

планування – важлива ланка в системі управління якістю початкової освіти. У процесі стратегічного планування особлива увага надається певній сукупності проблем, що потребує наукового дослідження.

Таким чином, вище викладене обумовлює мету наступного етапу нашого дослідження – це обґрунтування науково-методичних засад освітнього моніторингу як механізму управління якістю трудового навчання у початковій школі.

Використана література:

1. Комплексное изучение готовности ребенка к школьному обучению: диагностический инструментарий / сост. О. Н. Байер. – Запорожье : ООО “ЛИПС” ЛТД, 2006. – 59 л.
2. Галузекий стандарт вищої освіти, Освітньо-кваліфікаційна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010100 “Початкове навчання”/ за заг. ред. акад. АПН України В. І. Бондаря. – К., 2006. – 140 с.
3. *Оконь В.* Введение в общую дидактику. – М. : Высш. шк., 1990. – 382 с.
4. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-2 класи. – К. : Початкова школа, 2001. – 296 с.
5. *Савченко О. Я.* Урок у початкових класах. – К., 1993. – С. 78.
6. *Пилипенко В. И.* Не терпит отлагательств / Вестник высшей школы. – 1986. – № 3. – С. 37.
7. *Крутий К. Л.* Моніторинг як сучасний засіб управління якістю освіти в дошкільному навчальному закладі. – Запоріжжя : ТОВ “ЛПС” ЛТД, 2006. – 172 с.
8. *Мясищев В. Н.* Психология отношений : под редакцией А. А. Бодалева. – Вступительная статья А. А. Бодалева. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО “МОДЕК”, 2003. – 400 с.

А н н о т а ц и я

В статье рассматриваются вопросы, касающиеся использования образовательного мониторинга к решению проблемы управления качеством трудового обучения в начальной школе, в частности, исследуются подходы к оценке учебных достижений школьников в данном процессе.

Ключевые слова: начальное обучение, качество, мониторинг, трудовое обучение.

A n n o t a t i o n

The article highlights the problem of practice of educational monitoring in the solving of the question of the management the qualitative labor training in the elementary school, in particular, the approaches to estimation of schoolchildren's educational achievements in this process are under investigation.

Keywords: primary education, quality, monitoring of labour studies.

Жіра Г. І.

**Чернігівський державний педагогічний університет
імені Т. Г. Шевченка**

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ПОНЯТЬ МІЖПРЕДМЕТНОГО ХАРАКТЕРУ

У статті розкривається механізм формування понять міжпредметні характеру застосовне до проблем викладання шкільного інтегрованого курсу “Основи здоров'я”.

Ключові слова: поняття між предметного характеру, інтегрований курс “Основи здоров'я”, нейрологічні, психофізіологічні та психологічні механізми формування понять.

Завдання Концепції 12-тирічної загальноосвітньої школи [0] щодо становлення цілісного наукового світогляду та усіх суспільно-наукових компетенцій актуалізує проблему

формування в учнів наукових понять як основи системи наукових знань. Педагоги вважають, що у розв'язанні зазначеної проблеми у природничій освіті провідна роль належить новим та удосконаленим існуючим методикам формування понять [0, с. 3].

Теоретичні і практичні дослідження педагогів різного профілю (Т. Васютіна, К. Гомоюнов, Л. Гриценко, В. Ільченко, О. Князева, Б. Комісаров, М. Левіна, І. Мужикова, В. Назаренко, Є. Неведомська, П. Третяков, А. Усова, В. Хомутський, О. Шевчук, Л. Ярошенко та ін.) показують, що тільки за допомогою міжпредметних зв'язків можливе формування спільних понять для декількох навчальних дисциплін (так званих понять міжпредметного характеру). Дана категорія понять відрізняється, з одного боку, високим ступенем узагальненості і різнобічним опором на конкретні знання – з іншого.

Тому дуже важливо визначити зміст та прослідкувати розвиток цих понять у кожному шкільному курсі. Особливо це стосується предметів природничого циклу і, зокрема, інтегрованого курсу “Основи здоров'я”.

