

РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Дипломна робота

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

на тему

**ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК
УЧНІВ У НАРОДНІЙ ШКОЛІ КІНЦЯ ХІХ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ**

Виконала

здобувачка ступеня вищої освіти

«магістр»

спеціальності 013 Початкова освіта

Бондар Тетяна Володимирівна

Керівник:

к. пед. н., доц. Бричок С. Б.

Рецензент:

к. пед. н., доц. Міськова Н. М.

Рівне - 2020 року

ЗМІСТ

ВСТУП		4
РОЗДІЛ 1	ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК ЯК АКТУАЛЬНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	9
1.1.	Організація і методика навчання та виховання учнів початкових шкіл України другої половини ХІХ - початку ХХ ст.	9
1.2.	Здобуток українських діячів культури та освіти другої половини ХІХ - початку ХХ ст. у розвитку методичної науки	23
1.3.	Формування загальнонавчальних умінь та навичок в учнів початкової школи	34
	Висновки до першого розділу	40
РОЗДІЛ 2	ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК У НАРОДНІЙ ШКОЛІ КІНЦЯ ХІХ - ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ	45
2.1.	Розумовий розвиток учнів початкової школи у вітчизняній педагогічній думці кінця ХІХ - початку ХХ століття	45
2.2.	Практичні методи навчання в початковій школі кінця ХІХ - початку ХХ століття	56
2.3.	Звукові методи навчання грамоті та динаміка візуального ряду букварів досліджуваного періоду	62
2.4.	Буквоскладальний, складовий і звуковий аналітичний методи навчання читання та письма в букварях кінця ХІХ - початку ХХ століття	71
	Висновки до другого розділу	81

РОЗДІЛ 3 РЕАЛІЗАЦІЯ ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ	85
3.1. Проблема формування загальнонавчальних учнів початкової школи на сучасному етапі	85
3.2. Управління процесом формування загальних навчальних умінь і навичок молодших школярів	93
Висновки до третього розділу	102
ВИСНОВКИ	105
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	110
ДОДАТКИ	120

ВСТУП

Актуальність дослідження. Глобальні перетворення у всіх сферах життя в Україні актуалізують проблеми, пов'язані з визначенням місця та ролі початкової школи у демократичних перетвореннях.

У Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті та Державній комплексній програмі «Вчитель» та інших освітніх документах особлива увага приділяється створенню умов, що забезпечують високий рівень навчання та виховання учнів початкової школи.

Серед основних завдань початкової школи формування загальнонавчальних умінь і навичок учнів займає особливе місце тому, що саме загальнонавчальні навички є підґрунтям розвитку повноцінного сприйняття дітьми навчального матеріалу, засвоєння ними низки світоглядних, моральних та суспільно-політичних понять, формування особистості молодших школярів у цілому.

Одержання відповіді на сучасні питання пов'язане із вдумливим осмисленням минулого, вивченням історичних коренів педагогічних ідей, фактів, теорій, досвіду педагогів минулих років. На доцільність звернення до творчої спадщини вітчизняних педагогів і вчених минулого вказує і той факт, що шкільництво України другої половини ХІХ століття репрезентує значний доробок у галузі методик викладання окремих предметів, які сприяють формуванню загальнонавчальних умінь і навичок учнів молодшого шкільного віку.

Як свідчить аналіз історико-педагогічної літератури, у вітчизняній педагогічній думці накопичено чималий досвід з проблеми дослідження. Так, у працях Х. Алчевської, Б. Грінченка, П. Каптерєва, М. Корфа, Н. Левицького, С. Миропольського, М. Пирогова, К. Ушинського та деяких інших знаходимо розкриття видів загальнонавчальних умінь і навичок й обґрунтування їх ролі та значення в розумовому, моральному, трудовому, естетичному вихованні дітей.

Слід також зазначити, що підвищенню інтересу до проблеми, яка вивчається, на сучасному етапі сприяли праці з питань розвитку історії педагогічної науки Л. Вовк, М. Євтуха, Т. Завгородньої, І. Зайченка, С. Золотухіної, Б. Ступарика, О. Сухомлинської, Л. Штефан та ін.

Визначенню сутності загальнонавчальних умінь і навичок учнів присвятили свої праці А. Бобров, М. Вашуленко, С. Орлов, В. Паламарчук, Р. Прокоп'єв, В. Пунський, О. Савченко, А. Усова та деякі інші дослідники.

У сучасній педагогічній літературі також накопичений певний обсяг знань з питань з'ясування шляхів, форм та методів формування загальнонавчальних умінь і навичок учнів сучасної загальноосвітньої школи. Цим проблемам присвятили свої праці З. Захарчук, Н. Карапузова, Я. Кедлюк, А. Мартинова, Н. Скрипченко, А. Супрун та деякі інші вчені.

Однак аналіз вітчизняної педагогічної літератури й наукових праць показав, що проблема формування загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів в історичній ретроспективі не була предметом системного вивчення й окремого аналізу, який передбачав би цілісну характеристику теорії і практики формування загальнонавчальних умінь і навичок (читати, писати, мислити, висловлювати власну думку) учнів початкової школи у другій половині XIX - початку XX століття.

Досліджувана проблема потребує всебічного цілісного вивчення. Це зумовлюється такими обставинами. По-перше, об'єктивно проаналізувати будь-яку проблему неможливо без знання її історії. По-друге, критичне осмислення історичного шляху теорії і практики формування загальнонавчальних умінь та навичок молодших школярів допоможе запобігти помилок у роботі сучасної початкової школи. І, нарешті, вивчення багатого історико-педагогічного досвіду дає можливість проаналізувати подальший розвиток загальнонавчальних умінь і навичок учнів початкової школи.

Актуальність комплексного вивчення питань формування загальнонавчальних умінь та навичок молодших школярів в історичній

ретроспективі, необхідність урахування досвіду минулих років в розробці змісту діяльності сучасної початкової школи, а також відсутність історико-педагогічних досліджень, зумовили вибір теми **«Формування загальнонавчальних умінь і навичок учнів у народній школі кінця XIX - початку XX століття».**

Об'єкт дослідження - процес навчання в народній школі кінця XIX - початку XX століття.

Предмет дослідження - теорія і практика формування загальнонавчальних умінь і навичок учнів початкових класів у народній школі кінця XIX - початку XX століття.

Мета дослідження - проаналізувати й систематизувати теорію формування загальнонавчальних умінь і навичок учнів народної школи в досліджуваний період.

Відповідно до об'єкта, предмета і мети були визначені такі **завдання** дослідження:

1. Схарактеризувати особливості організації і методики навчання та виховання учнів початкових шкіл України другої половини XIX - початку XX ст.

2. Проаналізувати здобуток українських діячів культури та освіти другої половини XIX - початку XX ст. у розвитку методичної науки.

3. Виявити характерні особливості розумового розвитку учнів початкової школи у вітчизняній педагогічній думці кінця XIX - початку XX століття.

4. Схарактеризувати основні умови формування загальнонавчальних умінь і навичок учнів початкової школи.

Методи дослідження. На різних етапах наукового пошуку використано комплекс методів:

а) теоретичні методи: аналітичний, історико-зіставний, ретроспективний, історико-генетичний та порівняльний аналіз науково-педагогічної літератури, документів із народної освіти й архівних матеріалів;

хронологічний, що дали змогу розглядати досліджувану проблему в динаміці, змінах і часовій послідовності; проблемно-цільовий аналіз законодавчих актів, матеріалів періодичної преси з метою з'ясування сутності та особливостей загальнонаукових умінь і навичок молодших школярів; вивчення, узагальнення, систематизація фактів, теоретичних ідей і досвіду формування основних груп загальнонаукових умінь і навичок учнів початкової школи;

б) емпіричні методи: діагностичні (вивчення змісту діяльності сучасної початкової школи); обсерваційні (ретроспективний аналіз діяльності народних шкіл України).

Хронологічні межі дослідження охоплюють період кінця XIX - початку XX століття. Нижню межу (60 - ті роки XIX століття) визначено як етап найбільш прогресивних перетворень у вітчизняній дидактиці та шкільній практиці, пов'язаних із позитивними суспільно-політичними (відміна кріпосного права) та педагогічними (масовий випуск педагогічної літератури, прийняття прогресивних законодавчих актів щодо змісту діяльності початкової та середньої школи) зрушеннями в Російській імперії. Верхню межу - початок XX століття - визнано вітчизняною історичною наукою як етап, за яким настає зміна суспільно-політичного ладу, економічних умов, світоглядних позицій, ліквідація усталеної системи освіти.

У дослідженні виявлено сутність поглядів педагогів досліджуваного періоду на означену проблему, в широких хронологічних межах (кінець XIX - початок XX століття), відтворено теорію і практику формування загальнонавчальних умінь і навичок учнів початкової школи, узагальнено основні шляхи і засоби цього формування; схарактеризовано його умови; визначено перспективи творчого використання історико-педагогічних ідей, концепцій і досвіду минулих років у сучасний період. Конкретизовано способи формування вмінь читати і писати, мислити, висловлювати думку. Подальший розвиток отримали питання формування в учнів початкової школи досліджуваного періоду вмінь працювати з навчальною книгою.

Уведено до наукового обігу невідомі та маловідомі архівні документи, окремі факти, теоретичні ідеї, які базуються на виявлених дослідницьких матеріалах.

Практичне значення отриманих результатів. Матеріали дослідження можуть бути використані в навчальних закладах освіти III - IV рівнів акредитації, закладах післядипломної освіти, в розробці навчальних програм і планів для початкової школи, спецкурсів та спецсемініарів для ВНЗ, а також під час написання підручників, навчальних посібників, іншої навчально-методичної літератури. Низку окреслених питань можна запропонувати як тематику для курсових і дипломних робіт.

Апробація результатів дослідження здійснювалась на Всеукраїнських та регіональних конференціях студентів та молодих науковців.

Публікації. Результати магістерського дослідження опубліковано в 2 одноосібних публікаціях.

Структура та обсяг роботи. Дослідження складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, та 4 додатків. Загальний обсяг роботи становить 119 сторінок, з них основного тексту - 109 сторінок. Список використаної літератури охоплює 107 найменування.

РОЗДІЛ 1

ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК ЯК АКТУАЛЬНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Організація і методика навчання та виховання учнів початкових шкіл України другої половини XIX - початку XX ст.

Сучасна школа в умовах модернізації освіти має будуватися на широкому історико-педагогічному ґрунті, тому і стає актуальним вивчення досвіду організації початкової освіти в народних школах України другої половини XIX- початку XX століття.

Актуальність вивчення досвіду організації початкового навчання в народних школах України (друга половина XIX - початок XX ст.) зумовлюється потребами сучасної школи, яка в умовах модернізації освіти має будуватися на широкому історико-педагогічному ґрунті. Вітчизняна історія, освітні традиції України становлять важливе джерело вдосконалення сучасної початкової освіти, пошуку нових підходів до оновлення основ базового навчання та виховання дітей у нашій країні.

Освітні проблеми та досвід організації навчально-виховного процесу початкових шкіл середини XIX - початку XX століття привертають до себе увагу сучасних учених. Над дослідженнями історії розвитку освіти, зокрема початкової, в Україні працюють: В. Галузинський, М. Євтух, С. Золотухіна, В. Курило, В. Майборода, О. Мельничук, І. Прокопенко, О. Сухомлинська та ін., у наукових працях яких обґрунтовано методологічні основи розвитку і становлення освіти у нашій країні.

Вивчення нормативної бази діяльності початкових шкіл України, які діяли на території Російської імперії, показує, що початкова освіта пройшла низку етапів свого розвитку, пов'язаних із державним реформуванням системи освіти другої половини XIX - початку XX ст. Так, на першому етапі (1850-1863 рр.) відбувалися емпіричні пошуки форм та методів організації

навчально-виховного процесу в умовах відсутності оновленої нормативної бази діяльності початкових шкіл; на другому (1864-1873 рр.) відбулося реформування початкової освіти, виникнення особливого типу державно-громадського управління народними школами; третій (1874-1907 рр.) позначився продовженням реформаторських дій уряду задля посилення державного контролю за початковою освітою; освітні документи, прийняті урядом під тиском громадськості на четвертому етапі (1908-1917 рр.), призвели до розширення змісту, впровадження нових методів та форм початкової освіти в умовах розвитку суспільних наук та національної самосвідомості. Наявність наведених вище етапів необхідно враховувати, розглядаючи організаційно-методичні питання початкового навчання і виховання у школах України (друга половина XIX - початок XX ст.).

Народні школи, що діяли на першому етапі (1860-1863 рр.) розвитку початкової освіти, в організації навчально-виховного процесу могли спиратися переважно на «Статут про початкові народні училища» 1828 року, у якому не було достатньо обумовлено організаційно-методичні питання початкового навчання. Аналіз Статуту [58, с. 118-119] показує, що на першому етапі основною універсальною формою навчання у початкових школах України, як і сьогодні, був урок, формою підсумкового контролю - іспит. Методи навчання в Статуті майже не визначалися. Вчителі переважно були змушені або користуватися застарілими обґрунтованими раніше методиками організації навчально-виховного процесу народної школи, або здійснювати емпіричний пошук нових не апробованих раніше форм та методів.

Найбільш консервативним було викладання Закону Божого, процес вивчення якого в початкових школах першого етапу неодноразово підлягав критиці за одноманітність та відсутність будь-якої педагогічно обґрунтованої методики навчання на всій території України без виключень. Наприклад, за свідченням дослідників, на заході України методика викладання цього предмету полягала в усній розповіді законовчителя та переказі її одним зі

здібних учнів. Закріплення матеріалу учнями відбувалося шляхом слідкування по книзі за читанням оповідань учителем. При цьому учні, які погано розуміли російську мову, мали можливість звернутися за поясненням незрозумілих слів [78]. На сході методика засвоєння змісту предмету ненабагато відрізнялася та зводилася до заучування напам'ять значної кількості молитов, історичних подій і основних правил моралі на основі євангелічних вчень [50, с. 61].

Навчання читанню, що складало важливу частину навчально-виховного процесу початкової школи, на першому етапі її розвитку відбувалося у більшості шкіл за досить консервативною буквоскладовою методикою. Заучування назв букв, що було покладено в основу цієї методики, відволікало дітей від самого процесу оволодіння навиками читання, гальмувало його, перетворюючи на просте заучування слів та цілих текстів. Підкреслимо, що подібні методи викладання, хоча і реалізовувалися в більшості початкових шкіл, які діяли в перший період розвитку початкової освіти, вже не задовольняли освітні потреби вчителів та учнів.

Це призвело до впровадження в навчально-виховний процес нових методик навчання читанню, основною з яких була звукова методика Золотова. За свідченням джерел того часу, вперше звуковий метод почали застосовувати в недільних школах, які виникли на Україні наприкінці 50-х рр. XIX ст. [1, с. 10-18]. Саме в навчально-виховному процесі недільних шкіл поступово «вироблялися ті прийоми навчання абетці, які тепер стали такими звичними та загальновідомими» - зазначає автор статті, надрукованої у журналі «Керівництво для сільських пасторів» (1860 р.) [1, с. 19]. Отже, вже наприкінці першого етапу розвитку початкової освіти відомості про звукову методику навчання читанню отримали значеного поширення серед вчителів і, хоча згадана методика ще не застосовувалася в усіх початкових школах, була вже «загальновідомою». Характеризуючи методику навчання грамоті у недільних школах, автор зазначеної вище статті пише: «Система навчання

прийнята тут класна, а метода - В. Золотова, яку, проте, викладачі видозмінюють за власним розсудом» [1, с. 19].

Слід зауважити, що вироблена в новостворених у 50-60-х рр. XIX ст. недільних школах України (у м. Києві, м. Катеринославі), методика навчання грамоті отримала поширення в усіх відкритих пізніше недільних школах. Цей факт отримав значний суспільний резонанс, зокрема, у друкованих виданнях того часу зазначалося: «Навчання неграмотних відбувалося за звуковою методою, яка тоді ще так мало застосовувалася, що використання її у московських недільних школах було відзначено у всіх відомостях про ці школи» [1, с. 50].

Загалом, зазначимо, що на першому етапі розвитку початкової освіти в Україні методи навчання учнів у більшості шкіл залишалися застарілими та малоефективними. У розробці та впровадженні нових прогресивних методик викладання різних предметів початкового навчання відіграли важливу роль недільні школи.

На другому етапі (1864-1873 рр.) розвитку початкової освіти, як і на першому, основною формою початкового навчання залишався урок. Проте, це не був урок у сучасному нашому розумінні. Трьохкласна школа, що на другому етапі розвитку початкової освіти набула значного поширення особливо на селі, складалася з трьох відділень: молодшого (I), середнього (II) та старшого (III), які за кількістю учнів мали бути приблизно однаковими. Але аналізуючи практику організації початкового навчання протягом усього досліджуваного періоду, дослідники відзначають таку тенденцію - близько половини всіх учнів навчалася на першому відділенні, і тільки п'ята-шоста їх частина продовжувала відвідувати старше відділення [31, с. 138]. Ця ситуація була поширеною в усіх губерніях України. Так, за свідченнями М. Корфа у 1869-70 н. р. 50 % хлопчиків і 60 % дівчаток наданих його піклуванню початкових шкіл було сконцентровано на молодшому відділенні. Серед учнів випускного відділення хлопці становили 17,4 %, дівчата - 11,5 %.

Це пояснювалося у сільській місцевості необхідністю залучення більш старших дітей до господарських справ, у зв'язку з чим багато учнів достроково залишали школу.

Характерною особливістю значної кількості початкових шкіл на другому етапі була їх однокомплектність - один учитель повинен був одночасно навчати учнів трьох відділень, які за рівнем розвитку та засвоєння знань мали істотні відмінності. Однокомплектність великої кількості народних училищ, їх переповненість спричиняли значне навантаження на вчителів. Зважаючи на це, підкреслимо, що правильний відбір форм та методів навчання і виховання, правильна організація класної роботи з додержанням необхідного порядку в початковій школі, контроль роботи кожного учня становили основне завдання вчителя, без вирішення якого неможливе було досягнення певних результатів.

Нажаль, не в усіх школах дисципліна підтримувалася належним чином. М. Корф відзначає, що в деяких школах Олександрівського повіту для підтримання дисципліни вчителі застосовували жорсткі непедагогічні засоби: «Діти залякані у Белоцерковці, ... ще менш бадьорі діти у Бельманці» [47]. Проте, початковому навчанню шкодили і занадто ліберальні засоби підтримання дисципліни: «У Павловці, навпаки, поведінка дітей доводить, що вчитель пестить їх; проте, з іншого боку, неймовірний галас, що створюється усіма учнями, повна відсутність порядку демонструють (виявляють), що вчитель не має ніякого морального впливу на дітей» [47].

Питання підтримання дисципліни на уроках становило важливу частину вчительської праці - «при сучасному влаштуванні школи, тільки якнайбільший порядок та тиша роблять можливими і роботу навчальну, і її успіхи», зазначається у «Пораднику народному вчителю» (м. Одеса) [96, с. 9]. Дійсно, тільки за умови серйозної уваги на уроках учні отримували знання і розвивалися, тому порядок у школі був однією з найважливіших турбот учителя. На думку видатного методиста того часу В. Вахтерова,

правильно організована дисципліна сприяла моральному вихованню дітей, розвитку їх природних здібностей.

На другому етапі розвитку початкової освіти, з виходом Положення про початкові училища 1864 року, дозволені та заборонені методи підтримання класної дисципліни вже набули офіційного статусу. «Застосування тілесних покарань, навіть найнезначніших, по відношенню до будь-яких злісних і впертих учнів, не дозволяється вчителям взагалі, а заоновчителям в особливості» - свідчить «Порадник народному вчителю» [96, с. 9]. Поширені покарання учнів були такі: прослуховування занять стоячи за партою або в куті, «стояння на колінах», залишення в школі після занять - «позбавлення їжі та свободи» на дві-три години [96, с. 9]. При залишенні дитини на самоті вчителю приписувалося бути обережним [96, с. 9].

Окрім цього, використовувалися: зауваження, догана, залишення класу, ізоляція за окремим столом, заборона відпочивати з товаришами. При значних або систематичних порушеннях дитиною шкільної дисципліни вчитель особисто не міг застосовувати більш суворі покарання, але міг звернутися до батьків чи родичів учня для «передавання їм справи виправлення дитини домашніми засобами» [96, с. 10].

Як крайній захід застосовувалося виключення зі школи.

Розглянемо, як організовувалася безпосередня педагогічна взаємодія вчителя та учнів на уроці. Учитель розподіляв учнів на певні групи за відділеннями залежно від обсягу знань дітей і рівня їх розвитку, а іноді - довільно. На уроці вчитель займався поясненням нового матеріалу чи перевіркою завдань одного відділення у той час, як інші два були залучені до самостійної роботи з метою підтримання тиші в класі. У більшості початкових шкіл класні письмові роботи проводилися майже щоденно, особливо, якщо працював один учитель. Вони заміняли домашні завдання й призначалися для учнів старшого та середнього відділень. Основні їх види такі: самостійне читання, вивчення напам'ять, письмові й граматичні вправи,

арифметичні задачі збереглися і на подальших етапах розвитку початкової освіти в Україні [62].

Класні роботи перевірялися за допомогою учнів, домашні - вчителем. Помилки підкреслювалися, і учень повинен був кілька разів написати слова чи фрази у виправленому варіанті [65]. Як бачимо, уроки в початковій школі проводилися в такій формі, що успішність їх організації багато в чому залежала саме від майстерності вчителя, від його здатності підтримувати дисципліну і порядок у класі, організувати самостійні заняття учнів. Задля допомоги вчителю початкової школи в організації самостійної роботи учнів були підготовлені навчальні рекомендації провідних педагогів: О. Баранова, В. Євтушевського, Г. Телегінського, Ф. Павленкова, П. Гдешинського, які містили докладні поради щодо доцільності самостійних завдань учнів, їх тривалості та ступеня складності, визначали порядок роботи з класом, що складався з таких елементів: постановка питань, перевірка засвоєного матеріалу, попередження та виправлення помилок; надавали відповідні повчання недосвідченим учителям щодо застосування наочно-звукового методу при навчанні дітей, що неодноразово вступили до школи.

Методи навчання, поширені на другому етапі розвитку початкової освіти, відрізнялися відповідно до специфіки та змісту дисциплін. Так, засвоєння курсу Закону Божого, що містив малозрозумілі для дитини поняття, викликало значні труднощі у вчителів і потребувало застосування особливих методів навчання, здатних активізувати увагу учнів. Нажаль, трудомісткість та недостатня розробленість подібних методів на другому, як і на першому, етапі розвитку початкової освіти змушувала вчителів йти шляхом найменшого опору, користуючись перевіреним методом заучування напам'ять, іншими словами «зазубрювання».

Вдосконалювалися методики викладання предметів морально-релігійного характеру, боротьбою з методикою заучування напам'ять. У звіті за 1867-1868 н. р. інспектор народних шкіл Олександрівського повіту М. Корф зазначав: «Повертаючись до питання про викладання Закону Божого

і порівнюючи даний звітний рік з попереднім, я маю сказати, що у минулому році бачив я викладання його без заучування, тільки в одній Олександрівській школі; у теперішній час я більше не зустрічав машинального заучування напам'ять» [35, с. 178].

Проте, метод заучування був настільки поширений у початковій школі, що часто застосовувався як базовий не тільки при навчанні закону Божого, а і при вивченні інших предметів початкової освіти. Так, заняття з арифметики полягали в тому, що «...вчитель визиває хлопчика до дошки і каже: „Помнож число таке-то на таке-то”, і якщо опитаний зробить множення механічно, промовивши на додаток „правило”, що таке множення, то і справі кінець» [61, с. 46].

Як наслідок, основи арифметики засвоюються учнями «лише механічно», що не давало можливості навіть найкращим учням ґрунтовно опанувати нумерацію, вирішувати прості задачі [35, с. 51].

Вивчення російської мови в початкових школах включало: засвоєння грамоти, пояснювальне читання, письмові роботи, граматику. Основними критеріями читання, на які скеровував свою педагогічну майстерність учитель, були правильність, швидкість, свідомість і виразність. Заняття з читання тривали до повного закінчення шкільного навчання. Найважливіше значення мало читання вголос [74]. Діти, які навчилися читати російською, вивчали церковнослов'янську мову й основні молитви. При навчанні читання метод заучування також часто застосовувався вчителями як базовий. Поширеність методу механічного заучування без жодних роз'яснень вчителя, згідно зі звітом міністра народної освіти за 1867 р. призводить до того, що у сільських початкових школах «...навчання йде дуже повільно. Перша ціла зима витрачається на абетку, друга зима - на склади, і тільки на третю зиму розпочинається тужливе, одноманітне, машинальне приспівування, що називають читанням; нерідко учнів, що мають зовсім різні книги, примушують, не дивлячись на це, читати хором; а тому, щоб учень розумів прочитане, зовсім не приділяється уваги» [35, с. 51].

У багатьох джерелах відзначається, що в другій половині XIX ст. у більшості вітчизняних шкіл, особливо церковнопарафіяльних, навчали застарілим буквоскладовим методом за церковнослов'янськими книгами. Міністр народної освіти у звіті за 1871 р. констатував, що, за винятком невеликої кількості початкових училищ, усі інші стояли на рівні простих шкіл механічної грамоти [105, с. 46].

Щоб навчити дітей грамотно писати, школа користувалася, переважно, двома способами: списуванням з книжки й проведенням диктантів. При навчанні письму використовувалися переважно аспідні дошки, оскільки папір був дорогим матеріалом для селян [70, с. 127].

За даними, наведеними в дослідженні О. Драча [31, с. 144-150], у 1866 р. міністр народної освіти Д. Толстой, який відвідав Полтавську губернію, відзначав, що письмом оволодівали небагато учнів.

Розуміння складних умов роботи вчителя, організації ним навчально-виховного процесу початкових шкіл України, особливо сільських шкіл другої половини - кінця XIX ст., пояснює той факт, що часто такі школи давали тільки навички механічного читання і письма.

Підкреслимо, що на відміну від більшості вітчизняних початкових шкіл, у школах упродовж досліджуваного періоду спостерігалися значні позитивні зрушення в організації навчально-виховного процесу народних училищ. Це, зокрема, пов'язано з економічним зростанням регіону, посиленням ролі земств в освіті, а також з активною прогресивною діяльністю окремих персоналій.

Серед діячів, які створили умови для запровадження прогресивних методів початкової освіти України, слід передусім назвати барона М. Корфа. Саме ним був створений тип земської трирічної школи, заняття в якій велися одним учителем. Завдяки його керівництву в Олександрівському повіті, центром якого був Олександрівськ (тепер Запоріжжя), почав активно використовуватися прогресивний звуковий метод для навчання грамоті, сутність якого полягала в тому, що дітей знайомили зі звуками (в словах і

окремо) та їх зображеннями (буквами) усно й письмово, починаючи з найлегших за вимовою та найпростіших за написанням [47, с. 5]. М. Корф розробив докладні плани занять у початковій школі, своїми «Звітами Олександрівського повіту училищної ради», методичними книгами й статтями, книгою для класного читання «Наш друг».

Загалом, другий етап розвитку початкової освіти в Україні характеризується недосконалістю навчально-виховного процесу, часто початкові школи давали учням лише навички механічного читання і письма. Це було пов'язано зі складністю умов роботи вчителів та недостатнім рівнем їх підготовки.

Початок третього етапу (1874-1908 рр.) розвитку початкової освіти відзначився прийняттям у 1874 р. «Положення про початкові народні училища» [59, с. 220], у якому містилася значна кількість безпосередніх приписів щодо організації шкільного навчання.

Уряд намагався посилити свій вплив у початкових училищах, розташованих у містах та великих селах. Маємо велику кількість виданих протягом третього періоду різноманітних інструкцій та положень, що регламентували шкільне життя. Наприклад, інструкція для міських училищ (за Положенням 31 травня 1872 року), затверджена Міністерством народної освіти 18 січня 1894 року [40, с. 3], визначала порядок організації навчально-виховного процесу. В інструкції, зокрема, зазначалося, що вчителі мають чітко дотримуватися «всіх приписів начальства як стосовно навчального плану, так і стосовно впливу на учнів» [40, с. 3]. З метою контролю за діяльністю вчителів начальники початкових училищ «по можливості, відвідують уроки викладачів, слідкують за тим, які класні та домашні роботи задаються учням, і які рекомендуються їм вчителями книги для позакласного читання» [40, с. 4]. При виявленні відхилень від «нормального порядку» під час організації навчання та виховання начальники пропонували вчителям відповідні заходи, виносили проблеми на розгляд педагогічної ради, доповідали директору народних училищ. В Інструкції зазначається також, що

начальники мають піклуватися про те, щоб навчання починалося та закінчувалося вчасно, щоб воно не переривалося поза встановленим порядком, щоб відсутні вчителі були замінені іншими вільними особами з персоналу школи.

