, про які йшла мова вище, у системі розвивального навчання учням пропонуються задачі з пастками (з недостатніми або зайвими даними), для того щоб учні вчилися мислити, а не просто вгадувати дії для знаходження відповіді на питання.

Розв'язування задач дає багато можливостей для опанування учнем взаємозв'язків і процесів навколишнього світу, а можливості, які надає учневі система розвивального навчання в роботі із задачами, роблять цей процес зрозумілим для учня й тому ще цікавішим. І крокувати в цей цікавий світ треба впевнено!

### Інформаційні джерела

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В.Давыдов. – М.: Интор, 1996. – 542 с.
2. Державний стандарт початкової освіти: постанова КМУ № 87 від 21 лют. 2018 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-п#Text>
3. Захарова Г.М., Мельник К.І., Жемчужкіна Г.В. Математика. 1 клас. Методичний посібник для вчителя (система Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова). – Харків: ННМЦ «Розвиваюче навчання», 2020. – 96 с.
4. Нова українська школа // URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
5. Освітня програма початкової освіти за системою розвивального навчання ДРiМ (В.В. Давидова, В.В. Репкіна, С.Д. Максименка та ін.) (1 – 2, 3 – 4 класи).

---

---

## Формування ключової компетентності «вміння вчитися» в умовах розвивального навчання

*Чиж Тамара Василівна,  
учитель початкових класів Солоницівського ліцею № 3  
Солоницівської СГ Харківського району,  
спеціаліст вищої категорії,  
учитель-методист*

---

---

Багато змін відбувається в суспільстві. Змінюються й освіта, форми і методи навчання. Перед кожним педагогом нагально постало питання: як учити, чого вчити? Усі мріють змінити життя на краще. Я обрала технологію розвивального навчання за системою Д.Б. Ельконіна, В.В. Давидова, за працюю якого дванадцятий рік.

Початкова освіта – це перший освітній рівень, що закладає фундамент загальноосвітньої підготовки школярів. Тому пріоритетними завданнями навчання в школі I ступеня на сучасному етапі є бути не лише формування в учнів певної кількості знань, загальнонавчальних умінь і навичок, а й забезпечення подальшого становлення особистості дитини, розвиток її розумових здібностей, загальний всебічний розвиток. Особлива увага приділяється формуванню ключової компетентності «вміння вчитися». Ідеї розвивального навчання найбільше відповідають поставленим завданням, насамперед – розвиток інтелекту. Не сума знань із різних предметів, а вдумливий погляд на явище та предмети, установлення причинно-наслідкових зв'язків, проникнення в суть проблеми, її дослідження. А головною метою розвивального навчання є формування «вміння вчитися», що дає змогу майбутньому самостійно оволодівати будь-якими знаннями, бути допитливими, висловлювати свої думки, сперечатися, тобто підтримувати й поглиблювати ті якості, на яких базується вміння вчитися. На уроках не даються готові зразки та визначення, а стимулюється, спрямовується робота дітей. Раціоналізується дитячий пошук. Основна форма співробітництва учня з учителем – насамперед дія, коли дитина робить не те саме, що дорослий. Поступово вона, зрозумівши і поставивши перед собою навчальну мету, звертається за допомогою не лише до вчителя, а й до книги, довідника, словника, прагне до самостійного дослідження.

Практичне застосування ідей розвивального навчання змушує мене як учителя, перш за все детально вивчити особливості психофізіологічного розвитку дітей. Я вдумливо враховую готовність дитини до навчання, щоб за допомогою відповідного розвивального середовища, змісту й методики навчання, прискорювати її розвиток. Особливо при цьому враховую функціональну асиметрію півкуль головного мозку дитини. Відомо, що в її лівій півкулі відображаються дотики, рухи правої руки, здійснюється обчислення, формується мовлення, абстрактне сприйняття. Права півкуля головного мозку відображає рухи й дотики лівої руки, просторового сприйняття, образотворення, а також виконує функції зіставлення і синтезу. Ліва та права півкулі постійно взаємодіють між собою, але разом із тим, пригнічують діяльність одна одної. Щоб забезпечити спільну діяльність обох півкуль, потрібно об'єднувати механізми образного й абстрактного мислення, залучати до сенсорного сприйняття ліву та праву руки.

У японському прислів'ї говориться: «Чую – і забуваю, бачу – і пам'ятаю, роблю – і вмю». Дійсно, мислення розвивається тоді, коли учень зустрічає труднощі та самостійно їх долає. Якщо на кожному уроці спонукаю учнів порівнювати й аналізувати, узагальнювати, доводити та оцінювати, то цим не лише активізую думку, а й готую психологічну основу для формування дієвих знань.

Одним із завдань розвивального навчання є вміння дітей спілкуватися. Організуючи в класі групову, парну роботу, створюю ситуації, у яких дитина повинна висловлювати власну думку, прислухатися до думки інших, спільно з ними доходити певного висновку. Ще в першому класі утворилися групи з такими чудовими назвами: «Зірочка», «Росинка», «Конвалія», «Ромашка» та «Веселка». Діти почувають себе комфортно в будь-якій групі. Та все ж таки групова робота має свої правила і норми, а саме:

- «правило піднятої руки» – дитина повідомляє про бажання виступати (щось розповісти, відповісти на запитання тощо);
- черговість виступів (дотримання цієї умови виховує вміння уважно слухати повідомлення кожного учасника групи);
- використання спеціальних знаків («+» – погоджуюсь, «-» – не погоджуюсь, «?» – є проблема запитання);
- висловлювання мають бути зрозумілими для всіх.

Об'єднуючи дітей у групи, необхідно:

- враховувати індивідуальні особливості школярів (тільки на початковому етапі, потім вони мають набувати навичок взаємин із різними партнерами);
- слабкому учневі має допомагати терплячий, сумлінний товариш, який у доступній формі пояснить незрозуміле;
- роботу учнів в одній групі слід оцінювати однаково.

Внесок кожного члена групи в спільну справу виявляється через самооцінювання та взаємооцінювання, бо кожен має своє завдання. Діти домовляються:

- хто із групи збирає думки;
- хто їх записує;
- хто робить висновки...

Застосовуючи групову роботу в методиці розвивального навчання, прагну, щоб кожна дитину сприймали такою, якою вона є, – зі своїми почуттями, думками, знаннями, проблемами, великими й малими подіями в особистому житті. Отже, розвивальне навчання – це не лише повноцінне виховання, у його основі величезна сила самовиховання, саморозвитку й самоосвіти.

На уроках української мови діти проводять дослідницьку роботу щодо вивчення загального принципу українського письма, опановуючи систему письма: слабка та сильна позиція звука в слові, позиційне чергування звуків, історичне чергування звуків, значуща частина слова. Поняття формуються в процесі дослідницької діяльності. Привчаю дітей до особливого виду письма – письма з умовними позначеннями орфограм (замість невизначеної букви використовується умовна позначка або пропуск – л?лека).

Особливими типами завдань у процесі навчання орфографії є завдання, спрямовані на формування дій контролю (взаємоконтролю та самоконтролю), оцінки (взаємооцінки та самооцінки), моделювання в роботі з буквеним записом



слова й речення. Завданням, яке найбільш відповідає меті формування дії контролю на цьому етапі навчання, є перевірка правильності запису речення або слова. Обов'язковим під час виконання цього завдання є пояснення самими учнями причини помилок.

Слід відзначити, що вся робота з орфографії побудована на дії оцінки учнями меж своїх знань. Показником цього є звертання дітей до особливої форми запису слів: замість букви на місці орфограми, якої діти ще не можуть перевірити, використовується умовна позначка або пропуск. Щоб навчити перевіряти орфограми, якої діти ще не можуть перевірити, використовується умовна позначка або пропуск. Щоб навчити перевіряти орфограми слабких позицій у слові, треба визначити, у якій частині слова вона знаходиться, а потім перевіряти за сильною позицією, чи за правилом, чи за словником.

Предметний матеріал навчання орфографії дає змогу продовжити роботу з формування в учнів навичок навчального співробітництва.

Групова та парна робота учнів стає необхідним переходом від фронтальної роботи до індивідуальної в оволодінні кожним способом дії.

На уроці української мови з теми «Перевірка написання орфограм слабких позицій звуків шляхом визначення сильної позиції звука (на прикладі префікса роз-)» (3 клас) є «ситуація успіху», коли діти пригадують вивчений матеріал, і «ситуація розриву» під час зустрічі з казковими героями (діти виконують контрольні-оцінювальні дії та висловлюють своє «погодження» чи «непогодження»).

Підвівши дітей до незнайомого ще їм матеріалу, спрямовую хід уроку так, щоб діти самі повідомили тему уроку. Протягом уроку учні виконують дослідницьку роботу над написанням слів із префіксом роз-.

У кінці уроку вони підсумовують і коментують, чого навчилися, що вже вміють, прогнозують роботу на наступний урок.

Найефективніше формування «вміння вчитися» відбувається міжпредметним шляхом, адже вміння формуються синхронно в межах усіх навчальних предметів, установлення міжпредметних зв'язків забезпечує дієвість умінь, досвіду, цінностей та ставлення, безперервність у формуванні цієї компетентності.

Стимулювання такого освітнього процесу можливе шляхом використання різних форм роботи, активних методів навчання, прийомів, які відповідатимуть основним сучасним проблемам педагогіки: чого навчати і як навчати.

У Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року чітко визначене ключове завдання освіти у XXI столітті – розвиток мислення, орієнтованого на майбутнє.

Для того щоб відповідати викликам нового тисячоліття, система шкільної освіти впродовж найближчих років має здійснити цілу низку смислових перетворень, найважливіші з яких – навчати способів мислення, учити «як думати», а не «що думати», створювати умови для опанування та самостійного продукування ще неіснуючих знань, а не змушувати заучувати «вчорашні знання». Ще Сократ говорив: «Поставити дитину у безвихідь – значить поставити її в більш сильну позицію, оскільки тоді вона захоче дізнатися про щось нове й не зможе бути задоволеною; перебуваючи в стані незнання, вона неодмінно захоче вийти з такого стану, тобто, дізнатися».

А для цього дітей треба тримати в активній пізнавальній позиції.

Пропоную набір активних методів навчання, прийомів і різноманітних вправ, які будуть спрямовані на формування ключової компетентності «вміння вчитися».

«Пастки» – це завдання, які не мають розв'язку або складені не за правилами. Вони можуть бути такі:

- що розрізняють орієнтацію дитини на задачу та дії вчителя;
- що розрізняють життєву та понятійну логіку;
- які не мають розв'язку;
- з неповними даними;
- ситуація відкритого незнання.

Мета таких завдань – спонукати дітей думати, аналізувати, діяти не за аналогією, а самостійно.

«Каталізатор» – завдання, яке виявляє недостатність знань дитини, мотивує її до пошуку інформації, спонукає брати участь у навчальному діалозі з іншими дітьми та вчителем.

«Ключ» – завдання, використовуючи, яке дитина може оцінити рівень своїх знань із певної теми, побачити прогалини, визначити зону найближчої дії.

«Виручалочка» – це завдання, виконавши яке, дитина може опанувати пропущений матеріал. На картці спочатку стоїть завдання, що викликає запитання, як його виконати, дитина не знає.

«Сенкан» (п'ятирядок) – допомагає підсумувати інформацію, визначити головні ідеї, думки, дає можливість кожному включитися в роботу і продемонструвати власний досвід. Сенкан – це білий вірш, у якому синтезована інформація в стислому виразі з п'яти рядків.

«Обери позицію» – допомагає дітям навчитися обирати позицію відносно дискусійних питань, висувати аргументи на захист свого вибору та прислухатися до аргументів тих, хто обирає іншу позицію. Учням пропонується шкала, на якій вони можуть позначити свою позицію.

Метод «Рюкзак» дає можливість залучити кожного учня до роботи на уроці. Полягає в тому, що кожен учень стисло записує на папері відповідь на запитання: «Які з тих знань, умінь, способів дій, що отримали на уроці, вони візьмуть із собою для використання на інших уроках, у житті, виконання домашніх завдань, тематичного оцінювання тощо?» Папірці з відповідями складають у рюкзак (тому назва методу «Рюкзак»). Вибірково ознайомлюються з відповідями.

Особливості методу:

- дає можливість залучити до роботи всіх учнів;
- дає можливість виділити головне, визначити важливість уроку;
- вносить в урок елемент гри, викликає зацікавленість до уроку;
- сприяє розвитку позитивних емоцій;
- надає вчителю інформацію про кожного учня, про те, які методи важливі учневі, які сподобались; створює основу для проведення мотивації на наступних уроках.

Метод «Самооцінка»

Регулярно застосовуючи цей метод, можна дізнатися багато нового та цікавого про дітей, про себе, свої уроки, про методи, які використовуються на уроках, про настрої та ставлення учнів до того, що відбувається на уроках.

Позитивним у застосуванні цього методу є те, що всі учні можуть отримати оцінку та починають розуміти труднощі оцінювання, дивитися на свою роботу

іншими очима. Завдання, які виконуються на уроці, умовно поділені на чотири частини, кожна з яких оцінюється від 1 до 3 балів за допомогою ключових слів на плакаті:

1. Багато помилок.
2. Припускаюсь незначних помилок. Потребую допомоги. Необхідна підтримка. Не відчуваю успіху. Відчуваю успіх частково.
3. Виконую всі завдання.
4. Надаю іншим допомогу. Я досяг(ла) успіху.

Особливості методу:

- дає можливість залучити всіх учнів до роботи на уроці, контролювати й оцінювати свої дії, та дії інших учнів;
- дає можливість учню краще зрозуміти оцінку, що виставляє йому вчитель;
- надає вчителю та учням інформацію про необхідність корекції знань;
- надає природну можливість диференціації домашнього завдання;
- дозволяє кожному досягти успіху в результативності отриманих знань.

Технологія розвивального навчання передбачає такий освітній процес, коли кожен учень буде постійно в активній пізнавальній позиції та матиме високу мотивацію до творчої активності, бажання знаходити найраціональніші вирішення тієї чи іншої проблеми, уже «вміючи вчитися».

Отже, шляхи формування ключової компетентності «вміння вчитися» в учнів передбачають:

- забезпечення ціннісного ставлення та чіткої мотивації до навчання;
- набуті вміння (робити вибір, приймати рішення, брати відповідальність на себе, бачити й окреслювати проблему, знаходити нові рішення, діяти в нестандартних ситуаціях, використовувати власний досвід);
- стимулювання пізнавальної активності учнів;
- опору на практичну діяльність;
- орієнтацію на конкретний продукт;
- встановлення причинно-наслідкових зв'язків;
- реалізацію творчого потенціалу учнів;
- впровадження проблемно-пошукових методів.

### **Інформаційні джерела**

1. Єрмаков І.Г., Пузіков Д.О. Життєві компетенції особистості. Практично зорієнтований посібник. – Донецьк: Каштан, 2007.
2. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики. Науково-методичний посібник / за наук. ред. І.Г.Єрмакова. – Запоріжжя: Центріон, 2005.
3. Програми початкових класів загальноосвітніх шкіл. Система розвивального навчання (Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова та ін.). – Харків, 2016.

---

---

## Організація групової роботи в класах розвивального навчання

*Комісар Олена Аскольдівна,  
учитель початкових класів  
Київської ЗОШ I-III ступенів № 9,  
спеціаліст вищої категорії,  
старший учитель*

---

---

Сучасний світ швидко змінюється. Те, що було важливим учора, сьогодні може бути неважливим, а завтра взагалі ці знання повністю втратять цінність. Навчаючи дітей сьогодні, ми маємо сформувати в них ті компетентності, які будуть потрібні завтра. А що це має бути? На це запитання важко відповісти. Можна довго аналізувати, припускати, яким буде світ через певний час і що із засвоєного може знадобитися сучасним дітям, але все це будуть лише припущення. Та якщо на це запитання подивитися з іншого боку, то ми бачимо, що змінюється лише інформація, яку неможливо засвоїти наперед, постійним же залишається необхідність засвоювати нові знання. Таким чином, ми повинні навчити сучасних дітей здобувати й засвоювати нові знання, причому робити це так, щоб сам процес приносив задоволення, став необхідним складником їхнього майбутнього життя.

Такий підхід пропонує система розвивального навчання, що була розроблена Д.Б. Ельконіним і В.В. Давидовим. Провідною метою цієї системи навчання стала ідея формування в дітей уміння вчитися.

А як же сформувати в дітей це уміння? На допомогу приходять зміст навчального матеріалу, методи викладання та форми організації навчального процесу. Зупинимося більше на формах організації навчального процесу. Розвивальне навчання будується на принципі «навчаємося разом». Тому, крім індивідуальних форм роботи, часто використовуються загальнокласна дискусія, а також парні та групові форми навчання. Групова форма роботи підвищує в учнів позитивне ставлення до навчання, бажання вчитися. У дітей розвивається пізнавальна активність, ініціативність, знижується тривожність, з'являється впевненість у своїх силах. Труднощі, які виникають у «слабких» учнів, поступово долаються в груповій роботі. Поліпшуються стосунки між однокласниками, діти починають «відчувати» один одного, у класі панує атмосфера взаємопідтримки, взаємодопомоги.

Працюючи в групі, учні оволодівають основними навчальними діями: вони можуть проаналізувати ситуацію, поставити ціль, змоделювати можливі результати роботи, проконтролювати виконання та оцінити отримані результати.

Такі форми організації освітнього процесу допомагають учням стати більш комунікабельними, відкритими, вони вчать критично мислити й висловлювати свою думку, позитивно ставитися до навчання.

Спільна діяльність впливає на розвиток особистості, у дітей формуються норми спілкування, моральні норми (у процесі реальних стосунків), критерії оцінки. Це дає можливість забезпечувати ці знання для розв'язання конфліктів у ситуаціях морального вибору.

Чому це так важливо?

Сучасний світ – це комунікація та інтеграція. І щоб стати успішним, треба вміти працювати в групі, у команді.

Поділюся власним досвідом організації групової роботи в першому класі. Маю великий досвід роботи в початковій школі, із самого початку захоплювалась організацією освітнього процесу за системою розвивального навчання Д.Б. Ельконіна і В.В. Давидова, але працюю за цією системою тільки четвертий рік. Дуже боялася починати роботу в групах, розуміючи, що це шум, метушня, суперечки й т. п. Але це тільки на початку. Найголовніше – чітко продумати інструкції, які даєш дітям, і спокійно пояснювати й допомагати. І з часом результат перевершить усі очікування!

Починала з першого дня. Першого вересня, коли дітки знайомляться, пропоную робити це в парі.

#### ***Фрагмент уроку першого дня навчання***

**Учитель.** Мета нашої подорожі вже зрозуміла. Але відправитися в дорогу можна лише дружною командою, а ми ще не всі знаємо один одного. Пропоную познайомитися.

Я – ваша вчителька. Мене звати Олеся Аскольдівна. Я більш за все люблю читати та подорожувати. А тепер познайомимося. Скажіть усі своє ім'я. Щось зрозуміли?

