

development. Experimentally proved that the development of students' ability to self-actualizing their personal-professional growth.

Key words: personal change, personal growth, personal-professional growth, self, personal-professional development, the future teacher.

Отримано: 02.03.2011

УДК 159.922.72

С.В. Дорофей

Особливості оволодіння молодшими школярами прийомами розумової діяльності

У статті представлено проблему особливостей оволодіння прийомами розумової діяльності молодшими школярами. Узагальнено результати досліджень розвитку розумових дій (аналіз, внутрішній план дій, рефлексія) в процесі навчальної діяльності вітчизняних учених. Обґрунтовано залежність опанування прийомами розумової діяльності молодшими школярами від спеціально організованого розвиваючого навчання, що, безумовно, створює більш широкі можливості для психічного розвитку й використання розумового потенціалу молодших школярів.

Ключові слова: розумові дії, аналіз, внутрішній план дій, рефлексія, розвиваюче навчання.

В статье рассмотрены проблемы особенности овладения приемами умственной деятельности младшими школьниками. Обобщены результаты исследований развития умственных действий (анализ, внутренний план действий, рефлексия) в процессе учебной деятельности, полученные отечественными учеными. Обоснована зависимость овладения приемами умственной деятельности младшими школьниками от специально организованного развивающего обучения, что, безусловно, создает более широкие возможности для психического развития и использования умственного потенциала младших школьников.

Ключевые слова: умственные действия, анализ, внутренний план действий, рефлексия, развивающее обучение.

Розбудова української системи освіти на засадах демократизації, гуманізації, цінності особистісного розвитку людини зумовлює особливу актуальність проблеми розвивального навчання школярів.

У реалізації ідей розвитку особистості в системі шкільної освіти особливо важливим є своєчасне виявлення актуальних і потенційних можливостей дітей молодшого шкільного віку. Адже саме цей вік, як відзначають психологи, багатий на приховані можливості дитячого розвитку, які важливо своєчасно помітити і розвинути.

У різні часи у різних соціально-економічних умовах проблема взаємозв'язку навчання і розвитку ставилася і розв'язувалася по-різному залежно від цілей держави і суспільства щодо навчання і виховання підростаючого покоління.

Теоретичні аспекти проблеми навчальної діяльності як провідної психічного розвитку дитини шкільного віку представлені у низці психолого-педагогічних досліджень, присвячених взаємозв'язку навчання й розвитку дітей (Ю.К.Бабанський, І.Д.Бех, В.І.Бондар, П.Я.Гальперін, В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, Л.В.Зиков, О.В.Киричук, Г.С.Костюк, І.Я.Лернер, С.Д.Максименко, Н.О.Менчинська, С.Л.Рубінштейн, О.Я.Савченко, О.О.Скрипченко та ін.).

Значне місце у психолого-педагогічних дослідженнях відводиться дослідженню механізмів управління навчальною діяльністю (Г.О.Балл, П.Я.Гальперін, О.М.Леонт'єв, Ю.І.Машбиць, Н.Ф.Талізін та ін.); оволодіння учнями прийомами розумової діяльності (Д.М.Богоявленський, З.І. Калмикова, К.М.Кабанова-Меллер, Г.С.Костюк, О.О.Люблінська, Н.О.Менчинська О.В.Скрипченко та ін.); управління у процесі навчання розумовими діями учнів (Л.Б.Ітельсон, О.І.Раєв та ін.). Окремі аспекти засвоєння знань шляхом міркувань, умовиводів відображено в дослідженнях учених О.А.Івіна, П.В.Копніна, Н.О.Подгорецької, М.М.Шардакова; характеристика логічних понять подається в наукових працях І.Калмикової, Н.І.Кондакова, Г.С.Костюка, Ж.Піаже, К.Д.Ушинського.

Взагалі, поєднання навчання і розвитку виступає, за словами Л.С.Виготського, саме центральним й основним питанням, “без якого проблеми педагогічної психології <...> не можуть бути не тільки правильно вирішені, але навіть поставлені” [2, с.374]. Так ставилося питання більше 60 років тому, коли написані ці слова, – воно зберігає важливість і донині.

