

ванні дітей можна визначити: вивчення педагогічними колективами шкіл життя, культурного й морального рівня сім'ї; роз'яснення та пропаганду вчителями й учнями шкіл нових ідей виховання серед батьків і населення, а також демонстрація своїх досягнень; діяльність громадських організацій, трудових колективів і мистецької інтелігенції з надання допомоги школі у вирішенні питань морально-естетичного виховання молоді; діяльність позашкільних закладів різного типу, спрямована на моральне та естетичне виховання учнів.

Основними формами організації взаємодії були осередки при житлових товариствах у дворах біля школи, об'єднання кількох сімей у кооперативи з виховання дітей і спільного проведення дозвілля та трудових справ, утворення на підприємствах різних форм сприяння школі у вихованні.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми, тому предметом подальшого вивчення може бути: аналіз означеної проблематики у вітчизняній пресі; більш глибоке вивчення питань співробітництва школи, сім'ї, громадських організацій і мистецьких установ у морально-естетичному вихованні школярів.

Література

1. Вестник просвещения. – 1919. – № 1–3. – 62 с.
2. Волобуев П. По опытным учреждениям Украины / П. Волобуев // Радянська освіта. – 1925. – № 4. – С. 50–52.
3. Врона И. Художественное образование и рабочая молодежь / И. Врона // Путь просвещения. – 1923. – № 3. – С. 66–77.
4. Даниленко В. Сотрудничество УССР и РСФСР в области образования и науки в период построения социализма / В. Даниленко. – К., 1981. – 190 с.
5. Збірка матеріалів по соціальному вихованню / Складено губ. ком. соц. вих. губнар освіти Полтавщини. – П. – Х. – Вип. 2. – 1921. – 42 с.
6. Миропольська Н. Формування почуття прекрасного / Н. Миропольська. – К., 1985.
7. Науменко И. Странички из детского движения на селе / И. Науменко // Наша школа. – 1923. – № 2. – С. 44–45.
8. Петров М. З досвіду роботи комітетів господарської допомоги / М. Петров // Радянська школа. – 1929. – № 1. – С. 76–79.
9. Тарасевич М. Суспільно-корисна робота в школі / М. Тарасевич, М. Посок // Радянська школа. – 1929. – № 4–5. – С. 90–97.

СМОЛЯНЮК Н.М., СОБЧЕНКО Т.М.

ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ ст.

У сучасних умовах розвитку освіти України одним з головних завдань школи є формування творчої, самостійної й активної особистості. Значні резерви для формування вмінь самостійного оволодіння знаннями в процесі розв'язання навчальних завдань, розвитку пізнавальної активності, індивідуальних творчих здібностей учнів має початкова ланка освіти, що вимагає спеціальної

організації навчально-пізнавальної діяльності школярів. Саме в проблемному навчанні створюються найбільш сприятливі умови для формування таких якостей особистості, як пізнавальний інтерес, творча активність і самостійність. Пошуки нових шляхів наукового розв'язання питань проблемного навчання спонукають звернутися до педагогіки другої половини ХХ століття, яка накопичила цінний матеріал, як у цілому в педагогічній науці, так і в галузі природничої освіти.

Мета статті – на основі вивчення архівних джерел, наукової літератури, педагогічної преси досліджуваного періоду узагальнити досвід використання методів проблемного навчання на уроках природознавства в початковій школі.

Аналіз наукових джерел [1; 3–8] дав змогу узагальнити методи проблемного навчання на уроках природознавства в початковій школі другої половини ХХ ст.

У рамках методу проблемного викладу природничих знань учитель ставив проблему перед учнями, розкривав хід думок, демонструючи шлях розв'язання проблеми. Наприклад, за допомогою проблемного викладу знань учитель пояснював учням другого класу з теми “Нежива і жива природа” сутність таких народних прикмет: “Ластівки літають низько перед дощем”, “Риби вистрибують з води і ловлять комах – на дощ”. На уроці вчитель ставив перед молодшими школярами цю проблему і будував проблемний виклад на такому навчальному матеріалі: “Перед дощем значно підвищується вологість повітря. Крила комах звожуються, стають важкими, і ті спускаються нижче до землі. Комахами живляться птахи і риби. Тому перед дощем птахи літають низько над землею, а риби вистрибують із води, щоб зловити комах”. Таким чином, учитель переконував учнів в існуванні різноманітних взаємозв'язків у природі.