Численні дослідження в галузях природничо-математичної, фізико-технічної, гуманітарної й естетичної освіти розглядають процес формування та розвитку загальнонавчальних і специфічних понять як одне із найважливіших завдань предметного та інтегративного навчання. Ця задача також актуальна для предметів валеологічного спрямування, оскільки на сучасному етапі відбувається інтенсивний розвиток валеологічної освіти.

Л. Гриценко справедливо відмічає, що “складний та різноманітний матеріал... понять... нерідко викликає труднощі в учителя при відборі головного, суттєвого, що спонукає учнів до безсистемного запам'ятовування несуттєвих ознак об'єктів і явищ” [0, с. 8]. Для запобігання цьому негативному впливу автор пропонує піддавати аналізу провідні поняття змісту навчального предмета перед вивченням кожного його розділу з метою: виділення нових для учнів понять й термінів на кожному етапі навчання (з урахуванням міжпредметних зв'язків); визначення понять, що вже відомі учням, але розвиваються в даній темі, тобто поповнюються новим змістом; установлення зв'язку між знаннями, що вже розкриті, і новими.

І. Подласий констатує, що успіх вивчення будь-якої теми залежить від ступеня засвоєння понять, термінів, положень, які вивчалися на попередніх етапах навчання. Це дає педагогу можливість проектування й управління у навчальному процесі, вибору його оптимального варіанта [10, с. 561]. На нашу думку, при введенні та розвитку понять в курсі “Основи здоров'я” вчителю важливо заздалегідь вміти визначити кінцевий рівень їх засвоєння учнями залежно від віку та ступеня теоретичної підготовленості з суміжних предметів.

Методисти виділяють у процесі формування наукових понять такі етапи: ознайомлення з основоположними поняттями; установлення зв'язку понять; міжпредметні зв'язки; “вирощування” понять (М. Гриньова, 2001); контроль і самоконтроль; формування кінцевого поняття [2, с. 35].

Розробляючи технологію формування валеологічних понять, даючи класифікацію понять, М. Гриньова вказує, що “початком знань є уявлення – чуттєві образи або елементарні знання про предмети та явища” [2, с. 34]. Але, на жаль, процес трансформації уявлень в “основоположні поняття” автором не розглядається. Більш детально він описується у психологічній літературі в теорії перцепції (сприйняття).

Психологи Л. Фрідман та Н. Кулагіна вважають початком формування понять утворення *відчуттів*, пов'язаних з предметом чи явищем. “Робота органів чуття і суб'єктивні образи, що їй відповідають, – відчуття – складають основу сприйняття. *Сприйняття* виникає в результаті синтезу відчуттів за допомогою уявлень і наявного досвіду, тобто є синтезом об'єктивного за допомогою суб'єктивного...” [13, с. 56]. Однак, автори наголошують, що образ предмета

вперше по-справжньому з'ясовується тільки внаслідок появи ланцюга сенсорних суджень, які на нього спираються. "Сприйняттям... ми називаємо не безпосереднє пасивне відображення... – пишуть вони, – а процес усвідомленого активного чуттєвого пізнання предмета на основі його образу... Будь-яке хоч чимось складне сприйняття є за сутністю своєю розв'язанням певної задачі, яке виходить з тих чи інших чуттєвих даних, що розкриваються у процесі сприйняття, з тим, щоб розтлумачити їх. Діяльність розтлумачення входить у кожне усвідомлене людське сприйняття" [13, с. 57].

У процесі сприйняття людина вирішує різні завдання упізнання предметів та явищ. У найпростішій формі це проявляється як більш-менш автоматичне упізнання в дії (тобто як адекватна реакція на звичний подразник). Наступним рівнем є упізнання, пов'язане з відчуттям знайомості, але без можливості ототожнення упізнаного предмета зі сприйнятим раніше. Вищим ступенем процесу упізнання (його називають упізнанням) вважається ототожнення предмета сприйняття з предметом, що був сприйнятий раніше. За його допомогою людина вирішує два види задач: 1) задачі упізнання відношень; 2) задачі упізнання об'єкта [13, с. 58]. На нашу думку, саме ці фактори враховуються педагогами при виділенні першого (початкового) рівня сформованості понять – вміння розрізняти об'єкти.