У 60-х р. XX ст. Д.Б.Ельконін висловив гіпотезу про те, що немає основ для абсолютизації існуючої схеми віків, заснованої на середньостатистичних вікових нормах розвитку, для перетворення їх у “деякий інваріант будь-якого можливого шляху розумового розвитку... Ця схема відбиває лише цілком визначений і конкретний шлях розумового розвитку дітей, що відбувається в

конкретно-історичних формах тієї системи навчання, в межах якої <...> чільне місце займають емпіричні зведення і слабо представлені способи засвоєння знань, опосередковані справжніми поняттями як елементами теорії предмета. Є підстави вважати, що зміна змісту навчання в цьому напрямку і відповідна зміна “типу навчання” <...> вплине на “вікову схему” формування інтелекту дітей”.

Тридцятирічна перевірка цієї гіпотези в умовах формуючого експерименту показала, що систематичне виконання молодшими школярами розгорнутої навчальною діяльністю (за концепцією розвиваючого навчання, розробленої В.В.Давидовим, навчальною діяльністю називається не будь-яка діяльність, що відбувається в класі під час уроку, а лише та, котра націлена на оволодіння способами предметних і пізнавальних дій, узагальнених за формою теоретичного знання) більшою мірою сприяє розвитку в них основ теоретичної свідомості й мислення, ніж прийнята в початковій школі система організації навчально-виховного процесу, в якому недостатньо представлені окремі компоненти навчальної діяльності.

Саме існування експериментальних шкіл, що відкрили нові вікові можливості молодших школярів, перевело питання про інтелектуальний розвиток дітей 6 – 11 років з розряду некоректних у розряд практичних і актуальних питань вікової й педагогічної психології. З чим пов’язана сьгоднішня гострота цього питання? Перш за все слід сказати, що у науково-методичній літературі 90-х років, було розгорнуто дискусію щодо передчасності насильницької акселерації розвитку молодших школярів в умовах навчальної діяльності, а також акцентувалася увага на недостатності, обмеженості тих задач розвитку, що виконуються засобами навчальної діяльності (на нинішньому рівні розробленості її теорії й практики).

Справа в тому, що експериментальне навчання, що реалізує принципи навчальної діяльності, суттєво покращує інтелектуальні можливості молодших школярів, хоча, все ж таки, задачу формування в дітей уміння вчитися поки ще не вирішено цілком.

Сьгодні зусилля вчених психологів спрямовані на поглиблене вирішення питання про шляхи засвоєння знань, які сприяють якісним змінам дитячого мислення, а також на вивчення тих форм розумової діяльності школяра, які забезпечують проникнення в суть засвоєних знань.

З початком навчання у школі мислення висувається в центр психічного розвитку дитини і стає визначальним у системі інших психічних функцій, що під його впливом інтелектуалізується й здобуває довільний характер [2].

Мислення дитини молодшого шкільного віку знаходиться на переломному етапі розвитку. У цей період відбувається перехід від наочно-образного до словесно-логічного, понятійного мислення, що гадає розумовій діяльності дитини двоїстого характеру: конкретне мислення, пов'язане з реальною дійсністю і безпосереднім спостереженням, уже підкоряється логічним принципам, однак абстрактні, формально-логічні міркування дітям ще не доступні. Відповідно до класифікації Ж. Піаже цей етап розвитку дитячого мислення визначається як стадія конкретних операцій [9].

У цьому відношенні найбільш показове мислення першокласників. Воно дійсно переважно конкретне, спирається на наочні образи й уявлення. Як правило, розуміння загальних положень досягається лише тоді, коли вони конкретизуються за допомогою часткових прикладів. Зміст понять і узагальнень визначається в основному наочно сприйнятими ознаками предметів. У цьому віці мислення дитини тісно пов'язане з її особистим досвідом і тому найчастіше в предметах і явищах вона виділяє ті сторони, що говорять про їхнє застосування, дію з ними [6; 7].