Отже, в ідеалі зміст навчально-виховного процесу міських початкових училищ був досить суворо регламентований, процес його реалізації мав постійно контролюватися з боку начальників училищ. Проте, існуюча на практиці ситуація дещо відрізнялася від державного ідеалу, в багатьох, особливо сільських школах, досі панував метод «заучування».

Характеризуючи діяльність учителів, які будують процес навчання учнів, користуючись переважно цим методом, С. Миропольський зазначав: «Інші присвячують весь час довбанню Псалтиря, з якого вони все одно нічого не розуміють. Зупиниш такого учня... попросиш його розповісти теж саме своїми словами, він мовчить, не розуміючи питання...» [61, с. 76-77]. «По катехізису вчитель бере книгу і по ній дослівно задає питання, отримуючи слово в слово по книзі ж відповіді» [61, с. 75]. Таке застосування методу заучування при вивченні Закону Божого призводило до того, що «при запитаннях з'ясовувалося, що більшість дітей не знали молитов, а хто витвердив які, не вміли зрозуміти їх» [61, с. 75].

Необхідність вдосконалення методики засвоєння Закону Божого призвела до обґрунтування на початку ХХ ст. інших методів, наприклад, методу питань-відповідей, який за матеріалами II З'їзду законовчителів Харківського повіту, визнавався найкращим [31, с. 163].

Проте, на третьому етапі розвитку початкової освіти метод заучування ще продовжував активно використовуватися, навіть при навчанні читанню. Наслідками цього, за даними С. Миропольського, було те, що діти «у декілька зим не навчалися читати; грамотні ж «кожне слово, перш ніж вимовити його, впівголоса складають...» [61, с. 75]. Як наслідок невірною викладання - учні не завжди могли передати свої думки чітко та ясно, їм

бракувало розуміння прочитаного, більшість з них зосереджували увагу лише на механізмі читання, учні читали монотонно і невиразно [76].

Розуміння педагогами неприпустимості такого стану викладання російської мови та й інших предметів шкільного циклу в початковій школі призводило до пошуку нових методик навчання читання та письма. Найбільш відомими педагогами, що розробляли методику початкової школи, були у 70-80-х роках XIX століття М. Бунаков, В. Водовозов, В. Острогорський.

Увага видатних педагогів та методистів до питань викладання мови у початковій школі безумовно позитивно вплинула на стан викладання відповідних предметів, збагачення методик навчання дітей. Так, за оцінкою дослідників (Е. Днепров, О. Драч), у деяких початкових школах вже на 1-ому відділенні методики навчання читання не тільки прискорювали процес оволодіння грамотою, а й допомагати розвитку мислення учнів. На заняттях з вивчення букв учням рекомендувалося мати набір друкованих літер, які наклеювали в зошит, і відповідних малюнків до них. Використовувалася методика одночасного навчання читання і письма за допомогою таблиць, з метою формування уміння учнів свідомо читати і писати після освоєння азбуки. Доцільним визнавалося запровадження в школі занять-імпровізацій. Задля залучення дітей до творчості використовувався наочно-звуковий метод. На початку XX ст. з метою всебічного розвитку особистості дитини, вважалося за доцільне активізувати освоєння грамоти шляхом застосування ігрових ситуацій.

На четвертому етапі (1908-1917 рр.) розвитку початкової освіти відбулося розширення змісту початкової шкільної освіти на тлі розвитку суспільних наук та зростання національної самосвідомості. Передова педагогічна громадськість (М. Леонтович, С. Миропольський, В. Острогорський, М. Рубінштейн, М. Румянцев) наполягала на посиленні загальноосвітності школи, метою якої повинен стати всебічний розвиток особистості дитини, демократизації шкільного навчання, де вчителю має надаватися свобода вибору форм та методів навчання. Школа, за висновками

досліджень комісії Харківського товариства грамотності, мала відмовитися від претензій вчити своїх учнів - діти повинні вчитися самі, а народне училище - тільки допомагати їм і полегшувати їх працю [31, с. 178].

На початку ХХ ст., у зв'язку з прийняттям Закону від 3 травня 1908 р., впроваджувався 4-річний термін навчання дітей у початкових школах, що створювало умови для апробації розроблених вітчизняними методистами форм та методів викладання нових (раніше - додаткових) предметів початкового навчання. Значний внесок у розробку методик викладання таких предметів зробив О. Герд, що був методистом з природознавства. Великою його заслугою була розробка методики викладання природознавства й складання підручників у дусі дарвінізму [44, с. 268].

Велике значення в обґрунтуванні нових методів навчання та виховання дітей відіграли й ідеї П. Лесгафта, який розробив оригінальну систему фізичного виховання, розуміючи його, як один з найважливіших засобів всебічного розвитку людини, що перебуває в найтіснішому зв'язку з її розумовим розвитком. На підставі цього П. Лесгафт вважав, що фізичні вправи повинні мати послідовний, формуючий характер і розвивати розумові здібності дитини [44, с. 289].

У викладанні традиційних предметів шкільного навчання великого значення набувають методи наочного навчання [11, с. 102]. Серед таких методів: застосування арифметичної скриньки, показ зоологічних і ботанічних картин, демонстрація географічних карт, тварин, рослин, мінералів, пересувні літери, кубики для лічби, годинниковий циферблат, метр з дрібними поділками довжини та ін. Використання наочності при вивченні мови сприяло як збагаченню дітей знаннями, так і розвитку їх творчих здібностей. Основними засобами цього ставало проведення навчальних екскурсій і прогулянок, під час яких діти знайомилися з навколишнім середовищем, а також вивчення явищ і предметів за допомогою картин, педагогічного малюнка вчителя, різних моделей і схем, шкільного театру. Наочність, що застосовувалась на уроках із Закону Божого, включала

картини священно-історичних подій, географічні карти, зображення місцевостей і предметів.

Отже, для четвертого етапу розвитку початкової освіти характерним є урізноманітнення та якісне поліпшення форм і методів роботи в школі.

Загалом, можемо зробити висновки, що форми та методи початкової освіти в Україні багато в чому визначалися умовами роботи вчителя початкової школи, зокрема, однокомплектністю - один учитель повинен був одночасно навчати учнів трьох відділень, які за рівнем розвитку та засвоєння знань мали істотні відмінності. Методи викладання в початкових школах були досить різноманітними, відрізняючись залежно від змісту дисциплін початкового навчання.

На першому етапі в більшості вітчизняних початкових шкіл, особливо церковнопарафіяльних, навчали грамоті застарілим буквоскладовим методом за церковнослов'янськими книгами, нові методи застосовувалися лише в недільних школах. Проте, вже на другому етапі розвитку початкової освіти завдяки зусиллям земств, для навчання читанню та письму в народній школі почали широко застосовувати новий прогресивний звуковий метод. На початку ХХ ст. великий внесок у розробку методик викладання нових предметів початкового навчання зробили: О. Герд; П. Лесгафт та інші прогресивні педагоги та вчені.

Взагалі, для досліджуваного періоду характерним є прогресивний розвиток форм та методів навчання і виховання учнів початкових шкіл. Цьому сприяло поширення звукового методу навчання грамоті, популяризація досвіду передових педагогів і вчителів, активне застосування наочності та практичних методів у навчальному процесі.

1.2. Здобуток українських діячів культури та освіти другої половини XIX - початку XX ст. у розвитку методичної науки

Потужним фактором розвитку української методики навчання є літературно-педагогічні ідеї письменників та представників інших гуманітарних галузей. На прикладі життя і діяльності провідників вітчизняної духовності І. Вишенського, Г. Сковороди, пізніше - І. Котляревського, Г. Квітки-Основ'яненка, Т. Шевченка простежується органічне поєднання естетичних переконань й художньої творчості митців із їхньою педагогічною діяльністю. Погляди прогресивних діячів культури та освіти на зміст і форми національної школи та умови її природного розвитку дають можливість виявити основні тенденції освітнього процесу, визначити цілі навчання, виховання й національного культурного розвитку того періоду.

Зробимо спробу визначити позитивні педагогічні здобутки відомих діячів освіти та культури другої половини XIX - початку XX століття.

Становлення й утвердження української літературної мови та художньої літератури у XIX столітті відбувалося в умовах утисків та заборони народної мови і мистецтва слова, народовольчої та просвітницької боротьби за національну культуру й освіту. Більшість вітчизняних майстрів слова нового часу, дбаючи про духовний розвиток українського народу, творили не лише художній світ і презентували власне бачення особистості в ньому, а й опікувалися проблемами духовного формування учнівської молоді.

Неперехідне значення для розуміння тенденцій розвитку освітнього процесу другої половини XIX ст. має педагогічна спадщина вченого-гуманіста Миколи Пирогова (1810-1881). У контексті методики викладання не втратили актуальності його ідеї щодо:

- практичного застосування теоретичних надбань педагогічної науки з метою глибшого засвоєння знань та потужного розвитку розумових здібностей учнів - «...приложение к делу тех практических способов и

приемов, которыми современная педагогика так много содействует органическому усвоению ребенком научных истин и так мощно развивает умственные способности учащегося...»;

- використання методів і прийомів активізації пізнавальної діяльності школярів - «главное... в обучении детей состоит не в том, что им сообщается, а в том, как им сообщается изучаемое»;

- навчання як засобу розвитку особистості - «...чтобы науку излагать не столько для самой науки, сколько для развития посредством науки той или другой умственной или душевной способности...»;

- важливості наочних засобів навчання - «кто от души желает научить и воспитать будущее поколение, тот должен и наглядное обучение принять к сердцу...» [2, с. 179-181].

Роль учителя у навчальному процесі М. Пирогов розцінював як успішну партнерську взаємодію наставника та вихованця на засадах моральності й гуманізму [2, с. 181-182]. Вчений виступав проти перевантаження учнів, підкреслював необхідність систематичного оцінювання знань, контролю результатів навчання школярів, що було важливою рушійною силою тогочасного навчального процесу [101, с. 313].

Ефективним методом навчання літератури педагог вважав бесіду, що сприяє глибокому розумінню ідейно-естетичного значення художнього твору [101, с. 183-185]. Він відстоював ідею проведення літературних бесід заради гуманітаризації освіти, наголошував на важливості їх широкого застосування у процесі вивчення всіх гімназійних наук за прикладом уроків словесності [101, с. 183]. Розглядаючи бесіду як ефективну розумову вправу, педагог переконував, що в її ході учень розвиває готовність до самостійної пізнавальної діяльності. Реалізація такого виду навчальної діяльності школярів, спрямованого на орієнтований пошук істини (за Ф. Буслаєвим), обмін думками та формування переконань, є методично доцільними. На уроках такий метод особливо продуктивний саме завдяки послідовному формуванню конкретного знання в локальній навчальній ситуації.

У контексті розвитку сучасної вітчизняної освіти вагоме значення мають педагогічні ідеї Миколи Корфа (1834-1883) - дослідника й організатора освітніх систем, автора читанки «Наш друг» (1871 р.). У статті «Научные основы обучения по Бену» (1882) вчений презентував педагогічну концепцію, ключові позиції якої співзвучні із тенденціями сучасної освіти, зокрема:

- розуміння особистості й суспільства як основи педагогіки (ідеї людиноцентричної освіти);
- диференціація навчальних та виховних функцій педагога (ідеї компетентнісного навчання);
- структурування програмового матеріалу, пріоритет концентричного розташування навчального матеріалу та системної побудови навчальної книги;
- самонавчання і саморозвиток учнів, ефективний добір спеціальних завдань для їхньої самостійної роботи [3].

Методику навчання збагатили методичні рекомендації М. Корфа щодо читання художнього твору, застосування методу бесіди, прийому словникової роботи, виконання завдань із розвитку зв'язного мовлення, застосування наочності та активізації пізнавальної діяльності школярів [2, с. 192-200].

Ідеї педагога знайшли подальший розвиток у сучасній філософії людиноцентризму в освітньому просторі (В. Кремень), педагогіці саморозвитку особистості (І. Зязюн, В. Сухомлинський), методиці розвивального навчання (Т. Бугайко, В. Неділько, Є. Пасічник, Н. Волошина, А. Градовський С. Жила, О. Ісаєва, Л. Мірошніченко, А. Ситченко, Г. Токмань, В. Уліщенко), що зміцнює тенденції становлення літературної освіти на шляху гуманізації освіти, особистісно зорієнтованого та компетентнісного навчання.

Неперехідну гуманістичну цінність мають ідеї відомого просвітителя XIX ст. Олександра Духновича (1803-1865) щодо народовідповідного навчання і можливостей розвитку природних здібностей школярів [2, с. 207]. Сповідуючи принципи природовідповідності у навчанні й вихованні та гуманізації освіти, вчений вважав, що доля особистості залежить від рівня її освіти та морального самовдосконалення [79, с. 222]. У праці «Народна педагогія в пользу училищъ и учителей сельскихъ» (1857) О. Духнович актуалізував твердження про значущість освіти й виховання в житті людини, вказуючи, що «счастье или несчастье человека зависит много раз от рождения, но более от нравственного его воспитания», визначав роль педагогіки в цьому процесі як науки, «которая учит, как должно есть человека наставлять, т. е. яким способом силы человеческие, телесные и духовные, от природы данные, от молодости разуму пристойно и согласно сохранять и совершати...» [2, с. 203-204]. За його переконанням, ідея народності освіти передбачала організацію навчання в школі рідною мовою, відповідно потреб народу, та роботу вчителів із народу на добровільних засадах заради виховання в учнів любові до Вітчизни [56, с. 210].

Науково-педагогічні пошуки О. Духновича визначалися розв'язанням дидактичних проблем диференціації та індивідуалізації розвивального навчання, міжпредметних зв'язків, активізації пізнавальної діяльності учнів, самоосвіти й виховання школярів [101, с. 270-271]. У теорії шкільної освіти вчений обґрунтував необхідність запровадження таких основних принципів навчання як природовідповідність, самостійність, доступність, активність навчання, міцність засвоєння знань, наочність. Розглядаючи навчання як можливість пізнання природи і суспільства, він указував на принципову подібність пізнавальної діяльності учня і вченого, розуміючи науку як процес здобуття нових знань про природу, людину і суспільство. Зауважимо, що педагогічні орієнтири О. Духновича співвідносяться із сучасною тенденцією щодо технологізації навчання, що надає учням дидактично розроблену і

психологічно вмотивовану систему навчальних завдань та орієнтовну основу розумових дій, спрямованих на їх виконання.

Серед методів і прийомів активізації усвідомленого сприймання школярами навчального матеріалу О. Духнович актуалізував використання інтелектуальних завдань та ігрових прийомів на уроці. У колі педагогічних інтересів вченого була проблема оцінювання знань, розв'язання якої є одним із основних завдань сучасної освіти. Педагог «вирізняв щоденні, щотижневі, щомісячні» перевірки знань, рекомендував двічі на рік проводити «публічну перевірку знань», враховуючи як учнівські досягнення, так і результативність роботи вчителя [101, с. 271].

Вагомий внесок у розвиток шкільної освіти зробив Костянтин Ушинський (1824-1871) - основоположник наукової педагогіки, автор праць із теорії навчання й виховання. Глибоке педагогічне зацікавлення розбудовою народної школи, що традиційно базується на родинному вихованні, засвідчує його стаття «Про народність у громадському вихованні» (1857).

У педагогічній праці «Людина як предмет виховання» (1868) вчений всебічно обґрунтував роль педагогічної науки й цілеспрямованого виховання, що сприяє розвитку фізичних, розумових й моральних можливостей учня. Педагог переконливо довів важливість врахування принципу народності у навчанні й вихованні, значення рідної мови, практичного досвіду дитини. К. Ушинський обстоював значимість активності та розумового розвитку дитини в навчанні, підкреслюючи, що «розум - не що інше, як добре організована система знань» [104, с. 37]. На його думку, навчання повинно бути систематичним, послідовним та посильним.

Методологічне значення для розуміння основ і тенденцій розвитку педагогічної науки має ідея вченого щодо взаємозв'язку філософських поглядів і теоретичних педагогічних положень у побудові кожної методичної концепції. Створюючи свою педагогічну систему, К. Ушинський виняткового значення надавав принципу народності як одному із найважливіших в

організації освіти й виховання. Однак, учений не ототожнював виховання з наукою, оскільки вважав її спільною для всіх народів [101, с. 284-291].

В аспекті дослідження сучасних процесів навчання і виховання, важливою є філософсько-педагогічна концепція Памфіла Юркевича (1826-1874), який «розвинув українські духовні традиції, кардіоцентризм, екзистенціальність, антропоцентризм української світоглядної ментальності» [101, с. 294], визначив модель духовного світу особистості з його основними складниками: розумом, серцем і волею. На його думку, розум є інструментом пізнання світу, серце виступає центром усіх «пізнавальних дій», своєрідним регулятором людської діяльності, поведінки людини, а воля надає енергію духу, всім порухам душі [101, с. 295].

Таким чином ученим обґрунтовано принцип єдності думки і почуття як один із провідних у навчанні літератури, а також принцип виховуючого навчання як можливість та необхідність формування в учнів ціннісних орієнтацій. П. Юркевич підкреслював, що освіта й виховання, з пріоритетним значенням родинного - основні умови розвитку не лише окремої особистості, а й держави та суспільства в цілому. Такі погляди філософа корелюють із сучасною тенденцією до педагогізації населення та підвищення психолого-педагогічної компетентності батьків щодо виховання й навчання дітей.

У контексті гуманної психології актуалізується думка дослідника про перетворювальну силу виховання, що впливає на розвиток прогресу. Тому твердження про необхідність накопичення знань і сформованість учнівських умінь розглядається ним не як кінцева мета навчання літератури, а як один із чинників психічного розвитку особистості.

У положеннях психолого-педагогічної концепції П. Юркевича розвиваються ідеї К. Ушинського щодо народності виховання, важливості єдності загальнолюдського і народного у вихованні особистості. Засвоюючи національний виховний ідеал, людина повинна співвідносити його домінантні риси із загальнолюдським поняттям про гуманітарні цінності. З огляду на це історичний розвиток педагогічної думки в Україні педагог

трактував як творчу діяльність людей щодо формування морального ідеалу, вказуючи на дохристиянський і християнський періоди, кожен із яких має свій ідеал моральності й досконалості [56, с. 192].

Вагомий внесок зробив П. Юркевич у теорію методів навчання, що з позицій сучасної дидактики визначаються як:

- методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності (словесні - розповідь, теоретичне читання (лекція), сократична бесіда, бесіда-діалог; наочні - ілюстрації, безпосереднє і опосередковане спостереження; практичні - вправи, розв'язування задач), аналіз та синтез;

- методи стимулювання і мотивації навчання (емоційно-моральні ситуації, пізнавальна гра);

- методи контролю [56, с. 191].

Зауважимо, що перша група методів (словесних, наочних і практичних) корелює із сучасними методами навчання літератури (Є. Пасічник, А. Ситченко, Г. Токмань), а друга - співвідноситься з методами і формами інтерактивного та інтерсуб'єктного навчання (О. Куцевол, Г. Токмань, В. Уліщенко).

Значну увагу П. Юркевич приділяв проблемі оцінювання навчальних досягнень школярів, для здійснення якого рекомендував метод вербального оцінювання через схвалення/несхвалення роботи учня (загальна оцінка виставлялася в кінці навчального року). Такий підхід, співзвучний із ідеями сучасної гуманної педагогіки, є дискусійним в умовах зовнішнього незалежного оцінювання випускників, однак його елементи широко застосовуються у дошкільних навчальних закладах та початковій школі.

Твердження П. Юркевича щодо активної взаємодії учнів у пізнавально-виховному процесі, внаслідок чого формуються їхні міжособистісні стосунки та виробляється спільність поглядів і почувань [101, с. 297], є слушними у контексті інтерсуб'єктного навчання літератури (Г. Токмань, В. Уліщенко).

Помітний внесок у розвиток теорії і практики шкільної освіти зробили письменники, педагогічні ідеї яких нерідко були мотивом для написання

літературних творів на теми навчання і виховання, що мали значний дидактичний потенціал та художню вартість.

Анатолій Свидницький (1834-1871), учитель словесності повітових шкіл, активно застосовував у навчанні індивідуальний підхід до учнів, приділяв значну увагу практичним вправам і використанню підручників у процесі самостійного опрацювання навчального матеріалу. Свого часу об'єктивні критики роману-хроніки А. Свидницького «Люборацькі» розглядали його як художній твір про виховання, в основу якого покладено педагогічну думку про втрату людиною свого духовного коріння, що «призводить до морального зубожіння й вираження; виховання, відірване від сім'ї, від національного ґрунту, від свого народу, спотворює людську душу і позбавляє дитину навіть найвищого почуття - любові й поваги до рідної матері...» [101, с. 305].

Прогресивні діячі культури другої половини ХІХ століття питання освіти й добробуту народу пов'язували зі звільненням від утисків російського царизму, в умовах якого вживання української мови та її вивчення в національній школі заборонялося низкою урядових указів.

Так, Павло Грабовський (1864-1902), за псевдонімом Українець, публікував статті про розвиток шкільної освіти в Україні, писав вірші про тяжке становище вчителів тодішніх шкіл, робив переклади українською мовою художніх творів відомих російських письменників. Окрім соціальних мотивів, у його публіцистичних творах на шкільну тематику вирізняються й методичні ідеї. Так, автор вказував на «контингент лиц, являвшихся волею судеб в роли педагогического персонала», підкреслював необхідність фахової підготовки вчителів для народних шкіл, виступив за активізацію навчального процесу та його методичне забезпечення, підтримував народовідповідний характер освіти, її зв'язок із життям, переймався проблемою недостатньої кількості навчальних книг у школах та бібліотеках [2, с. 209-220].

Критикуючи занедбаний стан народних шкіл, письменник Михайло Коцюбинський (1864-1913) наголошував на необхідності підвищення рівня науковості у навчанні, системності у виховній роботі та гуманному ставленні до учнів. Вагомого значення у вирішенні цих педагогічних проблем він надавав фаховій відповідності педагогічних кадрів, розвитку художньої творчості дітей, якості навчальної та художньої книги [2, с. 235-240].

В умовах утисків національної освіти сподвижники розвитку української культури докладали багато зусиль для відкриття народних шкіл з рідною мовою навчання. Ідеї народної школи розвивав і втілював у своїй діяльності український письменник, педагог та громадсько-культурний діяч Борис Грінченко (1863-1910). В українську педагогіку просвітництва він увійшов як редактор і автор 4-томного «Словаря української мови» (1907-1909 рр.), що й нині не втратив актуальності, був основою для наукових студій над рідною мовою та формування української літературної мови [101, с. 442-443]. У своїх працях письменник не оминув методичних проблем навчання української мови та літератури в народній школі. У підручнику «Українська граматка до науки читання й писання» (1907 р.), що розцінювався як конструктивний крок у становленні української навчальної книги зі словесності, Б. Грінченко акцентував на проблемі розвитку в учнів логічного, образного мислення, важливій ролі самостійної роботи учнів над книгою, необхідності розуміння прочитаного, свідомого сприймання народної мудрості, а також досягненні учнями належного рівня техніки читання.

Питання народного виховання, зокрема фізичного і розумового розвитку дитини, формування самостійного мислення учнів були предметом спеціальних досліджень Івана Франка (1856-1916). Педагог-публіцист високо оцінював значення родинного виховання у формуванні особистості, вказував на необхідність навчання дітей у школі рідною мовою. На його думку, зміст шкільної освіти повинен мати демократичну й гуманістичну тенденційність,

бути орієнтованим на особистісний розвиток учнів, відповідати їхнім віковим особливостям [101, с. 491-493].

Письменник і педагог Іван Нечуй-Левицький (1838-1918) мету тогочасної шкільної освіти вбачав, як і його прогресивні попередники, не лише у засвоєнні учнями певного обсягу знань, а й у духовному розвитку особистості, шануванні цінностей національної культури. Предметом його уваги були педагогічні питання щодо розумового розвитку учнів та свідомого засвоєння програмового матеріалу. Педагогічні зусилля він спрямовував на розвиток мовлення школярів, їхнього образного мислення, творчих здібностей у процесі аналізу літературного твору.

Науковий доробок поетеси, організатора народної освіти Христини Алчевської (1841-1920) вирізняється багатогранністю проблематики. У колективній методико-бібліографічній праці «Що читати народові?» вона презентувала понад 1150 статей, що «містять багато методичних порад і педагогічних спостережень, що не застаріли і для сучасної школи» [2, с. 47].

Як послідовник педагогічних ідей К. Ушинського, Х. Алчевська акцентувала на важливості вивчення народної мови та національної літератури, вказувала на навчально-виховне значення художньої книги, приділяла увагу питанням добору та анотування змісту художніх творів для читання, розвитку художнього сприймання та образного мислення читачів, критичного ставлення до прочитаного, організації позакласної роботи (насамперед позакласного читання), розробила метод вивчення читацьких інтересів, досліджувала особливості колективного та індивідуального навчання.

Одним із ефективних методів активізації усвідомленого сприймання школярами навчального матеріалу поетеса вважала літературну бесіду як дієвий метод вивчення літератури, що сприяє формуванню в учнів навичок самостійної роботи, розвитку їхнього усного і писемного мовлення, вільного висловлення своїх переконань [2, с. 48]. Прагнення Х. Алчевської детально розробити програму бесіди, план якої, як твердив Ф. Буслаєв, може служити

своєрідною опорою в процесі обговорення, співвідноситься з особливостями вивчення літератури в умовах сучасного технологізованого навчання.

Педагог рекомендувала використовувати високохудожні літературні твори для виховання учнівської молоді, тому великого значення надавала питанню формування книжкового фонду шкільної бібліотеки, зокрема називала твори Т. Шевченка, Марка Вовчка, В. Короленка обов'язковими для прочитання [2, с. 29]. Методичні пошуки вченої були спрямовані й на розв'язання проблеми шкільного вивчення драматичних творів, наприклад розгляду п'єс Т. Шевченка та М. Кропивницького. Практичний досвід Х. Алчевської щодо аналізу ліричного твору, її роздуми про методику його проведення актуалізують одну з основних особливостей уроку літератури - емоційність, вказують на взаємодію емоційно-чуттєвих та логічних факторів літературного аналізу.

У контексті осмислення тенденцій розвитку освіти й педагогічної думки в Україні початку ХХ ст. знаковою була доба Української Народної Республіки (1917-1920 рр.), в період якої спостерігався державний інтерес до проблем організації шкільної освіти, відкриття гімназій та вищих шкіл, підручникотворення [56, с. 224-230, с. 234-238].

Вагомим здобутком нової української освіти був її розвиток на засадах народності, гуманізму та патріотизму. Особливо помітною була тенденція до демократизації та співпраці школи з широкими колами громадськості щодо питання виховання підростаючого покоління. Викладання у навчальних закладах активно набувало національного характеру, зокрема започатковувалося вивчення таких предметів як українська мова і література, українознавство, історія та географія України, розроблялися навчальні програми та підручники, створювалися бібліотеки української літератури. Розробляючи концепцію національної освіти і виховання, видатні діячі української культури і освіти Михайло Грушевський (1866-1934), Іван Стешенко (1873-1918), Іван Огієнко (1882-1972), Софія Русова (1856-1940) вбачали перспективу розвитку народної школи та духовного відродження

народу шляхом реалізації ідей демократизації, гуманізації, пріоритетності загальнолюдських та національних цінностей.

Отже, прогресивні діячі національної культури та освіти другої половини XIX - початку XX століття внесли в історичний процес функціонування методики викладання неперехідні методологічні ідеї, що знайшли послідовний розвиток у тенденціях сучасної літературної освіти, зокрема її демократизації та гуманізації, культурологічній спрямованості, структуруванні змісту освіти, методів і форм навчання, його компетентнісному та особистісному підходах, технологічній оснащеності та екзистенційній наповненості.

1.3. Формування загальнонавчальних умінь та навичок в учнів початкової школи

Швидкість соціальних і технологічних змін у сучасному світі, прискорене нагромадження інформаційних ресурсів та засобів навчання, які стають доступними більшості людей планети, мобільність населення зумовлюють переосмислення функцій і результатів загальної середньої освіти. Інформаційне суспільство ставить перед школою завдання формувати в учнів бажання і вміння вчитися, використовувати різні джерела інформації, застосовувати одержані знання для творчого вирішення проблеми [26].

О. Я. Савченко розглядає вміння вчитись як ключову компетентність загальної середньої освіти. На її думку, «вміє вчитися той учень, який:

- сам визначає мету діяльності або приймає поставлену вчителем;
- виявляє зацікавленість у навчанні, докладає вольових зусиль;
- організовує свою працю для досягнення результату;
- відбирає або знаходить відповідні знання;
- усвідомлює свою діяльність і прагне її вдосконалювати;
- має вміння і навички самоконтролю та самооцінки» [88, с. 34].

Навчання учнів вмінню вчитися є однією з кардинальних проблем дидактики. До вирішення проблеми «вчити вчитися» ведуть різні шляхи. Одним з них є озброєння учнів у процесі навчання певним комплексом умінь та навичок, що мають міжпредметне значення. У нових умовах розбудови національної школи України, розробки програм і концепцій освіти XXI ст., ця проблема набуває нового змісту і значення.