При наявності багаторазового сенсорного підкріплення, сприйняття трансформується в уявлення. Уявлення інтерпретується як "відтворений образ предмета, що ґрунтується на нашому минулому досвіді. У той час, як сприйняття дає нам образ предмета лише у безпосередній присутності цього предмета, то уявлення – це образ предмета, який відтворюється у відсутності предмета" [0, с. 65]. На думку Л. Фрідмана та Н. Кулагіної, уявлення можуть утворювати ієрархічну структуру, оскільки мають різний ступінь спільності. При цьому найбільш узагальнені з них потім трансформуються в *поняття*. "З іншого боку, – говорять автори, – в образах згадування уявлення відтворюють минулі сприйняття у їх унікальності" [13, с. 65].

Л. Гриценко переконує, що треба враховувати ступінь обізнаності та розуміння учнями даного віку тих ознак, які розкривають зміст введеного поняття. "Чим абстрактніше поняття, тим складніша логічна структура його визначення, тим гостріше потреба у початковому введенні поняття на рівні уявлення, спочатку на конкретних прикладах із застосуванням наочних образів" [3, с. 7]. Автор наводить таку схему шляху формування поняття: "предмети і пов'язані з ними відчуття → сприйняття → уявлення → поняття → слово". Однак, власний досвід роботи в школі дає нам право стверджувати, що процес переходу від уявлення до поняття має більш складну, багатоступеневу структуру.

Певне вирішення цьому питанню дає Т. Васютіна [1]. Спираючись на досвід В. Пакулової та В. Кузнецової [9] щодо методів та прийомів формування природничих понять, автор здійснює дослідження закономірностей формування *первинних наукових понять* (на нашу думку, названих М. Гриньовою основоположними – Г. Ж.) на основі чуттєвого досвіду (уявлень) через так звані *пропедевтичні* наукові поняття. На думку Т. Васютіної, "основні пропедевтичні природничі поняття, що формуються у початковій школі при вивченні курсу "Я і Україна", вперше підводять дітей до розуміння навколишнього світу... З 5-го класу учні починають вивчати основи різних наук. Школярі повинні оволодіти системою наукових понять..., яка існує в природничих дисциплінах, та навчитися міркувати в теоретичному плані..." [0, с. 23]. Ми вважаємо, що первинні валеологічні поняття також можуть формуватися через пропедевтичні поняття оздоровчої спрямованості, які вводяться в інших предметах природничого циклу.

У дослідженнях Є. Неведомської [7] формування понять розглядається як поступовий процес на різних етапах чуттєвого (відчуття, сприйняття, уявлення) і логічного (понятійного)

ступенів пізнання. На цьому аспекті ґрунтується запропонована автором методика формування біологічних понять, яка враховує специфіку кожного етапу пізнання.

З психологічної точки зору значення слова є не чим іншим, як *поняттям*. Воно змінюється у свідомості людини з плином часу. У різному контексті слово доволі легко може змінювати свій зміст. Але, як би не змінювався зміст слова, його значення залишається стійким і незмінним, оскільки воно є стійкою системою узагальнень, однаковою для усіх людей. Маючи різну глибину, узагальненість, широту охоплення предметів, що позначаються даним словом, ця система зберігає своє незмінне ядро – визначений набір зв'язків [0, с. 94–95]. Таким чином, якщо людина знає стале значення слова і разом з тим може кожного разу обирати потрібну систему зв'язків з даного значення відповідно до ситуації, що склалася, говорять про *уміння оперувати поняттям*.