В міру оволодіння навчальною діяльністю й засвоєння основ наукових знань школяр поступово прилучається до системи наукових понять, його розумові операції стають менш пов'язаними з конкретною практичною діяльністю чи наочною опорою. Діти опановують прийоми розумової діяльності, здобувають здатність діяти "подумки" і аналізувати процес власних міркувань [1; 4].

З розвитком мислення пов'язане виникнення важливих новоутворень молодшого шкільного віку: аналізу, внутрішнього плану дій, рефлексії [8].

Н.Ф.Тализіна у роботі "Формування пізнавальної діяльності учнів" наголошує, що аналіз як розумова дія припускає розкладання цілого на частини, виділення шляхом порівняння загального і частки, розрізнення істотного й несуттєвого в предметах і явищах (Тализіна Н.Ф., 1983).

Оволодіння аналізом починається з уміння дитини виокремлювати в предметах і явищах різні властивості й ознаки. Як відомо, будь-який предмет можна розглядати з різних точок зору. Залежно від цього на перший план виступають та чи інша риса, властивість предмета. Уміння виділяти властивості дається молодшим школярам із зусиллям. І це зрозуміло, адже конкретне мислення дитини повинне виконувати складну роботу абстрагування властивості від предмета. Як правило, першокласники можуть виділити з нескінченної безлічі властивостей будь-якого предмета усього лише дві-три. В міру розвитку дітей, розширення їхнього

кругозору й знайомства з різними аспектами дійсності така здатність, безумовно, удосконалюється. Однак це не виключає необхідності спеціально вчити молодших школярів бачити в предметах і явищах різні їхні сторони, виділяти безліч властивостей [3; 5].

Для розвитку цього уміння необхідно показати дітям прийом зіставлення даного предмета з іншими, що володіють іншими властивостями. З цією метою варто підібрати для порівняння різні предмети і послідовно зіставляти з ними вихідний. От як описує можливий варіант такої процедури Н.Ф. Тализіна: “Можна використовувати, наприклад, такий набір предметів: кілька кубиків різного кольору й розміру, зроблених із різного матеріалу, шматок поролону, блискуча куля (ялинкова прикраса), яблуко, важка гирька, прозоре скло [10].

Спочатку учням показують маленький пластмасовий кубик синього кольору. На дошці й у зошитах записується слово “кубик”. Учитель запитує, що можна сказати про цей кубик, який він. Під словом “кубик” спочатку записують властивості, що називають учні: синій, пластмасовий. Якщо учні більше не бачать властивостей кубика, його послідовно порівнюють із яблуком, склом, поролоном і іншими предметами. Це дозволяє учням виділити форму кубика, його розмір, однобарвність, неістивність, твердість, непрозорість і ряд інших властивостей, що також записуються під словом “кубик”. Наприкінці бесіди вчитель говорить, що усе виписане про кубик називається його властивостями. Властивості зачитуються. Учитель відзначає, що це тільки частина усіх властивостей кубика. Якщо порівнювати кубик з іншими предметами, то легко відкрити в ньому безліч інших властивостей. При цьому вчитель підкреслює, що властивості предмета легше виділяти при порівнянні його з іншими.

Виділити властивості одного предмета недостатньо. Необхідно попрацювати з декількома предметами, причому мало схожими. Робити це краще не відразу, не на одному уроці, а поступово <...> Для усвідомлення прийому і міцного його засвоєння учні повинні не тільки виділяти властивості, порівнюючи предмети один з одним, але і називати їх, записувати.

Як тільки учні навчаються легко й швидко виділяти властивості в предметах шляхом порівняння з іншими предметами, треба предмети поступово забирати й змушувати дітей виділяти властивості вже без порівняння з предметами, що спостерігаються. Спочатку діти все рівно звертаються до порівняння, але тепер уже з тими об'єктами, що уявляються, а не реальними предметами.