Загальна середня освіта має забезпечити умови для інтелектуального, соціального, морального розвитку учнів, а в стратегічному плані - закласти основу для формування демократичного суспільства, яке визначає освіченість, вихованість, культуру тощо.

Початкова школа зберігає наступність із дошкільним періодом дитинства, забезпечує подальше становлення особистості дитини, її інтелектуальний, соціальний, фізичний розвиток.

При вивченні базового рівня освіти для різних типів шкіл важливо мати програму розвитку загальнонавчальних умінь та навичок для всіх вікових груп учнів. Авторами таких програм є Н. А. Лошкарьова, О. Я. Савченко, В. Ф. Паламарчук. Програми, відповідно, повинні мати своєрідну методику, розраховувати на учнів початкових класів загальноосвітньої школи, на обдарованих учнів закладів нового типу.

Проблема формування загальнонавчальних умінь тією чи іншою мірою вирішується у передовій практиці. Уміннями в дидактиці вважаються способи діяльності, що мають осмислений характер і забезпечують її успішне виконання в певних умовах. Автоматизовані вміння набувають характеру навичок [57].

Загальнонавчальними називають уміння і навички, що мають міжпредметний характер і широке дидактичне значення.

У дидактиці є різні класифікації загальнонавчальних умінь. Визначають чотири групи умінь: організаційні, загальнопізнавальні, загальномовленнєві, контрольні-оцінні.

До першої групи належать уміння і навички:

- наукової організації праці (уміння підготуватись до сприймання матеріалу, працювати в потрібному темпі, застосовувати правила навчальної роботи, створювати необхідні умови для праці тощо).

Друга група включає:

- уміння мислительні, розподіляти чітко, послідовно, міркувати взаємопов'язаними судженнями в монологічного повідомлення;
- відтворювати інформацію з елементами логічної обробки матеріалу (виділення головних думок, встановлення зв'язку між відомим і новим матеріалом тощо);
- спілкуватись під час виконання групових і колективних навчальних завдань.

Третя група - це інформаційні вміння:

- вміння визначати головне;
- самостійно робити висновок з пояснення вчителя;
- знаходити нове досі невідоме, ставити запитання;
- користуватися порівняннями за аналогією як засобами встановлення нових ознак і якостей;
- користуватись прийомами осмисленого запам'ятовування (план, зіставлення, опорні слова).

Четверта група передбачає вміння:

- оцінювати якість навчальної роботи;
- здійснювати взаємоперевірку;
- контролювати послідовність роботи за самостійно складеним планом;
- визначати, які судження завжди неправильні;
- висловлювати оцінні судження.

Згадані види загальнонавчальних умінь і навичок функціонують у системі міжпредметних зв'язків і формуються безперервно протягом усього періоду початкового навчання відповідно до можливостей програмового матеріалу з різних предметів та обов'язкового обліку попереднього рівня оволодіння ним [80, 81].

Пропонований зміст загальнонавчальних умінь і навичок та його розподіл за роками можуть уточнюватися вчителем залежно від умов роботи з певним контингентом учнів.

У навчальних програмах визначено зміст роботи початкової школи з формування загальнонавчальних умінь і навичок. Вони формуються протягом усієї початкової школи, мають міжпредметний характер, а тому час для цієї роботи вчитель знаходить на різних уроках, враховуючи розвивальні можливості тієї чи іншої теми.

Деякі вчителі обмежують проблему формування організованості учнів тим, що починають урок так званим оргмоментом - перевіркою готовності класу до роботи, часто вдаються до зауважень щодо порядку на парті. Організованість у навчанні не можна зводити лише до зовнішніх виявів. Вона передбачає сукупність умінь, взаємодія яких забезпечує швидке включення молодших школярів у навчання, їх здатність діяти цілеспрямовано, орієнтуватись в часі, заздалегідь обдумувати послідовність і способи виконання завдання. Відповідно до цього в молодших школярів треба формувати такі вміння:

- організовувати своє робоче місце;
- орієнтуватись в часі та берегти його;
- планувати свої дії;
- доводити роботу до кінця.

Організаційні вміння передбачають планування учнями навчальної роботи, яке на уроці може бути самостійною дією і засобом досягнення мети. Планування - це мислительна дія, що має за мету усвідомлення змісту і послідовність розумових і практичних дій, необхідних для реалізації певної мети.

На уроках у початкових класах чимало ситуацій, коли молодші школярі повинні:

- скласти план прочитаного тексту;
- виконувати творчі роботи з розвитку мовлення;

- спланувати розв'язування задачі;
- спланувати спостереження за розвитком рослин, змінами в природі;
- скласти план колективної роботи.

Ефективним прийомом, який унаочнює об'єктивну потребу в планомірних діях, є самостійна робота учнів за технологічними картками на уроках трудового навчання. Мовні знання, вміння і навички є умовою і компонентом розвивального навчання. Збіднене мовлення не тільки звужує мислительний процес дитини, а й практично унеможлиблює повноцінну навчальну діяльність. Тому на будь-яких уроках вчитель має звертати увагу дітей і на зміст сказаного, і на те, як точніше, виразніше його переказати.

Серед умінь надзвичайно важливе для розвитку пізнавальних здібностей учнів має вміння міркувати. Це - комплексне вміння, в якому інтегруються уміння логічно мислити й уміння зв'язно, послідовно викладати свої міркування. Ефективним засобом навчання дітей міркувати є і використання алгоритмів та різноманітних зорових опор (схем, таблиць, символів).

Дослідження психологів і дидактів показують, що формувати пізнавальні вміння в молодших школярі можна різними шляхами.

Учителям необхідно спеціально формувати у молодших школярів пізнавальні прийоми через поетапне оволодіння ними. Спочатку дітям пропонують підготовчі вправи, які допомагають набути їм досвід виконання елементарних операцій: визначення ознак, диференціювання істотного і неістотного, розчленування поняття, первинне узагальнення, тобто опановувати операції, без яких неможливе жодне із загальнопізнавальних умінь. Інакше кажучи, це - азбука мислення [86, с.156-160].

Формування у молодших школярів контрольних-оцінних умінь і навичок є необхідною умовою повноцінності їх навчання.

Безпосереднє здійснення самоконтролю відбувається як система взаємооберненого зв'язку між змістом роботи та діями учнів. Будь-який контроль тісно пов'язаний з оцінкою, оскільки в процесі його не тільки

визначається ступінь правильності дій і результатів, а й висловлюються оцінні судження щодо якості роботи. Тому контрольні та оцінні вміння взаємопов'язані, хоча кожне виконує специфічну роль у навчальній діяльності. Якщо самоконтроль має випереджальний характер, то він обов'язково пов'язаний з плануванням наступних дій, прогнозуванням результату.

Контроль за кінцевим результатом поширений у початкових класах і має з'ясувати: як вивчимо вірш, які вставлено букви, які слова підкреслено, чи правильно розв'язано приклади, чи точно виміряно стрічку тощо. Якщо таке вміння формується як розгорнутий спосіб дії, тоді найбільшу цінність має поопераційний контроль, який забезпечує свідоме виконання завдання на всіх його етапах, своєчасне свідоме виконання на всіх його етапах і виправлення помилок.

Поопераційний контроль лежить в основі програмованого навчання і коментованого управління розумовою діяльністю учнів.

Формування самоконтролю у молодших школярів ускладнює наївна переконаність багатьох дітей у тому, що перевірка - це обов'язок вчителя та батьків, а їм самим не потрібно себе перевіряти, бо вони дуже старалися і не могли помилитися. Отже, процес формування самоконтролю передбачає опору на мотиваційний і процесуальний компоненти учіння, тобто виховання потреби якісно виконувати й перевіряти будь-яку роботу і навчання спеціальних прийомів самоконтролю.

Отже, формування загальнонавчальних умінь - це неодмінна умова повноцінного навчання учнів. Процес формування має міжпредметний характер, у ньому органічно взаємодіють змістова, мотиваційна і процесуальна сторони. Разом із прийомами, що стимулюють дітей до самостійного застосування цих умінь, практикуються спеціальні завдання і засоби навчання розумових дій, які становлять структуру кожного вміння.

Висновки до першого розділу

Початкова освіта пройшла низку етапів свого розвитку, пов'язаних із державним реформуванням системи освіти другої половини XIX - початку XX ст.

На першому етапі (1850-1863 рр.) відбувалися емпіричні пошуки форм та методів організації навчально-виховного процесу в умовах відсутності оновленої нормативної бази діяльності початкових шкіл.

На другому (1864-1873 рр.) відбулося реформування початкової освіти, виникнення особливого типу державно-громадського управління народними школами.

Третій (1874-1907 рр.) позначився продовженням реформаторських дій уряду задля посилення державного контролю за початковою освітою.

На четвертому етапі (1908-1917 рр.) освітні документи, прийняті урядом під тиском громадськості, призвели до розширення змісту, впровадження нових методів та форм початкової освіти в умовах розвитку суспільних наук та національної самосвідомості.

Взагалі, для досліджуваного періоду характерним є прогресивний розвиток форм та методів навчання і виховання учнів початкових шкіл. Цьому сприяло поширення звукового методу навчання грамоті, популяризація досвіду передових педагогів і вчителів, активне застосування наочності та практичних методів у навчальному процесі.

Роль учителя у навчальному процесі М. Пирогов розцінював як успішну партнерську взаємодію наставника та вихованця на засадах моральності й гуманізму [2, с. 181-182]. Вчений виступав проти перевантаження учнів, підкреслював необхідність систематичного оцінювання знань, контролю результатів навчання школярів, що було важливою рушійною силою тогочасного навчального процесу [101, с. 313].

Ефективним методом навчання літератури педагог вважав бесіду, що сприяє глибокому розумінню ідейно-естетичного значення художнього твору [101, с. 183-185]. Він відстоював ідею проведення літературних бесід заради

гуманітаризації освіти, наголошував на важливості їх широкого застосування у процесі вивчення всіх гімназійних наук за прикладом уроків словесності [101, с. 183]. Розглядаючи бесіду як ефективну розумову вправу, педагог переконував, що в її ході учень розвиває готовність до самостійної пізнавальної діяльності. Реалізація такого виду навчальної діяльності школярів, спрямованого на орієнтований пошук істини (за Ф. Буслаєвим), обмін думками та формування переконань, є методично доцільними. На уроках такий метод особливо продуктивний саме завдяки послідовному формуванню конкретного знання в локальній навчальній ситуації.

Науково-педагогічні пошуки О. Духновича визначалися розв'язанням дидактичних проблем диференціації та індивідуалізації розвивального навчання, міжпредметних зв'язків, активізації пізнавальної діяльності учнів, самоосвіти й виховання школярів [101, с. 270-271]. У теорії шкільної освіти вчений обґрунтував необхідність запровадження таких основних принципів навчання як природовідповідність, самостійність, доступність, активність навчання, міцність засвоєння знань, наочність. Розглядаючи навчання як можливість пізнання природи і суспільства, він указував на принципову подібність пізнавальної діяльності учня і вченого, розуміючи науку як процес здобуття нових знань про природу, людину і суспільство.

У педагогічних напрацюваннях К. Ушинського простежуються ідеї, співвідносні з сучасним розвивальним навчанням. Його твердження про методичну необхідність систематичного повторення вивченого матеріалу як основи нових усвідомлених знань є підґрунтям сучасної теорії асоціативності засвоєння знань і формування вмінь. Учений акцентував на взаємозв'язку розвитку мовлення та мислення молодших школярів як одному із основних завдань розвивального навчання.

Вказуючи на доцільність поєднання групових та індивідуальних занять, педагог рекомендував такі форми роботи, як учнівське повідомлення, виконання тренувальних вправ, творчі письмові та графічні роботи, що суголосні з видами учнівської діяльності в умовах сучасного інтерактивного

навчання. Самостійна робота учнів, спрямована на досягнення заздалегідь вивірених дидактичних мети, за переконанням К. Ушинського, - основний підхід до організації роботи на уроці [56, с. 194-195].

Памфіл Юркевич (1826-1874), який «розвинув українські духовні традиції, кардіоцентризм, екзистенціальність, антропоцентризм української світоглядної ментальності» [101, с. 294], визначив модель духовного світу особистості з його основними складниками: розумом, серцем і волею. На його думку, розум є інструментом пізнання світу, серце виступає центром усіх «пізнавальних дій», своєрідним регулятором людської діяльності, поведінки людини, а воля надає енергію духу, всім порухам душі [101, с. 295].

Таким чином ученим обґрунтовано принцип єдності думки і почуття як один із провідних у навчанні літератури, а також принцип виховуючого навчання як можливість та необхідність формування в учнів ціннісних орієнтацій. П. Юркевич підкреслював, що освіта й виховання, з пріоритетним значенням родинного - основні умови розвитку не лише окремої особистості, а й держави та суспільства в цілому. Такі погляди філософа корелюють із сучасною тенденцією до педагогізації населення та підвищення психолого-педагогічної компетентності батьків щодо виховання й навчання дітей.

Вагомий внесок зробив П. Юркевич у теорію методів навчання, що з позицій сучасної дидактики визначаються як: методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності (словесні - розповідь, теоретичне читання (лекція), сократична бесіда, бесіда-діалог; наочні - ілюстрації, безпосереднє і опосередковане спостереження; практичні - вправи, розв'язування задач), аналіз та синтез; методи стимулювання і мотивації навчання (емоційно-моральні ситуації, пізнавальна гра); методи контролю [56, с. 191].

Леся Українка (1871-1913), яка приділяла значну увагу проблемі розвитку природних здібностей дітей, змісту та організації читання, питанням освіти дорослих та поліпшенню умов праці вчителів [2, с. 222-223]. Поетеса, як психолог і педагог, висловлювалася за необхідність врахування

індивідуальних вікових особливостей учнів у навчальному процесі, формування їхніх творчих нахилів, здатності до аналізу власної поведінки, саморегуляції діяльності. Великого значення у цій роботі вона надавала рівню фахової підготовки вчителя та його духовному світу [56, с. 221]. За переконаннями Лесі Українки, стосунки між учнями мають будуватися на принципах товарищкості, взаємоповаги та взаєморозуміння, що особливо актуально в аспекті реалізації культурологічної лінії сучасного навчання літератури.

У дидактиці є різні класифікації загальнонавчальних умінь. Визначають чотири групи вмінь: організаційні, загальнопізнавальні, загальномовленнєві, контрольні-оцінні.

До першої групи належать уміння і навички:

- наукової організації праці (уміння підготуватись до сприймання матеріалу, працювати в потрібному темпі, застосовувати правила навчальної роботи, створювати необхідні умови для праці тощо).

Друга група включає:

- уміння мислительні, розподіляти чітко, послідовно, міркувати взаємопов'язаними судженнями в монологічного повідомлення;
- відтворювати інформацію з елементами логічної обробки матеріалу (виділення головних думок, встановлення зв'язку між відомим і новим матеріалом тощо);
- спілкуватись під час виконання групових і колективних навчальних завдань.

Третя група - це інформаційні вміння:

- вміння визначати головне;
- самостійно робити висновок з пояснення вчителя;
- знаходити нове досі невідоме, ставити запитання;
- користуватися порівняннями за аналогією як засобами встановлення нових ознак і якостей;

- користуватись прийомами осмисленого запам'ятовування (план, зіставлення, опорні слова).

Четверта група передбачає вміння:

- оцінювати якість навчальної роботи;
- здійснювати взаємоперевірку;
- контролювати послідовність роботи за самостійно складеним планом;
- визначати, які судження завжди неправильні;
- висловлювати оцінні судження.

Згадані види загальнонавчальних умінь і навичок функціонують у системі міжпредметних зв'язків і формуються безперервно протягом усього періоду початкового навчання відповідно до можливостей програмового матеріалу з різних предметів та обов'язкового обліку попереднього рівня оволодіння ним [80, 81].

У навчальних програмах визначено зміст роботи початкової школи з формування загальнонавчальних умінь і навичок. Вони формуються протягом усієї початкової школи, мають міжпредметний характер, а тому час для цієї роботи вчитель знаходить на різних уроках, враховуючи розвивальні можливості тієї чи іншої теми.

У НУШ для учнів початкової школи прописуються Наскрізні вміння, які покликані формувати загально навчальні вміння й навички. Наскрізні вміння формуються на всіх інтегрованих курсах або предметах. Вони є спільними для всіх компетентностей.

Перелік наскрізних умінь: читати з розумінням; висловлювати власну думку усно і письмово; критично та системно мислити; діяти творчо; виявляти ініціативність; здатність логічно обґрунтувати позицію; конструктивно керувати емоціями; оцінювати ризики; приймати рішення; розв'язувати проблеми.

РОЗДІЛ 2

ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК У НАРОДНІЙ ШКОЛІ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

2.1. Розумовий розвиток учнів початкової школи у вітчизняній педагогічній думці кінця ХІХ - початку ХХ століття

Розумове виховання є одним з найважливіших аспектів підготовки до життя молодого покоління. Воно спрямоване на розвиток дисциплінованого творчого розуму і пізнавальних здібностей, збудження інтересу до інтелектуальної діяльності, на озброєння людини науковими знаннями, способами їх здобуття і застосування на практиці, на формування культури розумової праці.

Період кінця ХІХ - початку ХХ століття охарактеризувався інтенсифікацією пошуків нових шляхів виховання дитини. Особливістю педагогічної науки зазначеного етапу було існування двох її напрямків: педагогіки офіційної і прогресивної. Зміст освіти в офіційній педагогіці визначався метою виховання дітей у релігійно-монархічному дусі, в той час як прогресивна педагогіка виступала за раціонально побудований навчально-виховний процес і формування всебічно розвиненої, самостійно мислячої особистості.

Вітчизняний педагог-науковець, професор Сергій Іринейович Миропольський (1842-1907), розмірковуючи про відношення виховання до життя, відзначав серйозність цієї проблеми, адже вірне або невірне її вирішення безпосередньо впливає на життєвий шлях людини. «Виховання так глибоко входить в усі сфери домашнього, суспільного і, навіть, політичного життя, що немає жодних відносин між людьми, які б так чи інакше, з того чи іншого боку не відчували б на собі впливу виховання», - писав він [63, с. 1].

С. Миропольський розрізняв поняття «розумність» та «грамотність»: грамотність тлумачилася ним як вміння читати і писати, в той час як розумність - вищий рівень розвитку розуму, який полягає у вмінні корисно застосувати набуті знання. «Яка користь від грамотності, - зазначав вчений, - якщо в учня не розвинена цікавість? Який сенс в тому, що дитина навчилася арифметичних дій, а голова її буде нерозвиненою? Яка користь від вміння писати, коли учень не володіє мовою, не вміє ясно, впорядковано викладати свої думки?» [63, с. 13]. Діти повинні, твердив він, виходити зі школи маючи не тільки знання, але й розвинутий розум, допитливість, навички і любов до праці, прагнення до самоосвіти.

Для вивчення у початковій школі С. Миропольський пропонував наступні предмети: закон Божий - головний предмет, церковні співи, руська і церковнослов'янська грамота, чистопис, арифметика і початкові знання з вітчизняної географії та історії.

Вивчення Закону Божого та церковних співів, на переконання педагога, необхідні для кожної православної людини і знаходяться у тісному взаємозв'язку між собою. Ці предмети мають глибокий вплив як на душу, так і на розум дитини: «вірне викладання їх не тільки повідомить дітям потрібні знання, але й утвердить в них благочестиві навички і, навіть, введе їх у діяльну участь у богослужінні, навчивши їх мові Церкви та її співам» [64, с. 29].

Щодо рідної мови, то крім виховного значення С. Миропольський вбачав у цьому предметі і практичну мету - зробити учнів грамотними людьми, дати їм засіб для самоосвіти після виходу зі школи. З цим предметом він тісно пов'язував і письмо.

Взагалі, виходячи з вимог простого народу, обсяг і якість знань педагог підпорядковував вузькому практицизму. Так, говорячи про арифметику, вчений підкреслював її позитивний вплив на розумовий розвиток учнів. В той же час він зазначав, що оскільки арифметика має широке застосування у

повсякденному житті, її викладання повинно носити чисто практичний характер.

Не дивлячись на певні позитивні відмінності поглядів С. Миропольського від позиції офіційної педагогіки, у них можна помітити вплив певних космополітичних настроїв, притаманних тогочасному суспільству. Теоретичні розробки вченого в галузі розумового виховання хоча і були спрямовані на формування мислячої особистості, головним завданням школи він вважав виховання громадянина імперії цілком відданого імператору.

Іван Олексійович Сікорський (1842-1919), видатний лікар, психолог, педагог, розглядав розумове виховання як складову повноцінної особистості. Він зазначав, що вже у підлітковому віці (12-14 років), розумове і моральне виховання помітно зближуються, а з настанням юнацтва зливаються в один процес вищого духовного зростання [90, с. 3].

У справі виховання І. Сікорський звертав увагу на спадковість певних розумових обдарувань. Обдарованість, в його розумінні, - це природна розвиненість певних ділянок головного мозку, які відповідають за той чи інший талант. Проте, вроджені розумові здібності потребують підтримки і розвитку, що відбувається в процесі навчальної діяльності.

Аналізуючи особливості дитячого мислення, педагог відмічає, що деякі однобічності дитячого розуму залежать від звичайних помилок і відхилень початкового виховання. «Принаймні, - писав І. Сікорський, - можна впевнено стверджувати, що деякі дитячі типи являють собою результат виховання, а зовсім не спадковості, і, таким чином, значно більшою мірою піддаються педагогічному впливу, ніж в тому випадку, якщо б вони були фактором спадковим» [90, с. 18].

Головне завдання виховання розуму, вважав вчений, полягає у розумовому розвитку - формуванні постійної готовності, здатності до відповіді щохвилини, наведенні ладу у знаннях. Щодо іншої умови розвитку розуму - набуття певних знань, то, на думку вченого, вона є менш суттєвою,

хоча і не другорядною. Найбільш важливим є вміння зберігати в пам'яті потрібний матеріал і вміння його вчасно знайти і використати.

Для формування впорядкованого розуму І. Сікорський пропонував вихователям звертати серйозну увагу на розвиток у дитини всіх видів мислення та всіх форм уявлення. Таким чином, на його думку, можна досягти не тільки розширення горизонтів дитячого розуму, але й сили, ясності і повноти думки.

Професор Київської духовної академії Маркелін Олексійович Олесницький (1848-1905), педагог, психолог і філософ, також наголошував на міцному взаємозв'язку розумового і морального виховання і, виходячи з цього, формулював мету і завдання розумового виховання дитини. На його переконання, метою розумового виховання є прищеплення любові до істини, пізнання Бога як взірця для життя, взагалі - формування прагнення і вміння приносити користь в житті і собі і людям.

Завдання професор бачив у розвитку нижчих та вищих розумових здібностей. До нижчих він відносив: 1) чуттєве пізнання, головним чином зір та слух (потрібно не просто розвивати вміння бачити та чути, а вчити дитину спостерігати, спираючись на її інтереси); 2) вміння говорити; 3) творче уявлення (фантазію). До вищих розумових здібностей відносилися: 1) розсуд - вміння пізнавати те, що дійсно існує в світі; 2) розум - створення ідей та вищих ідеалів.

Умовно називаючи чуттєве пізнання нижчою розумовою здатністю М. Олесницький високо оцінював його роль у розумовому розвитку. Всі вищі розумові процеси, або, як він їх розумів - мислення, здійснюються за аналогією з чуттєвим пізнанням. «Ми мислимо образно, тобто за образами просторових форм, що спостерігає зір. Таким чином, старанне формування здатності чуттєвого пізнання є доволі плідною працею для усякого вищого розумового утворення» [75, с. 190].

На ґрунті нижчих розумових здібностей, розвиваються вищі. Розсуд, який вчений відносив до першої вищої розумової здібності, розумівся ним як

логічна мислительна діяльність, розвиненість розумових операцій: аналізу, синтезу, узагальнення та класифікації. Однак, діяльність мислення є обумовленою пам'яттю та знаннями, які в ній зберігаються. Тут професор наголошував на тому, що цінність такого знання, і взагалі розумового виховання, вимірюється не кількістю матеріалу, не кількістю уявлень, а міцністю їхнього зв'язку.

На відміну від розсуду - логічної обробки знань, взагалі логічного мислення, у термін «розум» М. Олесницький вкладав значно ширший зміст. Розум, у його трактуванні, є такою здатністю, за допомогою якої людина «досліджує кінцеву причину і мету всього, що існує, оцінює всі речі і явища, приймає близько до серця все, що відбувається у світі і не задовольняється логічним спостереженням речей і явищ, але турбується про те, щоб усе відбувалося згідно до вищої норми своєї досконалості» [75, с. 235]. Отже, розум - це найвища здатність людини, поєднання діалектичного, теоретичного мислення та сформованого світогляду. Цікавим є той факт, що професор М. Олесницький у світогляді поєднував матеріальні та ідеальні погляди, відтак, на нашу думку, суто науковим, в сучасному розумінні, такий світогляд назвати не можна.

Науковістю без релігійних переконань, відрізнялися погляди на розумове виховання приват-доцента київського університету Св. Володимира Олександра Брониславовича Селіхановича (1888-1968). У своїй праці «Нарис загальної педагогіки» він змістовно відображає специфіку діяльності розуму, мету і завдання розумового виховання.

Розглядаючи мислення як головну функцію розуму, в результаті якої виникає пізнання, первинною метою розумового виховання науковець називав саме розвиток здатності мислити і вміння досліджувати явища (розумовий розвиток). Розвиток мислення він вважав можливим за виконання трьох завдань. Перше завдання полягало у розвитку формальних здібностей розуму, а саме здатності узагальнювати, вміння виділяти суттєві зв'язки між явищами, будувати висновки (формування розумових операцій). Мислення

трактувалося вченим як поєднання судження і умовиводів: судження - це певний процес встановлення відносин між предметами, що базується на аналізі та синтезі; умовивід - виникнення нового судження із попередніх.

У тісному зв'язку із мисленням О. Селіханович розглядав мову людини. Досліджуючи їхню взаємодію, він прийшов до важливих висновків:

1. Розвиток мислення передбачає відповідний розвиток мови і навпаки.
2. У мові народу відображаються усі набуття його думки, все його духовне мистецтво. Якщо мова народу недостатньо розвинена, на ній не можна мислити.
3. Розвинути думку дитини можна тільки за умови ретельного і всебічного вивчення рідної мови, а також мов інших народів [89, с. 87].

Другим завданням у процесі розумового виховання вважалося повідомлення учневі певної суми знань, необхідних для життя, і ознайомлення його зі здобуттями науки. Засвоєні через вивчення наукових дисциплін знання стають матеріалом для роботи думки, якому завжди можна знайти практичне застосування.

Третє завдання, що О. Селіханович ставив учителю - прищеплення вихованцю усвідомлення цінності науки і любові до знання, розвиток, таким чином, мотиваційної сфери і прагнення до самостійного набуття знань. Не останню роль у цьому повинен відігравати інтерес дитини, з яким науковець радив рахуватися батькам і вчителям і певним чином спрямовувати його.

Всі три завдання повинні виконуватися у комплексі і бути взаємообумовленими. «Очевидно, - писав педагог, - що формальні здатності розуму можуть розвиватися тільки у процесі засвоєння відомих наукових даних» [89, с. 50].

Вивчаючи процес розумового виховання педагог обґрунтував, також, значення у розумовій діяльності і взаємозв'язок відчуття, уяви, уявлення, асоціацій, аперцепції, пам'яті. Таким чином, погляди О. Селіхановича на процес розумового виховання, побудовані на досвіді класичної педагогіки,

увібрали в себе ідеї Я. А. Коменського про пізнання себе і світу, а особливо К. Д. Ушинського про єдність формальної і реальної мети освіти.

Михайло Іванович Демков (1859-1939), педагог, історик і популяризатор педагогіки, розглядаючи процес становлення особистості, акцентував увагу саме на розумовому вихованні, говорячи, що «розумове виховання є настільки важливою і необхідною справою в житті, що про нього треба дбати не тільки в школі, а й до школи і після школи» [21, с. 34].

Навчальну діяльність М. Демков розглядав як формуючий процес мислячої особистості. «Освіта, що озброює людей знанням і досвідом всіх попередніх поколінь і розвиває їхні вроджені розумові сили, може і повинна давати для всіх людей лише тільки благо» [19, с. 135]. Але, як і переважна більшість прогресивних педагогів кінця XIX - початку XX століття, він критикував сучасну йому школу, говорячи, що по закінченні навчального курсу учні забувають книжку, а деякі з них зовсім втрачають вміння читати і писати.

Мету розумового виховання у навчальному процесі педагог вбачав у «розвитку інтересу і любові до знань, сприянні відпрацюванню вірних понять, суджень, умовиводів, розвитку мислення і вміння досліджувати і пізнавати явища» [22, с. 29]. Для цього «шляхом навчання народна школа повинна дати певний мінімум загальної освіти. Вона, перш за все, повинна навчити читати і розуміти книгу, а потім прикласти всі зусилля, щоб учень полюбив книгу і при цьому шукав би в ній не тільки розваги та пустощі, а й корисні знання. Потім школа повинна навчити усно та письмово викладати свої думки, вирішувати не складні арифметичні задачі і дати основні знання з рідної історії, географії і природознавства» [20, с. 149].