Тоді зробимо інакше. За дві хвилини поговоріть у парі та з'ясуйте, як звуть вашого сусіда. Постарайтеся запам'ятати його ім'я, а потім скажете нам. Щоб ви чули один одного, говоріть між собою тихо, пошепки.

*(Діти працюють у парі 2 хвилини)*

Тепер кожна пара має встати, і кожен учень пари представить свого сусіда. Коли ви щось забули, не хвилюйтеся, допомагайте один одному. *(Діти представляють один одного).*

Вам сподобалося знайомитися? Тоді давайте поаплодуємо один одному.

На цьому ж уроці підсумовуємо результати роботи в «Колі дружби».

#### **«Коло дружби»**

**Учитель.** Діти, ви сьогодні багато дізналися про рідну школу, про країну. Знає, як можна познайомитися, що потрібно зробити, щоб відповісти вчителю на уроці, як поводитися, коли починається урок і коли закінчується, з яким настроєм потрібно йти в школу, щоб усе виходило. Вам ще багато чого потрібно навчитися, але це буде легко, якщо знатимете головний секрет успіху в школі. Якщо бажаєте, то я вам його відкрию? А допоможе мені кіт Степан (пальчикова лялька). Ось він (картинка з прислів'ям). Хто прочитає?

**Немає друга – знайди, знайшов – бережи.**

Як ви це розумієте? Усе дуже просто: сила вашого успіху у ваших друзях, умінні дружити, бути однією командою, робити добрі справи, допомагати один одному. Наш клас – це ваша маленька родина, а наша школа – це ваша велика сім'я. Давайте перевіримо!

Покажіть кожен свою силу добра. А зараз візьміться за руки із сусідом і покажіть, які ви сильні (руки вгору). Відчуваєте?

Встаньте, візьміться за руки дітей свого ряду. А тепер ви сильніші?

Утворюємо велике коло. Візьміться за руки й відчуйте нашу силу добра кожний, поділіться один із одним. Що ви відчуваєте?

А якщо випаде одна ланка або дві, що станеться? Вплине це на нашу силу дружби, добра? Як?

Що ж потрібно робити, щоб у нашому класі була найсильніша дружба, було найбільше доброти? На знак зміцнення нашої дружби давайте покличемо до нас Сонечко. (Фіз. хвилинка «Сонечко»).

Ось Сонечко засіяло, кожного обігріло...

Таким чином, уже в перший день дітки вчатьс я комунікувати, спілкуватися, взаємодіяти.

На першому тижні навчання, коли учні входять у шкільне життя і знайомлятьс я один за одним, зі шкільними правилами, пропоную розпочинати вчити їх працювати в групі, у парі. Для цього обов'язково спочатку треба узгодити правила спільної роботи. Пропоную такі:

1. Уважно слухаємо або читаємо завдання.
2. Говоримо напівголосно, щоб не заважати іншим.
3. Говоримо по черзі, уважно слухаємо один одного, не перебиваємо співрозмовника.

4. Поважаємо думку кожного.

5. Дотримуємося відведеного часу.

6. Вибираємо того, хто буде презентувати роботу.

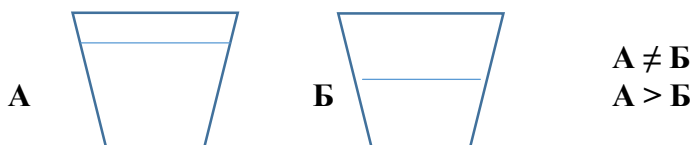
Кожного разу на початку групової або парної роботи ми проговорюємо їх із дітками. Згодом учні самостійно із задоволенням нагадують ці правила іншим. Далі учні дотримуютьс я правил автоматично. Якщо відбувається порушення, то треба спокійно зупинити роботу й повторити правила. Важливо, щоб ці правила діти не просто засвоїли, а зрозуміли, чому їх треба дотримуватис я. Без цього неможливо досягти успіху в груповій роботі.

Наведу ще приклад групової роботи з уроку першого класу. На інтегрованому уроці математики та природознавства ми з дітками подорожували на повітряній кулі містами України.

**Фрагмент інтегрованого уроку за темою «Зрівнювання величин різними способами».**

**Учитель.** Наша куля відправляється в наступне місто.

Під час подорожі Мальвіна вирішила пригостити Буратіно та Незнайку соком. Вона налила сік, але об'єми соку вийшли нерівні. В одній склянці об'єм соку А, а в другій Б,  $A > B$ . Як зробити так, щоб об'єми соку в склянках стали рівними?



У групах накресліть схему й запишіть формули.

Нагадайте правила роботи в групах. (Діти повторюють правила).

Кожна група отримує 2 склянки з водою.

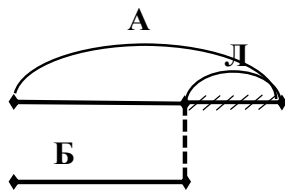
**1 група** зрівнює по більшій величині (потрібно долити в ту склянку, де соку менше).

Очікуваний результат роботи:



2 група зрівнює по меншій величині (потрібно відлити з тієї склянки, де більше).

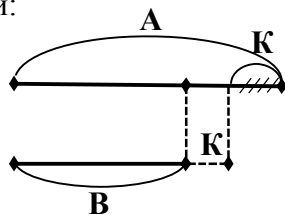
Очікуваний результат роботи:



$$A > B, B < A, \\ B = A - L$$

3 група зрівнює, змінюючи обидві величини (потрібно відлити з однієї до іншої, щоб стало порівну).

Очікуваний результат роботи:



$$A > B, B < A, \\ A - K = B + K$$

Презентація результатів роботи груп. Під час презентацій обов'язково прошу дітей показати їхню згоду чи незгоду (+ або -) з відповідями інших.

Під час обговорення пропоную учням обговорити такі запитання:

– Яка група правильно виконала завдання? Може, хтось помилився? (Це завдання має декілька способів розв'язання).

– Чи корисне наше знання для повсякденного життя? У чому користь?

Працюючи в групах, діти не бояться труднощів, тому що поряд є однокласники, а разом можна подолати будь-які перешкоди.

У третьому класі мої учні на уроці математики в групі виконують уже досить складні завдання. Наведу приклад фрагмента уроку третього класу.

**Фрагмент уроку за темою Подорож у часі. Нестандартні міри вимірювання довжини: дюйм, вершок, аршин, сажень, морська миля.**

**Учитель.** Допоможемо нашому Козакові виміряти довжини предметів у вершках, аршинах, сажнях. Працюємо в групах.

Нагадайте правила роботи в групах.

Вам треба виміряти довжину предмета в стандартних мірах довжини, а потім перевести результат вимірювання в стародавні міри. Для цього слід накреслити схему, зробити обчислення та презентувати свою роботу.

1 група: виміряти діагональ книги у вершках.

2 група: виміряти довжину парти в аршинах.

3 група: виміряти довжину стіни в сажнях.

#### 🚩 Презентація робіт

##### 1 група

Довжина діагоналі книги 13 см 2 мм.

13 см 2 мм = 132 мм

1 вершок = 44 мм

$132 : 44 = 4$  вершки

Окр.  $13 : 4$

Т.з.  $12 : 4 = 3$

Перевірка:  $44 \cdot 3 = 132$

Довжина діагоналі книги – 4 вершки.



## 2 група

Довжина парти 142 см

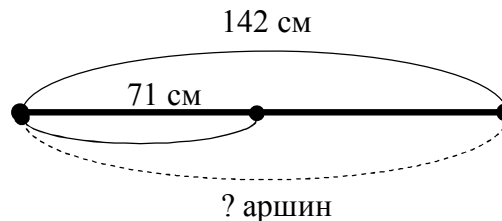
1 аршин = 71 см

$142 : 71 = 2$  (аршини)

Окр.  $14 : 7 = 2$

Перевірка:  $71 \cdot 2 = 142$

Довжина парти – 2 аршини.



## 3 група

Довжина стіни – 4м 26 см.

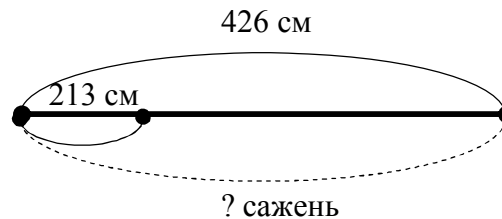
1 сажень = 2 м 13 см

$426 : 213 = 2$  (сажені)

Окр.  $4 : 2 = 2$

Перевірка:  $213 \cdot 2 = 426$

Довжина стіни – 2 сажені.



У четвертому класі учні вже можуть у групах виконувати не тільки окремі завдання, а й цілі навчальні проекти. Так, підсумком вивчення теми «Частини мови» з української мови стала групова проектна робота. Кожна група на презентації представила лепбук. На папері учні зобразили частину мови та її ознаки. Така робота дала їм можливість не тільки повторити засвоєний матеріал, а й творчо попрацювати в групі, разом сформулювати ідею та презентувати сумісну працю.

Я переконана, що групові форми роботи на уроках, допомагають учити дітей співпрацювати з іншими, комунікабельності, відкритості, вміння приймати допомогу й допомагати іншим, критичного мислення, розкривати свій творчий потенціал. Як би не змінювався світ, кожен учитель хоче бачити своїх учнів успішними людьми. Уміння та необхідність учитися, співпрацювати і взаємодіяти, прагнення саморозвитку – це невід’ємні риси успішної сучасної людини, які будуть завжди актуальними та важливими. Навчання за системою розвивального навчання ДріМ дає можливість формувати ці якості вже в молодшому шкільному віці, що допоможе дитині найбільш повно реалізувати її інтелектуальний та творчий потенціал.

### Інформаційні джерела

1. Амонашвили Ш. Размышление о гуманной педагогике. – М., 1996.
2. Назаренко А.А., Ольховська З.М., Толмачова І.М. Ми прийшли до школи. Розробки уроків до курсу «Введення в шкільне життя». – Харків: Веста: Видавництво «Ранок», 2003.
3. Урок в системе развивающего образования (Особенности организации групповой работы). Вып. 3-й. – Сост.: Кондратюк Е.М., Толмачева И.Н., Шилкунова З.И. – Под ред. А.К. Дусавицкого. – Харьков. 2002.
4. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск: Пеленг, 1993.
5. Цукерман Г.А. Зачем детям учиться вместе? – М.: Знание, 1985.
6. Чеснокова О.Г., Скоркіна Л.П., Шаульська О.С. за участю Мельник К.І. Розвивальне навчання в питаннях та відповідях. – Харків: НМЦ «Розвиваюче навчання», 2012.



---

---

## Формування ключових компетентностей у системі розвивального навчання

*Гулько Яніна Миколаївна,  
учитель початкових класів  
Шевченківського ліцею Шевченківської СГ Куп'янського району,  
спеціаліст вищої категорії*

---

---

На сьогодні дитина зі своїми потребами, нахилами, здібностями стоїть у центрі освітньо-виховної системи. Сучасна вітчизняна освіта поступово переорієнтовується, ставить інші освітні завдання, відбувається переосмислення ролі особистості в суспільстві. Її головною метою стає розвиток особистості, життєвого потенціалу та життєвої компетентності учня. Найпотрібнішими стають ті знання, що сприяють розмірковуванню, проблематизації, діалогові, розвивають кмітливість, фантазію, пильну й осяжну думку. Така модель формування життєво компетентнісного учня чудово знайшла своє втілення в системі розвивального навчання ДРiМ (В.В.Давидова, В.В. Репкіна, С.Д. Максименка та ін.), за якою я працюю вже не перший рік.

Основна ідея мого досвіду полягає у відмові від механічного перенесення знань, у проблемно-пошуковій діяльності учнів, які йдуть шляхом наукового дослідження до формування проблем, гіпотез, пошуку шляхів їх розв'язання, формування понять та їх пояснення.

У своїй роботі я намагаюся розвивати в учнів уміння ставити нові питання, аргументувати, приймати рішення, робити висновки, відстоювати свою позицію. Як показує досвід, мої діти можуть легко знайти спільну мову з людьми, можуть правильно оцінити ситуацію, у якій вони опинилися, проаналізувати дії та вчинки, обґрунтувати свою думку.

Освітній процес органіжую так, щоб для учнів було необхідним ще й креативно мислити: бути відкритими новим ідеям, інтересу до невідомого, сміливо й незалежно висловлювати судження, уміти відходити від зразків, мати спроможність виходити за рамки заданої ситуації, уміти підійти до ситуації з інших сторін, висувати нові ідеї, мати здатність прогнозувати тощо.

Пропоную власну розробку уроку, у якій простежується описана вище система роботи щодо формування ключових компетентностей молодших школярів.

### **Математика (4 клас)**

**Тема.** Знаходження дробу від числа. Розв'язування задач.

**Мета:**

- конкретизувати знання про звичайні дроби; у ході дослідницької діяльності з'ясувати необхідність відкриття нового способу дії;
- сконструювати спосіб знаходження дробу від числа;
- відпрацьовувати вміння працювати з пошуковою системою Інтернету й уміння роботи зі словником;
- сприяти формуванню контрольних-оцінювальних дій та комунікативних навичок, розвитку ключових компетентностей; розвивати креативне та критичне мислення;
- виховувати бажання реалізувати власний досвід і цікавість до спільної практичної діяльності.

**Обладнання:** комп'ютер, мультимедійний проєктор, екран, смартфони учнів із підключенням до Інтернету, словник слів іншомовного походження.

## Хід уроку

### **I. Організація класу (додаток, слайд 1).**

#### **II. Актуалізація знань:**

1. Початкова рефлексія:
  - *До якого уроку приготувалися?*
  - *Над якою темою працюємо?*
  - *Чи добре вміємо?*
  - *Якщо добре вмієте – виконаєте завдання без проблем!*
2. Порівняння дробів (додаток, слайд 2).
3. Постановка навчального завдання:
  - *Чи можна ще якісь дії виконувати дробами?*
  - *Як думаєте, чи можна розв'язувати задачі з дробами?*
  - *Спробуємо... (додаток, слайд 3).*

#### **III. Дослідницька діяльність.**

##### 1. Конструювання способу дії:

Задача. У кошику лежало 20 яблук. П'ятеро друзів вирішили їх розділити між собою.

- *Яку частину яблук отримає кожний?*
  - *Скільки яблук отримає кожний?*
  - *Як показати це на малюнку? (додаток, слайд 4)*
2. Висновок. ПРАВИЛО (додаток, слайд 5)
- *Як записати розв'язок? (додаток, слайд 6)*
  - *Для чого потрібно нам знати про дроби та як знайти дріб від числа? Чи знадобляться нам ці знання у житті?*
  - *Перевіримо. Уявімо, що ми дорослі...*

#### **IV. Перевірка роботи дібраним способом дії:**

Кожна група виконуватиме свою роль (БАНКІРИ, ДИЗАЙНЕРИ, КУЛІНАРИ, АГРОНОМИ, МЕРЧЕНДАЙЗЕРИ, СПОРТСМЕНИ, МАТУСІ – група гостей) (додаток, слайд 7)

- *Лексичне значення якого слова вам не відоме?*
- *Де можна знайти його?(робота з мережею Інтернету та словником)*

#### **V. Фізкультхвилинка (додаток, слайд 8)**

#### **VI. Дослідницька діяльність.**

##### 1. Виконання завдання в групах.

- *Кожна група отримує свою задачу, відповідно до сфери діяльності, розв'язує її на аркуші та готується презентувати.*

Банкіри. Двоє друзів Андрій і Марко – власники банків. Якщо в ці банки на рахунки покласти по 5000 грн, то через два роки сума на рахунку в банку Андрія збільшиться на  $\frac{1}{4}$  від початкової суми, а на рахунку в банку Марка – на  $\frac{2}{5}$ . Хто з друзів робить вигіднішу пропозицію? Куди б ви поклали свої гроші?

Дизайнери. Довжина кімнати 12 м, а висота – 3 м. Дизайнер задумав пофарбувати стіни так, щоб переважав бежевий колір. Чи станеться це, якщо  $\frac{2}{9}$  площі стін кімнати пофарбувати у світло-зелений колір, а решту – у бежевий? Чи дійсно бежевого буде більше?

Кулінари. Шеф-кухар приготував 24 пиріжки. З них  $\frac{3}{8}$  – із капустою,  $\frac{5}{12}$  – із картоплею,  $\frac{5}{24}$  – з яблуками. Скільки у нього вийшло пиріжків з капустою? Скільки з картоплею? Скільки з яблуками? Яких пиріжків вийшло найбільше?

Агрономи. Поле прямокутної форми має довжину 60 м, а ширину – 40 м. Кукурудза займає  $\frac{3}{8}$  усієї площі поля, а решту – соняшник. Яку площу поля займає соняшник? Якої культури посаджено більше?

Мерчендайзери. У супермаркеті спеціалісту потрібно розмістити на полиці 48 кг фруктів. Апельсинів –  $\frac{3}{8}$ , яблук –  $\frac{5}{12}$ , а решта – ківі. Скільки фахівець із розміщення товару розкладе апельсинів? Скільки яблук? Скільки ківі? Який товар, на вашу думку, продається найкраще?

Спортсмени. Друзі Сашко та Віктор серйозно займаються боксом. Тренування Сашка займають  $\frac{1}{4}$  доби, а тренування Віктора –  $\frac{1}{6}$ . Хто з хлопців більше приділяє уваги спорту? Хто швидше стане чемпіоном?

Матусі. Зима – чудова пора року. Але інколи псує настрій застудою. У матусі Катерини донька хворіла на застуду  $\frac{3}{5}$  від усіх зимових днів, у матусі Марії –  $\frac{1}{6}$ , а в матусі Галини –  $\frac{2}{15}$ . Чия донька хворіла найбільше? Що порадите її матусі? (Грудень і січень по 31 дню, лютий – 28 днів)

2. Презентація результатів (додаток, слайди 9 – 15)

3. Висновок.

- Чи потрібні знання про дроби у житті?
- А як ще крім задач можна скористатися дробами?
- Чверть години – це скільки?

## ***VII. Відпрацювання способу дії***

1. Робота в парах (додаток, слайд 16)
2. Перевірка.
3. Висновок.

## ***VIII. Підсумок уроку***

1. Кінцева рефлексія:

- Що ми з'ясували сьогодні на уроці?
- Що потрібно дописати на плакаті?
- Де можна скористатися знаннями?
- Кому було легко сьогодні працювати? Кому важко?
- Як думаєте, чи всі «таємниці» дробів ми розкрили?
- Перевіримо на наступних уроках.

2. Домашнє завдання (додаток, слайд 17):

с. 46 № 155, с. 49 № 174

- Прогляньте завдання. Чи є запитання?

Підсумовуючи, можу доповнити, що свою роботу з учнями організовую як живий контакт партнерів, зацікавлених один в одному та у справі, якою вони займаються разом. Освітній процес зливається з життям, із рішенням реальних творчих задач, а це має оптимістичні прогнози на майбутнє.