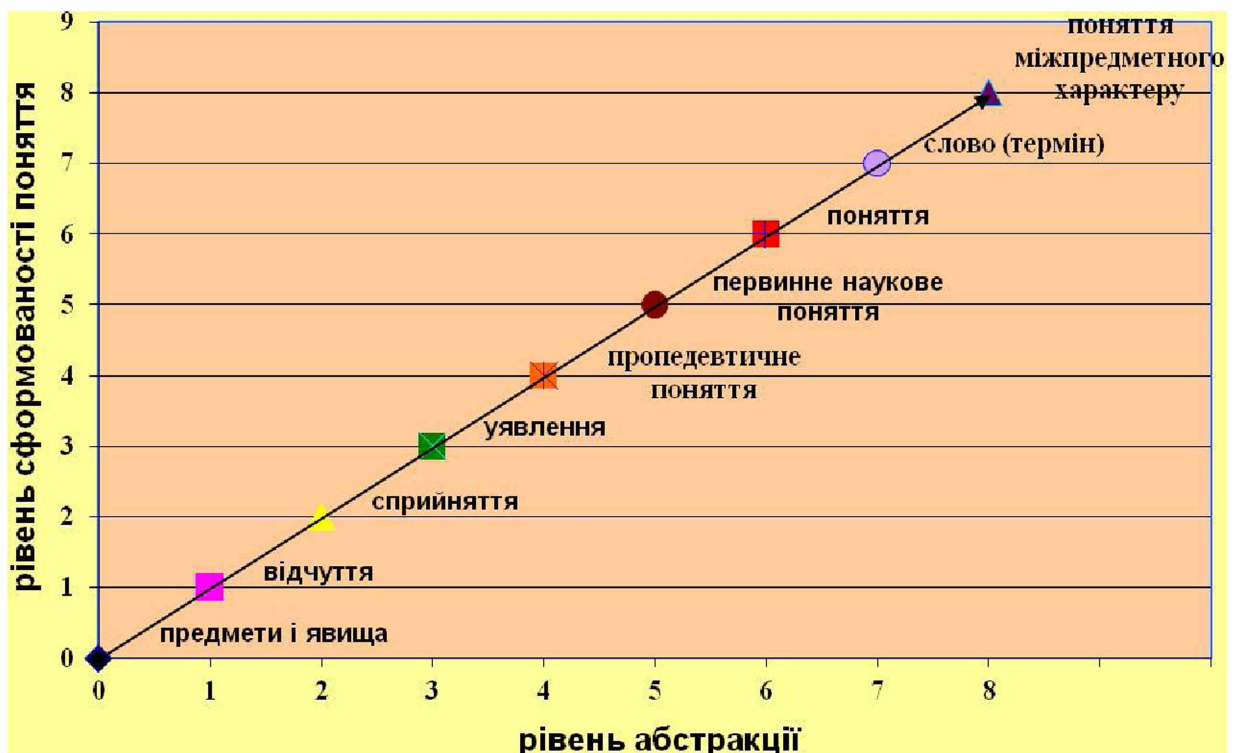


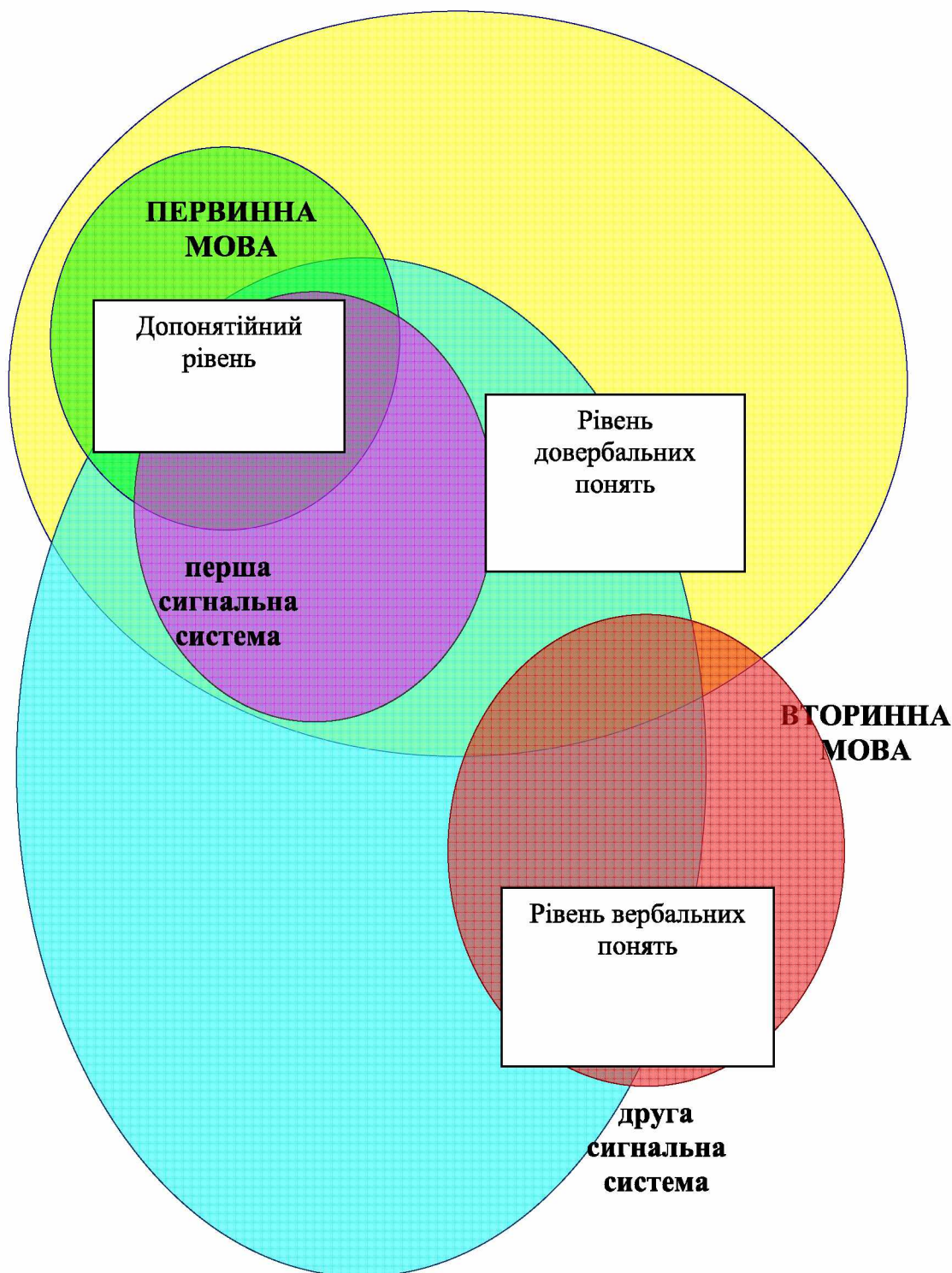
Рис. 1. Етапи формування понять міжпредметного характеру