Отже, основними завданнями, на думку М. І. Демкова, що повинна виконувати школа у процесі розумового виховання, є оволодіння учнями певним мінімумом знань, критичне ставлення до нових знань (аналіз, узагальнення), вміння читати, самостійно підбираючи матеріал, усно і письмово викладати свої думки.

Софія Федорівна Русова (1856-1940), педагог, літературознавець і громадський діяч, вихованню розуму надавала першочергового значення, адже вважала його основою освіти, що викликає активну думку, шукання істини, спонукає до критики, керує серцем і волею.

Аналізуючи думки М. Монтеня, Дж. Локка, О. Вільмана, Й. Г. Песталоцці, Я. А. Коменського, Ж. Ж. Руссо, Дж. Дьюї та інших дослідниць прийшла до висновку, що накопичення знань не тільки не виключає, але й вимагає проведення формуючого процесу, який розвине розумові сили учня, його внутрішню діяльність. Виходячи з цього можна стверджувати, що мету розумового виховання С. Русова бачила перш за все у формуванні особистості з теоретично і практично розвиненим розумом, який би дозволяв здобувати необхідні знання та активно користуватися ними в житті. Досягненню такої мети сприяє виконання низки завдань: накопичення певного фонду знань; розвиток мислення; формування інтелектуальних вмінь; формування наукового світогляду.

Здобуття знань, їх опрацювання відбувається завдяки пізнавальним здібностям (сприйманням, увазі, пам'яті) та мисленню. Для виховання якісних сприймань вчена визнавала доцільним зосередитися на розвитку органів чуття дитини, особливо зору, дотику, слуху. Вона відмічала, що брак тих чи інших зорових, тактильних чи слухових сприймань негативно позначається на загальній обдарованості, а слабкі на розум діти дуже часто мають дефективні аналізатори.

Інформаційний матеріал, що здобувається завдяки пізнавальним здібностям та інтелектуальним умінням, слугує основою для розвитку мислення. Сам процес мислення С. Русова розуміла як акцію, де факти, що є в пам'яті людини, викликають інші факти або істини з метою ввести певність у розуміння останніх фактів. Вона розрізняла такі види мислення, як репродуктивне, індуктивне, дедуктивне, творче, теоретичне та ін., проте, пріоритетним вважала логічне мислення, говорячи, що «правдиво

інтелектуальною метою виховання є одна, себто вироблення логічного мислення, утворення обережних та ґрунтовних звичок думання» [89, с. 186].

Вивчаючи погляди дослідниці на питання формування інтелектуальних вмінь учнів слід відмітити, що вона зосереджувалася перш за все на вміннях навчальної діяльності, що сприяють набуттю знань та розвитку мислення.

Досить повного відображення у науковій спадщині С. Русової набула проблема формування світогляду учнів, як необхідної риси інтелектуально розвиненої особистості. Розглядаючи світогляд як цілісну систему понять, поглядів, переконань і почуттів, що ґрунтується на основі знань про природу, суспільство і людину, дослідниця вважала необхідним за короткий час шкільного навчання давати учням такі знання, які б розширювали їх світогляд, і розвивали такі риси характеру, які привели б їх до правильного виконання життєвих обов'язків.

У вітчизняній педагогічній думці кінця XIX - початку XX століття значне місце належить багатій науковій спадщині Тимофія Григоровича Лубенця (1855-1936) - педагога, освітнього та громадського діяча, зусилля якого були спрямовані на розвиток дошкільної, початкової освіти, а також освіти дорослих.

Розробляючи теорію розумового виховання Т. Лубенець, як і більшість прогресивних педагогів того часу - послідовників К. Ушинського, також відстоював поєднання принципів дидактичного формалізму та дидактичного матеріалізму.

Аналізуючи наукові праці педагога слід відмітити, що, на його думку, при формулюванні мети і завдань освіти, а відтак і розумового виховання, необхідно враховувати вимоги, які ставить до школи простий народ. У «Педагогічних бесідах» автор свідчить, що «елементарні знання школяра вже не задовольняють селянина: він вимагає від своєї дитини не одного тільки вміння читати, але й свідомо застосовувати свої знання на практиці» [60, с. 546].

Таким чином головна мета розумового виховання повинна була полягати у підготовці людини до життя і праці, забезпеченні, певною мірою, її розумового розвитку. Виходячи із вимог народу школа мала виконувати наступні завдання: забезпечення учнів знаннями з основних навчальних дисциплін; формування критичності мислення, вміння порівнювати, зіставляти, розрізняти суттєве і другорядне; навчання читанню, письму, вмінню викладати думки; розвиток пізнавальних здібностей.

Дбаючи про збагачення фонду наукових знань дітей, вчений тісно пов'язував з ним розвиток мислення, розумових операцій. Він виходив з переконання, що розвиток дитячого мислення повинен відбуватися, передусім, на основі реальних знань, наукових понять, що сприяють виробленню гнучкості, критичності розуму, вмінню порівнювати. У праці «Педагогічні бесіди» зазначено, що «необхідним і суттєво важливим на всіх ланках навчання є те, щоб знання, які набуваються на уроках, класифікувати, однорідні предмети приводити у систему, логічно пояснювати їх причини, виводити з них необхідні наслідки, відшукувати приватні випадки із загального закону і т.п. Розум, що здатний до такої праці, завжди буде глибшим і сильнішим» [6, с. 269]. Для кращого засвоєння фактів Т. Лубенець радив не зубріння, а використання аналізу та роздумів над ними.

Вважаючи читання головним засобом набуття знань у початковій школі, Т. Лубенець значну увагу приділяв формуванню в учнів саме цього вміння. Так підручник для початкової школи «Зернятко», автором якого він є, містить твори фольклору для збудження в дітей жвавого інтересу до навчання та симпатії до близького їм; по-друге, у процесі повторення слів і висловів можна виробити необхідний механізм читання. Паралельно з цим, користь читання науково-популярних статей вбачалася ним у тому, щоб, повідомляючи найбільш цінну інформацію, прагнути до розвитку в дітях допитливості і збудження в них інтересу до серйозного і ділового читання, яке дуже часто є єдиним засобом до подальшої самоосвіти [60, с. 194].

Вказуючи на значення письма, Т. Лубенець розглядав цей навчальний предмет як суттєвий компонент у розвитку мислення і мовлення учнів, проте, на відміну від тогочасної загальноприйнятої думки, не вважав, що через це граматику в народній школі повинна бути домінуючим предметом.

Основою для розвитку мислення, накопичення знань та набуття загально навчальних вмінь педагог вважав основні пізнавальні здібності: інтерес, увагу та пам'ять. Стимулюючи інтерес до виучуваної теми, вчитель тим самим збуджує увагу учня, викликає до дії розумові операції. Працюючи таким чином, дитина зберігає у пам'яті потрібний матеріал, який вона зможе відтворити, якщо для цього з'явиться привід.

Аналіз науково-педагогічних праць зазначеного періоду дає можливість стверджувати, що науковці розглядали розумове виховання як виключно важливу умову успішної соціалізації дитини. Розвиток розуму мав бути забезпечений шляхом навчання дитини мислити, набувати знання і користуватися ними. Проте, прогресивний напрямок педагогічної думки кінця XIX - початку XX століття відрізнявся неоднаковими підходами до формування світоглядних позицій підростаючого покоління. Одна течія - педагоги, що переважним чином розробляли методику середньої освіти, характеризувалася прагненнями до формування загальнодержавного, імперського світогляду, хоча і визнавала важливу роль у розумовому вихованні рідної мови. Інша течія, «народницька», прагнула до виховання свідомого українця, відстоюючи формування світогляду дитини на національному ґрунті.

2.2. Практичні методи навчання в початковій школі кінця XIX - початку XX століття

Здійснимо реконструкцію класифікації граматичних вправ, які використовувалися при навчанні граматиці у кінці XIX - на початку XX ст.

Підручники методики викладання мови початку XX ст. включали кілька розділів, в тому числі розділ методики викладання граматики. В цьому розділі викладалися цілі, зміст, принципи і методи викладання граматики. Деякі автори представляли навчальний матеріал у історико-методичному аспекті, деякі включали екскурси в історію граматичних навчань.

Якогось визначення поняття «вправа» немає. У той же час в «Підручнику педагогіки» М. І. Демкова 1916 р. вправа ототожнюється з повторенням, а виконання вправи зв'язується з діяльністю, що дозволяє досягти поставлених цілей навчання [23, с. 107]. На думку авторів підручників методики, використання в процесі навчання вправ зумовлюється необхідністю дотримуватися дидактичні принципи з'єднання теорії та практики і міцності засвоєння отриманих знань.

В аналізованих підручниках вправи класифікуються залежно від форми виконання - на усні і письмові [49, с. 135] (таблиця 2.1).

Таблиця 2.1

Види граматичних вправ

Усні вправи	Письмові вправи
Граматичний розбір прикладів з книжкового тексту.	Граматичний розбір прикладів з книжкового тексту.
Підбір прикладів з певними граматичними явищами.	Запис самостійно складених прикладів на граматичну тему. Витяг (виписування) з книжкового тексту прикладів на граматичну тему.

Продовження таблиці 2.1

Групування слів за морфологічними ознаками.	Групування слів за морфологічними ознаками.
Підбір відповідних присудків / підметів.	Диктування з включенням досліджуваних граматичних явищ.
Поширення речень відповідними другорядними членами.	Списування речень з відновленням пропущених членів. Списування зі зміною граматичних форм.
Перетворення поширених речень в непоширені.	Перетворення складних речень.
Складання речень за схемами.	Складання речень за схемами.
Змінювання / відмінювання слів.	Надписування питань над членами речення.
Вивчення однокорених слів. Складання іменників з зменшувальними суфіксами. Утворення прикметників. Утворення дієслівних форм.	Графічне позначення граматичних явищ (підкреслення, поділ).
	Заповнення таблиці.
	Вправи з толковописання (правильному викладу думок).

Необхідно зауважити, що іноді як синонім до слова «вправа» автори підручників використовували слово «завдання», проте в підручнику з педагогіки М. Демкова пояснюється, що вправа - це діяльність, а завдання - це «питання, яке дається в класі або на дому для тривалого і цілком самостійного обдумування і вирішення» в процесі цієї діяльності [23, с. 108].

Найбільшою мірою в навчальних книгах по методиці як вид граматичної вправи проаналізовано граматичний розбір: визначено цілі, види та зміст граматичного розбору, представлені плани і зразки його виконання.

Методисти минулого виділяли три основні мети використання граматичного розбору на уроках мови: 1) застосування вивченого граматичного матеріалу на практиці і більш міцне засвоєння цього матеріалу; 2) розвиток мислення учнів; 3) свідоме ставлення до книжкової мови [49, с. 135; 9, с. 9; 32, с. 180; 95, с. 130].

Залежно від етапу вивчення матеріалу граматичний розбір тексту поділено на окремий (або частковий) і загальний (або систематичний, або повторювальний) [49, с. 135; 95, с. 133].

Окремий (частковий) граматичний розбір використовувався після пояснення учням того чи іншого граматичного явища на уроці; мета цього розбору - «навчити дітей застосовувати засвоєне правило до відповідних явищ мови» [95, с. 133]. Як дидактичний матеріал використовувався текст, що містив вивчене на уроці граматичне явище. Під час проведення даної справи необхідно було знайти відповідне явище і обґрунтувати своє рішення [49; 95].

Загальний (систематичний, повторювальний) граматичний розбір використовувався під час повторення кількох граматичних тем. В процесі цього розбору торкалися знань з синтаксису і етимології (морфемики, словотвору, морфології). Цей вид розбору включав також орфографічний (орфографічний і пунктуаційний) розбір [49; 95].

Під час розбору пропонувалося використовувати різні графічні позначення граматичних явищ і синтаксичні схеми [18, с. 102].

За змістом виділяли три види граматичного розбору: синтаксичний (розбір речень); етимологічний (форми слова); орфографічний (правопис).

Наведемо приклади порядку різних видів розбору.

Порядок часткового (приватного) граматичного розбору

1. Синтаксичний розбір:

- розділити просте речення на складові частини (підмет і присудок);
- розбір з питань (передбачалося, що прийом постановки питань до слів

повинен показувати учням відносини і зв'язок слів між собою і підготувати

до визначення членів речення, до визначення виду зв'язку між словами, а також до визначення особливостей слова і визначення форми слова);

- розбір за простими реченнями і вказівка в реченні головної і другорядної частини;

- вказівку на узгодження і управління слів [32, с. 181].

2. Етимологічний розбір:

- охарактеризувати форму слова;

- вказати морфемний склад слова.

3. Орфографічний розбір (також розглядався як вид граматичного):

- пояснення правопису;

- пояснення розділових знаків [32, с. 182].

Порядок загального (систематичного, повторювального) граматичного розбору

1. Синтаксичний розбір:

- визначити вид речення: просте / злите / складне;

- охарактеризувати просте речення: повне / неповне / безособове; непоширене / поширене; стверджувальне, заперечне, питальне, окличне, розповідне;

- охарактеризувати складне речення: головне, підрядне; яке підрядне; до якого слова відноситься підрядне і на яке питання відповідає;

- охарактеризувати підрядне речення: повне / скорочене;

- розібрати просте речення: вказати підмет і присудок і інші члени речення; вказати, яким зв'язком пов'язані слова (узгодження / управління);

- пояснити постановку розділових знаків [32, с. 183].

2. Етимологічний розбір:

- знаменна / службова частина мови;

- просте / складне слово;

- первісне / похідне слово;

- позначення головних частин слова;

- частина мови;

- розряди частин мови;
- форма слова в тексті.

3. Орфографічний розбір:

- пояснення правопису;
- пояснення розділових знаків [32, с. 183; 95, с. 130].

Пропонуємо приклади етимологічного і синтаксичного розбору, наведені в підручниках Н. К. Кульман і А. Н. Бунакова.

Етимологічний розбір

Весна довго не відкривалася. Останні тижні посту стояла ясна морозна погода. Днем тануло на сонці, а вночі доходило до семи градусів; наст був такий, що на возах їздили без дороги. Великдень був на снігу. Потім раптом, на другий день Святої, понесло теплим вітром, насувалися хмари, і три дні і три ночі лив бурхливий і теплий дощ.

Запитання до тексту:

- На які дві групи ми розділили всі частини мови? (Змінні і незмінні, тобто незмінні і невідмінювані). Назвіть змінювані і незмінні.

- Прочитайте текст.
- Відмітьте в ньому всі незмінні частини мови і назвіть їх.
- Знайдіть дієслова і визначте його види.

Як ви відрізняєте один вид від іншого? Як утворюється доконаний вид? Наведіть кілька прикладів. Відзначте всі іменники, прикметники, займенники, числівники:

- Чим відрізняється іменник від прикметника?
- Розберіть іменник *тижні*.
- Розберіть прикметник *останні*. Від чого залежить його рід, число, відмінок?
- Розберіть дієслово *доходило*. Як за старих часів висловлювали наш минулий час? Які ще особливості дієслова знаєте, що робить його несхожим на іноземні?

- *Посту* (з тексту) - який відмінок? А як прийменниковий? Чи немає в нашому тексті ще такого закінчення в місцевому відмінку? *На снігу*. Звідки з'явилося в сучасній мові таке закінчення? А як множина від слова *сніг*? *Снігу*. Що в цій формі особливого? На який звук зазвичай закінчується нз. в., у множині іменників? Скажіть ще кілька таких слів із закінченням *а* в нз. мн. Звідки могло з'явитися таке закінчення? Яка різниця в значенні між формами *хліби* - *хліба*, *образи* - *образа*?

- *Три дні і три ночі*. Скажіть замість трьох - два, чотири, п'ять, шість ... Чому від 2 до 4 включно при числівнику в називному відмінку вживається одиниці., а починаючи з 5 - множинне? Як ви поясните походження числівників *п'ятнадцять*, *п'ятдесят*? Звідки з'явився числівник *сорок*? Чому саме він виявився запозиченим від греків? [18, с. 136].

Синтаксичний розбір

Просте речення

Руса голова з рудуватою борідкою на хвилину висовується з-під рогожі
(Л. Толстой) (рис. 2.1).

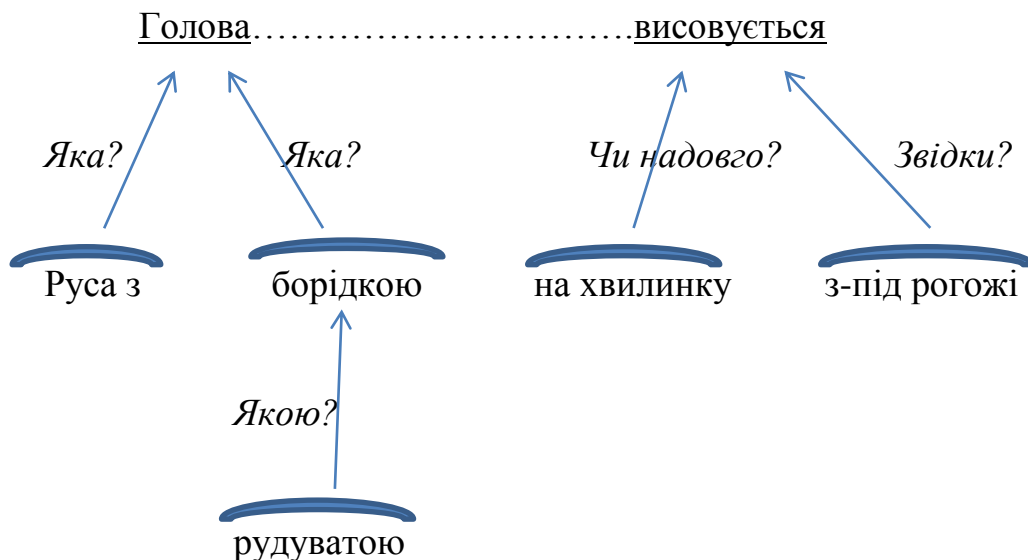


Рис. 2.1 Схема синтаксичного розбору простого речення

Речення - просте, особове, повне, поширене.

Логічний склад: логічний підмет - *русява голова з рудуватою борідкою*; логічний присудок - *на хвилину висовується з-під рогожі*.

Граматичний склад: граматичний підмет - *голова*, граматичний присудок - *висовується*; другорядні граматичні члени: *русява* - визначення, відноситься до слова *голова*; *з борідкою* - визначення до того ж слова; *рудуватою* - визначення до означення *з борідкою*; *на хвилину* - обставина часу, знаходиться при дієслові *висовується*; *з-під рогожі* - обставина місця при тому ж дієслові.

Отже, на початку ХХ ст. вже була розроблена номенклатура граматичних вправ, визначено мету і умови їх застосування, а також зміст і порядок різних видів граматичного розбору.

2.3. Звукові методи навчання грамоті і динаміка візуального ряду букварів досліджуваного періоду

Зробимо спробу описати звуковий синтетичний метод навчання грамоти, а також метод читання-письма, представлені у букварях того часу, проаналізуємо їх переваги та недоліки. Визначимо роль візуального ряду в підручниках, що відповідають тому чи іншому методу.

В середині ХІХ століття в методичній науці відбулися серйозні зміни: пошук продуктивних підходів при навчанні читання та письма привів до того, що вивчення грамоти з процесу механічного, заснованого на тренінгу і запам'ятовуванні, перетворилося в процес живий і творчий, що вимагає від дитини активної участі. Педагоги, які займаються початковою освітою, звернулися до звукових методів, розроблених і впроваджених в Європі.

Звуковий метод навчання грамоті можна розділити на два основних види: звуковий аналітичний і звуковий синтетичний. Перший був розроблений і впроваджений французьким методистом Жакото (1770-1840), та набув широкого поширення завдяки Василю Андрійовичу Золотову (1804-1884). Навчання будувалося аналітично, за моделлю: речення - слово - склад

[97]. При звуковому аналітичному підході власне звук з'являвся в кінці аналітичної зорової (буквеної) роботи. Не всім методистам такий шлях здавався логічним, тому виник прямо протилежний, з точки зору ступенів аналізу одиниць, звуковий метод навчання грамоті. Це звуковий синтетичний метод.

Його основоположником вважається німецький вчений Генріх Стефані (1761-1850). Стефані вважав, що логічніше пропонувати учню опанувати звуки найменші, далі нерозкладні мовні одиниці, а потім вже проводити навчання читанню шляхом складання звуків в слова. Стефані вважав, що немає ніякого сенсу у вивченні букв за їхнім найменуванням, слід називати букви по їх звуковим значенням (тут, правда, відразу виникає питання про ті букви, які не є однозначними, тобто можуть позначати як мінімум два звуки навіть в сильних позиціях). Він писав на дошці будь-який склад, закривав указкою першу букву і велів учням вимовляти звук, який позначає друга. Потім відкривав заховану букву, і учень читав цілий склад. Або закривав другу букву, і тоді учні довго тягнули звук, який позначала перша буква в складі, а потім, після того як учитель відкривав другу букву, читали склад цілком. Час для виголошення першого звуку він поступово скорочував.

Перший прийом був малодоцільний, до нього чимало методистів ставилося несхвально, зокрема, І. І. Паульсон не раз критикував його в своїх роботах [77]. Другий спосіб всіляко пропагував і підтримував барон Микола Олександрович Корф. Головний прийом при навчанні читання зводився до наступного: учитель показував літери і називав їх, максимально наближаючи назви до звукової відповідності, учні хором повторювали за вчителем. Рекомендувалося починати з голосних А, У, О. Приголосні першими вводили щілинні, тому що їх, на відміну від змичних вибухових, можна було довго тягнути при вимові. Коли учні засвоювали кілька голосних і приголосних, приступали до читання прямих складів: *ша, шу, шо, са, су, со* і т. п. Вони читалися відповідно до другого прийому, розробленого Стефані. Корф

вважав, що застосування цього прийому допоможе учневі природно з'єднати два звуки, прочитати їх разом [46; 47].

Метод М. О. Корфа був близький до звичного буквоскладального, що забезпечувало йому широке застосування в навчальних закладах і сприяло до принципової зміни підходів при навчанні читання та письма - переходу від букви до звуку.

Синтетичний метод усував необхідність засвоєння окремих складів як самостійних одиниць, а відразу ж учив дітей читати ці склади, коли вони їм зустрічалися. Вдалим був і поступальний рух від однієї одиниці до іншої: від читання літери (вимови її звукової відповідності) до читання складу, від читання складу до читання слова, а потім і до читання речення. Звук, безумовно, найпростіший і первинний елемент мови, тому під час навчання читанню стали дотримуватися частіше саме синтетичного методу: звук - склад - слово - речення.

Таким чином, у другій половині XIX століття в минуле йшов старий буквоскладальний метод у всіх своїх різновидах, а на зміну йому прийшов метод звуковий. Більшість абеток та букварів, створених у період з 1850-х по 1890-і роки, відображали можливі авторські варіанти застосування звукового методу в навчанні читання та письма. Для нас важливо також визначити, яку роль у цих посібниках грала наочність, чи допомагали засоби графіки, ілюстрації і т. п. більш якісному і швидкому засвоєнню матеріалу.

Деякі з підручників досліджуваного періоду, автори яких дотримуються принципу звукового синтетичного методу, присвячені вивченню алфавіту і формуванню початкових навичок читання, побудовані по одній із графічних схем (на першому уроці вивчаються голосні, які рекомендується вимовляти не як найменування букв, а як звуки; приголосні спочатку вводяться тверді, а потім вже м'які; на кожному уроці автори вводять по декілька пар приголосних, склади з ними і слова; склади спочатку наводяться дволітерні, однак серед них на перших ж уроках зустрічаються склади, що складаються з двох так званих йотованих), літери зображені

тільки друковані. Ніяких додаткових наочних матеріалів підручники не містили, тільки кільком текстам передували зображенням першої літери з деякими малюнками (орнаментами).

Учням пропонується в даних посібниках і граматичний матеріал: наводяться відмінкові форми іменників, особисті форми дієслів в поєднанні з особистими займенниками. Ніякого граматичного коментаря, зрозуміло, небуло, та й системи в підборі матеріалу, на наш погляд, теж.

Речення для читання даються з декількох уроків, вони спочатку цілком доступні учням з точки зору змісту. Однак це не завжди можна сказати про окремі слова, а також про фрази, які розповідають про історичні, географічні, культурні реалії.

Даний підручник є скоріше нетиповим для навчальних посібників, побудованих на основі звукового синтетичного методу, так як в них ілюстративний матеріал зводився тільки до графічного виділення складів або слів, немає ніяких картинок, майже відсутній матеріал для навчання письма (тільки рукописний алфавіт, немає елементів для підготовки до написання букв).

Велика частина абеток для навчання на основі синтетичного звукового методу виглядали дещо інакше, і вже в назвах автори заявляли про наочний характер навчання і про свою прихильність до звукового методу навчання грамоті. Даний метод автори вважали найбільш легким і зручним для дітей. А при з'єднанні звукового методу з «наочним методом» діти отримують прекрасний імпульс для розумового розвитку.

Сприяти підвищенню інтересу до вивчення окремих букв, на думку авторів, повинні картинки-ілюстрації, які супроводжують на кожній окремій сторінці кожну нову букву. Спочатку це голосні і склади, з них складаються, а потім - приголосні, дані в навчальних посібниках у порядку, логіка яких була, мабуть, зрозуміла авторам, проте не до кінця ясна лінгвістам. Наприклад, кілька сонорних, включаючи важкий у вимові звук [p], потім дзвінкі, потім глухі, потім знову дзвінкі.

Картинки в посібниках, які супроводжують букви, теж можуть бути оцінені неоднозначно з точки зору зрозумілості і доступності для учнів. Деякі предмети навряд чи відомі шести-семирічній селянській дитині. Наприклад деякі автори, поряд з буквою «а», яка відкриває алфавіт зображували арфу, для букви «ю» взято не знайоме всім дітям слово «юрта». Мабуть, вчитель повинен був дати багато пояснень для того, щоб зображення стали зрозумілі дітям, допомагали їм у навчанні, а не утрудняли його.

Автори абеток вказували на те, що підручники повинні вирішувати просвітницьку задачу за допомогою текстів, присвячених окремим темам, наприклад: «Земля», «Планети», «Повітря», «Моря», «Суша», «Мінерали», «Метали», «Тваринний світ», «Рослини», «Землеробство» і т. д. Правда, самі автори дещо сумнівалися в доступності для широкого кола учнів пропонованого в текстах для читання матеріалу. Так О. А. Радонезький зауважував: «Може бути, моя хрестоматія, заснована на такій системі, що здається занадто серйозною, перевищує ступінь дитячого розуміння, їх розумові здібності, і, отже, незручна для початкового читання» [84]. І все ж він вважає, що учні зможуть впоратися з поставленим завданням, тому що матеріал викладено «простою, зрозумілою мовою» [84].

І, дійсно, деякі тексти, які пропонувалися дітям у даних посібниках, могли бути складними для початківців учнів і з точки зору змісту, і з точки зору лексико-граматичного наповнення.

Для підвищення інтересу до читання в підручники включали вірші поетів, «чим усувається сухість системи і урізноманітнюється читання» [84].

В основному, після того, як введені всі букви, ілюстративний матеріал в підручниках майже зникав. Деякі сюжетні ілюстрації з'являлися на сторінках, що випереджають «Молитву», та перед початком «Дитячої хрестоматії». В основному у самих хрестоматіях ілюстрацій немає. В якості засобів наочності тут можна відзначити різні шрифти, розташування матеріалу і дрібні віньетки, що відокремлюють попередній текст від наступного.

Звуковий аналітичний і звуковий синтетичний методи в чистому вигляді проіснували у вітчизняній методиці недовго, тому що активне вивчення фонетики і захоплення природним методом навчання усіх предметів (учні повинні пройти той же шлях при вивченні предмета, який пройшов і сам предмет) вимагало пошуків більш фонетично досконалого і максимально наближеного до природного розвитку методу. Справедливо стверджували, що людина спочатку навчився говорити, а вже значно пізніше стала записувати свою мову, тому при навчанні мови стали вводити попередні усні вправи (їх зазвичай підбирав учитель на власний розсуд). Синтетичні звукові вправи визначали і підхід до навчання власне читання. Від звуків переходили до букв і до вправ у читанні тих слів, які можна було скласти з засвоєних букв.

Однак прихильники природного підходу до навчання грамоті вважали, що перш за читання дитину слід навчати письму, бо спочатку з'явилися літери письмові (написані вручну), а вже значно пізніше друковані. Значить, спочатку потрібно написати слово, а вже потім його читати. Тому після визначення звуко-буквених відповідностей слово спочатку записували в зошит або на дошку по буквах, а потім читали те, що вийшло. Таким чином, учні паралельно навчалися письму і читанню, а в процесі читання освоювали слова, ними записані. Цей шлях освоєння грамоти отримав в методиці найменування метод письма-читання. Його стали повсюдно застосовувати в навчальних закладах у другій половині XIX століття, так як вважали, що даний метод допомагає тому, хто навчається освоювати грамоту свідомо і самостійно.