Додаток (перейти за посиланням)

<https://drive.google.com/file/d/1Uvwxw8ykJHjgC1nduMGUwY5VVyaeA6IAg/view>

---

---

## Формування комунікативної компетентності молодших школярів у системі розвивального навчання

*Машніна Тетяна Михайлівна,  
учитель початкових класів  
Шевченківського ліцею  
Шевченківської СГ Куп'янського району,  
спеціаліст вищої категорії,  
старший учитель*

---

---

Сучасний, постійно змінюваний світ висуває нові вимоги до людини: уміти швидко орієнтуватись у просторі, швидко створити команду або ввійти в неї, тобто бути компетентним, насамперед, у плані спілкування. Компетентність і обізнаність у спілкуванні сьогодні є одним із чинників успіху в будь-якій сфері життєдіяльності. Якщо в людини відсутні елементарні навички спілкування, то це може призвести до безлічі конфліктів у спільній діяльності. Простежується певний зв'язок між успішністю та комунікативною активністю, соціальною компетентністю особи. Чим більше людина адаптована до соціальної дійсності, тим, більше здатна ефективно взаємодіяти, керувати процесом спілкування. Тому основним завданням учителя, на мою думку, стає виховання розвиненої, освіченої та комунікативно компетентної особистості.

Основою формування комунікативно компетентної людини є досвід спілкування. Для формування комунікативних навичок необхідно в процесі навчання створювати умови мовленнєвого спілкування. Система роботи повинна викликати необхідність і потребу в спілкуванні. Учатися спілкування, спілкуючись, – ось основна характеристика комунікативної компетентності. Спілкування – невід'ємна частина будь-якого уроку, якщо ти працюєш за системою розвивального навчання ДРiМ. Саме таким принципом керуюсь я у своїй роботі.

Комунікативна компетентність містить три складові: **мовну, мовленнєву й соціокультурну.**

*Мовленнєва змістова лінія* навчання української мови в Державному стандарті початкової ланки освіти й чинній освітній програмі є основною. Вона передбачає розвиток усного і писемного мовлення учнів, їхнє вміння користуватися мовою як засобом спілкування, пізнання та впливу. Тому своєю провідною діяльністю вважаю створення оптимальних умов для формування мовленнєвої компетенції на всіх уроках без винятку. Пропоную один із таких уроків української мови в 4 класі:

**Тема.** Визначення граматичної основи речення. Простий та складений підмети.

**Мета уроку:**

- конкретизувати поняття про підмет як член у граматичній основі, який задає форму присудку, на матеріалі складеного підмета (сполучення слів);
- вправлятися у визначенні присудка та підмета, удосконалювати навички групової та парної роботи з метою спільного обговорення та розвитку комунікативної компетентності; виховувати цікавість і повагу до традицій українського народу.

## Хід уроку

### I. Організація класу

- До якого уроку приготувалися?

### II. Хвилинка каліграфії в поєднанні з вправою з підготовки до ДПА

- Почнемо наш урок із хвилинки каліграфії.

*Повторимо написання великих букв*

*В Р Т Вл Рі Ту*

*Різдво Великдень Трійця*

- Поділіть слова на склади.
- Порахуйте кількість звуків та букв у кожному слові.
- Що означають ці слова?(назви українських народних свят)

### III. Мотивація навчальної діяльності

#### 1. Вступне слово вчителя

- А про те, яке народне свято ми будемо святкувати наступного тижня вам допоможе дізнатися загадка:

*Коли зима минає,  
Мене усі стрічають.  
Я їду на санчатах,  
Заходжу в кожну хату!  
Везу в міста та села  
Розваги та пісні веселі.  
Мене всі зустрічають,  
Млинцями та варениками пригощають!*

Так, це свято має назву Масниця. А в нас сьогодні на уроці буде «Мовна Масниця», бо ми отримаємо нові знання з мови й дізнаємося про традиції святкування цього свята.

1. За народними звичаями, Масницю святкували останнього тижня лютого. Це був останній тиждень м'ясниць, які починалися від Водохреща. У цей період можна було їсти м'ясу і будь-яку їжу. Основною обрядовою стравою Масниці були вареники із сиром, які вживали з маслом і сметаною, готували також і млинці.

Цього тижня відзначалася перемога світла й тепла над силами холоду. Люди прощалися із зимою, зимовими святами, залишаючи в пам'яті найкраще.

Масниця має інші назви: Сирний або М'ясопусний тиждень, Масляна.

#### 2. Рефлексія

- Пригадаємо діти, чим ми займаємося на останніх уроках української мови (працюємо зі словосполученнями та граматичними основами).
- Що таке граматична основа?(присудок і підмет)
- Чи всі добре навчилися визначати присудок і підмет?

### IV. Постановка навчального завдання

- Отже, сьогодні ви ще попрацюєте над цим. А також дізнаєтесь, чи може бути присудок іншим, ніж ви його зустрічали.
- Прочитайте текст. Випишіть речення під номерами 2,3,5,6.

1. У понеділок – у перший день – влаштувалися загальні ігрища. 2. Дорослі накривали столи із солодкими стравами. 3. Діти ладили ранком солом'яну ляльку – Масляну. 4. Вони наряджали її в жупан і шапку. 5. Народ радів скорому пробудженню природи. 6. Василько з Оленкою також виготовили таку ляльку.

Визначте в кожному реченні підмет і присудок. (Діти можуть не знайти підмет в останньому реченні. Присудок «виготовили» стоїть у множині, а іменника в множині немає.)

Вислухати пропозиції дітей. Якщо ніхто не здогадається, що тут підмет Василько з Оленкою, висловити твердження ляльки Масниці, що підмет може складатися з кількох слів. («Василько з Оленкою» ні в якому разі не слід називати словосполученням, бо немає підрядного зв'язку між словами. Це сполучення слів.)

Отже, завдання уроку: **конкретизувати поняття про підмет як член в граматичній основі, вправляти у визначенні присудка та підмета.**

#### **V. Формування контрольних-оцінювальних дій.**

1. Правило на с. 28
2. Фронтальна робота

На другий день, у вівторок, дівчата та хлопці запрошувалися покататися на гірках, поїсти млинців. Прочитайте діалог, що відбувся в одній українській хаті. Його подано у двох варіантах.

**I.** - Куди це Андрійко зібрався?

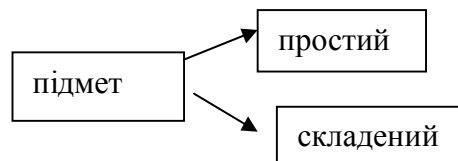
- Андрійко з Дмитриком іде на гірку.

**II.** - Куди це хлопці зібралися?

- Андрійко з Дмитриком ідуть на гірку.

Визначте присудок і підмет у кожному реченні. (Андрійко зібрався, Андрійко іде, хлопці зібралися, Андрійко з Дмитриком ідуть). Той факт, що в другій репліці першого діалогу підмет простий (Андрійко), а в другому діалозі – складений (Андрійко з Дмитриком), учні пояснюють тим, що присудок у першому діалозі має форму однини (іде) в цьому реченні, а в другому – множини (ідуть).

3. Висновок:



Отже, підмет може бути простим і складеним. Він задає форму присудку. **Присудок стоїть у тому ж числі, що й підмет.**

4. Групова робота.

Починаючи із середи, люди запрошували один одного на гостини. Пригощали млинцями. І я запрошую вас на млинці, але не на звичайні, а із завданням. Завдання в групі виконуватимете по черзі. Домовтеся, хто під яким номером обирає собі паперовий млинець, на якому надруковано речення з підкресленим присудком. Потрібно знайти відповідний підкресленому присудку підмет.

1. Лисичка з вовком наловили рибки.
2. Оленка з подругою співає.
3. Котик із півником дружать.
4. Тарас Шевченко поважав народні традиції.
5. Перевірка групової роботи. Усі «млинці» вивішуються на дошці.
6. Фізкультхвилинка.
7. Парна робота.

*Жодне свято в Україні не обходилося без вареників. Ліпили їх цілими ватагами. На Масницю в основному з сиром. Ваше завдання: прочитати текст і розділити його на речення. А доведете свою правильність тим, що визначите граматичну основу кожного речення.*

*Українці дуже любляють вареники ця страва з борошна та начинки вважається найпоширенішою в українській кухні вареник має вигляд маленького конвертика з тіста в нього загортається найрізноманітніша начинка вареник за формою нагадує Місяць.*

8. Перевірка парної роботи. Зачитує окремі речення пара, що справилася найпершою. На слайді з'являються правильні відповіді також.

9. Я вам теж наліпила вареничків, але поклала в них завдання для самостійної роботи.

- Із слів-розсипанок утворіть речення та визначте граматичну основу речення.

*масного весна-красна після прийде тижня*

10. Перевірка самостійної роботи

*Після масного тижня прийде весна-красна.*

#### ***V. Формування контрольньо-оцінювальних дій***

*Шостого дня тижня будували на ріках, ставках і полях сніжне містечко з вежами і воротами, потім ватага розділялася: одні охороняли містечко, інші повинні були силою взяти його.*

Ми поділимося на команди за рядами. Дехто з вас теж отримає сніжки. На них написані питання. А в інших – відповіді. Потрібно знайти точну відповідь на закид товариша й відповісти йому.

- Синтаксична одиниця, побудована за допомогою взаємного зв'язку, називається **граматичною основою**.
- Граматична основа складається з **підмета і присудка**.
- Слово в граматичній основі речення, яке вказує на зв'язок із часом, називається **присудком**.
- Слово, пов'язане взаємним зв'язком із присудком, називається **підметом**
- У якому відмінку в реченні вживається іменник, який є підметом? **У називному**.
- Підмет, виражений одним словом, називається **простим**.
- Підмет, виражений декількома словами називається, **складеним**.

*Звичаї останнього дня Масниці пов'язані з культом предків, прощання з Масляною супроводжувалися різними обрядами. Солом'яну ляльку – «Масляну» – урочисто спалювали, а попіл від опудала розсіювали по полю, щоб додати сили посіву, майбутньому врожаю. Ми з вами обов'язково спалимо нашу ляльку після уроків.*

#### ***VI. Рефлексія. Продовж речення:***

- Сьогодні на уроці ми...
- Дізналися, що присудок...
- Дізналися про свято....
- Цей урок мені...

---

---

### **Комунікативна компетентність учителя в системі розвивального навчання як одна з найважливіших складових педагогічної майстерності**

*Попсуй Лариса Іванівна,  
учитель початкових класів  
Орільської ЗОШ І-ІІІ ступенів  
Орільської СГ Лозівської районної ради,  
спеціаліст вищої категорії*

---

---

«Кожна дитина неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями. Місія Нової школи – допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини.» [2, с.16]. Тому особлива роль відводиться вчителю, адже саме від нього залежить, як відбуватиметься становлення особистості дитини в освітньому середовищі. Лише висококомпетентний педагог здатний організувати педагогічний процес на засадах гуманної підтримки дитини. Завдання сьогодення – формування комунікативної компетенції як однієї з найважливіших складових професійно-педагогічної компетентності.

«Сучасна школа вимагає нового вчителя, який має високу фахову кваліфікацію та професійну культуру, що зумовлено об'єктивними потребами суспільства, новими завданнями, які ставить перед нами життя. У зв'язку з цим варто говорити про нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини» [2, с. 18]. Сучасний педагог має бути націлений на оволодіння технологіями розвитку компетентностей тих, хто навчається, уміти оперативно засвоювати необхідні для реалізації компетентнісного підходу знання та досягати значних результатів у сфері професійної діяльності. Нинішній школі потрібен педагог-психолог, дослідник, науковець, актор, здатний креативно вирішувати професійні завдання, співпрацювати з іншими та вести за собою. Тобто той, хто любить і розуміє дітей, любить свою професію, відчуває постійний інтерес до неї, розвиває свої здібності в процесі професійної діяльності.

Мета статті – визначення складових формування комунікативної компетентності вчителів початкових класів у системі розвивального навчання як шлях підвищення їх педагогічної майстерності.

Щодо проблеми формування комунікативної компетентності вчителів початкових класів, слід зазначити, що Державний стандарт початкової освіти вимагає від сучасного вчителя навчитися не лише вирішувати різноманітні



професійні завдання у стандартних умовах, а й стати спеціалістом, здатним підходити до справи творчо.

Комунікативна компетентність учителя початкових класів – це характеристика особистості, сукупність здібностей якої дозволяє здійснювати процес спілкування вчителя з учнями у всій повноті.

У структурі комунікативної компетентності виділено такі вміння:

I. Гностичні:

- вивчати, аналізувати і використовувати професійно необхідну літературу;
- бачити себе «очима учня»;
- аналізувати спілкування в системі «учіння-учень».

II. Проектно-конструктивні:

- моделювати спілкування з класом;
- планувати ситуації спілкування;
- передбачати результати спілкування.

III. Організаторські:

- організовувати первинний контакт з класом;
- організовувати спілкування в різних ситуаціях.

IV. Комунікативні:

- установлювати педагогічно правильні відносини з дітьми;
- керувати міжособистісними відносинами в колективі учнів;
- орієнтуватися в різних ситуаціях спілкування;
- зацікавити дітей;
- співпрацювати з дітьми.

Усі елементи структури комунікативної компетентності тісно взаємопов'язані та взаємозумовлені. Випадання одного з них призводить зниження комунікативної компетентності вчителя початкових класів.

Головними ознаками педагогічного спілкування на *суб'єкт-суб'єктному ґрунті* є:

1. Особистісна орієнтація співрозмовників – готовність бачити й розуміти співрозмовника; самоцінне ставлення до іншого. Ураховуючи право кожного на вибір, учитель повинен прагнути не нав'язувати думку, а допомогти учням обрати власний шлях розв'язання проблеми.

2. Рівність психологічних позицій співрозмовників. Слід уникати домінування педагога й визнавати право учнів на власну думку.

3. Проникнення у світ почуттів і переживань, готовність стати на позицію співрозмовника. Це спілкування за законами взаємної довіри.

4. Нестандартні прийоми спілкування, що є наслідком відходу від суто рольової позиції викладача.

Учитель початкових класів повинен:

- бути відкритим і відвертим у своїх поглядах, не викликати в учнів страху, давати їм можливість висловлювати свої думки та почуття;
- демонструвати цілковиту довіру до учнів, не принижувати їх гідність;
- щиро цікавитися, не бути байдужим до проблем своїх вихованців, надавати їм реальну допомогу;
- бути справедливим.

*Комунікативність* – головна характеристика здатності педагога здійснювати професійне спілкування, вміння легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовників, відчувати задоволення від спілкування. Комунікативність містить три основні компоненти: комунікабельність, відчуття соціальної спорідненості, альтруїзм.

*Комунікабельність* – здатність легко вступати в контакт і відчувати задоволення від процесу комунікації.

Педагог повинен навчитися висловлюватися чітко, тому що під час відповідального спілкування точність висловлювань відіграє важливу роль. Для оволодіння точністю висловлювання доцільно застосовувати вправи з письмовими текстами та формулюваннями. Бажано заздалегідь підготуватися до дискусії чи бесіди. Така попередня підготовка полягає, насамперед, у знаходженні найдосконаліших варіантів формулювань. Якщо робити таку підготовку подумки, то слід зробити письмові нотатки хоча б до тих рядків, де точність висловлювання набуває особливого значення.

Необхідною ознакою грамотного мовлення є правильна постановка словесного наголосу. Недосконало виразна вимова заважає сприйняттю та розумінню сутності «озвученого» навчального матеріалу.

Керуючись метою виховання навичок спілкування та співробітництва, для того, щоб навчити вчитися маленького школяра, докорінно змінюється зміст діяльності вчителя в розвивальному навчанні. Тепер головне його завдання – не «донести», «пояснити» і «показати» учням, а організувати спільний пошук розв'язання завдання, що виникло перед ними. Учитель виступає як режисер міні-вистави, що народжується безпосередньо в класі. Нові умови навчання потребують від учителя вміння вислухати всіх бажаючих із кожного питання, не відкидаючи жодної відповіді, стати на позицію кожного, хто відповідає, щоб зрозуміти логіку його міркування та знайти вихід із постійно мінливої навчальної ситуації, аналізувати відповіді, пропозиції дітей, непомітно вести їх до розв'язання проблем. Навчання логіки дискусії, діалогу, розв'язання навчального завдання не передбачає швидко одержати правильну відповідь, адже можливі ситуації, за яких діти не зможуть на одному уроці відкрити істину.

Розвивальне навчання не може існувати без постійного навчального спілкування, при якому дитина, зрозумівши, чого вона не знає, не вміє робити, сама починає активно діяти, включаючи в цей процес учителя як більш досвідченого партнера. Думка педагога при цьому сприймається дітьми як одна з можливих точок зору, яку треба співвіднести з власною та думками інших учнів. Необхідність такого спілкування випливає з природи пошукової, дослідницької діяльності, за якої пошук істини поодиноці неможливий – необхідний колективний пошук, який супроводжується постійним обміном думками. Дорослий може реально будувати спілкування з дитиною на уроці лише в тому випадку, коли постійно утримує особливості дитячої точки зору на предмет і на самого себе.

*Завдання розвивального навчання* – навчити дітей самостійно міркувати, вміння сперечатися, обстоювати свої думки, ставити запитання, бути ініціативними в набутті нових знань, бо саме активні методи особливо важливі на початку засвоєння нового матеріалу, а основна їх мета – актуалізація інтересу учнів до навчання, спонукання до самостійної, пошукової діяльності.

За реалізації проблемних методів навчання кожний учасник освітнього процесу бере участь у виробленні певного нового змісту. Використання проблемних

методів навчання зумовлено високою мотивацією всіх учасників освітнього процесу, можливостями реалізації атмосфери діалогу й співробітництва.

Структура методу проблемного вивчення матеріалу включає в себе такі етапи:

- створення проблемної ситуації;
- формулювання проблеми;
- висунення гіпотез;
- перевірка висунутих гіпотез;
- аналіз результатів перевірки гіпотез;
- висновок і узагальнення;
- повернення до проблемної ситуації.

Чому саме зі створення проблемної ситуації слід починати вивчення матеріалу, а не з формулювання самої проблеми? Якби навчання розпочинали відразу з формулювання проблеми, то учні сприйняли б її як не «свою», а результат навчання виявився б малоефективним. Тому необхідно здійснити такі кроки, які б наблизили проблему до учня, дозволили осмислити її з позиції власного досвіду.

Діалог є «інструментом» співпраці, що означає не лише оволодіння школярами «технікою» ведення діалогу, але й появу в них бажання його використовувати, позитивне ставлення до навчальної взаємодії, діалогу, ініціативність у співпраці. Для досягнення визначеної мети розроблено технологію поетапної організації навчального діалогу молодших школярів. Її складові:

*I етап – проєктувальний.* Учитель, дотримуючись визначеної послідовності дій, проєктує як вивчення теми в цілому, так і конкретний урок, конструє навчальну ситуацію, моделює варіанти розгортання діалогу, прогнозує результати. Результат етапу – проєкт організації діалогу на уроці, втілений у розробці уроку.