Надалі вони будуть мов би безпосередньо, без усякого порівняння, бачити в предметі безліч властивостей. Це говорить про те, що прийом засвоєний” (Тализіна Н.Ф., 1983, с. 24-26).

Для розвитку в дітей уміння виділяти різні властивості корисно відшукувати причини тих чи інших явищ (“Чому качка плаває, а курка ні?”), розбирати прислів'я й приказки (“Чому говорять: “Як із гусака вода”, “Не все те золото, що блищить”, “Як об стінку горох?”), відгадувати загадки (“Що важче: кілограм заліза чи кілограм пуху?”). Такі питання спонукають дитину звертати увагу на добре знайомі предмети і явища, змушують розмірковувати над такими їх властивостями, що раніше здавалися зрозумілими.

Паралельно з оволодінням прийомом виділення властивостей шляхом порівняння різних предметів (явищ) необхідно вводити поняття про загальні й часткові, істотні й несуттєві ознаки.

Невміння виділяти загальне й істотне може серйозно ускладнити процес навчання, оскільки в цьому випадку типовими для дитини стають проблеми з узагальненням навчального матеріалу: підведення математичної задачі під уже відомий клас, виділення кореня в родинних словах, короткий (виділення тільки головного) переказ тексту, розподіл його на частини, вибір заголовка для уривка тощо.

Процес виділення суттєвого має і зворотний бік – уміння відвернутися від несуттєвих деталей. Ця дія дається молодшим школярам із не меншими зусиллями, ніж виділення істотного. У цьому зв'язку цікавий приклад наводять В.С. Ротенберг і С.М. Бондаренко: “Спробуйте задати своїм учням давню жартівну задачку: “Фунт борошна коштує дванадцять копійок. Скільки коштують дві п'ятикопійкові булки?” Спостерігайте, як вони її вирішують: чи будуть вони ділити, чи множити або робити будь-що інше, у більшості випадків вони будуть починати з вартості фунта борошна. Невміння відкинути зайве (“не сюди”) – одна з найбільш важких для школяра розумових операцій” (Ротенберг В.С., Бондаренко С.М., 1989).

Не менш показовий у цьому плані приклад, наведений А.І. Липкіною (1961), яка демонструє, наскільки важко для молодших школярів, котрі тільки опановують здатністю керувати своєю розумовою діяльністю, вичленовувати і відкидати частину змісту із заданого цілого. Молодшим школярам (I-IV класи) було дане завдання відтворити розповідь Мельнікова-Печерського “Лісова пожежа”, але при цьому не згадувати про подорожан, що стали свідками пожежі. Ніхто з першокласників із цією задачею впоратися не зміг. Більшості другокласників це все-таки вдалося, але із застосуванням значних зусиль, виявленням боротьби з

постійним бажанням уключити “подорожан” у свою розповідь. Наприклад, фрагмент одного з таких переказів: “...Так... про подорожан не можна говорити, а про тварин можна? Білки, вовки, ведмеді тікали від пожежі. Про подорожан не треба... Що ще там було? Черета лосів збіглася (пауза). Хочеться сказати про подорожан...” І тільки школярі III–IV класів могли чітко дотримуватись завдання і перебороти потребу розповідати все підряд.

Прийоми логічного аналізу необхідні учням уже в I класі, без оволодіння ними не відбувається повноцінного засвоєння навчального матеріалу. Однак дослідження показують, що до кінця навчального року лише незначний відсоток першокласників володіє прийомами порівняння, підведення під поняття, виведення наслідку і т.д. Чимало школярів не засвоюють їх і до старших класів.

Ці дані показують, що саме в молодшому шкільному віці необхідно здійснювати цілеспрямовану роботу з навчання дітей основним прийомам розумової діяльності. Допомогу в цьому можуть надати матеріали, представлені в роботах М.Н. Акимової і В.Т. Козлової (1993), С.М. Бондаренко (1981), Е.В. Заїки (1990), Н.Ф. Тализіної (1983) та ін.