На думку фахівців, розуміння учнем навчального матеріалу відбувається, якщо він здатний співвіднести його з власною категоріальною системою найбільш загальних понять і помістити в наявних у нього класах об'єктів, що не перетинаються. “Чим ширше коло предметів, явищ, з якими ставиться у зв'язок те, що пізнається нами у даний момент, тим глибше розуміння, тим більш високий рівень його досягається” [13, с. 97].

Подібні процеси спостерігаються при формуванні так званих *понять міжпредметного характеру* (рис. 1):

Отже, на якісному рівні у процесі навчання відбувається поступова трансформація структури поняття залежно від рівня абстрагування. З метою наочного узагальнення вище сказаного, на рис. 1 нами представлено процес динаміки формування понять міжпредметного характеру.

Для уточнення справедливості розглянутих положень та усунення означених суперечностей спробуємо з'ясувати нейро- та психо-фізіологічний механізми формування понять.



Застосування вже відомих понять у нових умовах, використання їх для пояснення явищ іншого предмета, створення конкретних зв'язків між обраним фактом та фактами і закономірностями споріднених наук, викликає багаторазові перебудови вже сформованої в учня науково категоріальної системи. Таким чином відбувається автоматичне узагальнення і

абстрагування поняття на якісно новому і більш високому рівні – міжпредметному.

Нейро- та психофізіологічний механізм формування понять. Фізіологи пояснюють специфічність перебігу умовних рефлексів та механізмів індивідуального пристосування людини, а також можливість опанування поняттями наявністю двох сигнальних систем.

Природжені комунікативні сигнали, властиві як людині, так і тваринам, відносять до первинної мови. У процесі життєдіяльності людина та вищі мавпи опановують вторинну мову, яка складається з абстракцій різного рівня. Виходячи з цих положень, перша сигнальна система поділяється на два рівні: “*допонятійний*, коли дійсність відображається в формі відчуттів, сприймань і уявлень, та *понятійний*, коли відображення відбувається на рівні понять, ще не опосередкованих словом (довербальних понять)” [15, с. 92]. Такий рівень узагальнення вважається функціональною підставою вторинної мови, виникнення якої пов’язується з розвитком мовно-рухової системи.