*II етап – мотиваційно-орієнтувальний.* Педагог мотивує учнів до участі в діалозі, стимулює інтерес до змісту та його обговорення, орієнтує в змісті спільної діяльності.

*III етап – дискусійно-пошуковий.* Учитель організовує діалог у формі дискусії (зануреного в дію обговорення) для аналізу умов навчальної (або окремої) задачі та відкриття загального способу її розв'язання (або його конкретизації, уточнення).

*IV етап – рефлексійно-підсумковий.* На ньому організовується навчальний діалог у формі рефлексійного обговорення-огляду. Предметом діалогу є логіка, результати пошуку та власне діалог, як метод, що забезпечує рух у змісті, діалог як спосіб учіння.

*V етап – контрольно-корекційний.* Визначення ефективності діалогу на уроці, аналіз проблем, які виникли під час його організації, з'ясування їх причин, планування та проведення корекційної роботи.

Формування комплексу умінь вести навчальний діалог здійснюється послідовно: виділення окремих умінь, усвідомлення необхідності їх опанувати (аналіз того, як спілкуємося), відпрацювання умінь (1–2 клас); застосування комплексу умінь як способу учіння (3–4 клас).

Потрібно, щоб учитель створював доброзичливу атмосферу на уроках, давав дитині можливість висловлювати власні думки без оцінних суджень, забезпечував

плюралізм думок і суджень, толерантність до поглядів інших під час творчої діяльності та оцінки її результату, давав кожному право на помилку.

Розвивальне навчання є активно-діяльним способом навчання, спрямоване на активізацію, розвиток розумових здібностей особистості, її здатності до самонавчання. В. Сухомлинський зазначав, що «...без творчого життя особистість не може бути вихованою, без творчості немислимі духовні, інтелектуальні, емоційні, естетичні взаємовідносини». Саме творчість стимулює розвиток мислення, інтересів, дослідницьку діяльність.

### **Інформаційні джерела**

1. Компетентнісний підхід в освіті: методичні рекомендації керівним педагогічним кадрам для проведення науково-практичних семінарів з питань упровадження компетентнісного підходу в практику роботи ЗНЗ. – Харків: ХОНМІБО, 2005. – 92 с.
2. Нова школа: Простір освітніх можливостей (проект). – 2016. – 36 с.
3. Практика розвивального навчання. Збірник статей. – Х.: 2004. – 192 с.
4. Филипчук В.С. Спілкування як соціально-педагогічна взаємодія: навч.-довід. посіб. / В.С. Филипчук. – Чернівці: Рута, 2001. – 95 с.

---

---

### **Формування ключових компетентностей під час опрацювання словникових слів на уроках української мови в системі розвивального навчання**

*Сенна Вікторія Володимирівна,  
учитель початкових класів  
Первомайського ліцею № 7 Первомайської міської ради,  
спеціаліст вищої категорії*

---

---

На сучасному етапі розвитку Нової української школи виникає необхідність в оновленні методів і прийомів навчання, у залученні інноваційних методик до процесу формування в здобувачів освіти предметних і життєвих компетентностей.

Саме впровадження технології розвивального навчання ДРiМ (В.В. Давидова, В.В. Репкіна, С.Д. Максименка та ін.) є інструментом успішного протистояння викликам сьогодення.

Метою початкового курсу мовно-літературної освіти є розвиток особистості дитини засобами різних видів мовленнєвої діяльності, формування ключових, комунікативної та читацької компетентностей; розвиток здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовияву [4].

Протягом шістнадцяти років я викладаю українську мову за методикою розвивального навчання. Упродовж кількох останніх років працюю над проблемою ефективного підвищення орфографічної грамотності при вивченні словникових слів молодшими школярами. Програма з української мови за системою розвивального навчання (РН) приділяє велику увагу словниковій роботі, результатом якої є розвиток мовлення дітей, підвищення їхньої грамотності.

Тому як учитель початкових класів я чітко усвідомлюю відповідальність за вміння школярів грамотно використовувати слова в усному та писемному мовленні. Це стосується і розуміння значення слів, якими їм доводиться

оперувати, і правильної вимови їх, зокрема наголошування, і орфографічної пильності, і доречної словосполучуваності та слововживання.

Вплинути на традиційний процес засвоєння словникових слів, підвищити його ефективність може використання методики розвивального навчання.

Робота над формуванням орфографічної дії на уроках української мови за методикою РН розпочинається з другого класу. Важливою частиною роботи з орфографії в початкових класах є засвоєння слів, вимову і написання яких школярі, відповідно до програмових вимог, повинні запам'ятати. Це досить об'ємний список, поданий у навчальній програмі по класах.

Написання таких слів переважно не можна пояснити правилами сучасного правопису, оскільки воно склалося історично. Відповідні вправи й завдання мають бути різноманітними, у змісті та меті яких слід звернути увагу, передусім, на лексичне значення слова. Якщо учень бачить слово вперше, не знає, що воно означає, не вміє його правильно вимовляти, то й на письмі він не зможе передати його правильно. Я пропоную учням відшукати це слово в тлумачному словнику, визначити, що воно означає, а потім вводити його в словосполучення або в речення.

Важливою умовою успішного засвоєння школярами правопису словникових слів є прищеплення їм навички користуватися орфографічним словником. Багаторічні спостереження за освітнім процесом і практика контролю навчальних досягнень молодших школярів із рідної мови свідчать, що цілеспрямований вибір, виписування зі словника та наступний, передусім смисловий, потім орфоепічний і орфографічний аналіз таких слів сприяє виробленню в учнів орфографічної пильності, привчає їх розв'язувати без сторонньої допомоги проблеми, які найчастіше виникають у них саме в процесі самостійної роботи. Із навчального орфографічного словника учень, за відповідного спрямування з боку вчителя, має змогу отримати кілька видів важливої лінгвістичної інформації:

- орфографічну (як правильно пишеться слово);
- орфоепічну (як слово вимовляється, на який склад падає наголос);
- семантичну (що означає слово, які має антоніми, синоніми, у яких фразеологічних сполученнях уживається);
- морфемно-словотворчу (до групи яких спільнокореневих слів входить це слово);
- синтаксичну (як це слово «живе» в словосполученні, у реченні).

Тому в основі засвоєння школярами правопису таких слів є відповідна методика роботи з орфографічним словником, яка включає:

- принцип побудови словника (слова записані за алфавітом, в одній формі);
- алгоритм роботи зі словниковими словами:
  1. Запиши слово, роблячи на місці орфограми пропуск.
  2. Знайди слово в словнику, прочитай його, підкресли в ньому орфограми.
  3. Прочитай слово орфографічно, тобто так, як воно записане.
  4. Не дивлячись у словник, повтори слово орфографічно.
  5. Запиши слово, диктуючи собі орфографічно точно за складами.
  6. Перевір, чи всі склади ти записав.
  7. Підкресли в написаному слові орфограми.
  8. Звір'яй орфограми в слові з тими, які підкреслив у словнику.

Вивчати українську мову із застосуванням навчальних словників – давати дитині можливість самостійно оволодівати знаннями, оперувати ними, що, у свою чергу, є основою набуття учнями мовної та мовленнєвої компетентності, якій у сучасній системі шкільної мовно-літературної освіти надається особлива увага, формування компетентності «вчись учитися».

Крім роботи зі словником, належне місце посідають творчі вправи, які активізують роботу учнів на уроці. Щоб отримати позитивний результат у роботі над словниковими словами, я підходжу творчо до формування вміння відтворювати правильний графічний образ слова, застосовуючи різні види роботи. Передусім добираю мовні ситуації, які б спонукали й давали можливість учням ще й ще раз повернутися до слова, вимову та правопис якого треба запам'ятати. Використовую стратегії, які значною мірою стимулюють розвиток інтелектуально-творчих здібностей дітей: дидактичні ігри, кросворди, шаради, анаграми, сенкани, вікторини, творчі завдання зі словниковими словами.

Для зручнішої роботи зі словниковими словами поділила їх на умовно-смыслові блоки.

Роботу зі словниковими словами кожного блоку проводжу в системі:

*1. Урок:*

- ознайомлення з блоком, орфографічне промовляння слів, виділення орфограм, пояснення значення кожного слова (за словником), назва блоку;
- запис слова в зошитах по складах, для переносу;
- складання словосполучень, добір спільнокореневих слів, введення їх у речення;
- зміст домашнього завдання: дібрати до словникових слів ілюстрації, загадки, прислів'я, скоромовки, уривки з текстів дитячих книжок.

*2. Урок:*

- звіт про виконання домашнього завдання

*3. Урок:*

- робота в групах: складання учнями колективної тематичної зв'язної розповіді з максимальним використанням у ній словникових слів певної групи.

*4. Урок:*

- словниковий перевірний диктант;
- зоровий перевірний диктант.

Така організація роботи дає змогу розглянути слово з усіх аспектів:

- 1) щодо джерела його походження;
- 2) лексичного значення слова;
- 3) поєднання з іншими словами;
- 4) місця слова серед інших спільнокореневих слів;
- 5) синонімічні, антонімічні, омонімічні зв'язки;
- 6) введення слова в речення, тексти, фразеологізми, прислів'я, приказки, скоромовки.

Сучасні технології навчання називають такий вид роботи **кубуванням**. Уся інформація, яка стосується певного слова, повинна пропонуватися з урахуванням психолого-педагогічних і вікових особливостей учнів молодшого шкільного віку.

В основу роботи над правописом словникових слів я стараюсь закладати орфографічну пильність, тобто вміння фіксувати увагу на графічній формі слова,

порівнювати написане зі зразком. З цією метою застосовую *зорові диктанти*.  
Роботу організую таким чином:

1. Набір речень записую на дошці або на смужках паперу.
2. Читаємо весь набір тричі «орфографічно».
3. Закриваю написане.
4. Показую по одному реченню, а діти його записують.
5. Перевіряємо написане.

Для кращого засвоєння словникових слів користуюся складанням сенканів.

*Сенкан (складання за правилами коротких «віршів»)*

- 1-й рядок - словникове слово (іменник): Ведмідь.
- 2-й рядок - прикметники (опис): Великий, бурий. клишоногий.
- 3-й рядок - дієслово (дія): Росте, ходить, спить .
- 4-й рядок - речення: Восени ведмідь лягає спати в барліг.
- 5-й рядок – висновок: Тварина.

*Вулиця.*

*Широка, зелена, красива.*

*Прокидається, гудить, манить.*

*Моя вулиця найкрасивіша в місті.*

*Місце проживання.*

До кожного слова, вимову та правопис якого слід запам'ятати, маю малюнок-ребус і картку з надрукованим словом. Щонайперше показую малюнок і розгадуємо ребус, пояснюємо лексичне значення цього слова, а потім працюємо з орфографічним словником за алгоритмом. На дошці прикріплюю малюнок, під ним роблю напис (або примощую картку з друкованим словом), ставлю знак наголосу. Після уроку картку з друкованим словом розміщую на стенді «Запам'ятай».

Робота вчителя над забезпеченням успішного оволодіння орфографічних навичок молодшими школярами повинна здійснюватися систематично на всіх уроках української мови. Це є однією з умов вільного володіння державною мовою, здатністю спілкуватися рідною мовою усно і письмово.

### **Інформаційні джерела**

1. Артемова Л.В. Вчися граючись / Л.В. Артемова. – К., 2000.
2. Большакова І., Пристінська М. У світі словникових слів. Система нетрадиційних завдань для словникової роботи в 1 класі. Навчальний посібник / І. Большакова, М. Пристінська. – К., 2015. – 120 с.
3. Ільяницька Л.С. Ігрові проблемні ситуації / Л.С. Ільяницька // Школа. – 2004. – № 7. – С. 27-28
4. Навчальні програми з української мови та математики за Освітньою програмою початкової освіти ДРiМ (В.В. Давидова, В.В. Репкіна, С.Д. Максименка та ін.): Лист ІМЗО № 22.1/12-Г-27 від 08.01.2020.
5. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – 136.

---

---

## На допомогу вчителів розвивального навчання

*Товстенко Людмила Григорівна,  
учитель початкових класів  
Великодимерського ліцею  
Броварського району Київської області,  
спеціаліст вищої категорії,  
учитель-методист*

---

---

Розвиток в особистості життєво важливих компетентностей може дати здобувачеві освіти можливості орієнтуватися в сучасному глобалізованому світі, інформаційному просторі та подальшому здобуванні освіти. Перша сходинка, на яку повинна піднятися дитина, щоб грамотно писати, правильно висловлювати свої думки, емоційно сприймати навколишній світ, отримувати досвід і вчитися креативно мислити – це бажання дитини вчитися. І кожній дитині, маленькій особистості, на цьому шляху доводиться робити перші кроки. А перші кроки – найважчі.

Нам, учителям, потрібно зацікавити дитину різними формами, методами, ідеями роботи навчального, розвивального, проблемного, ігрового характеру й підготувати її до життя в надзвичайно глобалізованому суспільстві, до здатності прийняття нестандартних і швидких рішень, керуватися власними знаннями та переконаннями. Ці всі форми роботи є в системі розвивального навчання ДРiМ (В.В. Давидова, В.В. Рєпкіна, С.Д. Максименка) як інструменти для розвитку успішної особистості сьогодення.

Уроки в системі розвивального навчання дають широкий спектр можливостей для формування комунікативної компетентності дитини, усного та писемного мовлення, у першу чергу, через організацію навчання у вигляді діалогу. На мою думку, саме *спосіб організації* освітньої діяльності в системі розвивального навчання є засобом досягнення ефективнішого розвитку сучасного здобувача освіти, його адаптації та входження до суспільства розвинених країн світу. На уроках української мови здобувачі освіти вже з першого класу вчать самостійно оволодівати новими знаннями через пошуково-дослідницьку діяльність. Учні початкових класів на уроках почуваються досить вільно, коли відповідають на запитання, не боячись «виглядати нерозумними», ставлять запитання та висловлюють власні думки. Здобуття знань у системі розвивального навчання побудоване за принципом колективно-розподільної діяльності, що стимулює учнів до породження власних ідей та доведення своєї думки в разі незгоди.

Матеріал у підручниках і посібниках розвивального навчання побудований таким чином, що є можливість учителям для організації успішної та ефективної роботи на уроці, де діти оперативно та із зацікавленістю включаються у вивчення нової теми уроку, де здобувачі є суб'єктами навчання.

Головне завдання вчителя на уроці – створити умови для якісної освіти. Працюючи вже багато років за системою розвивального навчання, хочу поділитися своїми доробками, а саме системою лексичних вправ з української мови патріотичного спрямування для учнів 3 класу.

Використовуючи й мимовільно запам'ятовуючи прислів'я, приказки, фразеологічні звороти, загадки, молодші школярі збагатять своє мовлення,



навчаться доречно використовувати у своєму мовленні усну народну творчість. Також діти закріплять орфографічні й орфоепічні навички, навички зв'язного мовлення.

### **Приклади вправ до теми «Історичне чергування приголосних і голосних звуків у коренях споріднених слів»**

Явище історичного чергування звуків – це мовне явище, яке стає предметом дослідження на уроках української мови в третьому класі за системою розвивального навчання ДРiМ.

Історичне чергування звуків *не залежить від фонетичної позиції* (наприклад, наголос не впливає на це чергування: кiнь – коні); *воно непослідовне*: в одних коренях слів відбувається, в інших – не відбувається (наприклад, столи – стiл, слони – слон).

#### ***Каліграфічні хвилинки з подальшим створенням ситуації успіху***

##### Завдання:

- Прочитайте прислів'я та поясніть, як ви його розумієте.
- Спишіть прислів'я каліграфічно.
- Змініть виділене слово або доберіть до нього споріднені слова так, щоб у корені відбулося історичне чергування звуків. Запишіть дібрані слова та визначте в них значущі частини. Укажіть історичне чергування звуків.

Прислів'я:

*У книзі шукай не букви, а зміст.*

(Книга, книжечка, у книзі) [г]/[ ж]/[з' ]

*У хаті, як у віночку, і сама сидить, як квіточка.*

(У віночку, вінок) [ч]/[ к]

*Грошей мало – не біда, як є друзів череда.*

(Друзів, друг, дружній) [з']/[г]/[ж ].

#### ***Формування в учнів дій контролю та оцінювання під час ускладненого списування. Вправа «Редактор»***

##### Завдання:

- Спишіть текст, розкриваючи дужки.
- Поясніть чергування приголосних звуків.
- Підкресліть букви, що позначають приголосні звуки, які чергуються.
- Визначте значущі частини в словах з історичним чергуванням звуків.

Тексти:

1. *Одного разу ми з друзями вирушили до лісу. По (дорога) бачили багато цікавого. У (луг) натрапили на пташине гніздечко, але тривожити його не стали. Нашу увагу привернула іволга на (стріха) лісової сторожки. Вона дуже гарно співала.*

2. *На (горіх), що ріс поруч зі сторожкою, зав'язалося багато (пестливе слово до слова горіх). Назбиравши грибів і ягід, наслухавшись співу (птаха), ми поверталися додому.*

(З календаря)

**Формування в учнів дій контролю та оцінювання під час ускладненого списування з подальшим обговоренням тексту.**

Завдання:

- Прочитайте текст і спишіть його.
- Поясніть прислів'я в цьому тексті.
- Випишіть із тексту слово, у якому можливе історичне чергування голосних [e]//[i].

*Майже в усіх народів є улюблені рослини-символи. У канадців – клен, у росіян – бер\_зка, а в нас – в\_рба і калина. Правду каже прислів'я: «Б\_з в\_рби і калини нема України».*

- Обговорення після тексту:
  - Що ви знаєте про вербу? калину?

### **Приклади вправ до теми «Позначення м'якого приголосного звука перед м'яким або пом'якшеним приголосним звуком»**

У третьому класі учні вивчають тему «Позначення м'якого приголосного звука перед м'яким або пом'якшеним приголосним звуком». На уроках мови діти досліджують орфограму слабкої позиції приголосного звука за твердістю-м'якістю. Учні мають переконатися, що перевірити орфограму можна відомим способом – приведенням до сильної позиції. Проте відома ситуація не є типовою: не кожна сильна позиція підходить для перевірки. З таким учні стикаються вперше. Далі дітям слід знайти вихід із ситуації відсутності сильної позиції звука – навчитися без словника позначати гіперфону (тобто фонему, яку не можна визначити за сильною позицією) за твердістю-м'якістю. Повторюють про парні та непарні приголосні фонему, дзвінки та глухі.

**Каліграфічні хвилинки з подальшим створенням ситуації успіху**

Завдання 1:

- Прочитайте прислів'я та поясніть, як ви його розумієте.