Цей метод був розроблений Костянтином Дмитровичем Ушинським, який справедливо вважав, що неправильне письмо відокремлювати від читання. Мало того, письму слід випереджати читання, а текстовий матеріал неодмінно повинен здійснюватися за принципом доступності. Тому в навчальних посібниках потрібно використовувати лексику, знайому дітям,

приклади їх народної мови, послівно-поговірні вирази. Все це дозволить зробити процес навчання грамоті усвідомленим.

Книга К. Д. Ушинського «Рідне слово» [103] стала справжнім проривом в методиці початкового навчання, тому що була орієнтована на психологію дитини, прагнула вчити тому, що цікаво, слідуючи на цьому шляху від простого до складного. Саме тому в ній особливе місце належить різним засобам наочності, в тому числі ілюстративної. Так, кілька сторінок відведено спеціальним вправам для малювання. По клітинках діти повинні були спробувати зобразити деталі звичних предметів і самі предмети. Від простих графічних побудов (ялина, паркан, стілець, ящик, будиночок) дитина поступово переходить до більш складним (бочка, барабан, метелик, сітка), а потім навіть до силуетів риб, тварин і людини з палицею в руках. Такі вправи, з одного боку, цікаві дитині, а з іншого - привчають її впевнено тримати в руці приналежності для письма.

У підручнику багато картинок-ілюстрацій, що носять навчальний характер, так як вони супроводжують текстовий матеріал, дають дітям візуальне уявлення про невідомі поняття або нагадують відомі в зв'язку з їх словесним позначенням. Крім статичних зображень окремих предметів (риби, комахи, гриби і т. п.), багато картинок сюжетних. Їх можна описувати, придумувати по ним різні історії (Що було до моменту, зображеного на малюнку? Що буде потім?).

Безумовно, змістовне наповнення підручника К. Д. Ушинського викликає багато добрих слів і у лінгвістів, і у методистів початкового навчання, і у педагогів-вихователів. Про це багато написано, тому ми не будемо зупинятися на цьому питанні. Наш головний інтерес - засоби наочності як супровід навчального матеріалу або власне його складова. У посібнику К. Д. Ушинського обидві ці функції вдало співіснують і взаємодіють.

Чимало підручників, що побачили світ в кінці 60-70-х років XIX століття, орієнтовані на методичні підходи, і також демонструють важливу роль наочності в початковому навчанні.

Такі навчальні посібники, побудовані за методом письма-читання. Дані автори вважали, що вивчення грамоти по складах не сприяло ефективності навчанню, тому що поділ читання і письма завдавало суттєвої шкоди письму, мало того, письмо було етапом вторинним, переходили до нього тільки тоді, коли було міцно освоєно навик читання.

Автори абеток вважали, що це призводить до цілого спектру негативних наслідків: «неохоти до навчання, схильності до неувважності, нерозвиненості дару слова, неправильності говірки і невміння зрозуміти читаного» [107].

А ось одночасне навчання читання та письма, на їх думку, призводить до активізації розумової діяльності дітей. Це відбувається вже тому, що використовуються знайомі дитині, зрозумілі їй слова. «За допомогою вимовляння слова учень досить легко завчає звуки, а за допомогою писання слова, відділяючи буквами звуки і наочно знайомлячись з кожним звуком, разом з тим непомітно навчається вимові звуків в різних поєднаннях» [107, с. 8].

Деякі автори пропонували випереджати перші уроки письма вправами в кресленні за допомогою грифеля, щоб зняти страх перед новим видом діяльності, а також виробити впевнений навик написання графічних елементів.

В основному, у вказаних абетках діти спочатку знайомляться з голосними буквами / звуками, потім - з приголосними. Учитель регулярно пропонує зразки читання і письма: першим читає кожне нове слово, записує його на дошці. Діти можуть бачити літери не тільки зображені учителем, а й надруковані в підручнику. Крім того, абетки містили великий блок вправ для «креслення». Це різноманітні лінії (горизонтальні, вертикальні, похилі), петлі, з'єднувальні елементи. Для їх графічної фіксації в підручниках

відведено кілька сторінок, елементи букв охоплюють всю графічну систему мови.

Букви для читання на перших уроках виділені великим шрифтом за допомогою письмових знаків і розташовані в центральній частині сторінки. Для зручності читання і розуміння з'єднання звуків в склади і слова запис зроблено в такий спосіб: *ба - б - а*, тобто склад, потім окремо наступні звуки. Слова з повторюваними складами (*мама, баба*) найлегші для вправ у читанні, тому навчання починається саме з них. На тій же сторінці підручників даються всі можливі сполуки: *ба - аб - б - а*, а також окремо кожна нова графічна одиниця.

Всі букви вводяться поступово, з урахуванням зростання складності їх написання і правил читання. На наступному етапі роботи учням пропонують тільки друковані літери, однак виділяють прописними графічними знаками вперше додаються склади. Це дозволяє акцентувати увагу учнів на новій для них інформації, актуалізувати її.

Метод письма-читання, безумовно, вимагає від укладачів пильної уваги до наочної сторони навчального посібника. Як уже говорилося, в деяких абетках ретельно опрацьований розділ вправ для «креслення», а також активно використовуються різні шрифти, прогалини, чергування типів розташування матеріалу (рядки - стовпці, запис з початку рядка - центрування від середини рядка).

Що стосується власне ілюстрацій, то як правило в основному їх не так багато: кілька невеликих картинок. Можна ще відзначити, що з естетичних міркувань в кінці деяких сторінок і розділів розміщувалися невеликі малюнки-віньетки. Ілюстрації, розміщувалися і в розділі «Молитви», тут простежується безпосередній зв'язок між текстовим матеріалом і зображенням, які є поруч з ним.

Вказаний тип підручників є приклад того, що в методичній науці становлення нових підходів до навчання грамоті йшло різними шляхами, не завжди передова ідея швидко «доходила» до всіх навчальних закладів, багато

вчителів і автори підручників намагалися самі вибрати оптимальні, на їх погляд, підходи і прийоми навчання читання та письма.

І все-таки більшість підручників, створених в 60-70 роках ХІХ століття, де в основу покладено звуковий метод у будь-яких його різновидах, приділяли набагато більше уваги наочності, ніж підручники, орієнтовані на буквоскладальний або складовий методи навчання читання та письма, так як останні відрізнялися значною часткою формалізму і механістичності. Наочність в різних проявах ставала невід'ємною складовою методики навчання грамоти.

2.4. Буквоскладальний, складовий і звуковий аналітичний методи навчання читання та письма в букварях кінця ХІХ - початку ХХ століття

Здійснимо опис методів навчання читання та письма, представлені в букварях ХІХ століття, проаналізуємо їх переваги та недоліки, а також визначимо основні функції візуального ряду в підручниках, що відповідають тому чи іншому методу.

Серед питань методики початкового навчання одним з найважливіших було і залишається питання про оптимальні і ефективні прийоми навчання читання та письма. Безумовно, протягом всієї історії букваристики методи подачі матеріалу, послідовність етапів навчання читання та письма були різними, далеко не відразу педагоги прийшли до думки, що системи звукової писемності, до якої відноситься і графічна система, повинні вивчатися саме шляхом від звуку до букви, а ніяк не навпаки. Про різноманітність підходів і складного пошуку правильного шляху навчання грамоті говорять посібники - букварі, що стали в ХІХ столітті доступними багатьом, так як навчання читання та письма набуває масового характеру.

Раніше інших в практиці з'явився буквоскладальний метод (буквений синтетичний метод) і довгий час (більше трьохсот років) був провідним у вітчизняній методиці навчання читання.

Навчання проходило в кілька етапів. На першому етапі діти заучували назви букв («аз», «добро» та інші), повторюючи за викладачем їх довгі назви. Потрібно було вільно володіти алфавітом, щоб згодом легко оперувати буквами при складанні складів. Це була окрема справа, вона вимагала досить-таки великих часових затрат. У підручниках букви розміщували в прямому порядку починаючи з літери «аз», а потім у зворотному (в навчальних посібниках це носило назву «впятословіє»). Вважалося, що учень може переходити до наступного щабля навчання читання, якщо він може назвати всі букви в прямому порядку, в зворотному, а також вірно визначити будь-яку букву, яку покаже йому вчитель.

Потім з букв починали збирати склади, які виголошували відповідно до найменувань букв. Після заучування великої кількості двобуквених складів по типу приголосний плюс голосний, а також голосний плюс приголосний можна було переходити до трьохлітерних і рідкісним для мови чотирибуквених складів. Саме проголошення такого слова було процесом тривалим і виснажливим. Складів, за підрахунками сучасних методистів, використовували понад чотириста, причому в їх складі були не тільки частотні склади або хоча б реально існуючі, а й такі, які представляли собою механічне поєднання букв і ні в одному слові не зустрічалися [85].

Третій етап полягав у читанні цілих слів, але теж по «складах» (так називали склади в навчальних посібниках). Учень називав кожну букву, потім склад, а вже прочитавши подібним чином всі склади, слово цілком. Це дуже ускладнювало розуміння тексту, а механічне заучування букв і складів не проясняло механізму читання.

На останньому етапі навчання читанню дозволялося вже читати «по верхах», тобто читати цілі слова без поділу їх на склади й літери. До даної

ступені навчання діти підходили тільки через рік-півтора після початку навчання.

Про письмо починали замислюватися на третьому році навчання, але робилося це тільки з кращими учнями. Ще й в кінці XIX століття відомий російський методист Микола Олександрович Корф помічав: «У більшості шкіл, в яких навчають грамоті за буквоскладальним методом, вміння писати вважається якоюсь вищою наукою, в таємницю якої присвячуються тільки деякі кращі учні ... З десяти хлопчиків, які читають, тільки один пише» [47, с. 140].

Після Петровських реформ в галузі графіки вирішили піти по шляху деякого спрощення та пристосувати для навчання читання так звану громадянську азбуку. На перший погляд, це повинно було зробити початкові кроки з освоєння навичок читання простішими і з меншою витратою часу.

Однак слабка вивченість фонетичного складу мови на той період часу не дозволила вирішити поставлене завдання успішно. Проте, поступово замість назв букв церковнослов'янської абетки стали використовувати більш прості назви, запозичені з латинської мови.

В навчальних посібниках досліджуваного періоду, складених для навчання читання за допомогою буквоскладального методу, вміщувалося кілька варіантів алфавіту: «заголовні прямі букви», «прописні прямі букви», «косі прописні букви» і «косі рядкові» (мабуть, вони повинні готувати учнів до письма). Всі назви букв наведені відповідно до алфавіту того періоду.

Основу навчання читання з даних посібників становить розучування різних типів «складів» (але це не власне складовий метод навчання грамоті, про який буде сказано нижче, так як першим етапом роботи тут є розучування букв алфавіту, а складовий метод передбачає повне ігнорування букв на початковому ступені навчання читання). Спочатку той, хто навчається знайомиться з дволітерними прикритими складами (*ба, бо, бе, бу*), послідовно змінюючи в них то приголосну букву (*ба, ва, га* і т. д.), то голосну (в кожному новому рядку). Ряд авторів враховував можливості

сполучуваності букв (точніше було б сказати звуків, але аналіз даних підручників не дозволяє говорити про те, що укладачі звертають увагу на фонетичну систему), що стає очевидним при розгляді двобуквених «складів». Так, в поєднанні з буквами «а» або «у» використовуються всі приголосні літери, тоді як з «ю» або «и» значно меншу кількість, що відповідає реальній мовній ситуації.

В основному, в даних посібниках трьохбуквені склади складені з набагато меншою логікою. Тут два типи складів: 1) приголосна + приголосна + голосна (*бра, вра, гло* і т. п.), де другою приголосною буквою є тільки «л» або «р»; 2) приголосна + голосна + й (*бай, лай, пой, рой* і т. п.). Цими типами не вичерпується розмаїття трибуквених складів, з одного боку, але, з іншого боку, автори наводять і такі склади, зустріти які в існуючих словах вельми проблематично, а то й неможливо (*вуй, шяй, цла, ле, рро* і т. п.). Інших прикладів в підручнику немає, чотирибуквені або п'ятибуквенні склади не вивчаються зовсім, хоча в мові вони існують (*стра-* або *ветре-*, наприклад).

При переході до третього етапу навчання - читання слів по «складах» принцип від простого до складного явно не дотримується. Ряд авторів пропонує спочатку читати односкладові слова, але це багатобуквенні слова типу *шерсть*, що значно важче, ніж читання двоскладових або складних слів, що складаються з прикрито-відкритих двобуквених складів: *каша, сіно, молоко, собака*. А якщо враховувати, що необхідно ще й називати букви, з яких складаються склади, то процес читання подібних прикладів є дуже складним для початківців.

Ніякі граматичні правила і закономірності автори підручників теж не враховують, збираючи разом для читання слова різних частин мови, різні форми (дієслівні в першу чергу) слів. Мабуть, змістовний аспект мало цікавив авторів на даному етапі навчання, і тому всі мовні одиниці - це просто матеріал для відпрацювання навичок читання цілих слів по складах.

Решта матеріалу, зібраного в підручниках, традиційні для абеток та букварів того часу. Тут тексти молитов, повчальні тексти, байки. Потім в

деяких, може йти розділ арифметики. А ось наявність розділу граматики не зовсім звичайно для всіх підручників, був наявним лише в деяких, що дозволяє віднести такі «азбуки» до підручників «підвищеного типу».

До середини ХІХ століття буквоскладальний метод втратив свої позиції у провідних методистів і передових вчителів, які вважали його надмірно трудомістким і нераціональним [100, с. 19]. Учні втомлювалися від одноманітності вправ, процес освоєння проходив повільно, перехід до осмисленого читання був украй утруднений [10].

Буквоскладальний метод перестав бути провідним, однак він не зник зовсім. Вважалося, при навчанні письма, яке стало в ХІХ столітті невід'ємною складовою навчання грамоті, детальне відпрацювання навичок читання за допомогою проголошення складів і букв сприяло грамотності і розвитку пам'яті. Це видно з аналізу підручників для маленьких сільських шкіл, церковнопарафіяльних навчальних закладів. В останніх і алфавіт вивчали церковнослов'янський.

Також буквоскладальною методикою навчання читання ще упродовж усього ХІХ століття користувалися при домашньому навчанні в сім'ях провінційних купців і дрібного дворянства, яке жило в невеликих містах. Про це розповідає, наприклад, М. Горький в автобіографічній повісті «Дитинство». Дід навчав хлопчика читати, змушуючи повторювати букви церковнослов'янського алфавіту: «... Земля! Люди! Слова були знайомі, але слов'янські знаки не відповідали їм: «земля» була схожа на черв'яка, «глаголь» - на сутулого Григорія, «я» - на бабусю зі мною, а в дідуся було щось спільне з усіма літерами азбуки. Він довго ганяв мене по алфавіту, питаючи і в ряд і врозбивку; він заразив мене своєю гарячою люттяю, я спітнів і кричав на все горло» [16, с. 23].

Текст М. Горького наочно демонструє, що допитливий дитячий розум не міг змиритися з невмотивованим зазубрювання незрозумілих знаків, трансформував їх у образи, що дозволяють включати асоціативні методи запам'ятовування.

Великі часові витрати і одноманітність методики роботи з навчання початкового читання буквоскладальним методом привели до того, що з XVIII століття його намагалися спростити. Навчання читанню стали починати відразу з складів. Дитина вчила окремі склади (*ба, бо, бе, бу*), не звертаючи при цьому уваги на найменування букв (їх могли взагалі не вивчати). Спосіб отримав у методистів назву складового. Ідея заучування напам'ять тут знову була центральною, але знімався перший етап - вивчення букв алфавіту, а це давало переваги за часом.

Складовий метод був варіантом буквоскладового і мав той же головний недолік: механізм кодування усної мови в графічні знаки залишався для дітей незрозумілим. Крім того, дані методи не розвивали дітей, були відірвані від життєвої практики, тому давали досить низькі результати і не відповідали завданням масового освіти населення. Підручники, складені на основі складового методу, нагадують більш ранні навчальні посібники, не супроводжуються методичними коментарями і тому не представляють будь-якого окремого предмета для розмови.

Бажання скоротити час на навчання читання та урізноманітнити роботу учнів, зробити її більш цікавою, дало поштовх до пошуку нових шляхів. В середині XIX століття в школу прийшли звукові методи навчання грамоті. Вони були значно продуктивнішими буквених, так як не тільки скорочували час навчання, але і спиралися на життєвий досвід учнів, були засновані на розумінні, а не на запам'ятовуванні і нескінченному повторенні.

Звуковий метод навчання грамоті мав кілька різновидів. По-перше, це звуковий аналітичний метод, розроблений і впроваджений французьким методистом Жакото (1770-1840). Його гаряче пропагував методист Василь Андрійович Золотов (1804-1884), за що він отримав назву «золотовський метод». Навчання будувалося аналітично, за моделлю: речення - слово - склад. До звуку і його зображення за допомогою букви Жакото не доходив, рекомендував заучувати окремі склади.

Пропонувалося починати навчання читання з аналізу цілого речення, яке містилося в букварі кілька разів за допомогою різних шрифтів. Речення повільно читав викладач, учні повторювали за ним по акустичному образу фрази, але при цьому дивилися на сторінку підручника. Потім з цілого речення виділяли окремі слова, вимовляли їх, слова ділили на склади. Жакото далі рекомендував запам'ятовувати склади, а у вітчизняній методиці з складів вичленяли окремі звуки, а потім вчили, якому звуку яка буква повинна відповідати. Дитина повинна була навчитися виконувати багато аналітичних операцій: виокремлювати в реченнях слова, виділяти склади і звуки, зіставляти їх один з одним, визначати, як позначати буквами подібні звуки в різних складах і т. п.

Даний підхід до вивчення грамоти не припускав заданого порядку вивчення букв. Не завжди виходило йти від простого до складнішого, так як учням пред'являлась відразу ціла група букв в складі слова або речення. При такому підході помітно скорочувався час і обсяг чисто механічної роботи, дитина навчався різним аналітичним операціям, при читанні проходив аналіз живої мови, чого зовсім не було при буквоскладальному методі.

Прикладом азбуки, побудованої по звуковому аналітичного методу (хоча і не зовсім послідовно), є абетка складена В. А. Золотовим [39]. Видавати її почали з 60-х років XIX століття, а останні перевидання підручника відносяться вже до самого кінця 70-х - початку 80-х років (абетка Золотова витримала понад 25 перевидань). Одночасно з книжкою виходили і таблиці для навчання читання, і пересувні літери для вправ.

Творці аналітичного звукового методу планували йти від речення до слова, стилю і звуку, але Золотов починає свої заняття з дитиною зі слів. З пересувних букв набирають слова, що складаються з прямих (в сучасній термінології прикритих і відкритих складів типу *ма, до, ту*) і зворотних (відповідно неприкритих і закритих: *ор, ад, ус*) складів.

Слова складені без поділу їх на склади, а читає їх учитель по складах, виділяючи їх тільки інтонаційно. Діти повторюють за ним хором. Працюють

із першим словом, потім додають до нього друге. Далі учні читають ці слова вже без допомоги вчителя, але колективно. Поступово включають в роботу всі слова, які читають і по порядку, і не по порядку.

Після достатньої, на думку педагога, кількості усних колективних вправ клас переходить до індивідуальної роботи. Один учень направляє дошки, сам читає слова по складах; за вказівкою вчителя читає слова у вільному порядку; показує слова, які вимовляє вчитель, і сам читає їх.

Значення слів у дітей з'ясовують вже на наступному етапі, коли учні навчаться читати дані слова і виявляти їх серед інших. Для цього вчитель задає учням питання про предмет, який називає те чи інше слово. Природно, що на першому етапі навчання грамоті дітям пропонують слова, які називають знайомі їм з повсякденного життя предмети. Причому одні й ті ж слова передбачається аналізувати і запам'ятовувати їх графічний і акустичний образ на кількох уроках. Перехід до наступної групи слів і вправ буде залежати від здібностей учнів і умінь педагога.

На другому етапі учні переходять до аналізу складів. Учитель пояснює, що таке склад, показує, як діляться слова на склади, вимовляючи слова і розсуваючи на дошці відповідні пересувні літери. Склад вважають одиницею, що не несе сенсу, однак потрібною для побудови цілого слова. Відразу ж вводять і поняття звуку (хоча звук і буква розрізняються непослідовно) як стройової одиниці складів. Діти читають склади в уже знайомих словах. Потім вони по черзі виходять до дошки, де читають окремі склади за вказівкою вчителя. Коли викладач бачить, що діти цілком жваво і правильно читають склади, він пропонує учням почати записувати склади під диктовку і складати з них окремі слова.

При переході від складів до букв і звуків використовують наступну методику: беруть зворотні склади, закривають приголосну букву і просять вимовити перший звук. Відразу пропонують і букви однозначної відповідності (*a, o, y*), і голосні літери, які позначають в мові в позиції початку слова два звуки - приголосний *й* і наступний за ним голосний (це *ю*,

я). Відповідно дитина буде вимовляти і чути то один звук, то два, а це, безумовно, не могло не викликати деяку плутанину в свідомості учнів. Мабуть, авторові посібника було важливо тільки навчити дітей читати, тому його не дуже цікавила точність визначення звукових і графічних одиниць, закони їх взаємодії, що, мабуть, ускладнювало розуміння деяких закономірностей, призводило в тому числі і до нерозрізнення букви і звуку. Однак розуміючи, що при переході до звуку у дітей, незнайомих з особливостями фонетики, виникнуть труднощі, Золотов помічав: «Не раптом, не в раз, але мало-помалу учні самі дійдуть до вирішення питання» [39, с. 5].

Коли класу вдасться розібратися з можливими голосними буквами-звуками, пропонуються вправи, аналогічні описаним вище. За тієї ж методичної схемою підручник Золотова припускав роботу спочатку з твердими, а потім з м'якими приголосними, які зустрічалися в вивчених словах. Саме за принципом «дані приголосні букви зустрічаються в запропонованих словах» і будувалися групи приголосних і давався порядок їх введення в учнівський ужиток.

При вивченні окремих букв в посібнику були поміщені зразки рукописних накреслень букв, щоб діти відразу могли вчитися записувати слова, зображуючи букви за зразком в книзі. Це зручно, наочно, вводилося логічніше, ніж в інших абетках, де рукописний шрифт давався до або після вивчення всього алфавіту цілим списком. Далі в підручнику були дані вправи для читання рукописних текстів.

Не можна не відзначити в посібнику Золотова і такий етап роботи під час навчання читання, як вивчення слів «з серединним складом». Маються на увазі склади, які за традицією, що діє в шкільному навчанні в ХІХ столітті, закінчувалися на приголосний звук, тобто були прикритими і закритими і складалися з трьох звуків. Методика роботи з ними по суті нічим не відрізнялася від роботи з дволітерними складами, але проходила, мабуть, швидше, тому що вже були до цього часу вивчені окремі звуки і букви.

Аналіз даної абетки показує, що автор не дотримувався послідовно тільки одного методу в навчанні грамоті, при підборі матеріалу не завжди враховував фонетичні особливості мовних одиниць. Заявляючи в своїх методичних роботах, що процес навчання читання повинен служити засобом до розумового розвитку, а розумовий розвиток своєю основою має мати наочність, він в даному посібнику, на нашу думку, не виконував обидві власні вимоги. Робота по даній абетці багато в чому будувалася на нескінченному повторенні і одноманітних вправах, а вся наочність була винесена за межі навчального посібника (нічого принципово не змінювалося при перевиданнях). Весь наочно-ілюстративний матеріал складався тут з графічних виділень (використовувалися різні шрифти), розташування прикладів то в терміну, то в стовпчик, відстані між різними вправами.

Золотову належить методичне керівництво для вчителя «Зразкові уроки в сільському початковому училищі» [38], де він фактично відходив від аналітичного принципу подачі матеріалу. Він радив педагогам спочатку протягом тижня вести різні підготовчі вправи, в тому числі і для підготовки до читання та письма (при читанні для дітей текстів проводяться бесіди про слова, їх значеннях; пишуться елементи майбутніх букв, які Золотов називав лініями). Потім учитель пояснював дітям, що існують в мові звуки для передачі слів і букви - спеціальні знаки для запису слів по звуках.

Навчання читання починається зі слова «я», в якому, за словами Золотова, «тільки один чистий звук» (дивовижне трактування йотованих з точки зору сучасної методики). Потім беруться інші «слова», що складаються з одного голосного звуку: у, а, е, о. Автор зазначає, що це емоційні слова (особливі вигуки) або відповіді на окрик (тобто формально навчання йде від слова, хоча слова ці вельми специфічні, а буквально через два уроку з'являються окремі склади, які є словами). Цей етап навчання супроводжувався картинками: деякі букви алфавіту зображені як людські фігурки в народних костюмах, застигли в позах, що нагадують накреслення літер. Дивно, що ці картинки поміщені в посібнику для вчителя. Мабуть, той

повинен по можливості намалювати їх для дітей. Потім введені зворотні склади за допомогою односкладових слів (ад, ус, яр, он) або просто як окремі склади, якщо відповідного слова немає в мові.

Така різниця в підходах до навчання читання та письма у одного методиста пояснюється, мабуть, тим, що методична наука саме в цей період проходила етап оновлення і становлення, коли повсюдно в школах, що з'явилися масово саме в другій половині XIX століття, після скасування кріпосного права, вчителі шукали найбільш прості, дохідливі і при цьому розвиваючі методи навчання дітей грамоті.

Висновки до другого розділу

Аналіз науково-педагогічних праць зазначеного періоду дає можливість стверджувати, що науковці розглядали розумове виховання як виключно важливу умову успішної соціалізації дитини. Розвиток розуму мав бути забезпечений шляхом навчання дитини мислити, набувати знання і користуватися ними. Проте, прогресивний напрямок педагогічної думки кінця XIX - початку XX століття відрізнявся неоднаковими підходами до формування світоглядних позицій підростаючого покоління. Одна течія - педагоги, що переважним чином розробляли методику середньої освіти, характеризувалася прагненнями до формування загальнодержавного, імперського світогляду, хоча і визнавала важливу роль у розумовому вихованні рідної мови. Інша течія, «народницька», прагнула до виховання свідомого українця, відстоюючи формування світогляду дитини на національному ґрунті.

Методисти минулого виділяли три основні мети використання граматичного розбору на уроках мови: 1) застосування вивченого граматичного матеріалу на практиці і більш міцне засвоєння цього матеріалу; 2) розвиток мислення учнів; 3) свідоме ставлення до книжкової мови.

Залежно від етапу вивчення матеріалу граматичний розбір тексту поділено на окремий (або частковий) і загальний (або систематичний, або повторювальний)

На початку ХХ ст. вже була розроблена номенклатура граматичних вправ, визначено мету і умови їх застосування, а також зміст і порядок різних видів граматичного розбору.

Звуковий аналітичний і звуковий синтетичний методи в чистому вигляді проіснували у вітчизняній методиці недовго, тому що активне вивчення фонетики і захоплення природним методом навчання усіх предметів (учні повинні пройти той же шлях при вивченні предмета, який пройшов і сам предмет) вимагало пошуків більш фонетично досконалого і максимально наближеного до природного розвитку методу. Справедливо стверджували, що людина спочатку навчився говорити, а вже значно пізніше стала записувати свою мову, тому при навчанні мови стали вводити попередні усні вправи (їх зазвичай підбирав учитель на власний розсуд). Синтетичні звукові вправи визначали і підхід до навчання власне читання. Від звуків переходили до букв і до вправ у читанні тих слів, які можна було скласти з засвоєних букв.

Однак прихильники природного підходу до навчання грамоті вважали, що перш за читання дитину слід навчати письму, бо спочатку з'явилися літери письмові (написані вручну), а вже значно пізніше друковані. Значить, спочатку потрібно написати слово, а вже потім його читати. Тому після визначення звуко-буквених відповідностей слово спочатку записували в зошит або на дошку по буквах, а потім читали те, що вийшло. Таким чином, учні паралельно навчалися письму і читанню, а в процесі читання освоювали слова, ними записані. Цей шлях освоєння грамоти отримав в методиці найменування метод письма-читання. Його стали повсюдно застосовувати в навчальних закладах у другій половині ХІХ століття, так як вважали, що даний метод допомагає тому, хто навчається освоювати грамоту свідомо і самостійно.

Цей метод був розроблений Костянтином Дмитровичем Ушинським, який справедливо вважав, що неправильно письмо відокремлювати від читання. Мало того, письму слід випереджати читання, а текстовий матеріал неодмінно повинен здійснюватися за принципом доступності. Тому в навчальних посібниках потрібно використовувати лексику, знайому дітям, приклади їх народної мови, послівно-поговірні вирази. Все це дозволить зробити процес навчання грамоті усвідомленим.