При включенні другої сигнальної системи до цього процесу можна досягти третього рівня відображення – рівня *вербальних* понять. “Завдяки наявності другої сигнальної системи створюються умови для абстрактного мислення, яке значно розширює пристосовні можливості людини. Людина одержує вірне уявлення про зовнішній світ, не маючи з ним безпосереднього контакту. Це є основою всієї системи освіти...” [15, с. 93].

Процес формування, розвитку і трансформації понять нерозривно зв’язаний із мисленням. Нейропсихологічні дослідження показують, що динамічні характеристики інтелектуальної діяльності, які містять регуляторний та часовий аспекти, пов’язані з роботою аналізаторів, асоціативних систем мозку, лімбічної системи та ретикулярної формації [8, с. 95].

При активному стані мозку та пильній увазі майже уся інформація від периферичних рецепторів досягає кори великих півкуль, проте лише одна тисячна частина її усвідомлюється. Засвоєння цієї частини інформації ґрунтується на активному процесі відбору. Оцінка подразників за фізико-хімічними показниками починається зі сприйняття зовнішніх впливів спеціалізованими рецепторами і генералізації нервових імпульсів у рецепторних клітинах. Продовжується цей процес у підкоркових утвореннях і закінчується в специфічному проєкційному полі великих півкуль [15, с. 142–143].

Кожен аналізатор є специфічним до певних подразників, що забезпечує об’єктивність відображення у нервових процесах факторів зовнішнього середовища. Суб’єктивна оцінка подразників здійснюється внаслідок порівняння результатів роботи кількох аналізаторів з внутрішніми потребами організму та індивідуальним досвідом людини. Це визначає суб’єктивність сприйняття, тобто є початком особистісного світу людини.

На першому етапі сприйняття процеси обробки інформації ще не досягають рівня свідомості. На другому етапі вони усвідомлюються у вигляді відчуття, але не піддаються вольовому контролю. На третьому етапі процеси ідентифікації стимулу усвідомлюються як довільно зроблений вибір чи перцептивне рішення. На усіх етапах переробки інформації до цього процесу активно залучаються структури стріо-палідарного комплексу та лімбічної системи головного мозку.

Здатність до навчання, тобто до можливості перебудови міжнейронних зв’язків, у людини значно досконаліша, ніж у тварин. Це пов’язано з появою у корі головного мозку спеціалізованих асоціативних нейронів та утворених ними нейронних ансамблів – асоціативних систем. Кожен ансамбль відповідає за певний вид сприйняття. Асоціативні нейрони, які знаходяться у структурі рецепторів чи процесорів, є носіями набутої пам’яті, оскільки забезпечують перехід команди або сигналу з формуванням нових рухових чи сприймаючих структур. Їх синапси здатні до перетворення та формування на своїй основі

нового стійкого міжнейронного зв'язку. Це призводить до зміни структури нейронної сітки і внаслідок цього – її функції [14].

При народженні людини в її асоціативних системах ще не міститься рецепторно-процесорних комплексів. У процесі навчання на основі асоціативних систем виникають нові рецептори і процесори. Додаткові регуляторні комплекси виникають під впливом зовнішнього середовища (а також при пред'явленні нового навчального матеріалу певного змісту). При цьому у людини раніше створені рецепторно-процесорні комплекси не тільки не руйнуються, а “складуються”, перекриваючись з новоутвореними. Це дуже важливо при формуванні, розвитку та поглибленні змісту понять. Але на цьому етапі слово лише починає набувати функції так званого мовного сигналу: у найпростішій формі воно виявляє абстрагування від дійсності і “забезпечує дуже елементарне за випадковими ознаками узагальнення подразників...” [15, с. 102]. На наступному етапі розвитку абстрактного мислення, що базується на словесних подразниках, є перетворення слова на інтегруючий сигнал. Але це можливо лише у тому випадку, коли на словесний подразник утворюється система з, як мінімум, десяти – п'ятнадцяти умовних зв'язків. У досягненні цієї мети велике значення має урізноманітнення форм навчально-пізнавальної діяльності дитини, зокрема, ігрової та орієнтовної, а також різних форм словесного спілкування з дітьми.