*То привів коня кувати, коли куз\_ня згоріла\_*

- Спишіть прислів'я каліграфічно.
- Дізнайтеся значення слова *куз\_ня* за допомогою тлумачного словника, поясніть його Плямові.
- Поясніть правопис підкресленої орфограми (знайдіть її перевірку).
- Зі словом *куз\_ня* складіть і запишіть своє речення.

Завдання 2:

- Прочитайте вислів та поясніть, як ви розумієте його.

*Птахи гойдаються на гі\_лці, і сонце грає на сопі\_лці. (Іван Драч)*

- Спишіть вислів каліграфічно.
- Підкресліть орфограми у виділених словах і поясніть їх.
- Поясніть, що таке сопілка, хто грає на сопілці?
- Зробіть звуковий аналіз слів: *гі\_лці, сопі\_лці*.

**Формування в учнів дій контролю та оцінювання.**

Завдання 1:

- Прочитайте і відгадайте загадку-добавлянку.

*У всьому світі кожен зна:*

*Є Батьківщина лиш одна.*

*І в нас вона одна єдина –*

*Це наша слава ... (Україна).*

- Знайдіть у вірші слово, яким ми називаємо нашу Україну (*Батьківщина*).
- Запишіть слова *Україна*, *Батьківщина*.
- Поясніть, як ви перевірили орфограму в слові *Батьківщина*.
- Зробіть звуковий аналіз слова *Батьківщина*.

#### Завдання 2:

- Прослухайте уважно текст.

*Хлопчисько був голодний і босий, давно не їв, паморочилася голова. Постукавши у двері, він попросив води, але жінка виносить... молока! І той стакан – дав сили знову жити! Повірів він – є у світі доброта!*

- Бесіда з учнями за змістом тексту:
  - *Про що цей текст? (миłosердя)*
  - *Що таке миłosердя?*
  - *Чи потрібна така риса людині як миłosердя?*
- Доберіть синоніми до слова *миłosердя* (*гуманність, людяність, доброзичливість*).
- Запишіть ці слова, перевіряючи орфограми.

#### **Приклади вправ до теми «Основа слова. Префікс та суфікс слова»**

У третьому класі учні на основі здобутих уже раніше знань історичного та позиційного чергування досліджують префікси та суфікси в словах.

#### Завдання 1.

- Прочитайте вислів і поясніть, як ви його розумієте.  
*І соловейко на калині то щибетав, то затихав (Тарас Шевченко).*
- Спишіть вислів каліграфічно.
- Виділіть у слові *затихав* значущі частини.
- Бесіда за змістом:
  - *Розкажіть Плямсові, що ви знаєте про солов'я: де живуть ці птахи, чи перелітні вони, чи зимуючі.*
  - *Якого значення додає префікс до кореня?*

#### Завдання 2.

- Прочитайте вислів і поясніть, як ви його розумієте.  
*Цей зухвалий солов'їсько то заплаче, то засвище (Петро Перебийніс).*
- Випишіть слова *заплаче, засвище* та виділіть значущі частини в цих словах.
- Обговорення запитань:
  - *Якого значення додає префікс у цих словах?*
  - *Чому автор у вислові називає солов'я солов'їськом?*
  - *А коли мама на тебе сердиться, як називає?*
  - *А як називає тебе мама в нестливій формі?*
  - *У якій формі тобі подобається більше?*

#### Завдання 3.

- Прочитайте стовпчик слів.
  - Приїхати – .....*
  - Заходити – .....*
  - Вибігти – ....*

*Полетіти – ....*

*Розібрати – ...*

*Відчинити – ...*

- Поясніть лексичне значення кожного слова.
- Від поданих слів за допомогою префіксів утворіть нові слова, протилежні за значенням.
- Як називаються протилежні за значенням слова?
- Визначте значущі частини в цих словах.
- З однією з пар слів складіть і запишіть каліграфічно речення.

#### Завдання 4.

- Утворіть від слова *біли* нові слова за допомогою суфіксів *-яв-, -еньк-, -ил-, -изн-*.
- - *Яке лексичне значення слова **білий**?*  
- *З чим можна асоціювати білий колір?*
- Визначте значущі частини цих слів.
- Складіть і запишіть каліграфічно речення з одним зі слів.

### **Приклади вправ до теми «Багатозначність слова. Лексичне значення слова. Закінчення слова»**

#### Завдання 1. Гра «Тлумачник».

- Прочитай вірш.  
*Запитав мене моряк,  
Чи боюсь я качки. ...  
Я на дядька моряка  
Гордо так дивлюся...  
– Та я навіть гусака зовсім не боюся.  
(Анатолій Качан)*
- Обговорення проблемної ситуації:
  - Про яку качку запитував моряк?
  - Про яку качку говорить хлопчик?
  - Як називаються такі слова?
- Спишіть каліграфічно вірш.
- Визначте значущі частини в словах *моряк і качка*.

#### Завдання 2. Гра «Тлумачник».

- Відгадай загадки.
- Поясни значення слів-відгадок.  
*Він замок відкрити може,  
І закрутить банку, гайку.  
В небі теж його побачиш.  
Спробуй, відгадай загадку. (Ключ)  
Ми на дереві ростемо,  
Носять нас всі їжаки,  
І для швачок, й для уколів  
Що потрібно нам? (Голки)*
- Скільки значень має кожне слово-відгадка? Як називаються ці слова?  
(Багатозначні)
- А що таке слова-омоніми?

### Завдання 3. Гра «Розумник».

- Прочитайте слова, які написав на дошці Плямс.  
*Коса, перо, ніс, ключ, віз.*
- Складіть речення з поданими словами.
- Чи трапилися у ваших реченнях слова-омоніми? А багатозначні слова?

### Завдання 4.

- Прочитайте набори слів, які написали плямидці Плямсу, щоб він їм допоміг утворити речення.  
*Славитися, і, господарі, гостинність, привітність.*  
*Сила, а, розум, курка, віл.*
- Змінюючи ці слова, утворіть і запишіть каліграфічно речення.
- Поясніть, як ви розумієте зміст кожного з речень.
- Визначте в словах закінчення.
- Які значення виражають закінчення?

### Завдання 5. Вправа «Редактор».

- Прочитайте текст.

#### *Любов до Батьківщини*

*Усе добре починається з любові. Любов до (Батьківщина) починається з любові до (мати). Від мами ти вперше почув (мова) своєї Вітчизни. Мати навчила ходити по рідній (земля), пізнавати по (запах) квіти, по голосу – (пташка).*

- Як називається наша з вами Батьківщина? (Україна)
- Спишіть, обираючи необхідну форму поданих у дужках слів.
- Визначте закінчення в словах-назвах предметів.

Сподіваюся, що наведені приклади вправ стануть у пригоді вчителям, які працюють за системою розвивального навчання ДРiМ.

### **Інформаційні джерела**

1. Старагіна О.П., Перепелицина О.А., Сосницька Н.П. Українська мова: зошит-посібник для 3 класу загальноосвітніх навчальних закладів: у 4-х частинах. – 11-те вид., переробл. й доповн. – Харків: ННМЦ «Розвиваюче навчання», 2020.
2. Нова українська школа. Порадник для вчителя / під заг.ред. Бібік Н.М. – К.: ТОВ Видавничий дім «Плеяда», 2017. – 206 с.
3. Бондаренко Н.В. Читанка «Світлиця». 3 клас. – Ірпінь: ВТФ «Перун», 2000. – 192 с.
4. Порівняльно-історичний метод у мовознавстві в роботі з обдарованими дітьми. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ped-kopilka.com.ua>
5. Чинний Державний стандарт початкової загальної освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards>
6. Калина – символ українців. Класна година спілкування «Калина – символ українців». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vchytel.info/klasna-hodyna-spilkuvannya-kalyna-symvol-ukrajintsiv>
7. Технологія особистісно-розвивального навчання Ельконіна-Давидова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ebk.net.ua/Book/synopsis/pedagogika/part3/024.htm>

---

---

## **Реалізація компетентнісного підходу в освітній практиці початкової школи в класах, що працюють за системою розвивального навчання ДРiМ. Використання комплексних завдань**

*Сметана Оксана Володимирівна,  
учитель початкових класів  
Харківської ЗОШ I ступеня № 176,  
спеціаліст вищої категорії*

---

---

На сучасному етапі розвитку демократичне суспільство вимагає від школи значних змін. Освіта вже зараз повинна давати людині не тільки суму базових знань, не тільки набір навичок, але й уміння самостійно здобувати потрібну інформацію, аналізувати її, застосовувати на практиці нові знання. І саме формування в учнів необхідних компетентностей повинно подолати прірву між освітою та вимогами сучасного життя.

Сучасні інноваційні технології в поєднанні з педагогічними технологіями сприяють інтелектуальному, соціальному й духовному розвитку школяра, формуванню ключових і предметних компетентностей.

Предметне навчання, де навчальними програмами регламентується зміст та вимоги до засвоєння предметних знань, може стати основою для формування компетентностей учнів. Для отримання результату освітньої діяльності та досягнення цілей потрібно оптимально поєднувати традиційні й сучасні форми, методи, засоби навчання, при яких розвиваються та формуються компетентності кожної дитини.

Інтегровані комплексні завдання є результатом пошуку шляхів удосконалення освітнього процесу в початковій школі. Ці завдання – синтез інтеграційних зв'язків таких предметів, як літературне читання, рідна мова, математика, природознавство.

Інтегровані комплексні завдання спрямовані на досягнення триєдиної мети. Основні вимоги до них – раціональне поєднання різноманітних форм предметних завдань, забезпечення оперативного зворотного зв'язку; визначення виховних можливостей інформаційного змісту завдання; формування позитивних мотивів навчально-пізнавальної роботи.

Основним об'єктом оцінки метапредметних результатів служить сформованість в учнів регулятивних, комунікативних і пізнавальних універсальних дій, тобто розумових дій. У зв'язку з цим досягнення метапредметних результатів може проявитися в успішності виконання комплексних завдань на міжпредметній основі, тобто за допомогою виконання комплексної роботи, успішне виконання якої вимагає освоєння навичок роботи з інформацією.

Оцінка предметних знань — найважливіша складова предметних результатів. Об'єктом оцінювання предметних результатів служить здатність учнів розв'язувати навчально-пізнавальні та навчально-практичні завдання з використанням відповідних змісту навчальних предметів.

У зв'язку з цим актуальною формою контролю результатів навчання є комплексні роботи, що дозволяють на основі одного тексту не тільки визначити розуміння прочитаного і предметні знання з математики, мови, природознавства,

а й виявити рівень сформованості універсальних навчальних дій. Виконуючи комплексне завдання, учень розширює коло своїх пізнавальних інтересів, отримує змогу в цікавій невимушеній формі закріплювати, повторювати, узагальнювати навчальний матеріал.

Конкретний результат використання комплексних завдань в освітньому процесі вчитель може виявити в підвищенні рівня знань із предметів, що виявляється в глибині закономірностей засвоєваних понять за рахунок їхньої багатогранної інтерпретації, а також у підвищенні пізнавального інтересу школярів.

Область використання комплексних завдань: організація самостійної роботи на уроці (резервний час); додаткове пізнавальне завдання, підсумкові роботи наприкінці семестру та року.

Тестування проводиться в письмовій формі із застосуванням завдань закритого й відкритого типів. Тексти для читання учні отримують у віддрукованому вигляді. Мета перевірки полягає не у вимірюванні техніки читання, а в з'ясуванні рівня спроможності школяра адекватно розуміти прочитане, робити на його основі висновки, застосовувати самостійно одержані з тексту знання. Таким чином, перевіряється сформованість загально-предметної (міжпредметної) компетентності. Результатом виконання комплексного завдання виступає не бал, а перевірка базового рівня досягнень учня.

Сучасні дослідження свідчать, що компетентнісний підхід до навчання є більш результативним, ніж знаннєвий, тому що підсилює практичну спрямованість навчального процесу, його зв'язок із життям, учням прищеплюються вміння жити, користуватися своїми знаннями в побуті та в подальшому навчанні. Система розвивального навчання ДРiМ найбільш повно з представлених у вітчизняному освітньому просторі нетипових освітніх систем реалізує компетентнісний та діяльнісний підходи у навчання дітей початкової школи. Запропонований у математичній та мовно-літературній галузі метод розв'язання системи навчальних завдань природно переноситься вчителем на викладання інших навчальних предметів.

### **Комплексні завдання для третього класу на кінець другого семестру**

**Предмет: Літературне читання (російське)**

**Час виконання завдань – 2 уроки.**

**Цели:**

**Литературное чтение:**

- перевірити умение осознанно читать молча текст и понимать задания, инструкции;
- навыки выборочного чтения; определять жанр литературного произведения; умение сравнивать, наблюдать и фиксировать результаты своих наблюдений;
- четко выражать результаты сопоставления; выяснить уровень понимания прочитанного, умение работать с текстом.

**Природоведение:**

- определить уровень умения применять полученные знания и навыки в своей повседневной жизни;

- умение применять специальные методы познания объектов природы (наблюдение);
- выяснить уровень сформированности умений объяснять взаимосвязи в живой и неживой природе на основе использования данных, полученных из дополнительных источников; аргументировать собственные умозаключения, определить качество знаний по теме «Живі організми та середовища їхнього існування».

**Русский язык:** проверить умение определять грамматические значения существительных (делать выводы относительно общего и различий в грамматических формах), ставить их в начальную форму; осуществить контроль сформированности умений грамотно писать, самостоятельно составлять и записывать текст-рассуждение, правильно оформлять записи. **Математика:** проверить умение переводить единицы измерения массы; решать задачи повышенной сложности; работать с логическими задачами; навыки работы с многозначными числами.

**Учні читають текст самостійно.**

### **Деревья-«пылесосы»**

*Вам, вероятно, приходится принимать участие в озеленении своего села, города, посёлка. А знаете ли вы, какие деревья лучше всего использовать в зелёных насаждениях? Наверное, не все знают. О некоторых особенностях разных деревьев мы вам расскажем.*

*Для чего нужны зелёные насаждения? Вы, конечно, знаете и без особого затруднения ответите, что зелёные насаждения – это «лёгкие» города, села, посёлка. Действительно, так оно и есть – ведь деревья поглощают углекислый газ и выделяют кислород, дают тень и прохладу в знойный день. Но есть, оказывается, и ещё одна «обязанность» зелёных посадок. Они, как санитары, очищают воздух от пыли, собирают пыль своей листвой. И в этом смысле среди наших древесных пород есть немало настоящих «пылесосов».*

*Подсчитано, что небольшие посадки молодых тополей – четыреста деревьев на гектар – за лето могут задержать больше трёхсот килограммов пыли. Есть у тополя и еще одно преимущество перед другими деревьями – по скорости роста он не имеет соперников. В пыльных местностях тополь может быстро стать хорошим и надёжным заслоном от пыли. Но некоторые другие деревья как «пылесосы» намного превосходят тополь. Вяз, например, своими широкими листьями задерживает пыли в шесть раз больше тополя. Втрое больше, чем тополь, «высасывает» пыли из воздуха сирень.*

*Вот и подумайте сами, какие деревья лучше всего сажать в вашем городе, селе, посёлке. Понаблюдайте летом, на чьих листьях оседает больше пыли, какие деревья дают лучшую тень и прохладу.*

(224 слова)

*По С. Небеснол*

*по материалам учебника*

*Н.В. Гавриш, Т.С. Маркотенко*

*«Литературное чтение. 3 класс»*

### **Задания**

1. Определи жанр прочитанного произведения.
2. Найди и выпиши из текста сравнения.
3. Почему некоторые деревья называют «пылесосами»?
4. При помощи чего деревья собирают пыль?



5.



Перед тобой 2 вида тополя: чёрный и пирамидальный. Сравни изображения. В чём отличия двух видов тополей? Запиши.

6. Подпиши названия частей растения.



Какая важная часть растения не изображена на рисунке? Запиши.

7. Прочитай предложение.

*«Подсчитано, что небольшие посадки молодых тополей – четыреста деревьев на гектар – за лето могут задержать больше трёхсот килограммов пыли».*

- Выпиши слова-названия предметов с такими грамматическими значениями: множественное число, мужской род, отвечает на падежный вопрос кого? чего?
- Запиши слова-названия предметов в начальной форме.

8. Прочитай отрывок из статьи «Интересные факты о тополе».

*«Медики утверждают, что в своё время эти деревья на улицах городов были посажены не зря: они вбирают в себя около 70% уличной пыли, грязи и дыма, освежают и обогащают воздух фитонцидами, убивая болезнетворные микробы. Тополь является лекарственным растением, в медицине используют листья и почки. Интересно, что тополя выделяют в несколько раз больше кислорода, чем хвойные деревья. Оказалось, что растущий возле дома старый тополь, высота которого составляет пятьдесят-шестьдесят метров, служит прекрасным громоотводом».*

Опираясь на полученные данные, составь небольшой текст-рассуждение «Почему я посадил(а) тополь в своём дворе». Объём текста 45-60 слов.

9. Реши задачу:

*Известно, что вяз собирает в 6 раз больше пыли, чем тополь, а сирень втрое больше, чем тополь. Какое растение впитывает наибольшее и наименьшее количество пыли?*

10. Реши задачу:

*400 тополей за 3 месяца задерживают 300 килограммов пыли. 400 вязов задерживают в 6 раз больше пыли, чем тополя за тот же период, а кусты сирени собирают в 2 раза меньше пыли, чем вязы. Сколько килограммов пыли*

задерживают вязаы, тополя и кусты сирени за 2 лета, если всех растений высажено по 400?

(Задача составлена учеником 3-Б класса ХООШ №176 Бондаренко Иваном)

11. Вырази полученный ответ в граммах.

12. Подбери по аналогии:

- дерево → сук
- рука → топор, перчатка, нога, работа, палец
- растение → семя
- птица → зерно, клюв, соловей, пение, яйцо

### Критерії оцінювання комплексних завдань

№	Завдання	Бали
1	Літературне читання	1
2	Літературне читання	2
3	Літературне читання	2
4	Природознавство	2
5	Природознавство	2
6	Природознавство	1
7	Російська мова	а) 2                      б) 1
8	Російська мова	6
9	Математика	1
10	Математика	5
11	Математика	1
12	Математика	2
	Усього:	28

Рівень сформованості понять:

високий – 20-28 балів;

достатній – 14-19 балів;

середній – 8-13балів;

низький – 0-7 балів

### Комплексні завдання для четвертого класу на кінець другого семестру

**Час виконання завдань - 2 уроки.**

**Цілі:**

**Літературне читання:**

- перевірити вміння свідомо читати мовчки текст і розуміти завдання, інструкції;
- визначати жанр літературного твору;
- навички вибіркового читання, уміння порівнювати, спостерігати та фіксувати результати своїх спостережень;
- чітко висловлювати результати зіставлення;
- працювати з логічними завданнями – уміння пояснити лексичне значення слів;
- з'ясувати рівень розуміння прочитаного, уміння працювати з текстом.