Кожна психічна дія має у своєму розвитку низку етапів. Починається цей процес із зовнішньої, практичної дії з матеріальними предметами, потім реальний предмет замінюється його зображенням, схемою, за цим іде етап виконання первісної дії у плані “голосної мови”, потім стає достатнім проказування цієї дії “про себе”, і, нарешті, на заключному етапі дія цілком інтеріоризується, перетворюється якісно (згортається, відбувається миттєво і т.і.), стає розумовою дією, тобто дією “подумки” (Гальперін П.Я., 1987).

Таку послідовність у своєму розвитку проходять усі розумові дії (рахунок, читання, виконання арифметичних операцій і т.і.). Найбільш наочний приклад – навчання лічби:

1) спочатку дитина навчається перераховувати й складати реальні предмети;

2) навчається здійснювати те ж саме з їхніми зображеннями (наприклад, із намальованими кружечками);

3) може дати правильну відповідь, вже не перераховуючи пальцем кожен кружечок, а роблячи аналогічну дію у плані сприйняття, лише переводячи погляд, але, як і раніше, супроводжуючи рахунок голосним говорінням;

4) після цього дія проговорюється пошепки і, нарешті,

5) дія остаточно переходить у розумовий план, дитина стає здатною до усного рахунку.

Примітно, що усний рахунок на уроках математики – один із деяких прийомів, застосовуваних у масовій школі для формування внутрішнього плану дій. В основному ж це уміння складається стихійно. Досить часто можна спостерігати окремих першокласників наприкінці навчального року і навіть окремих учнів II–III класів, що під час усного рахунку активно перераховують під партою пальці на своїх руках, причому роблять це віртуозно, швидше ніж діти, які дійсно виконують завдання “подумки”.

У зазначених школярів дію рахунку у внутрішньому плані не відпрацьовано, тому з ними необхідно проводити спеціальні заняття із формування цього уміння.

Розвиток внутрішнього плану дій забезпечує здатність орієнтуватися в умовах задачі, виділяти серед них найбільш істотні, планувати хід рішення, передбачати й оцінювати можливі варіанти і т.д. “Чим більше “кроків” своїх дій може передбачити дитина і чим ретельніше вона може зіставити їхні різні варіанти, тим більш успішно буде контролювати фактичне рішення задачі. Необхідність контролю й самоконтролю в навчальній діяльності, а також ряд інших її особливостей (наприклад, вимога словесного звіту, оцінка) створюють сприятливі умови для формування в молодших школярів здатності до планування й виконання дій про себе, у внутрішньому плані” (Давидов В.В., 1973, с. 83).

Розвитку внутрішнього плану дій у молодших школярів сприяють також різні ігри (особливо шахи, “п’ятнашки” тощо) і вправи (Заїка Є.В., 1994; Задо А.З., 1982).

Характеризуючи особливості мислення дитини в “першому шкільному віці”, тобто молодшого школяра, Л.С. Виготський відзначав, що дитина “ще недостатньо усвідомлює власні розумові операції і тому не може повною мірою опанувати їх. Вона ще малоздатна до внутрішнього спостереження, до інтроспекції... Тільки під тиском суперечки й заперечень дитина починає намагатися виправдати свою думку в очак інших і починає спостерігати власне мислення, тобто шукати й розрізняти за допомогою інтроспекції мотиви, що її ведуть, і напрямки, в якому вона спрямовується. Намагаючись підтвердити свою думку в очак інших, вона починає підтверджувати її і для самої себе” (Виготський Л.С., 1984, т. 4, с. 88).

Отже, молодший школяр тільки починає опановувати рефлексію, тобто здатність розглядати й оцінювати власні дії, уміння аналізувати зміст і процес своєї розумової діяльності.