Завдяки проблемному викладу природничих знань учитель показував дітям зразки наукових знань про природу, а молодші школярі стежили за ходом думок, логікою доведення, тим самим засвоюючи знання про цілісність природи.

Евристичний метод у знайомстві з новим навчальним матеріалом. Сутність методу полягала в тому, що вчитель створював проблемну ситуацію, сам формулював проблему та залучав учнів до її розв'язання, а діти самостійно робили певні кроки в процесі пошуку знань про природні об'єкти. Наприклад, за допомогою цього методу в третьому класі на уроці за темою “Підсумки спостережень за неживою та живою природою й працею людей навесні” вчитель обговорював з учнями прислів'я: “Квітень – з водою, травень – з травою”. Учитель, насамперед, звертався до самих школярів, їхнього життєвого досвіду й уже набутих знань. Діти висловлювали свої думки, чому ж, коли у квітні багато вологи, то в травні розкішні трави. Усі відповіді дітей учитель узагальнював і робив висновок про взаємозв'язки у природі, про залежність росту й розвитку рослин від атмосферних опадів тощо.

Отже, використання евристичного методу в знайомстві з новим навчальним матеріалом давало молодшим школярам змогу виявляти самостійність, спостережливість, демонструвати свої знання та досвід, сприяло організації творчої комунікативної взаємодії учнів і вчителя.

Евристичний метод у проведенні елементарних природничих дослідів. Екскурсійна робота, тривалі спостереження, уроки закладали основи для дослідів, практичної та лабораторної роботи з природознавства, оскільки навчальний матеріал цього предмета давав змогу включати дітей у мікродослідження на експериментальній основі [7].

Дослідні, лабораторні, практичні роботи мали декілька напрямів застосування.

По-перше, на уроках природознавства школярі виконували багато практичних видів діяльності, що були спрямовані на вироблення практичних умінь та навичок учнів поведінки в природі. Учні на практиці вчилися визначати сторони горизонту за сонцем, за полуденною тінню й за компасом, працювали з навчальним обладнанням з природознавства, креслили плани місцевості, графіки погоди, виконували малюнки, займались моделюванням з піску та глини, виготовляли макети [3]. Так, для кращого закріплення матеріалу після екскурсії на пришкольну ділянку діти виготовляли аплікації з кольорового паперу, з пластиліну – моделі овочів, а також колекції “Бур’яни городу”. До того ж учні проводили різноманітні практичні роботи з рослинами в класі, наприклад, вирощували декоративні рослини, збирали насіння трав, лікарських рослин, дерев.

Способом розкриття практичного завдання могло бути також коротке оповідання, в якому описувалась певна ситуація, що була близька життєвому досвіду та інтересам молодших школярів. Закінчувалось оповідання завданням знайти правильне рішення питання в ситуації, що склалась [8].

У молодших класах постійною була робота з планами та картами [2], під час якої учні набували знання про зображення місцевості на плані й карті (населені пункти, дороги, форми земної поверхні, сільськогосподарські угіддя, підземні та поверхневі води), про відмінності плану й карти, виконували практичні роботи на місцевості та в класі, знайомились зі способами орієнтування на місцевості, на плані й карті. Наприклад, у роботі з планами місцевості учням потрібно було відповісти на такі запитання [2, с. 74]: *Скільки населених пунктів указано на плані? Знайдіть на плані місто. Як воно називається? Чим займаються мешканці міста? Як ви дізналися про це? В якому напрямі від міста знаходиться село Покрівка? Перерахуйте населені пункти, в яких є школи. Скільки вулиць у селі Покрівці? Одну вулицю в селі Покрівка називають Шкільною. Визначте, яка довжина цієї вулиці.*

Робота учнів з картами та планами сприяла формуванню їхніх практичних умінь та навичок, розвитку логічного мислення, самостійності й уважності.

По-друге, практичні завдання могли виступати методом перевірки знань та умінь молодших школярів. Наприклад, учням другого класу пропонувалось визначити розкладене на столі листя двох-трьох дерев і записати назви на картки, виписати зі свого щоденника найнижчу температуру повітря жовтня й грудня, пояснити відмінності цих температур, записати назви перелітних птахів у тому порядку, в якому вони відлітають у теплі краї, розкласти картинки із зображенням перелітних і зимуючих птахів тощо [6, с. 61].