Більшість підручників, створених в 60-70 роках XIX століття, де в основу покладено звуковий метод в будь-яких його різновидах, приділяли набагато більше уваги наочності, ніж підручники, орієнтовані на буквоскладальний або складовий методи навчання читання та письма, так як останні відрізнялися значною часткою формалізму і механістичності. Наочність в різних проявах ставала невід'ємною складовою методики навчання грамоти.

Складовий метод був варіантом буквоскладового і мав той же головний недолік: механізм кодування усної мови в графічні знаки залишався для дітей незрозумілим. Крім того, дані методи не розвивали дітей, були відірвані від життєвої практики, тому давали досить низькі результати і не відповідали завданням масової освіти населення. Підручники, складені на основі складового методу, нагадують більш ранні навчальні посібники, не супроводжуються методичними коментарями і тому не представляють будь-якого окремого предмета для розмови.

Бажання скоротити час на навчання читання та урізноманітнити роботу учнів, зробити її більш цікавою дало поштовх до пошуку нових шляхів. В середині XIX століття в школу прийшли звукові методи навчання грамоти. Вони були значно продуктивніше буквених, так як не тільки скорочували час навчання, але і спиралися на життєвий досвід учнів, були засновані на розумінні, а не на запам'ятовуванні і нескінченному повторенні.

Звуковий метод навчання грамоті мав кілька різновидів. По-перше, це звуковий аналітичний метод, розроблений і впроваджений французьким

методистом Жакото (1770-1840). Його гаряче пропагував методист Василь Андрійович Золотов (1804-1884), за що він отримав назву «золотовський метод». Навчання будувалося аналітично, за моделлю: речення - слово - склад. До звуку і його зображення за допомогою букви Жакото не доходив, рекомендував заучувати окремі склади.

Пропонувалося починати навчання читання з аналізу цілого речення, яке містилося в букварі кілька разів за допомогою різних шрифтів. Речення повільно читав викладач, учні повторювали за ним по акустичному образу фрази, але при цьому дивилися на сторінку підручника. Потім із цілого речення виділяли окремі слова, вимовляли їх, слова ділили на склади. Жакото далі рекомендував запам'ятовувати склади, а у вітчизняній методиці з складів вичленяли окремі звуки, а потім вчили, якому звуку яка буква повинна відповідати. Дитина повинна була навчитися виконувати багато аналітичних операцій: виокремлювати в реченнях слова, виділяти склади і звуки, зіставляти їх один з одним, визначати, як позначати буквами подібні звуки в різних складах і т. п.

Даний підхід до вивчення грамоти не припускав заданого порядку вивчення букв. Не завжди виходило йти від простого до складнішого, так як учням пред'являлась відразу ціла група букв в складі слова або речення. При такому підході помітно скорочувався час і обсяг чисто механічної роботи, дитина навчався різним аналітичним операціям, при читанні проходив аналіз живої мови, чого зовсім не було при буквоскладовому методі.

РОЗДІЛ 3

РЕАЛІЗАЦІЯ ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

3.1. Проблема формування загальнонавчальних умінь учнів початкової школи на сучасному етапі

Розглянемо теоретичні засади формування загальнонавчальних умінь молодших школярів на сучасному етапі, показано їх значення для всебічного розвитку особистості дитини. Розглянемо проблему формування загальнонавчальних умінь в онтогенезі. Проаналізуємо полігамність поглядів науковців щодо класифікації та особливостей методики формування загальнонавчальних умінь молодших школярів у процесі реформування початкової школи.

Визначальною рисою реформування освіти в Україні на сучасному етапі є перехід до особистісно орієнтованої моделі навчання та виховання, організації психологічних та педагогічних умов, що сприяють становленню індивідуальності, розвитку її внутрішніх можливостей, прагнень, потреб та інтересів. Педагогічною наукою проводиться пошук засобів, які забезпечують ефективність навчання і водночас створюють умови для самовираження, самовдосконалення у різних видах діяльності. Одним із основних завдань початкової школи є формування загальнонавчальних умінь учнів, оскільки вони є підґрунтям розвитку повноцінного сприйняття дітьми навчального матеріалу, засвоєння ними низки світоглядних, моральних, суспільно-політичних понять, формування особистості молодшого школяра в цілому.

Взаємозв'язок між предметами, взаємне підсилювання результатів вивчення кожного предмета забезпечують найважливішу перевагу початкової школи - системність і цілісність навчання, виховання і розвитку учнів, можливість для кожної дитини виразити себе з найкращого боку у

різних видах діяльності. Взаємозв'язок між категоріями компетентнісного підходу зображено на рис. 3.1.

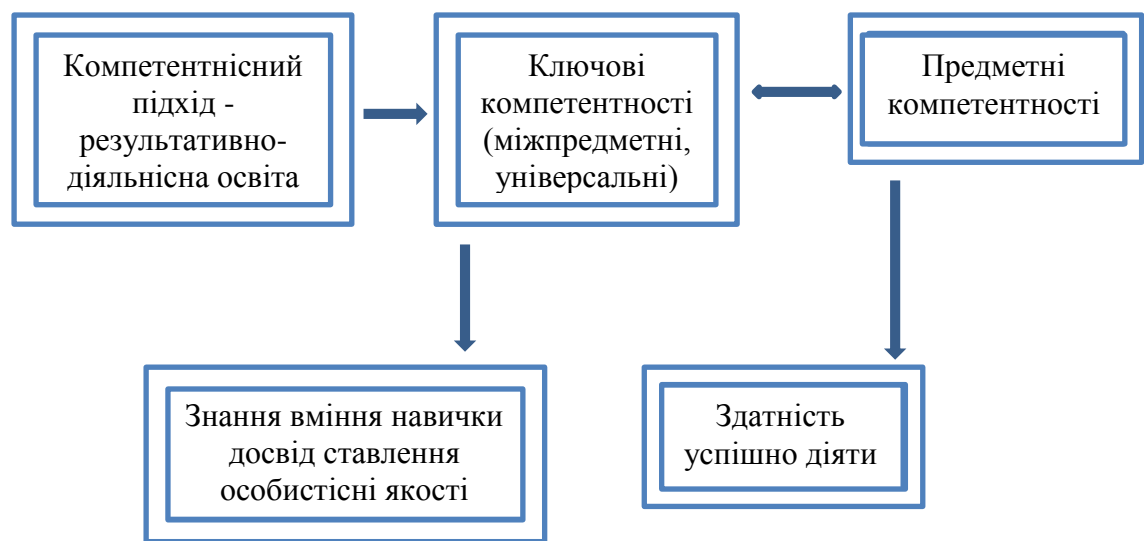


Рис. 3.1 Взаємозв'язок між категоріями компетентнісного підходу

Формування ключових і предметних компетентностей у змісті шкільної і, зокрема, початкової освіти здійснюється шляхом виявлення можливостей конкретного предмета для формування кожної з них. Технологічно це означає, що результати предметної і ключової компетентності мають однакову структуру, але різні за змістом. У дидактичному вимірі результати компетентнісної освіти можна узагальнено передати через такі індивідуальні досягнення учня:

- знання: Я знаю, що...;
- діяльність: Я можу пояснити..., Я розумію..., Я знаю, як це зробити..., Я вмію це зробити..., Я можу..., Я роблю..., Я перевіряю...;
- творчість: Я створюю..., Я придумую..., Я змінюю..., Я знаходжу...;
- емоційно-ціннісна сфера: Я прагну до..., Я хочу досягти..., Я дуже ціную..., Я схвалюю..., Я відчуваю, що мені потрібно..., Я буду наслідувати...

Проаналізуємо, яким чином у змісті предметів закладено передумови для взаємозв'язку ключових і предметних компетентностей на прикладі формування в учнів ключової компетентності вміння вчитися. Порівняно з

чинними, у нових програмах з усіх предметів є значні позитивні зміни щодо конкретизації мети - як навчити учнів вчитися, охоплено всі структурні елементи цієї компетентності. Найбільшою мірою, на нашу думку, це відображено у програмі з української мови. У ній виокремлено діяльнісну лінію, в якій розробники програми чітко й повно визначили склад компонентів структури і змісту уміння вчитися з урахуванням специфіки предмета. Зокрема, для реалізації діяльнісної лінії передбачено формування умінь:

- навчально-організаційних (розуміти визначену вчителем мету навчальної діяльності, організувати робоче місце, раціонально розподіляти час, планувати послідовність виконання завдання, організувати навчальну діяльність у взаємодії з іншими її учасниками (у парі, малій групі));

- навчально-інформаційних (самостійно працювати з підручником, шукати нову інформацію з різних джерел, користуватися довідниковою літературою, зосереджено слухати матеріал, зв'язно, послідовно, доказово відповідати, вести діалог);

- навчально-інтелектуальних і творчих (аналізувати мовні явища, порівнювати, виділяти головне, узагальнювати, встановлювати і пояснювати причинно-наслідкові зв'язки, вилучати зайве, групувати й класифікувати за певними ознаками, висловлювати аргументовані критичні судження, доводити власну думку, переносити знання і способи діяльності в нові обставини, застосовувати аналогію);

- контрольні-оцінні (використовувати різні способи перевірки та контролю своєї діяльності, знаходити і виправляти помилки, оцінювати власні навчальні досягнення).

Основними досягненнями педагогічної науки є обґрунтування значення загальнонавчальних умінь для успішного оволодіння знаннями і навичками зі спеціальних предметів, визначення сутності поняття «загальнонавчальні уміння», розробка методики їх формування.

Проблема формування загальнонавчальних умінь молодших школярів займає особливе місце в історії педагогічної теорії та практики. Загальнонавчальні уміння мають важливе значення для всебічного розвитку особистості молодшого школяра. Процес засвоєння навчальних умінь і навичок сприяє розвитку пізнавальних сил і здібностей учнів, безперервному їх вдосконаленню. Він завжди супроводжується зосередженням мимовільної уваги, волевих зусиль під час сприймання, усвідомлення прийомів застосування правил, понять, законів, які вивчаються, використанням логічних операцій, необхідністю обґрунтовувати власні практичні дії, застосовувати їх у постійних умовах та в умовах, які змінюються. Перевірка виконання завдань завжди пов'язана з подоланням труднощів, що дає змогу формувати позитивне та відповідальне відношення до навчальної праці. Діяльність молодших школярів, яка пов'язана з оволодінням навчальними уміннями і навичками, сприяє успішному розвитку учнів, їх аналітико-синтетичній діяльності, мовленнєвій культурі, пам'яті, увазі, творчій уяві, розширенню кругозору та пізнавальних можливостей, загальних здібностей, інтересів та схильностей, що в подальшому впливатиме на засвоєння більш складного матеріалу, який є необхідним у самостійній навчальній, творчій та практичній діяльності. Слід зазначити, що формування загальнонавчальних умінь включає в себе і виховний аспект. Успішність його реалізації пов'язана з дотриманням вимог навчально-виховних завдань, які є складовою змісту навчального матеріалу і методів роботи вчителя і учнів [28].

Проблема формування загальнонавчальних умінь молодших школярів займає особливе місце в історії педагогічної теорії та практики. Так, А. Дістервег обстоював використання питально-розвиваючого способу викладання з метою розвитку самодіяльності учнів, в процесі якої відбувається формування загальнонавчальних умінь, Я. Коменський пропагував використання активних методів навчання, які сприяють розвитку самостійного мислення школярів, Й. Песталоцці відстоював принцип природовідповідності у навчанні, що сприяє розвитку пізнавальних

здібностей дитини, збудженню її розуму до активної діяльності, формування логічного мислення.

Вагомий внесок у розробку питання загальнонавчальних умінь зробили українські педагоги минулого. Зокрема, Б. Грінченко виділив та охарактеризував такі загальнонавчальні уміння як уміння спостерігати, оцінювати явища, уміння логічно мислити, уміння працювати з підручником. М. Пирогов у своїх працях особливу увагу приділяв умінню працювати самостійно, робити висновки та узагальнювати. Важливість для учнів вміння правильно говорити та мислити, а також уміння порівнювати розкривали Г. Сковорода та К. Ушинський. Заслужують на увагу думки і І. Франка, М. Корфа, В. Одоєвського, Л. Толстого з приводу необхідності формування таких загальнонавчальних умінь, як уміння працювати з книгою, уміння робити критичний аналіз, уміння правильно користуватись елементами письма [43].

Основними досягненнями педагогічної науки є обґрунтування значення загальнонавчальних умінь для успішного оволодіння знаннями і навичками зі спеціальних предметів, визначення сутності поняття «загальнонавчальні уміння», розробка методики їх формування.

У дослідженнях педагогів та психологів дається наукова інтерпретація видів загальнонавчальних умінь. Так, І. Підласий загальнонавчальними уміннями вважає уміння планувати свою діяльність, працювати з книгою, виділяти головне, аналізувати, порівнювати, запам'ятовувати вивчене, здійснювати самоконтроль.

Загальнонавчальні уміння, якими можуть користуватися учні під час розв'язання широкого кола задач не лише у межах одного предмета, О. Усова, А. Бобров називають уміннями «широкого перенесення». Вони виділяють такі групи загальнонавчальних умінь як практичні уміння, оціночні уміння, уміння здійснювати самоконтроль, організаційні тощо.

Заслужує на увагу підхід до класифікації загальнонавчальних умінь Г. Селевко, який пропонує таку класифікацію загальнонавчальних умінь:

уміння і навички оцінки та осмислення, уміння і навички організації, уміння і навички мислительної діяльності та уміння і навички сприйняття інформації [5].

О. Савченко виділяє чотири групи загальнонавчальних умінь, а саме: організаційні уміння, логіко-мовленнєві, загальнопізнавальні, контрольньо-оцінні. В свою чергу, організаційні уміння передбачають уміння організувати робоче місце, орієнтуватися у часі, берегти його, планувати свої дії, прагнути завершити роботу. Загальнопізнавальні уміння поділяються на уміння аналізувати, порівнювати, виділяти головне, узагальнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. До логіко-мовленнєвих умінь належать уміння зосереджено слухати, виділяти смислові елементи висловлювання, запитувати і відповідати зв'язно, послідовно міркувати. Контрольно-оцінні уміння містять у собі уміння перевіряти за зразком, опорою, схемою, знати способи самоперевірки, знаходити і виправляти фактичні, логічні, стилістичні помилки, здійснювати само- і взаємоперевірку, само- і взаємооцінку. Саме така класифікація загальнонавчальних умінь подається у державних стандартах школи I ступеня [86].

У своїх дослідженнях В. Кулько та Т. Цехмістрова виділяють чотири рівні розвитку загальнонавчальних умінь. До першого належать уміння діяти лише за відомим зразком у стандартній ситуації, який включає в себе здатність сприймати знання у готовому вигляді, уміння закріплювати та застосовувати знання в аналогічній ситуації, організаційні уміння. Цей рівень носить репродуктивний характер.

Другий рівень також є репродуктивним, але дії відбуваються в умовах, що змінюються. Це відбувається на основі вибору відомих способів шляхом методу проб та помилок.

Третій та четвертий рівень розвитку умінь виявляються у продуктивних діях. Третій рівень характеризується частково-пошуковою діяльністю. До нього належать уміння осмислювати знання (здійснювати частково самостійний пошук проблеми, виділяти суттєві ознаки ситуації, які

мають спільні та відмінні риси зі стандартною), закріплювати та застосовувати знання (конструювати завдання, в яких змінюються характеристики), організаційні уміння (уміння самостійно ставити мету навчальної діяльності, критично оцінювати і коректувати власну діяльність).

Четвертий рівень розвитку умінь передбачає оволодіння творчими вміннями. Він характеризується здатністю самостійно бачити проблему, формулювати її, знаходити шляхи вирішення, робити висновки, узагальнення, застосовувати оригінальні способи вирішення проблем (задач) у різноманітних ситуаціях, уміння самостійно ставити загальну мету навчальної діяльності, розробляти оригінальні плани та здійснювати їх, коректувати хід власної діяльності [48].

Для того, щоб оптимально розвивались усі зазначені рівні засвоєння загальнонавчальних умінь, потрібно застосовувати відповідні методи та прийоми.

Для ефективного формування організаційних загальнонавчальних умінь широко використовуються роз'яснення, переконання, бесіда, показ, ігрові ситуації, змагання, прийоми стимулювання і вправління дітей у певних діях. Вчитель повинен ознайомити школярів (особливу увагу звертати на першокласників) з їхньою партою, навчити добирати навчальне приладдя залежно від теми уроку, довести до рівня навички правильне розташування кожної речі на поверхні парти, учити працювати з підручником, зошитом, роздавальним матеріалом, біля дошки. Правильна організація робочого місця усуває побічні подразники, що заважають дитині зосередитися, сприяє оптимальному використанню часу уроку, вихованню акуратності. Оволодіння вмінням орієнтуватися у часі, берегти його - одна з головних ознак культури розумової праці. Формування у молодших школярів почуття часу - складний і тривалий процес, адже час не має наочної форми, він завжди сприймається суб'єктивно. Навчаючи першокласників орієнтуватися у часі, доцільно розпочинати з вправ на його визначення з опорою на життєвий досвід. Корисно пропонувати час від часу малюнки, на

яких зображено дії різної тривалості. У другому класі дітям бажано дати уявлення про тривалість однієї, трьох, п'яти хвилин за допомогою звичайних і піскових годинників. Корисні й «зворотні» вправи: попередня прикидка, що можна встигнути за певний час, і перевірка припущення практичними діями. Організаційні уміння передбачають планування навчальної роботи. На зразках власних міркувань педагог навчає дітей спочатку визначати, для чого потрібна робота, яка її мета, а потім свідомо вибирати досягнення, порівнювати, як мета впливає на результат. Планувальна функція навчального мовлення активно розвивається в процесі коментування учнями власних дій, коли відбувається випереджувальне визначення словом їх послідовності та аналізу виконання. На уроках дітям доводиться працювати з різними текстами. І найпоширенішими видами роботи з ними є складання плану і переказ прочитаного. Також дітей потрібно вчити сортувати матеріал, тобто, під час роботи над текстом учні повинні виконувати аналітичні завдання. Ефективним прийомом, який унаочнює об'єктивну потребу в планомірних діях, є самостійна робота учнів за технологічними картками, зокрема, на уроках трудового навчання.

Важлива роль в повноцінній навчальній діяльності належить логіко-мовленнєвим умінням: зосереджено слухати, виділяти смислові елементи висловлювання, запитувати й вибірково відтворювати матеріал з елементами логічної обробки, зв'язно, послідовно міркувати. Надзвичайно важливо навчити дитину міркувати. Як зазначає О. Савченко, міркування - такий тип тексту, в якому з попереднього судження має впливати наступне, отже, воно являє собою ланцюжок суджень. Корисним для розвитку у дітей уміння міркувати є відгадування і складання загадок, завдання, що спонукають дитину визначати послідовність подій, явищ, стану, використання алгоритмів та різноманітних зорових опор (схем, таблиць, символів).

Ядром навчальної діяльності є індивідуальна мислительна діяльність учнів. Варто зазначити, що в основі всіх розумових дій лежать процеси аналізу й синтезу, тобто розкладання та об'єднання.

Формувати ці пізнавальні уміння можна через зразок та просте наслідування способів роботи вчителя й товаришів. Формування контрольно-оцінних умінь і навичок - неодмінна умова повноцінного навчання. Формування самоконтролю в молодших школярів ускладнює наївна переконаність багатьох дітей у тому, що перевірка - обов'язок вчителя і батьків, а їм самим не потрібно себе перевіряти, бо вони дуже старалися і не могли помилитися. Для успішного формування самоконтролю потрібно забезпечити у системі уроків такі умови: ускладнювати завдання в певній послідовності, використовувати зразок у тих самих умовах, у змінених, у нових; домагатися від учнів чіткого розуміння мети роботи, передбачати труднощі, які можуть виникнути в процесі виконання самостійної роботи; при формуванні складних умінь і навичок одночасно опрацьовувати прийоми і способи їх перевірки; у виконанні тренувальних вправ передбачати спеціальні ускладнення, щоб запобігти зниженню гостроти уваги, утворенню штампа дій. До основних методів і прийомів формування самоконтролю відносять: поопераційне пояснення способу дій, зіставлення зі зразком, оволодіння конкретними прийомами перевірки, опора на пам'ятку, алгоритмічний припис, взаємоконтроль, диференційований підхід учителя до виправлення помилок, матеріалізація навчальних дій під час контролю [86].

3.2. Управління процесом формування загальних навчальних умінь і навичок молодших школярів

В умовах модернізації вітчизняної освіти особливого значення набуває проблема формування загальнонавчальних умінь і навичок учнів початкової школи.

Сучасна освіта націлена на формування у школярів потреб і вмінь самостійного освоєння нових знань, нових форм діяльності, розвиток здатності до самоосвіти та самовдосконалення, творчої роботи. Це, в свою чергу, диктує необхідність зміни змісту і технологій освіти і внутрішкільного

управління, орієнтації їх не тільки на забезпечення високої якості програмних знань, умінь і навичок, а й формування способів їх придбання, застосування, поповнення та оновлення, тобто загальних навчальних умінь і навичок школярів.

У числі актуальних завдань модернізації освіти - орієнтація освітнього процесу на реалізацію компетентнісного підходу, тобто на формування ключових компетенцій, заснованих на готовності учнів використовувати засвоєні знання і способи діяльності в реальному житті для вирішення практичних завдань. Такий підхід визначає ставлення до знань, умінь і навичок як засобів, «інструментів» цілісного становлення і розвитку особистості дитини, тим самим проголошується поворот від «зунівської» орієнтації освіти в сторону суб'єктно-особистісного розвитку школяра, одним з показників якого виступає рівень сформованості навчальних умінь і навичок.

Пріоритетним напрямком початкової загальної освіти є формування загальнонавчальних умінь і навичок, рівень освоєння яких в значній мірі визначає успішність всього подальшого навчання.

У зв'язку з цим зростає відповідальність вчителів, керівників школи не тільки за забезпечення високої якості програмних знань, умінь і навичок, а й загальних навчальних умінь і навичок молодших школярів.

Сучасні освітні орієнтири також вимагають розробки і впровадження адекватного завданням початкової школи внутрішкільного управління. У зв'язку з цим стає очевидною необхідність створення моделі управління формуванням загальнонавчальних умінь і навичок учнів, яка була б застосована в умовах варіативності навчально-методичних комплектів початкової загальної освіти.

Історико-педагогічний аналіз показує, що проблема формування загальних навчальних умінь і навичок школярів не є новою.

Про необхідність готувати підростаюче покоління до майбутнього самовиховання і самоосвіти, про розвиваючий характер навчання, про високу

місію педагога, здатного будувати виховання на принципах природовідповідності, культуровідповідності, самодіяльності говорили видатні педагоги XVII-XIX століть: Я. А. Коменський, І. Г. Песталоцці, І. Ф. Гербарт, А. Дістервег.

У 20-30-ті роки ХХ століття проблема навчання школярів прийомом організації навчальної праці з метою підготовки до самоосвіти була піднята в роботах Н. К. Крупської, А. В. Луначарського, С. Т. Шацького, П. П. Блонського, А. С. Макаренка.

У 50-ті роки особливої актуальності набула проблема активізації пізнавальної діяльності учнів, пов'язана з пошуком нових ефективних шляхів підвищення активності і самостійності школярів в процесі навчання. Серед головних проблем сучасної дидактики називають і проблему формування навчальних умінь і навичок М. Н. Скаткін, Є. І. Бойко, М. А. Данилов, Б. П. Єсіпов, М. Ф. Морозов, З. І. Ходжава.

У 60-ті роки на сторінках журналів «Радянська педагогіка» та «Питання психології» активно обговорюються питання: природа умінь, взаємозв'язок знань, умінь і навичок, виділення видів умінь, визначення підходів до вивчення закономірностей формування умінь, критеріїв і показників сформованості умінь і навичок навчальної діяльності.

У 70-80-ті роки триває робота над проблемою формування навчальних умінь і навичок. Результати цих досліджень представлені в ряді робіт, де в широкому психолого-педагогічному плані розглядаються питання активізації пізнавальної діяльності учнів при засвоєнні ними знань, умінь, навичок (І. Я. Лернер, Г. І. Батурина, Н. Ф. Тализіна, Н. А. Лошкарева і ін.), підвищення ефективності уроку, попередження навчального навантаження і неуспішності, розвитку самостійності учнів в навчальному процесі (І. Т. Огородніков, Б. П. Єсіпов, М. А. Данилов, М. Н. Скаткін, Ю. Д. Бабанський, П. І. Підкасистий, Т. І. Шамова; розвитку пізнавальних інтересів у школярів і стимулювання їх до активної засвоєнню навчального матеріалу Г. І. Щукіна, Л. І. Божович.

Проведений Ю. К. Бабанським в кінці 70-х років аналіз причин неуспішності учнів середніх і старших класів показав, що половина їх відстає в навчанні через слабе володіння вміннями і навичками навчальної праці. Володіння сукупністю основних загальнонавчальних умінь і навичок Ю. К. Бабанський називає умінням учитися [4].

Всі автори сходяться на думці, що вміння вчитися є характеристика суб'єкта навчання, здатного до самостійного виходу за межі власної компетентності для пошуку способів дій в нових ситуаціях.

Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов, В. В. Рєпкін, Л. Є. Журова, Г. А. Цукерман в своїх дослідженнях довели, що успішне навчання в початковій школі неможливе без сформованості у дитини тих умінь і навичок, які необхідні їй у процесі навчальної діяльності: планувати, організовувати, узгоджувати свої дії, варіювати операції (способи) діяльності.

Численні експериментальні дослідження (Л. В. Занков, Д. Б. Ельконін, Ш. О. Амонашвілі) показали, що дитина молодшого шкільного віку може не тільки продуктивно засвоювати способи предметних і пізнавальних дій, емпіричні і теоретичні знання, а й бути психологічно включеною в саму навчальну діяльність: проявляти активність і прагнення вчитися, тобто свідомо опановувати тими способами навчальних дій, які змінюють і розвивають її пізнавальні здібності.

Ці ідеї активно розвиваються сучасними дослідниками початкової освіти, які основною метою навчання в початковій школі вважають формування стійкої мотивації до навчання, основ навчальної діяльності як умов, що забезпечують розвиток готовності дитини до самоосвіти.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної та методичної літератури дозволяє зробити висновок про те, що процес вироблення в учнів умінь і навичок тісно пов'язаний із засвоєнням знань, разом з тим він має свою специфіку, що вимагає особливої методики. Уміння завжди нерозривно пов'язане з суб'єктом як зі своїм носієм, тобто вміння, хоча і формується на

основі знань, завжди вимагає свого володаря, наділеного здатністю цілепокладання, спрямованого до діяльності, пізнання, спілкування. Тому процес формування навчальних умінь і навичок носить керований характер: вимагає постановки і прийняття мети діяльності; розвитку навчально-пізнавальних мотивів; відбору форм, методів, засобів здійснення практичних дій, контролю і оцінки результатів виконання навчальних завдань.

Незважаючи на широке обговорення проблеми формування загальних навчальних умінь і навичок школярів у педагогічній теорії і практиці, позначена проблема залишається актуальною і на сьогоднішній день. Це обумовлено тим, що головною метою освіти протягом останніх десятиліть вважалося озброєння учнів сумою предметних знань, умінь і навичок; способи самостійного придбання і застосування знань залишалися «за кадром». При цьому передбачалося, що реалізація такої мети дасть справедливу розв'язку завдання розвитку дитини. Тому і в центрі уваги педагогів, керівників школи було відстеження успішності учнів. Однак недостатньо повно враховувалися особливості провідного виду діяльності та психічні новоутворення в кожній віковій ступені. Це призвело до того, що вимоги до освіти та її результати суперечать один одному.

Тому сьогодні знову актуальна задача, давно відома в педагогічній науці і практиці, - навчити учнів учитися. На думку ряду вчених Ю. К. Бабанського, Л. В. Занкова, Д. Б. Ельконіна, В. В. Давидова, А. К. Маркової, Н. Ф. Талізінної та ін., вміння вчитися є універсальною характеристикою особистості, так як говорить про рівень навченості, розвитку доволіно-пізнавальних процесів, вихованості.

Формування вміння вчитися - завдання всіх ступенів шкільної освіти, проте, важлива роль в її вирішенні належить початковій школі, так як молодший шкільний вік є сензитивним по відношенню до розвитку умінь і навичок навчальної діяльності, в якій дитина отримує можливість вчити себе.

Аналіз проблеми управління формуванням загальнонавчальних умінь і навичок учнів початкової школи показав, що в педагогічній науці і практиці

накопичений значний досвід розвитку умінь і навичок навчальної діяльності, вміння вчитися. Однак до теперішнього часу не склалося єдиної точки зору на визначення поняття загальнонавчальних умінь і навичок, їх класифікації, критеріїв, показників, рівнів сформованості. Наявні розробки в області внутрішкільного управління не відображають в належній мірі змістовних, організаційних, методичних та інших аспектів управління формуванням загальнонавчальних умінь і навичок на рівні початкової школи; не сконструйована модель управління формуванням умінь і навичок навчальної праці молодших школярів; не визначені умови її успішної реалізації; існуючі методичні прийоми формування, розвитку вміння вчитися не акумульовані в практиці початкової освіти.