**Українська мова:**

- здійснити контроль навички правильного утворення ряду спільнокореневих іменників, уміння визначати корінь;
- перевірити вміння визначати граматичні значення іменників (робити висновки щодо спільного і відмінностей у граматичних формах);
- класифікувати слова за певними ознаками (добирати синоніми).

**Математика:**

- перевірити вміння за словесним описом упізнавати математичне поняття, з'ясувати його назву;
- перетворювати одиниці вимірювання швидкості; розв'язувати задачі на швидкість підвищеної складності;
- працювати з логічними завданнями – застосовувати додаткові знання (літочислення) та навички додавання багатоцифрових чисел.

**Природознавство:**

- з'ясувати рівень сформованості вмінь пояснювати взаємозв'язки в неживій природі на прикладі використання енергії вітру людиною;
- чітко висловлювати свою думку; перевірити, чи вміє учень з'ясувати джерело та вид енергії, чи має уявлення про вичерпні та невичерпні джерела енергії;
- уміння працювати з логічними завданнями (сформованість поняття про виникнення вітру та його напрямки);
- з'ясувати, чи спостерігає учень за погодою та її складовими, явищами неживої природи, за силою вітру, чи вміє зіставляти лексичне значення слів із власними спостереженнями).

**Учні читають текст самостійно.*****Хто першим зробив вітрила?***

*З давніх-давен людина зробила це велике відкриття, хоч ніхто не знає, коли це трапилося. Вітрила давали можливість човну легко пливати уперед в тому напрямі, куди дув вітер.*

*Все, що для цього було потрібно, — це прикріпити шматок шкіри, матерії або ще що-небудь подібне до палиці. З таким вітрилом човен просувався уперед легко, і не треба було гребти.*

*Звичайно, справжній парусний корабель має й іншу перевагу: він може пливати і проти вітру. Для цього треба знати, як змінювати курс або рухатися зигзагоподібно. Минуло багато часу до того, як людина навчилася управляти вітрилами на кораблях.*

*Багато стадій було на цьому шляху. У давніх єгиптян кораблі були з веслами й з величезними вітрилами. Спочатку їх кораблі плавали тільки по Нілу, але пізніше вони почали виходити й у море. Проте вони підіймали вітрила тільки при попутному вітрі.*

*Греки й римляни винайшли корабель, який називався галера. Раби сиділи на веслах, а вітрило підіймали тільки при попутному вітрі.*

*Інший корабель, який вони винайшли, називався «круглим» і використовувався для перевезення вантажів. Спочатку ці кораблі мали тільки одну щоглу з одним великим вітрилом. Але в епоху християнства на цих кораблях з'явилася додаткова щогла й вітрило на носу.*

*Ці кораблі все ще не могли йти проти вітру, але деякі з них могли брати вітер, який дув збоку.*

*Вікінги також винайшли парусники і до 800 року нашої ери мали кораблі з великими квадратними вітрилами.*

*(227 слів)*

*(За матеріалами книги «Світ навколо нас. Відкриття»)*

### Завдання

1. Визнач до якого жанру літератури належить поданий текст:
  - а) розповідь
  - б) роман
  - в) науково-популярне оповідання.
2. Користуючись текстом, поясни, чим відрізняється галера від звичайного парусного корабля?
3. В академічному тлумачному словнику є визначення:  
«Високий стовп, вертикальна або похила конструкція на судні, призначена для встановлення вітрил, підняття прапора, влаштування спостережних пунктів».  
Користуючись текстом і визначенням, з'ясуй, який предмет описано в цьому визначенні.
4. Добери до слова вітрила спільнокореневі слова, визнач спільну частину цих слів.
5. Обери з дібраних слів ті слова, які мають однакові граматичні значення (визнач ці граматичні значення).
6. Випиши з тексту синоніми до слова вітрила.
7. Намалюй зигзагоподібний курс парусного корабля. Як у математиці називають цей вид ліній?
8. Найбільшу швидкість пориву вітру в Україні було зареєстровано в грудні 1947 року в Кримських горах, на горі Ай-Петрі. Вона становила 50 м/с. Визнач швидкість вітру в км/год.
9. Порахуй, скільки років тому вікінги винайшли парусники.
10. Намалюй схему, розв'яжи задачу.  
*З двох портів вийшли назустріч один одному два парусних кораблі зі швидкостями 8 км/год і 6 км/год. Зустріч відбулася на відстані 4 км від середини шляху. Знайти відстань між портами.*
11. Якщо дме південно-східний вітер, то в якому напрямку буде рухатися корабель із парусами?
12. Яка енергія приводить вітрила до руху? Аргументуй свою відповідь.
13. До якого джерела енергії належить указаний тобою вид енергії (вичерпної чи невичерпної)? Поясни свою відповідь.
14. Назви всі відомі тобі джерела невичерпної енергії.
15. Розташуй назви вітру від найслабшого до найпотужнішого:  
*штиль, сильний, ураган, шторм, легкий.*

### Критерії оцінювання комплексних завдань

№	Завдання	Бали
1	Літературне читання	1
2	Літературне читання	2
3	Літературне читання	3
4	Українська мова	2
5	Українська мова	2
6	Українська мова	1
7	Математика	1
8	Математика	2
9	Математика	2
10	Математика	4
11	Природознавство	1

12	Природознавство	2
13	Природознавство	2
14	Природознавство	1
15	Природознавство	2
	Усього:	28

Рівень сформованості понять:

високий – 20-28 балів;  
достатній – 14-19 балів;

середній – 8-13 балів;  
низький – 0-7 балів.

### Інформаційні джерела

1. Бібік Н. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти / Н. Бібік // Початкова школа. – 2010. – № 9. – С. 1-4.
2. Компетентісно зорієнтована освіта: досвід, проблеми, перспективи [Текст]: Міжнародна науково-практична конференція. Заключне комюніке // Директор школи. Україна.: науково-методичний журнал / Учр.: Издательство «Плеяды».: К., 2009. – № 1. – С. 3-8.
3. Світ навколо нас. Відкриття / під редакцією В.Г. Біляєва. – Харків: ВКТФ "Кобза", 2003. – 320 с.
4. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – К.: Наукова думка, 1970 – 1980.
5. <http://book.net/index.php?p=achapter&bid=7999&chapter=1>
6. [https://gazeta.ua/articles/history/\\_vitrila-korabliv-vikingiv-mogli-viglyadati-inakshe- -nizh-vvazhalosya-ranishe/494542](https://gazeta.ua/articles/history/_vitrila-korabliv-vikingiv-mogli-viglyadati-inakshe- -nizh-vvazhalosya-ranishe/494542)
7. <http://uchebniki-online.net/88-literaturnoe-chtenie-3-klass-gavrish-markotenko.html>

---

## Виклики сучасності й розвивальне навчання

*Романовських Ірина Олександрівна,  
учитель початкових класів  
ХПЗСО «Новатор. Свідома школа»*

---

Ми живемо у світі з надлишковою інформацією. Коли ще кілька десятиліть тому будь-яка інформація була цінністю, то на сьогодні цінністю є вміння її фільтрувати, виокремлюючи важливе.

До речі, виявилось, що наявність у людини інформації аж ніяк не впливає на її розумові здібності. Як жартують у соціальних мережах: «А пам'ятаєте, до винайдення Інтернету ми думали, що причина тупоголовості – нестача інформації? Так от, ми помилялися!»

Безумовно, архіважливою розумовою здібністю людини, особливо в наш час, є вміння аналізувати інформацію, робити висновки.

Чи вчать цього в традиційній школі? Навряд чи... Матеріал побудований таким чином, що, по-перше, його здебільшого треба не розуміти, а зазубрювати, по-друге, він викладається в досить дивній послідовності, коли дитину постійно збивають із пантелику, змушуючи вчити наново по-іншому. Наприклад, більшість

шкільних років на уроках української мови учнів навчають позначати в транскрипції м'якість усіх приголосних, а в старших класах раптом виявляється, що м'якими може бути тільки незначна частина звуків. Цей постійний когнітивний дисонанс призводить дитину до стану вивченої безпорадності. Уже в середніх класах більшість учнів розчаровуються в собі, вважаючи себе нездатними оволодіти всією купою часто суперечливих знань.

Ми постійно чуємо, що в наш час вільного доступу до Інтернету вчитель утратив свою основну в минулому місію – бути транслятором знань. Знань багато навколо, бери – не хочу. Для чого ж потрібен сучасний учитель?

Прочитуємо слова відомого нейропсихолога Тетяни Чернігівської: «Викладач чи вчитель, який просто приходиться викладати знання, не потрібен. Ці знання здобуваються іншим способом. Я впевнена: те, чим ми займаємося, це вірус, зараза. Нам потрібно їх (учнів) просто заразити. Їм чомусь повинно стати цікаво те, що ми пропонуємо. Якщо їм не цікаво, немає сенсу витратити на це час і гроші – це марна справа. Викладати повинні люди, які не просто повідомляють якусь інформацію, але й пояснюють, коментують, провокують, спричиняють діалог, збуджують протест. Це повинні бути люди, у яких мозок ще не заліплений пластиліном».

Так, доба постмодернізму вимагає провокації, вимагає хайпу. Давня фраза Сократа «*Discussio mater veritas est*» оживає з новою силою (що вчергове доводить спіральний рух ментального всесвіту).

Якраз усі вищевказані елементи органічно вплетені в систему розвивального навчання.

Дітям пропонується проблема, а не її вирішення. Навіть якщо всі діти думають однаково (що цілком можливо в малому колективі з яскраво проявленим лідером), програму супроводжують персонажі, які провокують дискусію, маючи різні погляди.

Учитель у розвивальній системі не статуя для поклоніння, а жива людина, яка може мати свою думку, навіть хибну, яку потрібно перевіряти. Це також важливо з психологічної точки зору для легшого проходження підліткової кризи в майбутньому (адже більшість підліткових асоціальних дій є протестом на природний процес деміфологізації дорослих у свідомості підлітка).

Матеріал структуровано й систематизовано так, що навіть у першому класі немає розбіжностей чи недовомовленостей.

Система розвивального навчання має високий потенціал щодо формування емоційного інтелекту молодших школярів. Емоційний голод – бич комп'ютерної ери. Найголовнішим супутником життя більшості людей став гаджет. Інтелект (IQ), логіка притаманні штучному розумові, а от емоційний інтелект (EQ) – ні.

Що саме включає в себе емоційний інтелект? За ствердженням одного з основних популяризаторів терміна – Деніела Гоулмана – самоконтроль, завзятість, наполегливість і вміння мотивувати свої дії [2, с. 2]. Саме це є базою для користування емоціями.

І всі ми, діти й дорослі, поки аутистичні риси не взяли гору (до чого стрімка тенденція спостерігається), прагнемо емоцій. Ще Л. Виготський (метр психології, роздуми якого взяли в подальшому за основу розвивального навчання) писав: «Саме емоційні реакції повинні складати основу виховного процесу. Перед тим як повідомити те чи інше знання, учитель мусить викликати відповідну емоцію учня та подбати про те, щоби ця емоція зв'язалася з новим знанням. Тільки те знання

може прищепитися, яке пройшло через почуття учня. Усе інше – мертве знання, яке вбиває будь-яке живе ставлення до світу» [1, с. 138].

Одна з необхідних для успішного навчання емоцій – здивування. Звернімося ще раз до праці Л. Виготського: «Греки говорили, що філософія починається зі здивування. І психологічно це правильно в застосуванні до всякого знання в тому сенсі, що будь-якому знанню повинно передувати відоме відчуття спраги» [1, с. 144].

Коли спостерігаєш за втіленням цієї емоції на обличчях дітей під час заняття, хочеться її назвати «ефектом еврики».

Зазвичай вираз обличчя в момент такого вирішення кардинально змінюється: очі розширюються, рот відкривається, м'язи напружуються, дитина на секунду застигає, а потім починає стрімко опрацьовувати великий обсяг інформації, щоби переконатися в правильності своїх думок.

А можлива вона за збігом кількох факторів:

- 1) дитина має відчутти проблемність ситуації;
- 2) дитина залучена до її вирішення;
- 3) дитина є співавтором вирішення проблеми.

Наприклад, починаємо вивчати тему «Історичне чергування приголосних» на уроці української мови. На дошці написані два слова: книга і книжка, і треба в них визначити корінь. Коли всі разом з'ясували, що це споріднені слова, але в одному слові корінь – -книг-, а в іншому – -книж-, спочатку очі Валерії Г. округлилися, і вона здивовано дійшла висновку, що і в словах сніг – сніжок відбувається схожий процес. Після цього так само здивовано почали дивитися то на дошку, то на Валерію ще кілька учнів, згадуючи схожі приклади: друг – дружити, пиріг – пиріжок тощо. Таким чином, знання не залишилося мертвим. Крім того, що спрацювала емоція здивування, її закріпила ще одна надзвичайно важлива для навчального процесу емоція – гордість дітей за себе, адже вони все зробили самостійно, вони самі є суб'єктами свого навчання.

«Якщо розвиток в онтогенезі процесів мислення внутрішньо зумовлює розвиток самопізнання, то й генезис емоційно-ціннісного ставлення до себе передусім залежить від розвитку емоційної сфери дитини, її емоційного досвіду в цілому. Інтеграції емоційно-ціннісних ставлень до себе передують первинна диференціація емоцій... Дитина відчуває радість від усвідомлення своїх можливостей..., і ця радість виступає як «підкріплення» дій, що виконуються. Тому дитина й наступного разу наважується на ті самі або ще складніші дії. З окремих емоційних реакцій виникають комплексні емоційні утворення, наприклад, відчуття гордості, задоволення собою, радість успіху. У подальшому ця радість від власних успіхів дедалі глибше усвідомлюється. Окремі емоційні реакції дитини, що були спочатку ситуативними..., стають стійким емоційним ставленням до себе» [3, с. 160-161].

Зауважимо, що такий інсайт в однієї дитини нічим не заважає відбутися подібній хвилі емоцій в іншій, повільнішій, тільки через кілька занять.

Підсумовуючи підтему щодо емоційного інтелекту, зазначимо, що саме його розвиток – дуже важлива задача у вихованні сучасних дітей. Адже це чи не єдине, в чому поки що штучний інтелект не може перевершити людину. Емоційний інтелект починається з елементарних відчуттів: спраги, голоду, уміння розпізнати – жарко мені зараз чи холодно, і закінчується високими почуттями любові до

ближнього, гордості за Батьківщину. Емоційний інтелект неможливо виплекати в авторитарних умовах, до яких схильна традиційна школа.

Отже, життя змінюється, «відновлюється лице Землі» (Псалтир), «Життя іде, і все без коректур» (Л. Костенко). Нові покоління вимагають нових освітніх підходів. Розвивальне навчання – це сучасно. Саме таке навчання містить ті особливості, які так необхідні сучасній дитині, аби, з одного боку, не загубитись у вирі інформації, яка ллється на неї з усіх боків, а з іншого – не закритися, захищаючись від неї. Розвивальне навчання сприяє розвитку IQ, EQ, базуючись на принципах емоційної залученості в освітній процес і послідовно вибудованого ланцюжка знань, які повинна опанувати дитина.

### **Інформаційні джерела**

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М., 1991.
2. Гоулман Д. Емоційний інтелект / Д. Гоулман. – Х., 2019.
3. Психологія / Трофімов Ю. Л., Рибалка В. В., Гончарук П. А. – К., 2008.

---

## **Удосконалення фахової компетентності вчителів розвивального навчання в сучасних умовах**

*Чеснокова Олена Григорівна,  
учитель початкових класів Харківської ЗОШ № 122,  
спеціаліст вищої категорії, учитель-методист*

---

У цьому невеличкому есе піде розмова про нашу з вами фахову компетентність, яку вчитель удосконалює, готуючись до кожного навчального дня, на кожному уроці, у кожному спілкуванні з дитиною, батьками чи колегами.

У Законі «Про освіту» в розділі VII в статті 59 «Професійний розвиток та підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» зазначено, що «Професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників передбачає постійну самоосвіту, участь у програмах підвищення кваліфікації та будь-які інші види і форми професійного зростання. Заклади освіти, в яких працюють педагогічні та науково-педагогічні працівники, сприяють їхньому професійному розвитку та підвищенню кваліфікації.» [1]. Тобто ми, учителі, теж здобувачі знань, які повинні вдосконалювати свою фахову компетентність. У цьому ж документі в Розділі I в статті 1 «Основні терміни та їх визначення» дається визначення цього терміну: «Компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [1]. Тобто, компетентність – це те, як людина вміє застосовувати знання в подальшому навчанні, роботі, побуті.

Майже 27 років я працюю разом з учителями, яких об'єднав Харківський ННМЦ «Розвиваюче навчання». Надзвичайно професійні лекції, установи, практичні заняття, семінари згуртували нашу вчительську спільноту. Одразу дуже активно я почала працювати разом із методистами цього центру спочатку на



практичних семінарах, потім у дослідницькій роботі з мовленнєвого розвитку дітей, брала участь у створенні програми з розвитку мовлення «Дві чаклунки», отримала звання від ННМЦ «РН» «учителя-методиста розвивального навчання», була багато років викладачем на курсах для вчителів, які організував центр. Уже за цією низкою самовдосконалення мене як фахівця можна висловити велику подяку за натхнення колективу методистів Харківського Наукового Незалежного методичного центру Розвивального навчання. І таку низку саморозвитку може прослідкувати кожен зі слухачів курсів із викладання за системою розвивального навчання. Здатність змінюватися особистісно, уміння самореалізовуватися, бажання вдосконалювати себе як фахівця, націленість на навчання, яке розвиває в дітях такі ж самі компетентності, – це основні риси вчителя розвивального навчання.

Зустрічаючись у кінці кожного курсу на традиційних наших годинах «чаювання» після основних занять за фахом, ми ділилися досвідом, матеріалами, спостереженнями, надихалися на наступний етап роботи без спілкування та підтримки методистів Центру та колег і чекали з нетерпінням нової зустрічі. Скільки було розмов про те, як знайти таких самих «щасливих» від своєї роботи вчителів, чому не беруть інші вчителі наробки цієї системи за основу у своїй роботі... А незабутні семінари, де зустрічалися майже 25 учителів із різних міст України на уроці в школі, а потім разом проєктували роботу на наступному уроці, утілювали цей план на живому уроці, аналізували успіх і помилки, надихалися новими ідеями! Радість спілкування, натхнення, почуття несамотності в думках (коли, бувало, у школі один клас працював за цією програмою), підтримка фахівців і колег у нелегкому опануванні методів і форм цієї програми були завжди метою таких зустрічей. Так було майже 25 років!

І ось нове «цифрове покоління» розв'язало багато наших проблем, які важко вирішувалися без віртуальних мереж. Дистанційне навчання заохотило й учителів до мереж Інтернету, показало цікаві можливості не тільки в організації навчання, саморозвитку та самовдосконалення, але й у спілкуванні між спільнотою однодумців. На перших же дистанційних курсах ННМЦ РО 2020 року створилися групи вчителів і групи сумісно з методистами центру. Тепер спілкування, можна сказати, безперервне, як ми мріяли кілька років тому.