По-третє, молодші школярі проводили різноманітні природознавчі дослідження, які були початком більш серйозних дослідів у середніх класах з хімії, біології, фізики. Як свідчили дослідження педагогів (Л. Прокоф'єва, В. Титова та ін.), у кожній темі природознавства можна знайти ключові моменти, без знання яких неможливо пояснити відповідні явища природи. Тому доцільним вважалося виокремлення цих ключових моментів як проблем, які можна розв'язати в ході проведення мікродослідження.

До початку дослідження вчитель мав підготувати все необхідне обладнання, виконати дослід самостійно, оскільки багато з них мають певні тонкощі, без знання яких його складно провести (наприклад, простий дослід, який має довести, що пісок і глина пропускають воду по-різному, може не мати успіху, якщо глина виявиться сухою).

Далі вчитель висував перед дітьми проблему й звертав їхню увагу на обладнання, що стояло на партах. За допомогою вчителя школярі визначали предмет дослідження, формулювали його мету та завдання, давали йому назву й висували припущення, що могло підтвердитися або ні в ході дослідження. Припущення полягало в тому, яким діти уявляли собі результат дослідження. Вони складали план дослідження. Це був дуже важливий момент, оскільки вміння планувати дії не лише має значення для вивчення природничо-наукових дисциплін, а й розвиває в людині такі якості, як раціоналізм, інтуїція тощо. Так, план практичної роботи з теми уроку "Кам'яне вугілля" (третій клас) складався з таких основних пунктів [9, с. 43]: 1. Назва корисної копалини. 2. Визначити стан. 3. Установити крихкість. 4. Визначити колір, роздивитися при цьому різні зразки. 5. Визначити, чи є блиск. 6. Відношення до води (розчиняється чи ні, легше чи важче). 6. Установити горючість (це демонструється вчителем).

Якщо вчитель показав дослід, а учні лише спостерігають за діями, то вчитель мав забезпечити, щоб усі його дії та результати дослідження могли однаково добре спостерігати всі учні з будь-якого місця. Крім цього, всі дії вчитель супроводжував поясненнями, оскільки інколи учні в процесі дослідження не помічали найсуттєвішого.

Якщо молодші школярі виконували дослід самостійно, то вчитель спостерігав за правильністю його виконання, додержанням плану дослідження, надавав вказівки й допомогу за необхідністю. Наприкінці проведення дослідження учні ро-

били висновки, чи підтвердилось їхнє припущення, й аналізували результати [7; 9].

Зазвичай у ході дослідження дитина розглядала проблему багато разів і з різних боків. Ця проблема на час дослідження ставала її особистою, в розв'язанні якої вона була зацікавлена. Учень сам висував припущення і прагнув, щоб воно підтвердилось. Але якщо він отримував негативний результат, то в нього виникала потреба дізнатися, чому так сталось. І це було стимулом для подальшого пізнання.

Дуже суттєвим моментом у мікродослідженні було те, що учень на уроці працював як учений – дослідник природи, він використовував методи наукового пізнання, не здогадуючись про це.

У ході підготовки й проведення дослідження зверталась увага на культуру його проведення. Будь-який експеримент потребує ретельної підготовки, тому всі моменти уроку необхідно обмірковувати заздалегідь. Проблема, що розв'язувалась у ході проведення експерименту, мала бути логічним продовженням обговорення теми минулого уроку. Потрібно було так підвести дітей до проблеми, щоб її дослідження стало бажанням учнів, викликало в них інтерес. Це можна зробити кількома шляхами. По-перше, проблему могли висунути самі діти на уроці, що передувало дослідженню, під час обговорення, суперечки, у процесі якої учні не змогли дійти єдиної точки зору із цього питання. По-друге, проблема могла виникнути з питань, відповіді на які учні мали обмірковувати вдома. По-третє, учитель міг почати мікродослідження з постановки проблеми й запису її на дошці, якщо її опосередковано торкалися на попередніх уроках.

У ході проведення мікродослідження вчитель не мав називати дітям свою думку. Його роль – спрямовувати експеримент у заздалегідь продумане русло. Діти не обмежувались у часі, і мікродослідження могло тривати два уроки. Головним було те, щоб діти самі прийшли до розв'язання проблеми, щоб певний ключовий момент став їхнім надбанням. Також дослідження в логічній послідовності, з використанням наочності оформлювалось у зошитах і на дошці.

Вибір обладнання, його зовнішній вигляд – естетична сторона мікродослідження [7, с. 40]. Тому основна складність полягала у виборі обладнання: воно мало відповідати меті й завданням експерименту і водночас привабливо виглядати. Часто обладнання виготовлялось учителями або використовувались роботи дітей.