Вирішення проблеми управління формуванням загальних навчальних умінь і навичок молодших школярів вимагає здійснення комплексного підходу: уточнення сутності загальнонавчальних умінь і навичок, визначення науково-методичних основ управління процесом формування загальних умінь і навичок, розробки рекомендацій для різних категорій педагогічних працівників.

До теперішнього моменту отримані наступні результати дослідження: поняття «загальні навчальні вміння і навички» розглядаються в рамках розкриття сутності навчальної діяльності як провідної в молодшому шкільному віці. Аналіз змісту і структури навчальної діяльності показує, що вона спрямована на засвоєння знань, оволодіння узагальненими способами дій, відпрацювання прийомів і способів дій, їх алгоритмів, в процесі чого розвивається сам учень; результатом навчальної діяльності є сформованість навчально-пізнавальних мотивів, умінь розуміти і приймати навчальну задачу, виконувати навчальні дії (репродуктивні і продуктивні), здійснювати контроль і оцінку результатів і процесу діяльності. Володіння вміннями і навичками навчальної діяльності є одним з показників суб'єктної позиції школяра.

Незважаючи на безліч позицій у визначенні поняття «загальнонавчальних вміння та навички», всі автори сходяться на думці, що загальні навчальні вміння ґрунтуються на розумінні наукових основ і структури навчальної діяльності, самостійне визначення послідовності операцій, з яких вона складається. Сутність цих умінь дослідники бачать в самоорганізації, саморегуляції навчальної (навчально-пізнавальної) діяльності. Разом з тим вміння навчальної діяльності можуть бути охарактеризовані і за іншою ознакою - за спрямованістю їх на різноманітні джерела навчання (наукову і художню літературу, навчальні тексти, довідники і таблиці, карти і схеми, моделі і т.д.).

В якості загальної ознаки умінь і навичок відмічається те, що вони характеризують готовність школяра вчиняти дії, яка придбана на основі засвоєння способів навчально-пізнавальної діяльності.

Таким чином, аналіз існуючих підходів до виявлення сутності загальнонавчальних умінь і навичок показав, що формування загальних навчальних умінь і навичок молодших школярів - керований процес, який будується на розумінні наукових основ і структури навчально-пізнавальної діяльності; основним результатом даного процесу є готовність учнів здійснювати дії, спрямовані на сприйняття, логічне осмислення, переробку і застосування навчального матеріалу в стандартних і нестандартних навчальних ситуаціях, що сприяє розвитку навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів.

Типологія загальнонавчальних умінь і навичок будується на основі структури навчально-пізнавальної діяльності, а також з урахуванням психічних новоутворень особистості молодшого школяра (цілеспрямованість, довільність, саморегулятивність, чітке розмежування способів, прийомів дії для вирішення різних завдань і ін.) і включає наступні групи умінь і навичок: базисні (читати, писати, рахувати), проєктувальні (визначати мету, планувати свою діяльність, прогнозувати і оцінювати результати, розробляти проєкти та ін.), інформаційно-пошукові (визначати

джерела інформації, працювати з текстом, здійснювати бібліографічний пошук і ін.), соціально-комунікативні (працювати самостійно, в парі і групі, приходити на допомогу і приймати допомогу і ін.), контрольні-оцінні (контролювати і оцінювати процес і результати навчально-пізнавальної діяльності).

Загальнонавчальні вміння та навички характеризують готовність школяра застосовувати їх у типових і нестандартних ситуаціях, усвідомлювати мету, мотив, структуру, результати навчально-пізнавальної діяльності, здійснювати в потрібній послідовності ряд операцій, що входять до складу дії, раціонально виконувати роботу. У зв'язку з цим виділяється критерії дієвості, усвідомленості, повноти і раціональності загальнонавчальних умінь і навичок, кожен з яких розкривається в ряді показників.

Сукупність критеріїв (дієвість, усвідомленість, повнота, раціональність) дозволяє діагностувати рівні сформованості загальнонавчальних умінь і навичок (оптимальний, достатній, критичний) і за якими визначають успішність управлінської діяльності щодо їх формування.

Серед основних умінь і навичок навчальної діяльності педагога називають такі: самостійно виконувати поставлені вчителем завдання, слухати і чути вчителя, аналізувати текст, користуватися різними видами пам'яток, здійснювати самооцінку, працювати з довідковими виданнями, класифікувати, узагальнювати, робити висновки.

Свідченням ефективності сформованості загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів, на думку вчителів, є успішність продовження освіти на другому ступені школи.

Основні напрямки діяльності, яка дасть можливість керувати процесом формування загально навчальних умінь і навичок учнів початкової школи:

- розробка і реалізація моделі управління процесом формування загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів;

- надання нових смислів науково-методичної роботи школи на рівні методичного об'єднання вчителів початкових класів в контексті досліджуваної проблеми;
- забезпечення мотивації і стимулювання педагогів до вдосконалення роботи по формуванню загальних навчальних умінь і навичок молодших школярів;
- пошук, апробація, коригування методів, прийомів формування загальнонавчальних умінь і навичок в процесі викладання дисциплін початкової освіти;
- вдосконалення системи позакласної діяльності з розвитку умінь і навичок навчально-пізнавальної діяльності, формування стійкої мотивації навчання молодших школярів (дитяче дослідне товариство учнів початкових класів, цикл класних годин і позакласних заходів з досліджуваної проблеми);
- залучення батьків школярів в процес формування, розвитку продуктивних умінь і навичок навчальної діяльності;
- виявлення умов успішності управління процесом формування загальних навчальних умінь і навичок молодших школярів.

Теоретичний аналіз проблеми формування загальнонавчальних умінь і навичок в контексті внутрішкільного управління та педагогічного менеджменту, а також практика управлінської діяльності привели до необхідності уточнення поняття «управління формуванням загальних навчальних умінь і навичок». Управління формуванням загальних навчальних умінь і навичок молодших школярів розглядається як цілеспрямоване, спеціально організована взаємодія керівників, педагогів, учнів початкових класів та їх батьків на основі науково обґрунтованого аналізу освітнього процесу початкової школи, планування, керівництва, організації, контролю та рефлексивного аналізу в системі «урок - позакласна робота - домашня навчальна робота», в результаті якого відбуваються зміни в рівнях сформованості умінь і навичок навчальної праці, вихованості та розвиненості учнів, в управлінській і педагогічній діяльності.

Висновки до третього розділу

Процес засвоєння навчальних умінь і навичок сприяє розвитку пізнавальних сил і здібностей учнів, безперервному їх вдосконаленню. Він завжди супроводжується зосередженням мимовільної уваги, волевих зусиль під час сприймання, усвідомлення прийомів застосування правил, понять, законів, які вивчаються, використанням логічних операцій, необхідністю обґрунтовувати власні практичні дії, застосовувати їх у постійних умовах та в умовах, які змінюються. Перевірка виконання завдань завжди пов'язана з подоланням труднощів, що дає змогу формувати позитивне та відповідальне відношення до навчальної праці. Діяльність молодших школярів, яка пов'язана з оволодінням навчальними вміннями і навичками, сприяє успішному розвитку учнів, їх аналітико-синтетичній діяльності, мовленнєвій культурі, пам'яті, увазі, творчій уяві, розширенню кругозору та пізнавальних можливостей, загальних здібностей, інтересів та схильностей, що в подальшому впливатиме на засвоєння більш складного матеріалу, який є необхідним у самостійній навчальній, творчій та практичній діяльності. Слід зазначити, що формування загальнонавчальних умінь включає в себе і виховний аспект. Успішність його реалізації пов'язана з дотриманням вимог навчально-виховних завдань, які є складовою змісту навчального матеріалу і методів роботи вчителя і учнів [28].

Для реалізації діяльнісної лінії передбачено формування умінь:

- навчально-організаційних (розуміти визначену вчителем мету навчальної діяльності, організувати робоче місце, раціонально розподіляти час, планувати послідовність виконання завдання, організувати навчальну діяльність у взаємодії з іншими її учасниками (у парі, малій групі));

- навчально-інформаційних (самостійно працювати з підручником, шукати нову інформацію з різних джерел, користуватися довідниковою літературою, зосереджено слухати матеріал, зв'язно, послідовно, доказово відповідати, вести діалог);

- навчально-інтелектуальних і творчих (аналізувати мовні явища, порівнювати, виділяти головне, узагальнювати, встановлювати і пояснювати причинно-наслідкові зв'язки, вилучати зайве, групувати й класифікувати за певними ознаками, висловлювати аргументовані критичні судження, доводити власну думку, переносити знання і способи діяльності в нові обставини, застосовувати аналогію);

- контрольньо-оцінних (використовувати різні способи перевірки та контролю своєї діяльності, знаходити і виправляти помилки, оцінювати власні навчальні досягнення).

Аналіз існуючих підходів до виявлення сутності загальнонавчальних умінь і навичок показав, що формування загальних навчальних умінь і навичок учнів початкової школи - керований процес, який будується на розумінні наукових основ і структури навчально-пізнавальної діяльності; основним результатом даного процесу є готовність учнів здійснювати дії, спрямовані на сприйняття, логічне осмислення, переробку і застосування навчального матеріалу в стандартних і нестандартних навчальних ситуаціях, що сприяє розвитку навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи.

Типологія загальнонавчальних умінь і навичок будується на основі структури навчально-пізнавальної діяльності, а також з урахуванням психічних новоутворень особистості молодшого школяра (цілеспрямованість, довільність, саморегулятивність, чітке розмежування способів, прийомів дії для вирішення різних завдань і ін.) і включає наступні групи умінь і навичок: базисні (читати, писати, рахувати), проєктувальні (визначати мету, планувати свою діяльність, прогнозувати і оцінювати результати, розробляти проєкти та ін.), інформаційно-пошукові (визначати джерела інформації, працювати з текстом, здійснювати бібліографічний пошук і ін.), соціально-комунікативні (працювати самостійно, в парі і групі, приходити на допомогу і приймати допомогу і ін.), контрольньо-оцінні

(контролювати і оцінювати процес і результати навчально-пізнавальної діяльності).

Загальнонавчальні вміння та навички характеризують готовність школяра застосовувати їх у типових і нестандартних ситуаціях, усвідомлювати мету, мотив, структуру, результати навчально-пізнавальної діяльності, здійснювати в потрібній послідовності ряд операцій, що входять до складу дії, раціонально виконувати роботу. У зв'язку з цим виділяється критерії дієвості, усвідомленості, повноти і раціональності загальнонавчальних умінь і навичок, кожен з яких розкривається в ряді показників.

Сукупність критеріїв (дієвість, усвідомленість, повнота, раціональність) дозволяє діагностувати рівні сформованості загальнонавчальних умінь і навичок (оптимальний, достатній, критичний) і за якими визначають успішність управлінської діяльності щодо їх формування.

Серед основних умінь і навичок навчальної діяльності педагога називають такі: самостійно виконувати поставлені вчителем завдання, слухати і чути вчителя, аналізувати текст, користуватися різними видами пам'яток, здійснювати самооцінку, працювати з довідковими виданнями, класифікувати, узагальнювати, робити висновки.

ВИСНОВКИ

Початкова освіта пройшла низку етапів свого розвитку, пов'язаних із державним реформуванням системи освіти другої половини XIX - початку XX ст.

На першому етапі (1850-1863 рр.) відбувалися емпіричні пошуки форм та методів організації навчально-виховного процесу в умовах відсутності оновленої нормативної бази діяльності початкових шкіл.

На другому (1864-1873 рр.) відбулося реформування початкової освіти, виникнення особливого типу державно-громадського управління народними школами.

Третій (1874-1907 рр.) позначився продовженням реформаторських дій уряду задля посилення державного контролю за початковою освітою.

На четвертому етапі (1908-1917 рр.) освітні документи, прийняті урядом під тиском громадськості, призвели до розширення змісту, впровадження нових методів та форм початкової освіти в умовах розвитку суспільних наук та національної самосвідомості.

Взагалі, для досліджуваного періоду характерним є прогресивний розвиток форм та методів навчання і виховання учнів початкових шкіл. Цьому сприяло поширення звукового методу навчання грамоті, популяризація досвіду передових педагогів і вчителів, активне застосування наочності та практичних методів у навчальному процесі.

Аналіз науково-педагогічних праць зазначеного періоду дає можливість стверджувати, що науковці розглядали розумове виховання як виключно важливу умову успішної соціалізації дитини. Розвиток розуму мав бути забезпечений шляхом навчання дитини мислити, набувати знання і користуватися ними. Проте, прогресивний напрямок педагогічної думки кінця XIX - початку XX століття відрізнявся неоднаковими підходами до формування світоглядних позицій підростаючого покоління. Одна течія - педагоги, що переважним чином розробляли методику середньої освіти,

характеризувалася прагненнями до формування загальнодержавного, імперського світогляду, хоча і визнавала важливу роль у розумовому вихованні рідної мови. Інша течія, «народницька», прагнула до виховання свідомого українця, відстоюючи формування світогляду дитини на національному ґрунті.

Шкільна практика презентувала чималий перелік методик, конкретних прийомів навчання читанню і письму дітей (звуковий спосіб навчання грамоти Н. Базедова, метода навчання читанню Д. Тихомирова, слуховий метод навчання читанню Л. Толстого, метода навчання письму Л. Толстого, методика навчання грамоти К. Ушинського та інші). Методики навчання вимагали обов'язкового врахування ступеня розвитку дитини і створення умов для полегшення зусиль учнів у навчанні. Слід також зазначити, що навчання не обмежувалося лише оволодінням звуків і складів, а ставило за мету - оволодіння свідомим, швидким читанням з правильною інтонацією.

Як свідчить проведене дослідження, це досягалося організацією виховуючого читання, конкретними «вимогами до вимови дітьми окремих звуків, складів, цілих речень», «тренуванням учнів у виховуючому читанні (уроки виразного читання), правильною постановкою голосу, інтонації під час навчання, чіткою вимовою букв, складів та цілих речень».

Запорукою формування вмінь читати, як встановлено в ході дослідження, була пересічна особистість учителя, а саме, його рівень професійно-педагогічної підготовки та вміння володіти словом.

Доцільно звернути увагу, що в досліджуваній період до надзвичайно важливих умінь учнів, поряд із уміннями писати та читати, належало і вміння мислити. Під «основами» мислення розумілося все, що утворювалося в душі дитини впродовж усього її розвитку, починаючи з самих простих, чуттєвих сприймань до складних явищ.

У шкільній практиці з метою утворення понять та суджень, необхідних для формування мислення і розвитку пам'яті, широко запроваджувалися

вправи на «закріплення уявлення і понять», «збудження уявлень» з використанням цікавих і різноманітних фактів з історії та деякі інші.

Серед навчальних предметів, які, за переконанням учених та вчителів-практиків, мали потенційні можливості для формування мислення, перевага надавалась математиці, котра і «спрямовує розум до логічного мислення». При цьому особлива увага приділялась використанню наочності, стимулюванню учнів до самодіяльності, чіткості і послідовності їхньої роботи з математичними операціями, числами, величинами тощо.

Установлено, що в досліджуваній період основними дидактичними засобами формування мислення вважали поєднання наочності і слова на уроці, використання навчальної книги (спонукання дітей до переказу змісту прочитаного; виділення в книзі головної думки, ідеї, зіставлення вчинків героїв та їхньої оцінки тощо); застосування навчальних ігор, як «школи мислення, творчості, фантазії» (М. Пирогов, І. Сікорський, Ф. Фребель).

На основі вивчення архівних джерел та науково-педагогічної літератури у дослідженні з'ясовано, що шкільні вчителі надаючи великого значення в системі загальнонавчальних умінь і навичок вмінню висловлювати думку, зводили слово до рангу «каталогу розумової бібліотеки, який полегшує користування її багатствами». Володіння словом, як основа формування вміння висловлювати думку, належало до найбільш важливих загальнонавчальних умінь і навичок.

З метою формування означеного вміння у практиці народних шкіл використовувались: вправи творчого характеру (придумування окремих слів, підбір слів, що означають назву предметів, складання коротеньких речень, усних творів на задану тему та деякі інші); письмові вправи на засвоєння граматичних законів мови (диктанти, списування готового тексту, опис знайомих предметів тощо), а також вправи, які вважалися оригінальними - постановка і відповідь на запитання, пояснювальне читання, діалогові способи навчання, евристичні та катехізичні бесіди, нестандартні запитання та ін.

Оскільки бесіда вчителя з дітьми займала значне місце в системі методів навчання, організація її вимагала постановки чітких та правильних у граматичному відношенні запитань, дотримання пауз між ними, повторення і закріплення основних думок усіма учнями класу тощо.

Отже, в досліджуваній період значно підвищилася увага як учених, так і вчителів-практиків до питань формування загальнонавчальних умінь і навичок учнів народної школи. Особливого значення педагоги надавали вибору книжок для читання та розробці методичних порад учителям, щодо організації самостійного читання учнів.

У ході дослідження встановлено, що формування загальнонавчальних умінь і навичок школярів, як актуальне завдання народної школи, можливе в разі дотримання певних загальних і спеціальних умов. До основних з них належать: наявність здібних і професійно-підготовлених учителів, які володіють різноманітними методиками формування вмінь і навичок та можуть правильно організувати навчально-пізнавальну діяльність учнів; чітке складання навчальних програм і правильний розподіл навчальних годин між предметами; педагогічно доцільна організація навчального процесу на основі розподілу учнів на групи, диференціації навчального матеріалу, взаємонавчання; використання синтетичних (від простого до складного, від частин до цілого, від букв і звуків до складів тощо), аналітичних (навпаки, від речень і слів до складів і букв та ін) і змішаних (поєднання аналізу і синтезу) способів навчання грамоти.

Проте виявлено й фактори, що гальмували процес формування загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів: несподівана зміна вчителів у класі; відсутність системи в організації занять; нераціонально складені програми; неправильний розподіл навчальних годин між предметами; відсутність навчальних посібників та систематичного педагогічного нагляду за ходом навчання в народній школі.

Основні шляхи і засоби формування загальнонавчальних умінь і навичок учнів у педагогічній практиці досліджуваного періоду: використання

книги в навчальному процесі, читання вчителем коротеньких та цікавих оповідань; розповідь учителя, використання різноманітних методик навчання, самостійне написання творів, викладання математики, географії та природознавства тощо).

Виконане дослідження дозволило виявити й схарактеризувати основні умови формування загальнонавчальних умінь і навичок учнів початкової школи (високий рівень підготовки вчителя та його педагогічна майстерність; вміння обирати методи і прийоми навчання; організація шкільних занять на основі розподілу учнів на групи; викладання методом взаємонавчання; чітка організація навчального процесу тощо), а також фактори, що гальмували цей процес (неочікувана зміна вчителя, відсутність певної системи проведення занять, використання кількох навчальних книг одночасно без належного обґрунтування, неправильний розподіл годин між предметами, використання нераціонально складених програм, відсутність педагогічного нагляду за ходом навчання та деякі інші).

Проведене дослідження не вичерпує всіх проблем, що пов'язані з питаннями формування загальнонавчальних умінь і навичок. Серед перспективної тематики подальшого історико-педагогічного дослідження проблеми визначено такі особливості формування вмінь і навичок учнів середнього та старшого шкільного віку в історії педагогічної думки; своєрідність формування означених умінь і навичок на різних етапах розвитку науки й суспільства та деякі інші.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамов Я. В. Частная женская воскресная школа в Харькове и воскресные школы вообще. Харьков : т-во скоропеч. А. А. Левенсон, 1896. 105 с.
2. Антология педагогической мысли Украинской ССР / сост. Н. П. Калениченко. - Москва : Педагогика, 1988. 640 с.
3. Антощак М. М. Громадська та освітньо-наукова діяльність Миколи Олександровича Корфа: автореф. дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01. Запоріжжя, 2010. 20 с.
4. Бабанский Ю. К. Рациональная организация учебной деятельности. Москва : Знание, 1981. 96 с.
5. Бежанова Н. Л. Развитие готовности учителей в последипломном педагогическом образовании к формированию оценочных умений младших школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 178 с.
6. Белый Г. Русская азбука с указаниями на правильное произношение слов, которых правописание разнится от выговора. Санкт-Петербург : Печ. В. И. Головина, 1871. 88 с.
7. Березівська Л. Д. Реформи шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: документи, матеріали і коментарі : навч. посіб.: хрестоматія / Ін-т педагогіки НАПН України. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. 384 с.
8. Бех І. Принципи інноваційної освіти. *Освіта і управління*. 2005. Т. 8. С. 7-21.
9. Бунаков А. Н. Методика обучения русскому языку в средних учебных заведениях. Москва : Книгоизд-во В. Карчагина, 1914. 155 с.
10. Ващенко Л. Інноваційні процеси в системі загальної середньої освіти: особливості. *Освіта і управління*. 2001. № 4. С. 59-68.

11. Вессель Н. Х. Очерки об общем образовании и системе народного образования в России / сост. В. Я. Струминский. - Москва : Государственное Учебно-педагогическое издательство, 1959. 320 с.
12. Видатні українські педагоги : інформаційний довідник / авт.-упор. Л. В. Калуська. Тернопіль : Мандрівець, 2008. 224 с.
13. Вирениус А. С. Отношение классической системы образования к психической деятельности мозга с точки зрения физиологии и гигиены. *Врач.* 1882. № 19. С. 38-47.
14. Вирениус А. С. Переутомление у учащихся средних учебных заведений в Германии. Санкт-Петербург, 1890. 49 с.
15. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
16. Горький М. Детство. Рассказы. Москва : «Художественная литература», 1980. 96 с.
17. Громцева А. К. Формирование у школьников готовности к самообразованию : учеб. пособ. Москва : Просвещение, 1983. 144 с.
18. Данилов В. В. Русский язык в высшем начальном училище. Петроград; Киев : Сотрудник, 1914. 188 с.
19. Демков М. И. Курс педагогики для учительских институтов, высших женских курсов и педагогических классов женских гимназий. Часть II : Теория и практика воспитания. Москва-Петроград : Т-во «В. В. Думнов, наследники бр. Салаевых», 1918. 366 с.
20. Демков М. И. Начальная народная школа, её история, дидактика и методика. Изд. 2-е, исправленное. Москва, 1916. 329 с.
21. Демков М. И. Начальная педагогика для учащихся в народной школе и для грамотных крестьян. Москва : Изд. т./д. «Думнов, Клочков, Луковников и К», под фирмою «В. В. Думнов, наследники бр. Салаевых» : Тип. Г. Лиснера и Д. Собко. 1913. 63 с.
22. Демков М. И. Уроки в народной школе : краткое методическое руководство. Москва-Петроград : Издание А. С. Панафидиной, 1915. 154 с.

23. Демков М. И. Учебник педагогики. Ч. 2. изд. 3-е, испр. Москва : Изд-во т-ва «В. В. Думнов, наследники Бр. Салаевых», 1916. 168 с.
24. Державна національна програма «Освіта» : Україна ХХІ століття. *Освіта*. 1993. №44-46. С. 1-13.
25. Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли : ученик. Москва : Владос-ПРЕСС, 2003. 350 с.
26. Дидактичні аспекти альтернативної освіти / за ред. В. Паламарчук. Київ: Освіта, 1993. 78 с.
27. Дічек Н. П. До джерел вивчення психолого-педагогічного забезпечення процесу диференціації у середній школі (кінець 1950-х рр.). *Історико-педагогічний альманах*. 2014. № 2. С. 78-88.
28. Дмитриев А. Е. Повышение эффективности педагогического руководства процессом формирования у школьников умений и навыков. *Методы руководства творческой познавательной деятельностью учащихся в обучении* : сборник статей / под ред.: В. В. Мерцаловой и др. Москва : МГПИ им. В. И. Ленина, 1980. 187 с.
29. Днепров Э. Д., Аркадьев А. «Минимум» ушедшей эпохи. *Учительская газета*. 2002. № 3. С. 10-11.
30. Добрянський І., Постолатій В. Громадська приватна ініціатива в розвитку освіти України (кінець ХІХ - початку ХХ ст.). Кіровоград : Факір, 1998. 179 с.
31. Драч О. О. Розвиток початкової освіти в Україні (1861-1917 рр.) : дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01. Харків, 2001. 280 с.
32. Ельницкий К. В. Методика начального обучения отечественному языку : изд. 15-е. Санкт-Петербург: Гутзац, 1902. 195 с.
33. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України / за голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
34. Жук В. Н. Вопросы школы. Недостатки современной системы образования и необходимые реформы школы. Санкт-Петербург : Детские чтения, 1882. 82 с.

35. Журнал Министерства народного просвещения. Санкт-Петербург, 1869. март (4 десятилетие, часть 142).
36. Зайченко І. В. Історія педагогіки : навч. посіб. для студ.вищ. навч. закл. у двох книгах. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. Кн.ІІ : Школа, освіта і педагогічна думка в Україні. 1032 с.
37. Залізко І. О. Від компетентного вчителя до компетентного учня. *Завучу. Усе для роботи : науково методичний журнал*. 2010. № 4. С. 12-22.
38. Золотов В. А. Примерные уроки в сельском начальном училище. Санкт-Петербург . Изд. Товарищества «Общественная польза», 1870. 136 с.
39. Золотов В. А. Русская азбука для простого народа с наставлением, как должно учить. Санкт-Петербург : Тип. Департамента уделов, 1860. 32 с., 6 л. ил.
40. Инструкция для городских училищ ведомств Министерства народного просвещения : по ложению 31 мая 1872 г. Киев, 1894. 52 с.
41. К вопросу о подготовке преподавателей средних школ: сб. доклад. Пед. О-ва. / под. ред. В. Исаенкова. Москва : Тип. Г. Лисснера и А. Гешеля, 1899. 306 с.
42. Ковалева Г. С. По ком звонит колокол. Причины падения международного рейтинга российского образования. *Школьное обозрение*. 2002. № 1. С. 38-40.
43. Колесник І. О. Формування загальнонавчальних умінь і навичок учнів у народній школі кінця ХІХ – початку ХХ століття : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2004. 192 с.
44. Константинов Н. А., Медынский Е. Н., Шабаева М. Ф. История педагогики : учебник. Москва : Просвещение, 1982. 447 с.
45. Константинов Н. А., Медынский Е. Н., Шабаева М. Ф. Просвещение, школа и педагогика в конце ХІХ - начале ХХ века и в период первой революции в России (1905-1907) ХІХ века. Москва : Просвещение, 1982. 447 с.

46. Корф Н. А. Руководство к «Нашему другу»: кн. для учащихся. Санкт-Петербург : Тип. М. А. Хана, 1881. 191 с.
47. Корф Н. А. Русская начальная школа: руководство для земских гласных и учителей сельских школ. Санкт-Петербург : Тип. д-ра М. А. Хана, 1879. 283 с.
48. Кулько В. А., Цехмистрова Т. Д. Формирование у учащихся умений учиться : пособ. для учителя. Москва : Просвещение, 1983. 80 с.
49. Кульман Н. К. Методика русского языка : изд. 5-е. Петроград : Изд. Я. Башмакова и К, 1915. 289 с.
50. Курило В. С., Подов В. И. Образование в Донбассе (XIX - начало XX вв.). Луганск : ЛГПУ, 1999. 114 с.
51. Кушуріна Л. С. Роль самоосвіти в підвищенні професійної компетентності педагога. *Завучу. Усе для роботи : науково методичний журнал*. 2010. № 4. С. 25-30.
52. Левківський М. В. Історія педагогіки : навч. метод. посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2016. 190 с.
53. Мазуркевич О. Р. Визначні українські педагоги - народні просвітителі. Київ : Тов-во «Знання», 1963. 80 с.
54. Манасейна М. М. Об усталости. Санкт-Петербург, 1892. 43 с.
55. Манасейна М. М. О ненормальности мозговой деятельности современного культурного человека. Санкт-Петербург, 1886. 224 с.
56. Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні : навч. посіб. Київ : Вікар, 2003. 335 с.
57. Методические рекомендации для учителей по формированию учений организации учебной деятельности у школьников / сост.: Л. И. Воронина, О. С. Снисаренко. - Киев, 1988. 76 с.
58. Министерство народного просвещения. Памятная книжка Министерства народного просвещения. 1865. XIII. 32 с.