Активно й позитивно всі вчителі сприйняли дистанційні курси та вебінари, які були організовані ННМЦ РО разом із Харківською академією неперервної освіти. Дуже цінні та корисні в сьогоденні час надали методисти нам рекомендації не тільки щодо організації навчання за програмою Розвивального навчання, а й із використання різноманітних інструментів під час змішаного та дистанційного навчання. Були також організовані й групові завдання як практичне застосування онлайн-інструментів. Медіа-контент для уроків української мови (навчання грамоти), створений О.А. Перепелициною, надзвичайно допомагає в організації дітей під час засвоєння матеріалу з предмета.

Надихнуло на цю статтю ще й спілкування в групі соцмережі Вайбер саме вчителів. Створена група під час дистанційних курсів для вчителів 1 класу у 2020 році, але згодом приєдналися й учителі, які ще тільки підтримують напрями системи розвивального навчання, учителі, які бажають спробувати цю альтернативну систему, учителі, які тільки знайомляться ближче з розвивальним навчанням. І наша мрія познайомити із системою Ельконіна-Давидова більшу кількість учителів стала реально здійснюватися завдяки соціальним мережам

Facebook, YouTube, Viber. Сторінки соціальних мереж Ольги Истоцької дуже допомагають у створенні онлайн-контентів для уроків, роботи в позаурочній діяльності. Створені нею відео допомагають батькам іти разом із дітьми за незвичною програмою, учителі включають деякі відео до різних етапів уроку, що урізноманітнює навчання. Учителі з групи підтримали спілкування дітей Ольги Василівни з науковою станцією Південного полюсу імені Вернадського та стали теж друзями полярників, надіславши своє відео. Я дуже вдячна колезі, що можу радувати та здивовувати своїх учнів надісланими зі станції відео, долучаючи дітей до віртуальних мандрівок, розвиваючи мовлення та словниковий запас дітей бесідами за переглядом таких відео. Також на практичному семінарі ННМЦ РО з участю О.В.Истоцької придбала знання зі створення самостійних відео. І зі спілкування колег у групі Viber я бачу, що не тільки я опанувала й користуюся цими знаннями. Дуже корисні й цікаві ігри й тренажери, які створюють учителі групи та діляться ними з іншими.

Просто вражає та підкорю щирість, захопленість своєю роботою, націленість на вдосконалення фахових знань і вмінь наших колег! Як і на початку спілкування в 90-х роках на курсах Харківського ННМЦ РО ми відмічали, що тут збираються «щасливі» вчителі, які своєю роботою за фахом ладні змінити світ на кращий. І такі вчителі завжди є, ніякими труднощами їх не налякати! І це здорово!

#### Інформаційні джерела

1. Закон МОН України «Про освіту» № 978-IX від 05.11.2020 року. – URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page#n7>

---

### Практичні прийоми та інструменти реалізації мети розвивального навчання в умовах змішаного навчання

*Истоцька Ольга Василівна,  
учитель початкових класів  
Липецької ЗОШ І-ІІ ступенів імені П.В.Щепкіна  
Липецької СГ Харківського району*

---

У сучасних умовах пандемії, коли вчителі змушені перейти на дистанційну форму навчання, перед учителями розвивального навчання особливо гостро постало питання, як реалізувати мету цієї технології.

За програмою розвивального навчання, очікувані результати навчання досягаються завдяки реалізації дослідницького методу та організації освітньої діяльності у формі колективного навчального діалогу (загальна, групова, парна дискусія), а також використання інших інтерактивних форм (проектна діяльність, сюжетно-рольові ігри, драматизації, екскурсії тощо) [1, с. 5].

Що ж таке змішане навчання? Термін «змішане навчання» (в англійській літературі – blended або hybrid learning) має різні визначення у літературі. Загалом це – поєднання офлайн- (або особисто, «на місці») та онлайн-навчання в різних пропорціях [2].

На перший погляд, основна відмінність змішаного навчання від звичайної системи – активне використання технологій, щоб знайти матеріал і отримати нові знання. Так, технології стають повноцінною частиною навчального процесу. Проте йдеться також і про поєднання різних підходів, способів подачі матеріалу, видів роботи. Наприклад, частина інформації розподіляється на групову роботу, частина – на самостійне вивчення. Це не залежить від того, відбувається це у класі чи дистанційно [2].

За змішаного навчання відмінною також є роль учителів. Тут вони – фасилітатори навчального процесу, тобто люди, які організують колективне обговорення так, щоб усі учні були максимально залучені, а проблеми вирішувалися швидко й ефективно. Відтак, основна мета вчителів – не оцінити учнів на екзамені, а активно взаємодіяти з ними, відстежувати прогрес і допомагати в разі потреби. Так учителі перестають бути просто спостерігачами і займають роль менторів [2].

Як бачимо, змішана форма дозволяє проводити уроки, залишаючи всі принципи організації розвивального навчання, але при дистанційній та змішаній формі ускладнюється задача вчителя тим, що програма розвивального навчання стосується дітей молодшого шкільного віку, які тільки вчать самоорганізації та самоконтролю. Ця стаття – практичні поради вчителям розвивального навчання.

1. При плануванні уроку звертайте увагу на те, що не всі діти можуть вчасно підключитися до уроку на платформі Zoom чи Skipe для проведення конференцій, тому урок має передбачати можливість опрацювати матеріал самостійно в інший час. Звичайно, найкраще показали себе відеоуроки. Як же реалізувати мету розвивального навчання при підготовці відеоконтенту?

- Залишайте учням час на розв'язання проблеми. Передбачайте цей час у самому уроці, ставте таймер і заохочуйте дітей встигати за встановлений час.
- Ставте проблемні запитання без відповідей.
- Ставте запитання, які потребують пошуку в додаткових джерелах інформації.
- Додавайте у відеоурок цікавинки, улюблених героїв і динамічний сюжет, щоб урок не був нудним. Це можуть бути уроки-мультфільми, жартівливі уроки-тести, уроки-казки тощо.
- Передбачайте зв'язок із учителем після уроку для надання відповідей на відкриті запитання.
- Чудово поєднується відеоурок із платформами для проведення конференцій. Тоді, відповідно, навчальний діалог забезпечує живе спілкування, але урок має музичне, емоційне, кольорове забарвлення завдяки відео.
- Для організації змішаного навчання для учнів першого класу в рамках експерименту були запроваджені коротенькі відеоогляди уроків з української мови та математики. Спочатку вони мали на меті тільки пояснення матеріалу батькам. Головна умова таких оглядів: вони мають бути не більше 5 хвилин та містити тільки головні моменти уроку. Як показав експеримент, такі відеоогляди стали популярними й серед дітей. Учні вдома таким чином повторювали матеріал, пройдений у школі. Окрім цього, двохвилинні ролики стали помічником учителю на етапі актуалізації знань або рефлексії.

2. Розробка уроків має включати в себе не тільки відеоконтент, а й інтерактивні вправи різного ступеня складності. Маючи справу з дітьми покоління Альфа, які вміють користуватися Інтернетом раніше, ніж почнуть ходити, учитель повинен розуміти, що частково інформація дітям має поступати через Інтернет, але це не тільки відео.

Покоління Альфа – це діти, яким від народження смартфон замінив усі іграшки, а подекуди й батьків. Учені кажуть: це не минулося безслідно. Кліпове мислення, брак уваги та нездатність планувати – далеко не повний перелік особливостей цих діток [3].

Для реалізації мети розвивального навчання при роботі з Альфа-дітьми вчитель має засвоїти багато платформ для забезпечення своїх учнів інтерактивними вправами. Звичайно, відповідних завдань безліч у пошукових системах, але якщо говорити про якісну підготовку до уроку, то вчитель не зможе ними користуватися без внесення коректив на рівень свого класу.

Інтерактивні вправи дозволяють дитині покоління Альфа засвоїти урок на зрозумілій для неї «мові» – мові Інтернету. У кінці статті є перелік платформ, які допоможуть зробити навчання цікавим і різноманітним. Ураховуючи особливості дітей, народжених після 2010 року, учителю краще використовувати різні платформи, тому що кожна платформа має свої можливості та рівні складності завдань.

3. Звичайно, у процесі організації змішаного та дистанційного навчання вчитель не може зупинятися тільки на навчанні онлайн. Дитина має розвиватися всебічно, тому відеоуроки повинні чергуватися з іншими формами уроків, які при цьому будуть забезпечувати розвиток дитини та критичне мислення, задовольняти мету розвивального навчання. Розвиток критичного мислення забезпечується побудовою уроку таким чином, що дитині доводиться обмірковувати завдання поетапно, шукати відповіді самостійно, знаходити рішення в діалозі. У дистанційній формі це потребує більших затрат часу вчителя, але це можливо. Як варіант, побудувати комплексний урок за допомогою листування поштою. Нижче наведено приклад такого уроку з природознавства для учнів 4 класу на тему «Євразія», побудованого на кшталт історій про барона Мюнгхаузена, який має на меті засвоїти тваринний та рослинний світ Євразії та природні зони.

### **Урок із природознавства для учнів 4 класу, побудований за технологією розвивального навчання**

#### **Тема: Євразія (частина 2)**

##### ***Річард знову у Євразії***

*Після невдалих мандрів Річард повернувся на Батьківщину. Як ви гадаєте, де вона? (Відповідь учнів може бути будь-яка, але їм доведеться для її пошуку з'ясувати, у якій країні використовують це ім'я.) Він із цікавістю почав вивчати природу Євразії. Для того, щоб не було таких казусів, як із лемінгом, Річард узяв енциклопедію тварин та рослин Євразії. Після цього налякати Річарда не могло вже ніщо, і він почав подорож Євразією.*

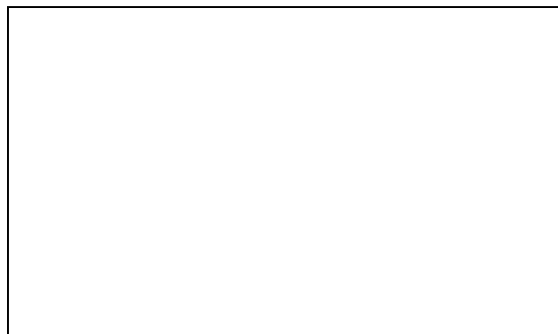
### **Історія перша. Річард на Північному полюсі**

Оскільки Євразія знаходиться повністю в Північній півкулі, то й Річард просто не міг не потрапити на Північний полюс! Після прибуття туди, йому одразу не пощастило! Хоча на той момент було літо, каміння тільки подекуди звільнилося від льоду, а його місце зайняли лишайники та мохи. Було дуже холодно, а назустріч ішов білий ведмідь! Річард спробував із ним поговорити, але ведмідь явно не був налаштований на розмову! (Запиши нижче їх діалог)

- \_\_\_\_\_  
- \_\_\_\_\_  
- \_\_\_\_\_  
- \_\_\_\_\_

У ведмедя сьогодні видався дуже поганий день: він не спіймав ані рибки, ані моржа, ані тюленя. А останній тюлень навіть показав хижаку язика перед тим, як утекти!

Тому Річард мав стати ласим шматочком для ведмедя. Але чолов'яга не розгубився та вхопив за хвіст баклана, який пролітав якраз над ними. Баклан підняв Річарда високо над землею, злякавши чайок, які гніздувалися на березі. (Намалюй здивування чайок)



Коли баклан відніс Річарда подалі, він вирішив, що саме час уже стрибати, інакше доведеться падати в море! Річард обрав землю, укриту пухнастим мохом і незабудками, та вдало приземлився на неї.

### **Історія друга. Річард у тундрі**

Тундра – це світ лемінгів, як ви вже знаєте! Річард приїхав до тундри легко одягнутий, мабуть, тому що минулого разу був дуже зайнятий цими хом'якоподібними тваринами, щоб звернути увагу на погоду. У тундрі було холодно! Дуже холодно! Неймовірно холодно! Його кишеньковий термометр показував  $-50^{\circ}\text{C}$ . Але Річард не розгубився. Він узяв зерна та почав прикормлювати лемінгів. Нерозумні тварини із задоволенням до нього йшли. Річард занурився в пухнастих тваринок, як у ковдру. І грівся, аж поки на горизонті не з'явилася полярна сова! Усі лемінги кинулися в різні боки, а Річард ухопив за роги північного оленя, який якраз пробігав повз нього, заскочив йому на спину та змусив везти в тайгу, де не такі страшні морози. Із собою Річард прихопив гусей та качок, щоб розвести їх удома і справжнього песця, якого і назвав Тундра – дивувати своїх гостей. (Намалюй обличчя гостей, коли вони побачили песця Тундру)



### ***Історія третя. Річард у тайзі***

*У тайзі Річард загубився серед хвойних рослин! Він ходив, бігав, повзав, але ніяк не міг вийти з цих клятих сосен і ялин! На нього напали бурий ведмідь та вовк! Але хоробрий Річард відбився від ведмедя, кинувши на нього вовка!  
(Розкажи подробиці)*

---

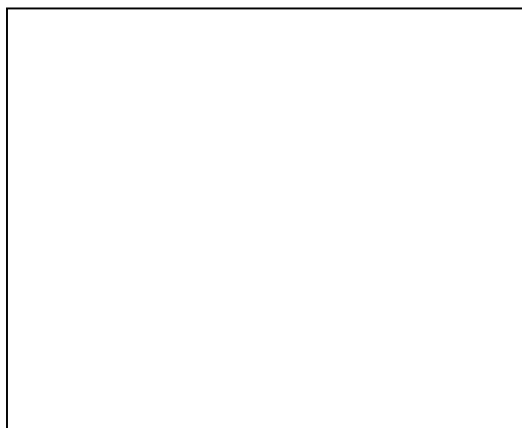
---

---

---

*Аж поки не зустрів чоловіка з довгою бородою та дивним ім'ям Тайга. Тайга їхав верхи на лосі, а за ним бігла чемна рись. Чому чемна? Бо вона привіталася з Річардом! Так і сказала: «Привіт, нерозумний Річарде!» Але Річард все одно зрадив, що нарешті прийшла допомога.*

*(Як виглядав чоловік Тайга?)*



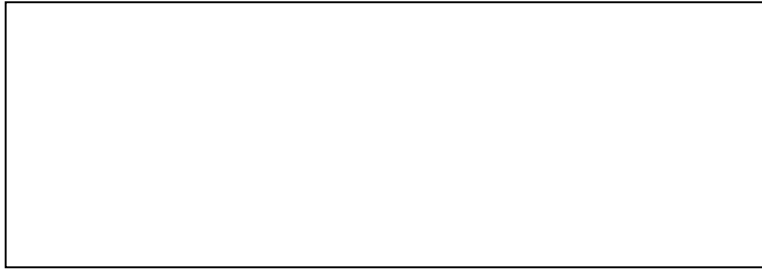
### ***Історія четверта. Річард у пустелі***

*У пустелі термометр Річарда зламався. Ось так! Показав +50°C та зламався! Хотілося їсти й пити! Річард щось пам'ятав зі свого навчання в школі, тому знав, що деякі слідопити можуть їсти коріння рослин. Але Річард тягнув рослини, як ріпку в казці. Коріння в них було настільки довге, щоб дістатися до води, що витягти його не було жодних шансів.*

*Урешті-решт довелося жувати листя солянки – рослини, листки якої схожі на нитки! Вони були несмачні, та до того ж, можливо, навіть не їстівні. (Як виглядає солянка, на твою думку?)*



*Знайди солянку в Інтернеті та намалюй її ще раз.*



*Річард помирав від спраги, але його врятувала спостережливість: неподалеку йшла антилопа та несла склянку води. «Отже, поруч вода», – подумав Річард. Він пішов у той бік і знайшов воду! Але вода була солоня! (Знайди відповідь, чому вода була солоня?)*

---

---

*Як її пила та антилопа, залишається загадкою! Вона ж пристосувалася до пустелі, а Річард – ні. Все могло закінчитися дуже погано, якби не верблюд. (Розкажи, як Річарда врятував верблюд).*

---

---

### ***Історія остання. Річард у тропічних лісах***

*Ви уявляєте собі рай на землі? Річард у нього потрапив. Навколо рослини: зелені, чудові, ароматні, їх незчисленна кількість! Тварин неймовірно багато! Але це зовсім інша історія. Твоя історія... ;)*

---

---

*(У твоїй фантастичній історії повинні зустрітися:*

***ТВАРИНИ***

*Леопард*

*Тигр*

*Панда*

*Крокодил*

***РОСЛИНИ***

*Манго*

*Динне дерево*

*Гігантський банан заввишки 15 м*

*Бамбук*

*та Річард!)*

Кожна частина цього уроку надсилається окремим листом і вчитель чекає на відповідь. Така форма роботи дозволяє в дистанційному навчанні поєднати розвиток не тільки природничої компетентності, а й соціальної: уміння оформлювати лист, учитися правил відправлення листа, спілкування в соціальній сфері тощо.

4. Ще одна форма дистанційного навчання, яка забезпечує мету розвивального навчання – це інтерактивні робочі листи. На жаль, такі форми роботи поки що є тільки на англomовних платформах. Це ускладнює роботу вчителя, бо перекладачі он-лайн недосконало перекладають сторінки. Однак, такі робочі листи задовольняють потребу вчителів розвивального навчання в розвитку критичного мислення.

Чим відрізняються такі робочі листи від знайомих нам тестів? Інтерактивний робочий лист містить завдання, які повністю «живі», тобто дитина має можливість писати свої помітки на самому плакаті, який надав учитель, або навіть коментувати матеріал записом голосу. Інтерактивний робочий лист може містити відео, на якому учень теж може ставити помітки. Суттєва перевага таких листів у тому, що після виконання роботи вчитель теж може додати свої коментарі на кожному завданні, тобто робота виконується не у вигляді тесту, який не потребує спілкування між учителем і учнем та не надає можливості для пошуку відповідей, а у вигляді інтерактивного плаката, який містить навчальний діалог, що є характерною рисою уроків розвивального навчання.

**Платформи для створення інтерактивного контенту при організації змішаного та дистанційного навчання:**

<https://learningapps.org/>

<https://h5p.org/>

<https://etreniki.ru/>

<https://vchy.com.ua/>

<https://vseosvita.ua/>

<https://app.wizer.me/>

<https://naurok.ua/>

### **Інформаційні джерела**

1. Освітня програма початкової освіти. Система розвивального навчання ДРiМ / В.В. Давидов, В.В. Рєпкін, С.Д. Максименко та ін..
2. Змішане навчання: сутність та переваги у сучасному світі. – URL: <http://blog.ed-era.com/>
3. Покоління "Альфа": які особливості сучасних дітей та з якими проблемами вони можуть зіткнутися. – URL: <https://tsn.ua/ukrayina/>



---

---

## Сутність і переваги змішаного навчання в системі розвивального навчання

*Попсуй Лариса Іванівна,  
учитель початкових класів  
Орільського ліцею Орільської СГ Лозівської району,  
спеціаліст вищої категорії*

---

---

Наше життя швидкоплинне і швидкозмінне. Важко уявити, яким буде світ через роки тридцять, п'ятдесят, сто... Тому школа, як простір життя, має готувати своїх вихованців до змін, розвиваючи в них такі якості, як мобільність, динамізм, конструктивність, здатність змінювати сфери та способи діяльності.