Таким чином, проведення мікродослідження передбачало вияв знань учнів на високому рівні, вміння вільно використовувати ці знання на практиці, вміння працювати послідовно, робити логічні висновки зі свого експерименту.

Евристичний метод у проведенні занять із сільського господарства. Основними завданнями з навчання молодших школярів сільськогосподарської праці були такі: повідомлення учням певного мінімуму агротехнічних знань і оволодіння практичними навичками з вирощування найважливіших овочевих, польо-

вих і плодово-ягідних культур; розвиток інтересу до сільськогосподарської праці та ознайомлення учнів із сільськогосподарськими професіями; розвиток у школярів любові до природи й свідомого прагнення до її охорони; естетичне виховання учнів.

Слід зазначити, що молодші школярі із самого початку були залучені до практичної сільськогосподарської діяльності на навчально-дослідній ділянці або в полі, оскільки заняття з природознавства спрямовувались не лише на ознайомлення молодших школярів з природою, формування любові та бережливого ставлення до неї, любові до рідного краю, але й на оволодіння трудовими операціями, виховання звички працювати та ставитися до праці як до важливого обов'язку людини [1]. Для того, щоб школярі зрозуміли необхідність збереження природи та включення в трудову діяльність людей, на уроках проводилось знайомство з працею людей у полі, на городі, у саду, у лісах, на виробництвах і при цьому з'ясовувалось, що отримує людина від природи, як краще використовувати та зберігати її. Важливе значення в роз'ясненні цих питань мали природознавчі дослідження учнів з трудового навчання: вирощуючи, наприклад, коренеплоди, школярі дізнавалися про значення внесення добрив і доходили висновку, що необхідно відтворювати те, що взяли у природи [5, с. 41].

На початку навчальних занять молодших школярів ближче знайомили з пришкольною ділянкою, розповідали, як її створювали, що було на її місці раніше, яким є її навчальне значення, яка роль відводиться молодшим школярам, за що вони повинні відповідати. Спочатку дітям доручали доглядати за певними кущами, деревами на ділянці, поблизу школи чи дому. Молодші школярі також брали участь у прибиранні листя восени, в очищенні газонів, збереженні дерев і кущів, саджанні та догляді за колгоспними садами, парками, розведенні риб у колгоспних ставках, тутового і дубового шовкопряда тощо. На початковому етапі важливо було сформувані в дітей почуття любові та прищепити навички бережливого ставлення до рослин.

Відомо, що в дітей завжди викликає великий інтерес те, що вирощено ними самими. Тому молодші школярі залучалися до самостійного вирощування рослин та спостереження за ними. Учні спочатку проводили дослідження й практичні роботи в майстернях, теплицях, використовуючи ящики, саморобні банки, а потім – на навчально-дослідній ділянці школи. Наприклад, у теплицях учні вирощували цибулю в ящиках, визначаючи найкращі умови та насіння для пророщення: у перший ящик діти саджали пророщену цибулю, у другий – не пророщену з не зрізаними верхівками, у третій – зі зрізаними верхівками. Кожна група школярів мала свій ящик. Дослідження допомогли школярам не лише визначити, що найкраща цибуля виростає з цибулин зі зрізаними верхівками, але й набути початкових навичок сільськогосподарської праці та дійти висновку, що праця є важливою потребою людини.

Важливо зазначити, що на шкільних ділянках діти проводили також сільськогосподарські дослід з різними рослинами (посів у різні строки, на різну глибину, великим та дрібним насінням, з добривами та без них тощо). Такі дослід на шкільній ділянці давали учням змогу дізнатися більше про життя рослин, спостерігати та аналізувати зміни, що відбувалися з ними.

Молодші школярі зазвичай брали участь в озелененні школи, вулиці, працювали в кутку живої природи, надавали допомогу взимку тваринам і птахам, виготовляли годівниці й хатинки для птахів, учились бережно ставитися до дерев, тварин. Корисні роботи з охорони природи й різноманітні практичні завдання класу фіксувались у класному календарі природи і праці, а особисті роботи учнів – в індивідуальних щоденниках.

Сільськогосподарські роботи в полі, саду, на пришкільній ділянці озброювали дітей практичними вміннями та навичками, викликали в них інтерес до рослин, прагнення вчитися та працювати, сприяли згуртованості дитячого колективу. До того ж наявність пришкільної ділянки давала змогу на високому рівні проводити екскурсії, спостереження, предметні уроки й бесіди, оскільки протягом літа накопичувався цікавий роздавальний матеріал для цих занять.

Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що різноманітні сільськогосподарські роботи сприяли закріпленню здобутих на уроках знань молодших школярів, виробленню трудових умінь та навичок, виховували спостережливість, стійкість, наполегливість дітей, пробуджували їхню любов до природи, викликали творчу ініціативу.

Висновки. Таким чином, у ході наукового пошуку охарактеризовано такі методи проблемного навчання: евристичні методи в знайомстві з новим навчальним матеріалом, проведенні занять із сільського господарства та елементарних природничих дослідів. Доведено, що проблемні методи навчання сприяли розвитку творчих здібностей молодших школярів, допомагали унаочнити навчання, розвивати розумові здібності учнів, їхню спостережливість, уважність, кмітливість, а практична діяльність молодших школярів виступала наочним виявом їхнього ставлення до природи, рівня розуміння наукових основ природознавства й сформованості навичок роботи в природі, відображенням морально-етичних норм та естетичних почуттів. Методи проблемного навчання також сприяли міцному усвідомленню учнями законів розвитку й життя рослин і тварин, розумінню цілісності природного середовища.

Література

1. Вакуленко Н.І. Поєднання теорії з практикою під час вивчення природознавства / Н.І. Вакуленко // Радянська школа. – 1953. – № 7. – С. 39–41.
2. Горощенко В.П. Работа в III классе по теме “Природа нашего края” / В.П. Горощенко // Начальная школа. – 1979. – № 8. – С. 71–75.
3. Грузинская В.А. Работа по географии в начальной школе / В.А. Грузинская, А.А. Рындин // Начальная школа. – 1955. – № 8. – С. 14–17.

4. Нарочна Л.К. Дослідницька робота на пришкольній ділянці / Л.К. Нарочна // Радянська школа. – 1964. – № 4. – С. 68–72.
5. Перекалова В.С. Воспитывать друзей природы / В.С. Перекалова // Начальная школа. – 1972. – № 6. – С. 40–42.
6. Перекалова В.С. Обобщение наблюдений на уроке природоведения / В.С. Перекалова // Начальная школа. – 1974. – № 11. – С. 59–61.
7. Прокофьева Л.Б. Уроки-микроисследования при изучении естествознания / Л.Б. Прокофьева // Начальная школа. – 1996. – № 8. – С. 37–42.
8. Тарасова Т.И. Учим охранять природу / Т.И. Тарасова // Начальная школа. – 1989. – № 5. – С. 27–30.
9. Титова В.В. Опыты и практические работы при изучении курса природоведения и методика их проведения / В.В. Титова // Начальная школа. – 1990. – № 2. – С. 42–45.

ТВЕРДОХЛІБ Т.С.

ВИТОКИ СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТКУ ІДЕЙ ГУМАНІЗМУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ВИКЛАДАЧІВ КИЇВСЬКОЇ ДУХОВНОЇ АКАДЕМІЇ

Розбудова нашої держави на засадах демократії вимагає створення гуманістично орієнтованої національної системи освіти. Виконання такого завдання неможливе без урахування історико-педагогічних здобутків, зокрема, надбань християнських педагогів, які займалися проблемами гуманістично спрямованого навчально-виховного процесу.

Підґрунтям дослідження стали сучасні історико-педагогічні праці, в яких висвітлено погляди християнських педагогів (Є. Більченко, О. Любар, В. Любченко, Т. Тхоржевська, М. Стельмахович, Д. Федоренко), а також публікації з теорії християнської, зокрема, православної педагогіки (В. Зеньковський, О. Огірко, І. Сухіна, М. Черенков).

Мета статті – на основі аналізу історико-педагогічної літератури визначити витоки становлення й розвитку ідей гуманізму в Київській духовній академії.

Виникнення християнства ознаменувало новий етап в історії людства. Поширення християнської віри спричинило виникнення нової культурної самосвідомості, на основі якої сформувалась європейська культура. Християнська релігія в Середньовіччі проникла в усі сфери життя людини, зокрема, освіту.

Християнські ідеї, закладені в Біблії, а особливо – в Новому Заповіті, творах Отців Церкви, мають значний гуманістичний потенціал. У Біблії людина – не просто момент космосу, річ серед речей, вона подається як істота привілейована, створена Богом за своєю подобою. І цінність людини особливо розкривається в цьому положенні про її творіння за образом і подобою Божою, важливість і значення якого посуває на другий план учення про людське гріхопадіння. Відповідно до християнства, факт першородного гріха порушив богоподібність