Здатність до рефлексії формується й розвивається в дітей при виконанні дій контролю й оцінки. Усвідомлення дитиною змісту

власних дій стає можливим тільки тоді, коли вона вміє самостійно розповідати про свою дію, докладно пояснювати, що і для чого вона робить. Адже добре відомо: коли людина пояснює щось будь-кому іншому, вона сама краще починає розуміти те, що пояснює. Тому на початку навчання будь-якої дії (математичної, граматичної й ін.) необхідно вимагати від дитини не тільки самостійного й правильного виконання цієї дії, але і розгорнутого словесного роз'яснення всіх здійснюваних операцій.

Для цього в процесі дій дитині варто задавати питання про те, що вона робить, чому робить саме так, а не інакше, чому її дія правильна і т.ін. Дитину потрібно просити зробити й розповісти так, щоб “усім було зрозуміло”. Подібні питання рекомендується задавати дитині не тільки в тих випадках, коли вона припустилась помилки, а постійно, привчаючи її докладно роз'яснювати й обґрунтовувати свої дії.

Можливе також використання ситуації групової розумової діяльності, коли аналіз рішення задачі діти проводять у парі, при цьому один з учнів виконує роль “контролера”, що вимагає пояснення кожного кроку рішення.

Отже, розглянуті вище новоутворення (аналіз, внутрішній план дій і рефлексія) формуються в молодших школярів у процесі навчальної діяльності. А в умовах спеціально організованого розвиваючого навчання, основу якого складає здійснення дітьми повноцінної розгорнутої навчальної діяльності, що веде до формування теоретичного мислення, ці новоутворення мають складатися раніше, ніж в умовах традиційного навчання. Це, безумовно, створює більш широкі можливості для психічного розвитку й використання розумового потенціалу молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С.Выготский. – Собр. соч. в 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т.2. – С. 5 – 361.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
3. Гальперин П.Я. Формирование умственных действий и понятий / П.Я.Гальперин. – М.: Педагогика, 1965. – 240 с.
4. Ермакова Е.С. Генезис гибкости мыслительной деятельности в детском возрасте / Е.С.Ермакова// Психол. журнал. – 1997. – Т.18, – № 3. – С.74 – 82.
5. Давыдов В.В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления / Под ред. А.В.Петровского / В.В.Давыдов. – М.: Педагогика, 1989. – С. 64-89.

6. Косма Т.В. Мыслення учнів молодшого шкільного віку / Т.В.Косма. – К., 1968. – 205 с.
7. Мыслення в діяльності молодших школярів / За ред. Г. С. Костюка, Г. О. Балла. К., 1981. – 155 с.
8. Менчинская Н.А. Мышление и процесс обучения / Н.А.Менчинская // Исследование мышления в советской психологии / Под ред. Е.В.Шороховой – М.: Наука, 1966. – С. 349-387.
9. Пиаже Ж. Генезис элементарных логических структур / Ж.Пиаже, Б.Инельдер. – М., 1963. – 448 с.
10. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников: Кн. для учителя / Н.Ф.Талызина. – М.: Просвещение, 1988. – 175 с.

In the article the problem of features of capture the receptions of intellection is presented by junior schoolchildren. The results of researches of development of mental actions (analysis, internal plan of actions, reflection) are generalized in the process of educational activity of home scientists. Dependence of capture the receptions of intellection is reasonable by junior schoolchildren from the specially organized developing studies, that, undoubtedly, creates more wide possibilities for psychical development and use of mental potential of junior schoolchildren.

Key words: mental actions, analysis, internal plan of actions, reflection, developing studies.

Отримано: 25.01.2011

УДК 159.946.3

Т.В.Дуткевич, Т.А.Панчишина

ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА ЙОГО ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Ставлення до навчання є визначальним особистісним фактором успішності цього процесу. Проаналізовано три типи ставлення студентів аграрних спеціальностей до вивчення іноземної мови. Акцептивне ставлення (19,4% досліджуваних) має такі прояви, як висока успішність з предмета, задоволеність його вивченням, самостійність та креативність виконання завдань. Реф'юзивне ставлення (42,8%) має такі прояви, як