З віком у дитини трансформуються принципи узагальнення предметів та явищ; слово набуває абстрактного значення, що не залежить від пов'язаної з ним дії чи предмета. “Абстрактне мислення, – зазначає Г. Чайченко, – дозволяє виробити відповідні системи цілеспрямованих поведінкових реакцій також без прямого контакту з реальною дійсністю... Абстрагування від дійсності завдяки діяльності другої сигнальної системи має ряд переваг, але ізольоване від дійсності абстрактне мислення призводить до утворення невідповідних пристосованих реакцій. І таких випадків у реальному житті не бракує” [0, с. 94]. На наш погляд, це ще раз підтверджує необхідність практичного опрацювання змісту кожного поняття для більш повного його засвоєння.

Психологічний механізм формування понять. Актуальним у теорії формування та розвитку понятійного апарату залишається також й інше завдання – виділення спільності видів розумової діяльності учнів для різних навчальних предметів й визначення шляхів утворення у них відповідних навичок та вмінь.

Розумова діяльність має різні складові – дії та операції. Будь-який різновид інтелектуальної діяльності, разом зі змістовим чи операціональним складом, вміщує динамічні аспекти, які визначають цілеспрямовану послідовну організацію цієї діяльності (тобто алгоритмічні дії). Ці дії різняться за своєю складністю та здійснюються на довільному свідомому рівні або у вигляді несвідомих мимовільних актів (автоматизованих реакцій). Вихідною для інтелектуальних процесів є певна мета, що виникає перед суб'єктом у визначених умовах [8, с. 94; 15, с. 153].

Перший етап, що безпосередньо наслідуює виникнення задачі, полягає у затримці імпульсивних реакцій та орієнтуванні в умовах задачі. Потім суб'єкт переходить до вибору одного з альтернативних шляхів та формування загальної схеми її розв'язання. При цьому здійснюється підбір відповідних задачі операцій. Третій етап – це власне розв'язок, тобто знаходження відповіді на поставлене запитання. І, нарешті, процес завершується етапом співставлення одержаних результатів з вихідними даними задачі. Якщо результат і умова виявляються розузгодженими, процес повторюється у тому ж порядку.

Операціональний склад інтелектуальної діяльності відповідає змісту та умові задачі, що стоїть перед суб'єктом. Динамічні аспекти цієї діяльності є загальними, неспецифічними характеристиками, які можуть проявлятися при виконанні будь-якого завдання. До них

відноситься також довільна регуляція інтелектуальної діяльності, що значною мірою спирається на мовні процеси.

Визначення й урахування нейропсихологічних особливостей розумової діяльності дає науковцям підставу для пояснення механізму процесу формування наукових понять. Психологи та педагоги дають його на основі так званої операціональної концепції навчання, одним із варіантів якої є теорія поетапного формування розумових дій та понять [5; 11; 16].

Прихильниками цієї теорії процес учіння розглядається як система певних видів діяльності, виконання яких приводить учня до засвоєння нових знань та формування умінь. Установлено, що знання можуть бути засвоєні учнями тільки як результат чітко визначеної, відповідної цим знанням діяльності.

За термінологією Н. Талізінної, навчальні дії залежно від їх функцій у засвоєнні знань поділяються на специфічні і загальнологічні. У структурі пізнавальної діяльності при засвоєнні понять розрізняють загальні та специфічні розумові дії [0, с. 7]. У психологічній літературі прийнято виділяти загальнологічні прийоми пізнавальної діяльності. До таких прийомів відносяться аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення тощо. Інакше їх ще називають “узагальненими прийомами інтелектуальної діяльності, або прийомами розумової діяльності” [16, с. 15].

Менш дослідженими є специфічні (спеціальні) прийоми навчально-пізнавальної діяльності, які відносяться до окремих галузей знань.

Доведено також, що засвоєння учнями понять пов’язане з певною системою дій. Дії складають психологічний механізм вироблення понять, тобто поняття вважається результатом певної діяльності.

Як результат узагальнення проаналізованих досліджень з цього питання, наведемо структуру пізнавальної діяльності учнів при засвоєнні понять (рис. 2):



Рис. 2. Структура пізнавальної діяльності учнів при засвоєнні понять

Загалом виділяють три етапи формування базових понять.

На I етапі (підготовчо-мотиваційному) відбувається з’ясування рівня раніше набутого досвіду, мотивація діяльності, актуалізація знань і умінь, які є опорними для засвоєння даного

матеріалу, з використанням сформованих пропедевтичних понять.