Освіта ж, у свою чергу, має орієнтуватись на технології, які формують в учнів вміння вчитися, оперувати й управляти інформацією, швидко приймати рішення, пристосовуватися до потреб ринку праці. Розвиток комп'ютерних мережних технологій став однією з перспективних платформ для розвитку сучасної системи дистанційної освіти, електронного навчання (e-learning), мобільного навчання (m-learning), які ефективно використовуються для різноманітних форм навчання [6].

Життя сучасних дітей невід'ємно пов'язане з мобільними технологіями та Інтернетом, які відкривають доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи, дозволяють реалізовувати нові форми й методи навчання.

Використання новітніх технологій навчання змінили роль і місце викладача в навчальному процесі. Учитель виступає коучем, ментором, тьютором. Він вчиться сам і вчить учнів вчитися [6].

Особливо актуальним на сьогодні є змішане навчання – це методика формальної освіти, згідно з якою учень засвоює одну частину матеріалу онлайн, частково самостійно керуючи своїм часом, місцем, шляхом і темпом навчання, а іншу частину матеріалу вивчає в шкільному класі. Водночас, усі активності впродовж вивчення того чи іншого предмету логічно пов'язані між собою і, як результат, учень отримує цілісний навчальний досвід [6, с. 5].

Змішане навчання має значні переваги, серед яких:

- гнучкість для всіх учасників процесу;
- синхронний і асинхронний режими навчання;
- економія часу та регулярність;
- розвиток в учнів проактивного підходу до навчання, де вчитель більше не джерело інформації, а є лише фасилітатором;
- підсилення цифрових навичок дітей та спонукання їх бути самостійними здобувачами освіти;
- швидкий зворотний зв'язок для викладача й можливість зробити навчання більш індивідуальним;
- результативність.

Нова епоха диктує сучасній школі та її випускнику й нові сучасні вимоги: відкритість до нових змін, вміння отримувати знання, вміння працювати в команді.

Інструментами для їх виконання, які дають дітям сенс їх навчальної діяльності, є:

- навчання, засноване на майстерності;
- персоналізація;
- цілепокладання;
- особиста відповідальність дитини за результати навчання;
- проектна робота;
- колективно-розподілене навчальне середовище.

Існує багато моделей змішаного навчання, де вчитель може обрати для свого класу будь-яку з них, виходячи з можливостей та матеріально-технічного забезпечення школи. На мій погляд, змішане навчання в класах початкової школи найоптимальніше здійснювати за такими ротаційними моделями:

**Обертання робочих зон.** Здобувачі освіти переміщуються через фіксовані відрізки часу між різними місцями навчання, де, принаймні, одне з них – це дистанційне навчання. Інші місця можуть включати як роботу в малих групах або класі, так і групові проекти, індивідуальні заняття та завдання тощо.

**Індивідуальна ротація.** Кожен учень має індивідуальний графік і не обов'язково відвідує кожную доступну станцію. Графік може складатися автоматично або вчителем.

**Автономна група.** Клас ділиться на групи, в одній з яких основне навчання ведеться в режимі онлайн, а особиста взаємодія з учителем використовується для групового або індивідуального консультування. В іншій групі навчання традиційне, а електронне використовується для підтримки та відпрацювання навичок.

**Перевернутий клас.** Діти вивчають теоретичний матеріал удома, самостійно керуючи своїм часом і темпом вивчення теми, а в класі дискутують і глибше засвоюють матеріал. Учитель лише фасилітує цей процес і допомагає у вирішенні спірних питань.

Під час дистанційного навчання почала використовувати у своїй педагогічній діяльності деякі поширені веб-ресурси: платформу Google Classroom, Zoom, Skype, Viber, Google Meet.

Можливості платформи Classroom допомогли створювати й упорядковувати різноманітні завдання, тести, контролювати, переглядати результати виконання завдань, застосовуючи різні форми оцінювання, організувати ефективне спілкування з учнями в режимі реального часу або в режимі дистанційного навчання. Також за допомогою Google-форм платформа дозволила збирати відповіді учнів і проводити автоматичне оцінювання результатів тестування. Діти із задоволенням самостійно виконували запропоновані їм тести, відразу перевіряючи й оцінюючи свої знання. Я ж при створенні тестів намагалася додати їм яскравості (фото, картинки, відео) та жартівливості (у виборі варіантів відповідей).

Уроки та домашні завдання (звісно ж при творчому підході вчителя з використанням відео-, текстової та графічної інформації) є дієвими й цікавими.

Zoom, Skype, Google Meet – сервіси для проведення відео-конференцій та онлайн-зустрічей, які чудово підходять для індивідуальних і групових занять з учнями. Здобувачі освіти можуть використовувати ці додатки не лише на комп'ютері, а й на планшеті чи смартфоні (що є дуже зручним за наявності в сім'ях учнів певних видів гаджетів). Є можливість запланувати заняття

заздалегідь, організувати постійні зустрічі в певний час, зробивши посилання, легко й швидко перемикається з демонстрації екрана на інтерактивну дошку.

Дуже важливою в моделі змішаного навчання є співпраця з батьками, бо без їхньої допомоги не обійтись. Відразу необхідно чітко визначити, якою мірою вони можуть бути залученими до такого навчання (це залежить від конкретних умов кожної сім'ї), домовитися про плідний зворотний зв'язок, а для уникнення будь-яких непорозумінь пояснити батькам алгоритм дій. Особливу увагу нам, учителям, слід звертати на психологічний стан усіх учасників (емоційний, рівень тривожності, шляхи подолання стресу). Лише при тісному та відвертому контакті вчителя з батьками, при правильній мотивації на навчання учнів, зацікавленості у своїй роботі педагога можливе якісне навчання школярів.

Як бачимо, змішане навчання має всі можливості для досягнення мети розвивального навчання – формування активного, самостійного творчого мислення учнів і на цій основі поступового переходу до самостійного навчання. Користь від поєднання різноманітних інструментів змішаного навчання – це результат роботи як учителя, так і дитини. Тому завдання з формування особистості з гнучким розумом, розвиненими потребами до подальшого пізнання та самостійних дій, певними навичками й творчими здібностями в змішаному навчанні може бути виконаним у повному обсязі.

#### **Інформаційні джерела**

1. <http://aphd.ua/pro-sut-tekhnohlohi-zmishanoho--navchannia/>
2. [https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna\\_serednya/metodichni\\_recomendazii/2020/metodichni\\_recomendazii-dustanciyna\\_osvita-2020.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna_serednya/metodichni_recomendazii/2020/metodichni_recomendazii-dustanciyna_osvita-2020.pdf)
3. <https://nus.org.ua/articles/yak-poyednaty-onlajn-i-oflajn-na-urotsi-try-istoriyi-uspihu/>
4. <https://osvitoria.media/experience/yak-zaprovadyty-zmishane-navchannya-u-shkoli-10-najvazhlyvishyh-skladovyh/>
5. <https://studway.com.ua/blended-learning/>
6. [http://www.gidromet.edu.kh.ua/Files/downloads/Ключ\\_до\\_змін.pdf](http://www.gidromet.edu.kh.ua/Files/downloads/Ключ_до_змін.pdf)

---

---

### **Пошуки шляхів досягнення мети розвивального навчання в умовах змішаного навчання**

*Чеснокова Олена Григорівна,  
учитель початкових класів Харківської ЗОШ № 122,  
спеціаліст вищої категорії, учитель-методист*

---

---

Професія вчителя – це професія людей, відданих праці освітянина. Будь-які зміни в освітньому процесі загартовують фахівця. Йому треба сприймати ці зміни й самому оновлюватися в психологічному, методичному, дидактичному аспекті їх запровадження. У той же час здобувачі освіти, тобто наші діти, яким ми надаємо знання, не повинні відчувати труднощі в адаптаційному переході вчителя на нові

стандарти. Діти завжди повинні бути в стані успіху й відчувати радість від здобуття знань будь-якого напрямку.

Я дуже вдячна долі, що вона на п'ятнадцятому році мого вчителювання зіткнула мене із системою розвивального навчання Д. Ельконіна – В. Давидова (зараз система ДРiМ), з фахівцями Харківського методичного центру розвивального навчання, які познайомили з упровадженням цієї цілком нової тоді методики навчання дітей. Як тоді незвично звучало в меті цієї системи: розвиток дитини як **суб'єкта** пізнання, а навчальний процес не як діяльність, що спрямована на нагромадження суми наукових знань, їх засвоєння та відтворення, а як **розвиток пізнавальних здібностей**, які формують у дитини **уміння вчитися самому, налаштовують на активну самореалізацію особистості впродовж життя**. Зараз на це спрямована й робота вчителів за новим державним стандартом Нової української школи. Нарешті, ми на одному шляху до сучасного розвитку особистості школяра.

Але час знову підкинув нам випробування, а разом із цим спробу подальшого вдосконалення. Як працювати, щоб в умовах жорсткого карантину (весна 2020) та після його завершення нам, учителям загальної середньої освіти, ужити правильних і доцільних заходів щодо додержання вимог державних стандартів і засвоєння учнями змісту кожного навчального предмета? У теперішніх складних умовах важливо забезпечити права учнів на продовження здобуття освіти. Необхідно було обирати такі шляхи подання знань, щоб не загубити вже здобуте й продовжити процес здобуття нових знань в умовах довготривалого карантину.

Як продовжити навчання за методикою розвивального навчання? Як не нашкодити формуванню навичок діалогового спілкування? Як організувати групову роботу? Як переконатися, чи самостійно працюють діти? Як не перенавантажити дитину? Усі ці запитання вже через тиждень карантину не давали спокою.

Я обрала платформу Google Classroom, опанувала її, а вже через місяць уперше зіткнулася з терміном «змішане навчання». І зрозуміла, що перейшла з учнями саме на це навчання, поєднавши в спілкуванні з дітьми offline- та online-навчання на обраній платформі.

Сьогодні в медіа часто вживають словосполучення «цифрове покоління». Поширювати її почав американський письменник і дослідник у сфері освіти Марк Пренскі. Саме він уперше визначив «цифрове покоління» як таке, що з'являється сьогодні й не тільки вміло використовувати новітні технології, але й очікує на їх постійну доступність у всіх аспектах життя. Сучасні учні хочуть навчатися швидко, ефективно та мобільно. Один із способів надати їм таку можливість – запроваджувати систему змішаного навчання – поєднання офлайн- (або особисто, «на місці») та онлайн-навчання в різних пропорціях [1].

За умови змішаного навчання відмінною також є роль учителів, де вони є фасилітаторами освітнього процесу, які організовують колективне обговорення так, щоб усі учні були максимально залучені. Відтак, основна мета вчителів – не оцінити учнів, а активно взаємодіяти з ними, відстежувати прогрес і допомагати в разі потреби. Так учителі перестають бути просто спостерігачами і займають роль менторів [1].

На уроках мови з тем синтаксису («Прості та складні речення», «Однорідні члени речення», «Способи вираження головних членів речення», «Тире між

підметом та присудком») спочатку приділяла час спілкування offline на постановку проблеми на уроці та її вирішення: використовували інтерактивний лист на Google формах, організувала роботу в групах або колективно на загальному листі Google документа, потім давала вправи на розуміння: самостійну роботу зі зверненням до учнів або до вчителя (фото роботи учня – коментар учителя), а на закріплення Google тест із миттєвим зворотним зв'язком і перевіркою.

На уроках природознавства запроваджувала або перегляд відеоролика за темою та порівняння зі статтею підручника, або читання статті підручника та відмітки про відоме чи невідоме в ній; потім проводила колективне обговорення та організувала заповнення Google форми (завдання до груп), або складання плану здобутої інформації; на завершення, зазвичай, Google тест або перегляд додаткової інформації за посиланнями та заповнення таблиці про нові факти.

З математики дуже складно було надати новий матеріал «Дії з простими дробами». Зазвичай проводила offline-консультації, перегляд відеороликів. Також спрацювало вміння моделювати дії, задачі, вибирали кращі та зрозумілі схеми. Це займало багато часу, але діти раділи, коли виходило, не пропускали виконання завдання поза урок, якщо на уроці не встигали закінчити.

Роботу з предметів «Я у світі», «Трудове навчання», «Основи здоров'я», «Образотворче мистецтво» ми поєднали з використанням Google online-презентацій. У створюванні кожної брали участь усі діти: «Ними пишається Україна», «Великоднє свято», «Низький уклін Вам, ветерани!», «Золоті ручки 4-А. Включаємо фантазію: переробляємо використане навкруги нас», «Золоті ручки 4-А. Радіємо весні та першим квітам», «Золоті ручки 4-А. Просто розваж себе у вільний час», «Фотогалерея до Дня вишиванки», «Віршоване привітання. Милій мамі».

На кінець року діти згуртувалися, чого я намагалася досягти, коли почала впроваджувати змішане навчання на платформі Classroom. Навіть їх працездатність збільшилась. Учні на останніх зустрічах offline говорили про цікавість навчання, деяким дуже сподобалася ця форма, особливо, що робота не обмежується часом, а можна продовжити працювати в позаурочний час. Але живого спілкування все ж таки не заміниш, тому восени діти хотіли прийти до школи.

У 5 класі вчителі відзначають у дітей цікавість до навчання, працездатність, стійкі навички спільної роботи, згуртованість колективу.

А я впевнена, що змішане навчання буду запроваджувати і в очній формі. І в першому класі цього року вже здійснюю це: онлайн-ігри, тести, прослуховування казок і тести за їх змістом діти роблять разом із батьками за посиланнями або робимо це з учнями в групі подовженого дня. Дуже вдячна колегам – учителям розвивального навчання. У спілкуванні вони щирі друзі. Особливо вдячна Ользі Істоцькій, яка своїми доробками, фантазією надихає на співпрацю з дітьми, ділиться своїми матеріалами.

### **Інформаційні джерела**

1. [blog.ed-era.com/blended-learning-sut-pierievaghi-ta-uspishni-prikladi/](http://blog.ed-era.com/blended-learning-sut-pierievaghi-ta-uspishni-prikladi/)

## Післяслово

От і закінчилася подорож шляхом ознайомлення із системою розвивального навчання.

Тепер вам відомі імена видатних учених Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, П.Я. Гальперіна, наукові ідеї яких покладено в основу системи розвивального навчання, а також Д.Б. Ельконіна, В.В. Давидова, В.В. Репкіна, О.К. Дусавицького, які стали засновниками цієї системи.

Ми пишаємося тим, що в них є сучасні вчені-послідовники, які розвивають цю чудову технологію: Н.В. Репкіна, С.Д. Максименко, Ю.М. Швалб.

Доленосне значення має практичний внесок у впровадження та розвиток і багаторічна самовіддана підтримка ідей розвивального навчання, що здійснив ННМЦ «Розвиваюче навчання» під керівництвом спочатку Захарової Г.М., а згодом і дотепер – Захарова А.В.

Не можна не відзначити наполегливу творчу працю наукових працівників ННМЦ «Розвиваюче навчання»: Г.В. Жемчужкіної, К.І. Мельник, О.А. Перепелициної, І.П. Старагіної, К.І. Пінсон, а також викладача-методиста Харківської академії неперервної освіти Н.П. Сосницької.

Наполегливо пропанують технологію наші колеги з Івано-Франківського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти О.Д. Барабаш і Н.В. Глинянюк.

Щодо впровадження в освітню практику мети й завдань системи розвивального навчання варто відзначити внесок учителів різних регіонів України, серед них: О.А. Комісар (м. Київ) і Л.Г. Товстенко (Броварський район Київської області).

Особлива вдячність учителям Харківської області, які поділилися своїм досвідом на сторінках цього видання: Ю.С. Байдаковій (м. Первомайський), Т.В. Чиж, О.В. Истоцькій (Харківський район), Я.М. Гунько, Т.М. Машніній (Куп'янський район), Л.І. Попсуй (Лозівський район), О.В. Сметані, І.О. Романовських, О.Г. Чесноковій (м. Харків).

Тож упевнені, що система розвивального навчання з новою сучасною назвою «ДРiМ» матиме подальший розвиток і сприятиме активній реалізації мети й завдань щодо розбудови сучасної української школи, підготовки випускників до успішної самореалізації в житті.

*З повагою, головний редактор*  
Любов Покроєва

**Головний редактор:**

*Покроєва Л.Д., кандидат педагогічних наук, доцент, ректор Харківської академії неперервної освіти, заслужений працівник освіти України*

**Над номером працювали:**

*Сосницька Н.П., ст. викладач секції розвивального навчання Харківської академії неперервної освіти;*

*Перепелицина О.А., канд. філос. наук, заступник директора з науково-методичних питань ННМЦ «Розвиваюче навчання»*

**Літературне редагування:**

*Сосницька Н.П., ст. викладач секції розвивального навчання Харківської академії неперервної освіти;*

*Писаренко Т.І., методист Центру інноваційного розвитку освіти Харківської академії неперервної освіти*

Переклад з російської мови статті Репкіна В.В., Репкіної Н.В. «Генезис й організація системи розвивального навчання (харківський варіант)» – *Сосницька Н.П.*

**Джерело педагогічних інновацій. Розвивальне навчання ДРiМ – лiдер Нової української школи. Науково-методичний журнал. – Випуск № 4(32). – Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2020. – 144 с.**

У виданні розкрито наукові ідеї та висвітлено практичні шляхи реалізації однієї з найефективніших технологій навчання дітей, відомої під назвою «система розвивального навчання». Мета й завдання системи розвивального навчання (ДРiМ) співзвучні меті й завданням Концепції «Нова українська школа», тому їх практичне впровадження допоможе педагогам оволодіти новітніми підходами в освітній діяльності, сприятиме набуттю учнями необхідних ключових компетентностей.

**Джерело  
педагогічних інновацій**

**Розвивальне навчання ДРiМ –  
лідер Нової української школи**

**Науково-методичний журнал**

**Редактор:** *Писаренко Т.І.*

**Упорядник:** *Семисошенко С.В.*

**Дизайн:** *Семисошенко С.В.*

Підписано до друку: 06.11.2020 р.  
Тираж: 105 прим.

Розповсюджується безкоштовно

Харківська академія неперервної освіти  
61057, м. Харків, вул. Пушкінська, 24,  
тел./факс (057) 731-21-31,  
E-mail: [kvnz.hano@gmail.com](mailto:kvnz.hano@gmail.com)  
Web-сайт: [www.edu-post-diploma.kharkov.ua](http://www.edu-post-diploma.kharkov.ua)