59. Министерство народного просвещения : сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 6 : Царствование императора Александра II, 1874-1876. 1878. 1830 стб., 59 с., 40, 44 стб.
60. Миропольский С. Задачи, план и основы устройства нашей народной школы : дидактическое пособие для учителей и учительских семинарий. Санкт-Петербург : Тип. Глазунова, 1884. 180 с.
61. Миропольский С. И. Инспекция народных школ и ее задачи: по поводу инструкции инспекторам народных училищ. Санкт-Петербург : Рус. худож. тип. (К. Эгера), 1877. XX. 186 с.
62. Миропольский С. Очерки истории церковноприходской школы от первого ее возникновения до настоящего времени. Санкт-Петербург : Синодальная тип., 1894. Вып. 1. 234 с.
63. Миропольский С. Теория и практика в воспитании. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1871. № 157. С. 1-29.
64. Миропольский С. Учебник дидактики. Вып. I : Общая дидактика. Изд. 8-е. Санкт-Петербург, 1905. 82 с.
65. Миропольский С. Школа и государство: обязательность обучения в России. Санкт-Петербург : Тип. М. М. Стасюлевича, 1910. 258 с.
66. Можаяева О. М. Формування і розвиток основних компетентностей особистості в початковій школі. *Початкова освіта*. 2009. № 32. С. 9-13.
67. Мор Я. Г. К вопросу об обременении учеников наших гимназии в зависимости от их положения в семье и домашней обстановке. Санкт-Петербург : Б. и., 1911. 55 с.
68. Моссо, Анджело. Усталость : пер. с итал. Санкт-Петербург : Тип. Т-ва «Общественная польза», 1893. 316 с.
69. Нариси з історії педагогічної думки (перша третина ХХ століття) : монографія / за ред. О. С. Радул. Кіровоград : РВВ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2015. 311 с.
70. Народное образование в Острогожском уезде с планами школ и картою грамотности. Приложение к выпускам 1 и 2 тома «Сборника

статистических сведений по Воронежской губернии». Издание Воронежского губернского земства. Воронеж : типография В. И. Исаева, 1887. 138+45 с.

71. Народное образование в России с 60-х гг. XIX в. / сост. Н. В. Чехов. - Москва : Польза, 1912. 224 с.

72. Нестеров В. Г. Современная школа и здоровье // Труды II съезда русских врачей. Т. I. Санкт-Петербург, 1887. С. 67-78.

73. Овчарук О. Л. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти // Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики. Київ : К.І.С., 2003. С. 13-43.

74. Окольский А. С. Об отношении государства к народному образованию : соч. Санкт-Петербург : Д. Е. Кожанчиков. 1872. 626 с.

75. Олесницкий М. Полный курс педагогики : руководство для всех занимающихся воспитанием и обучением детей. Выпуск первый : Теория воспитания. 2-е изд. Киев : Типография Г. Т. Корчак-Новицкого, 1895. 341 с.

76. Ольденбург Ф. Ф. Народные школы европейской России в 1892-93 году: статистический очерк. Санкт-Петербург : издание ред. журн. «Русский начальный учитель», 1896. 90 с.

77. Паульсон И. И. Методика грамоты по историческим и теоретическим данным : в 2 ч. Ч. 1-2 : Историческая. XII / изл. И. Паульсон. Санкт-Петербург : тип. В. Безобразова и К°, 1887-1892. 441 с., 4 л. ил.

78. Пенішкевич Д. Система української освіти в Буковині: кінець 19 - початок 20 ст. *Початкова школа*. 1997. № 10. С. 46-47.

79. Провідники духовності в Україні : довідник / за ред. І. Ф. Кураса. Київ : Вища школа, 2003. 783 с.

80. Програма для середньої загальноосвітньої школи. 1-2 класи. Київ : Початкова школа, 2003. 296 с.

81. Програма для середньої загальноосвітньої школи. 3-4 класи. Київ : Початкова школа, 2003. 296 с.

82. Проніков О. К. Історія педагогіки : курс лекцій. Київ : Слово, 2016. 440 с.

83. Про освіту : Закон України від 05 вер. 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 11.09.2020).
84. Радонежский А. Ученье-свет. Русская азбука для наглядного обучения с 40 рис. П. Маркова, грав. на дереве М. Стариковым. С детской хрестоматией. Санкт-Петербург. : Аристов, 1867. 204 с.
85. Русская азбука для детей обоих полов. Москва : в привилегированной типографии Кряжева и Мея, 1803. 100 с., 10 л. цв. ил.
86. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підруч. для студ. пед. ф-тів. Київ : Генеза, 2002. 367 с.
87. Савченко О. Я. Компетентнісна спрямованість нових навчальних програм для початкової школи. *Початкова школа*. 2012. № 8. С. 1-6.
88. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 34-46.
89. Селиханович А. Очерк общей педагогики. Изд. 2-е, испр. Киев : Тип. Акц. о-ва «Пётр Барский в Киеве», 1914. 161 с.
90. Сикорский И. А. Об умственном и нравственном развитии и воспитании детей. Санкт-Петербург : Тип. М. М. Стасюлевича, 1902. 84 с.
91. Сикорский И. А. О детях трудных в воспитательном отношении. Киев : Типография Котомина и К°, 1882. 7 с.
92. Сикорский И. А. О явлениях утомления при умственной работе у детей школьного возраста. *Здоровье*. 1879. № 104. С. 27-35.
93. Сикорский И. А. Сборник научно-литературных статей по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-психической гигиены : в 5 кн. Кн. 2 : Статьи по вопросам воспитания. Киев; Харьков : Южно-рус. кн-во Ф. А. Иогансона; Тип. С. В. Кульженко, 1899. 336 с.
94. Скільський Д. М. Історія української педагогіки : ілюстр. навч. посіб. Тернопіль : Навчальна книга - Богдан, 2012. 340 с.

95. Смирнов В. Я. Методика русского языка. Москва : Тип. т-ва И. Д. Сытина, 1916. 186 с.
96. Советник народного учителя. На основании действующих законоположений и распоряжений правительства, по указаниям собств. 20-летней практики: руководство для лиц, служащих в нар. уч-щах. / сост. И. И. Дахнов. - Одесса : тип. «Труд» В. Семенова, 1886. VIII, 88 с.
97. Старцева Н. М. Буквослагательный, слоговой и звуковой аналитический методы обучения чтению и письму в российских азбуках и букварях XIX века. *Историко-педагогический журнал*. № 3. 2017. С. 109-119.
98. Сухомлинська О. В., Дічек Н. П., Березівська Л. Д. Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX - перша третина XX ст.) : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2013. 620 с.
99. Текучева И. В. Тенденции в развитии методики преподавания грамматики (начало XX в.). *Школа будущего*. 2017. № 1. С. 84-89.
100. Тростников М. А. Введение в методику русского литературного языка. Методика чтения. Руководство для обучения процессу. Сознательности и художественности чтения. Юрьев : Типография Бергмана, 1908. 106 с.
101. Українська педагогіка в персоналіях : навч. посіб. : у 2 кн. Кн. 1 : Х-XIX століття / за ред. О. В. Сухомлинської. Київ : Либідь, 2005. 624 с.
102. Українська педагогіка в персоналіях : навч. посіб. : у 2 кн. Кн. 2 : XX століття / за ред. О. В. Сухомлинської. Київ : Либідь, 2005. 552 с.
103. Ушинский К. Д. Родное слово для детей младшего возраста. Год первый. Азбука и первая книга после азбуки для чтения, с прописями, образцами для первоначального рисования и картинками в тексте / сост. К. Ушинский. - Санкт_Петербург : Тип. Рогальского и Ко, 1864. 112 с.
104. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания : опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. Собрание сочинений : в 11 т. Т. 1. Москва, Ленинград : Изд. АПН РСФСР, 1950. 775 с.

105. Фальборк Г., Чарнолуский В. Инородческие и иноверческие училища : систематизированный свод законов, распоряжений, правил, инструкций и справочных сведений об училищах: колонистских, протестантских, католических, армянских, для раскольников и сектантов, инородческих, магометанских, караимских и еврейских. Санкт-Петербург, 1903. 62 с.

106. Фармаковский В. И. Начальная школа Министерства народного просвещения. Санкт-Петербург, 1900. 89 с.

107. Хламов И. Т. Русская азбука: (Соедин. учение чтению и письму в связи с умственным развитием и воспитанием учащегося): для нар. училищ. Отд. Буквенный. Тифлис : тип. Гл. упр. наместника Кавк., 1866. 112 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

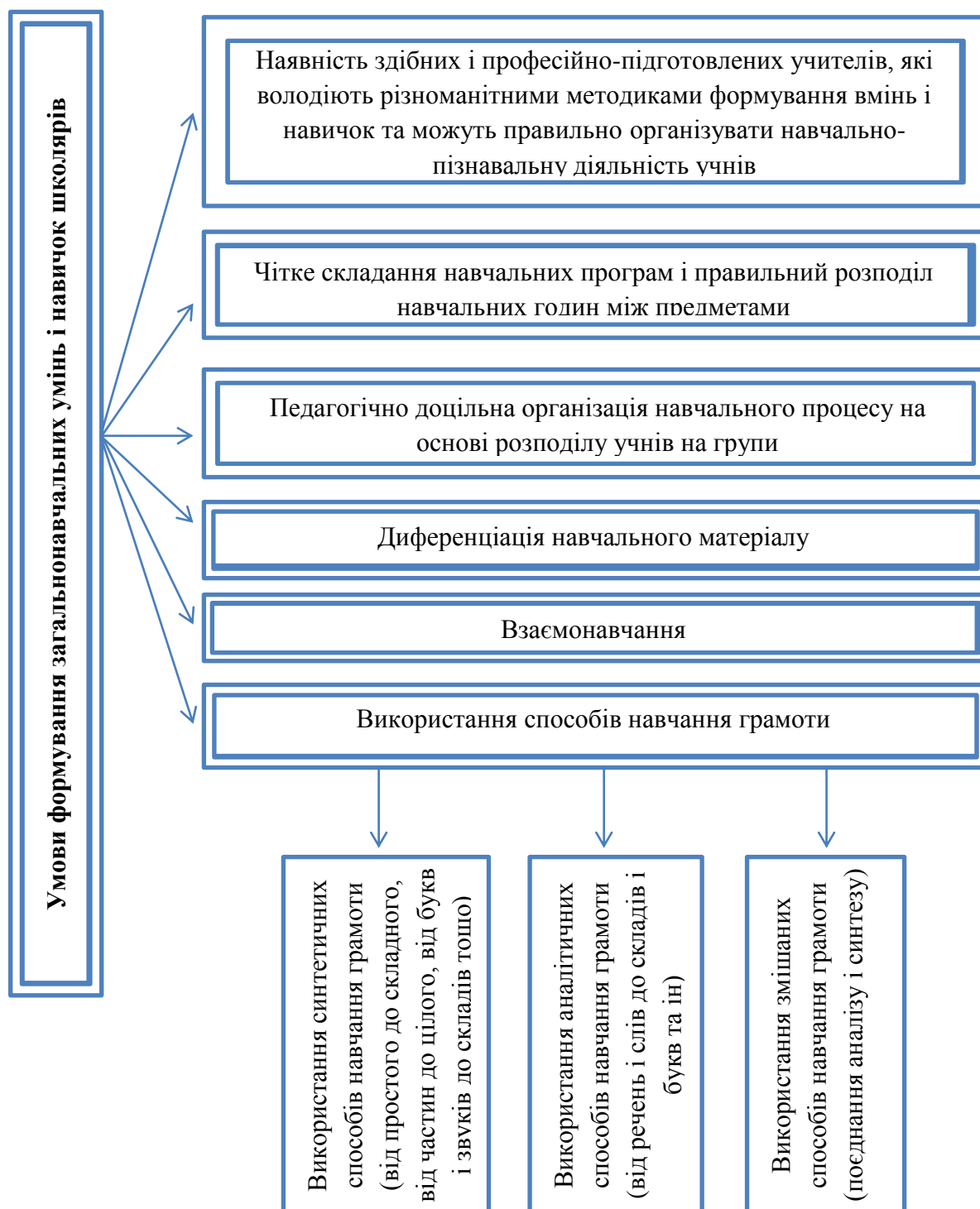


Рис. Умови формування загальнонавчальних умінь і навичок школярів

Додаток Б



Рис. Зміст загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів

Додаток В

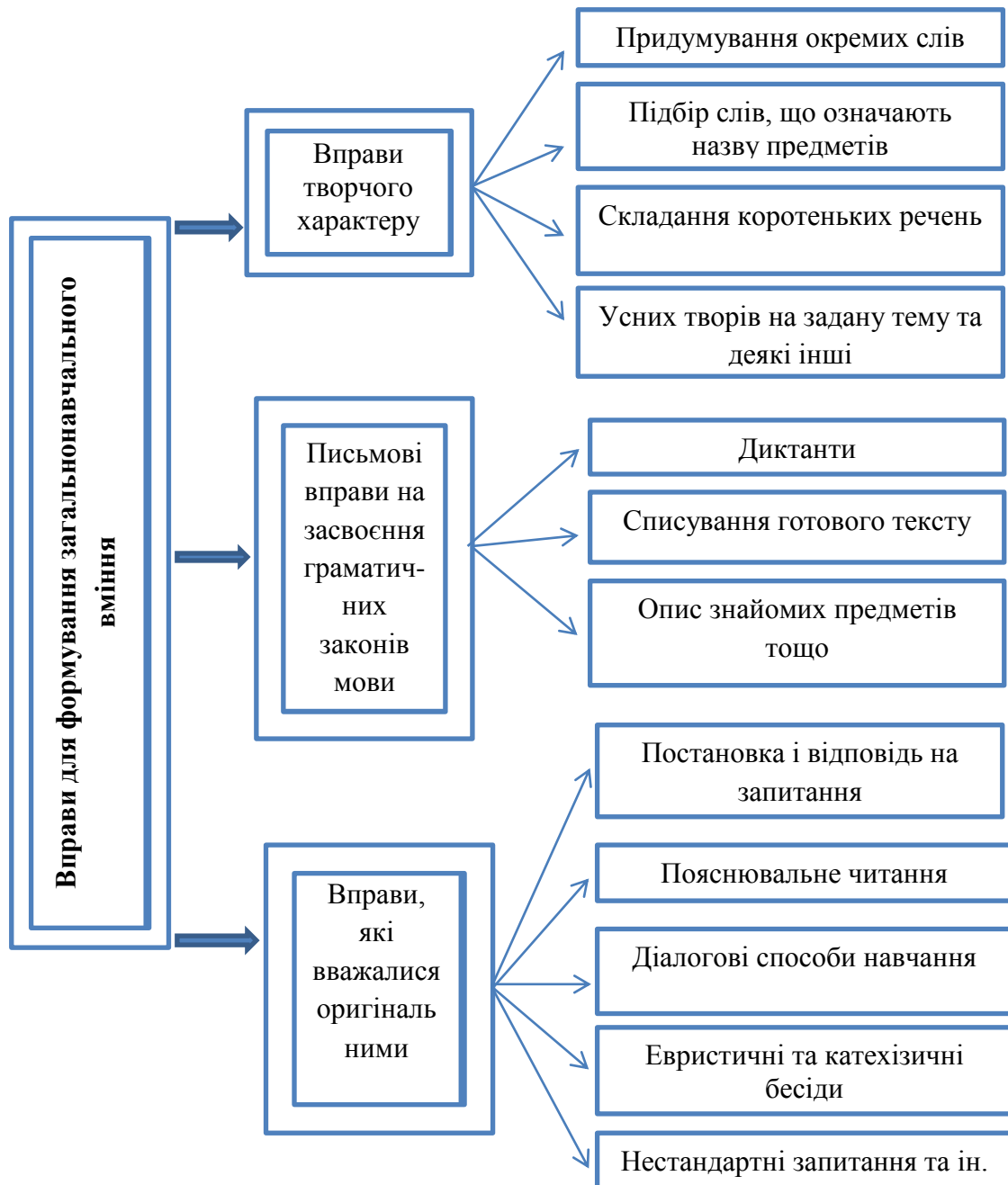
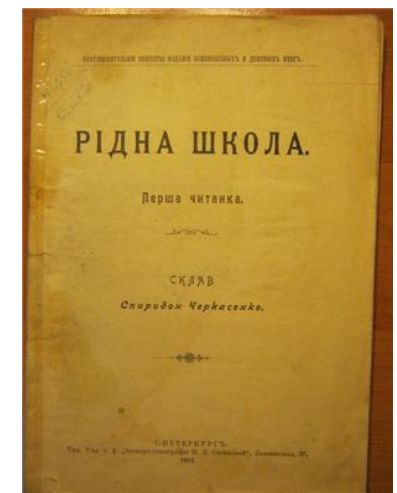
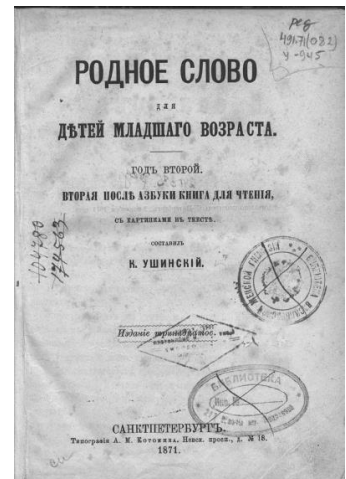
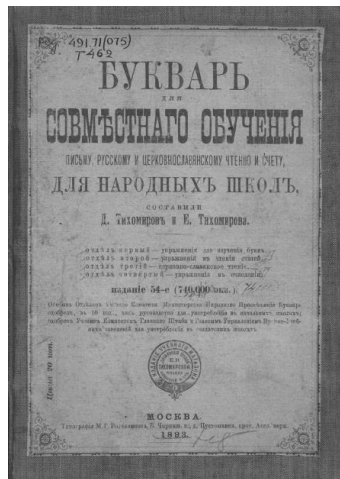
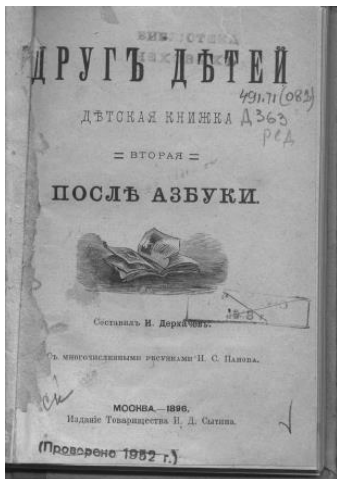
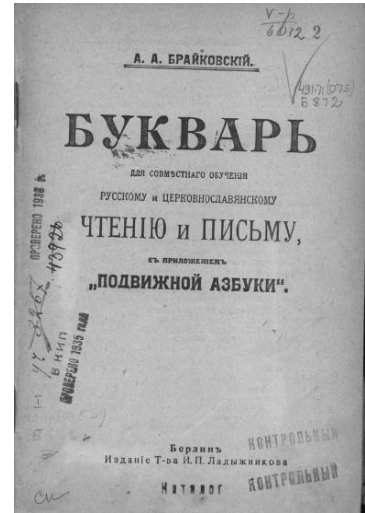
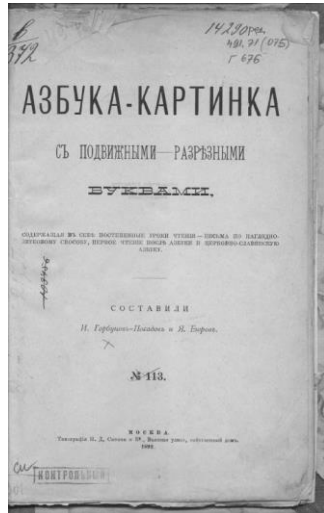
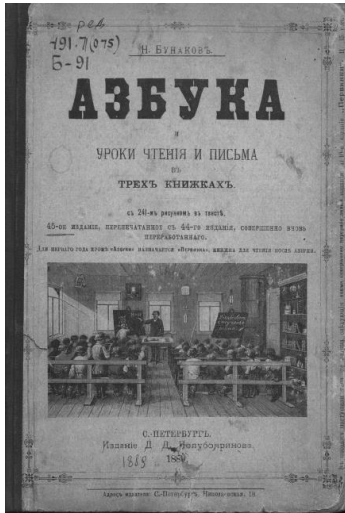
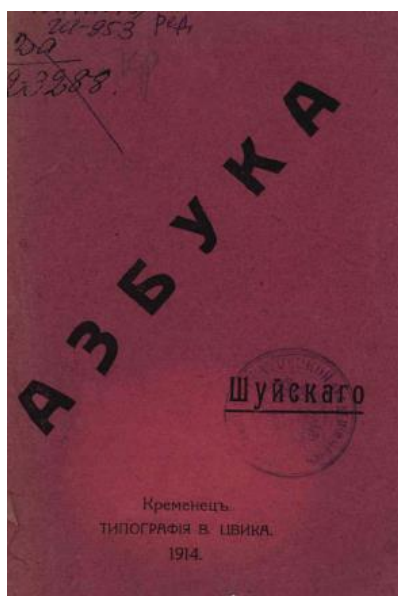
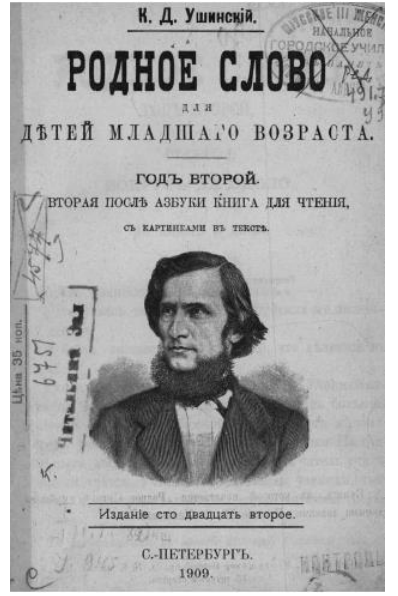
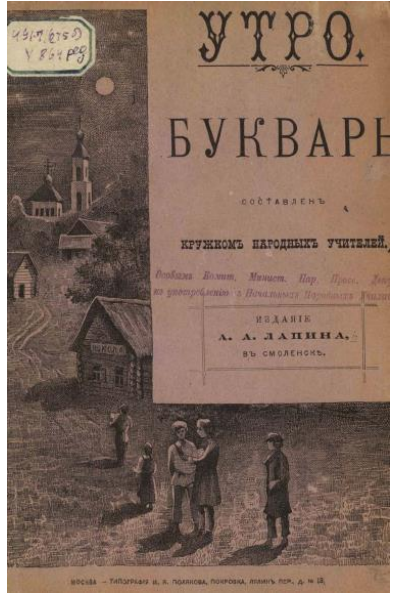
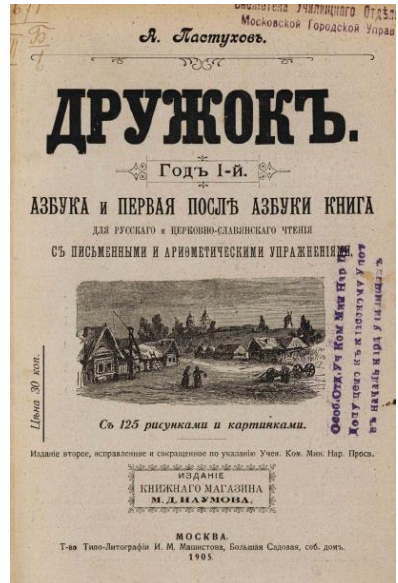


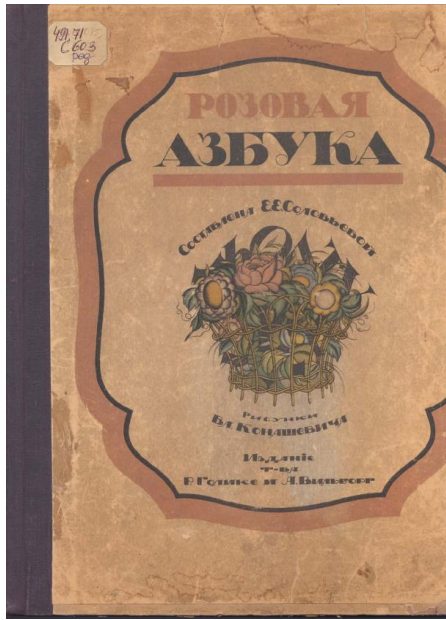
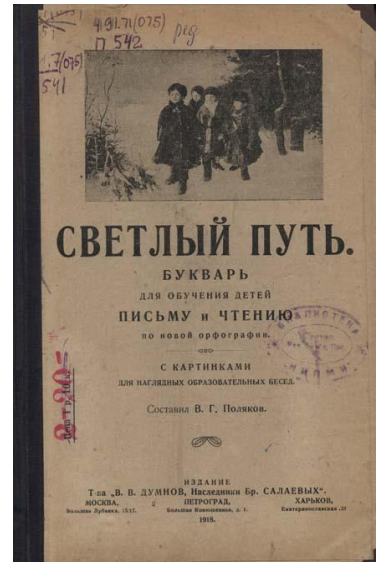
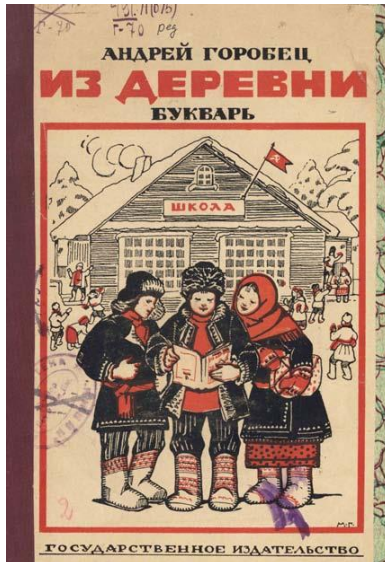
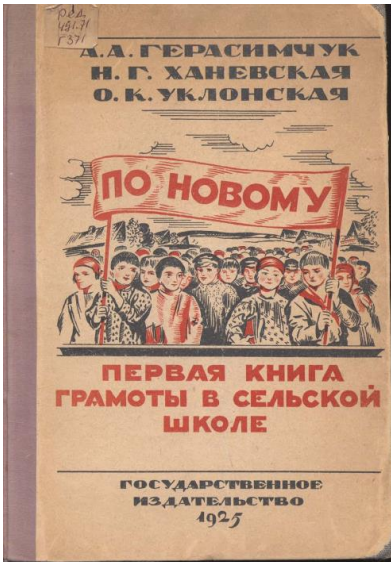
Рис. Вправи, які застосовувалися для формування загальнонавчального вміння у практиці народних шкіл

Додаток Д

Шкільні навчальні посібники кінця XIX - початку XX століття







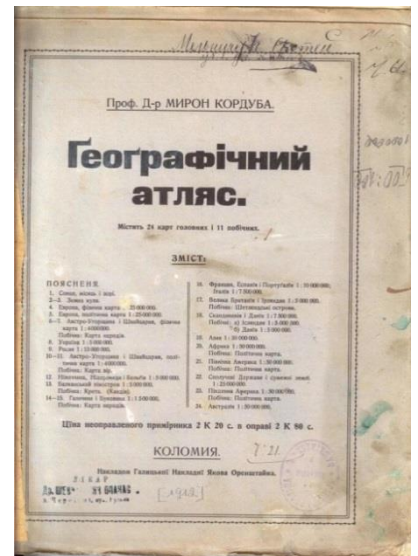
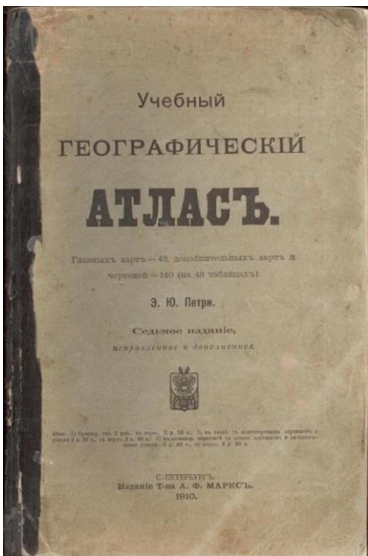
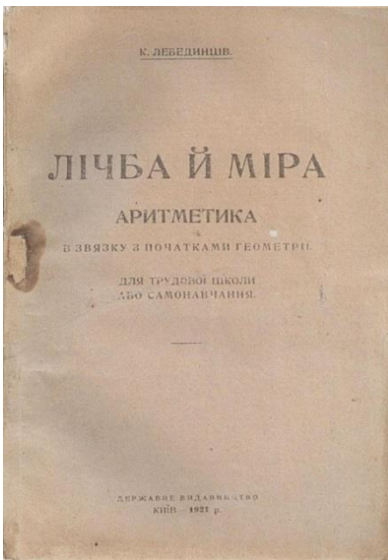
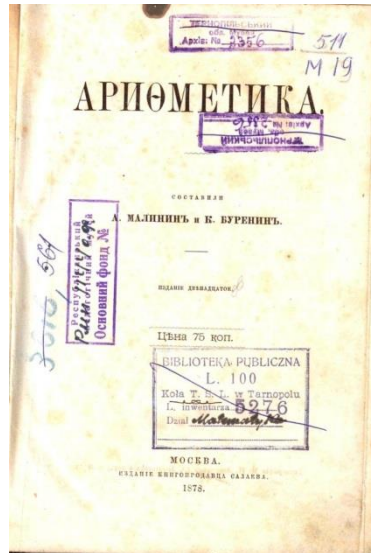


Рис. Друковані шкільні підручники кінця XIX- початку XX століття