II етап (операційно-пізнавальний) передбачає створення умов для цілеспрямованого розкриття змісту навчального матеріалу предмета, зосередженого навколо певного поняття, у процесі активної практичної діяльності. Цей етап відбувається в декілька стадій:

- чітка вербальна локалізація (визначення поняття);
- демонстрація вчителем практичних навичок оперування даним поняттям та встановлення послідовності етапів даного процесу;
- практичне наслідування учнями оперування поняттям з дотриманням поетапності у виконанні завдань;
- самостійне застосування учнями набутих знань;
- аналіз життєвої ситуації, події, художнього твору з позицій відображення в них поняття, що вивчається;
- вивчення та всебічний аналіз продуктів чужої діяльності, в яких дане поняття відбивається у різноманітних варіантах.

Завершальний III етап (творчий) вимагає створення умов для застосування досвіду, набутого у процесі вивчення предмета. Учні повинні продемонструвати знання та вміння самостійного оперування навчальним матеріалом, оволодіння певними практичними навичками, доповнити і поглибити набуті знання та удосконалити вміння [6, с. 12-13].

Залежно від типу мислення і рівня самостійності учнів основної школи при роботі з поняттями [12, с. 48-49] розрізняють такі рівні розвитку понять:

Фактологічний – вивчення одиничного й особливого, створення предметних емпіричних понять (репродуктивне мислення).

Оперативно-доказовий – самостійне застосування до розв'язку навчальних задач фактів та емпіричних понять, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, добір і використання практичних, теоретичних і логічних доказів, перенесення на нові об'єкти прийомів аналізу, синтезу, порівняння (продуктивне несамостійне мислення).

Понятійний – оперування теоретичними поняттями, використання нових фактів у нових ситуаціях, завданнях, створення теоретичних узагальнень (продуктивне самостійне мислення).

Творчий – постановка навчальних дослідів, вирішення експериментальних і теоретичних завдань, використання матеріалу споріднених курсів для розв'язання задач міжпредметного змісту (творче мислення).

Детальне вивчення науково-педагогічної та методичної літератури дало нам змогу визначити, що при роботі над науковими поняттями найчастіше міжпредметні зв'язки встановлюються вчителями з метою: залучення накопиченого фактичного матеріалу декількох предметів для формування нових понять; розширення і поглиблення змісту понять, раніше сформованих при вивченні матеріалу інших предметів; пропедевтичної і перспективної роботи над поняттями з урахуванням їх подальшого розвитку в інших дисциплінах. Як правило, діяльність багатьох вчителів спрямована на змістовий аспект встановлення міжпредметних зв'язків (на зовнішню, об'єктивну сторону навчального процесу). Невирішеним залишається питання про внутрішню сторону процесу навчання – пізнавальну діяльність учня.

Висновки. Проведений теоретичний аналіз показав, що механізм формування понять міжпредметного характеру є складним і багатоступеневим. Він є поєднанням нейро- та психофізіологічних процесів і повинен відбуватися з урахуванням нейропсихологічних особливостей розумової діяльності учнів.

Дидактичні та методичні дослідження недостатньо вирішують проблеми оволодіння учнями необхідними прийомами пізнавальної діяльності для реалізації міжпредметних

зв'язків і формування понять міжпредметного характеру. Як правило, вчителями цей процес здійснюється стихійно, на емпіричному рівні. Перспективним є подальше дослідження питання про психологічний характер і механізм навчально-пізнавальних дій щодо встановлення зв'язків між природничими дисциплінами і предметами валеологічного спрямування та про їх вплив на засвоєння наукових знань.

Реалізація міжпредметних зв'язків повинна йти не тільки через зміст, але й через організаційні форми та методи навчання, по лінії організації пізнавальної діяльності школярів. У цьому плані предмети валеологічного спрямування мають, на нашу думку, невичерпні резерви. Адже курс "Основи здоров'я" передбачає одержання знань через формування життєвих навичок, до яких відносяться навички критичного мислення та прийняття рішень.

Використана література:

1. Васютіна Т. М. Пропедевтика природничих знань учнів 5-го класу загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Васютіна Тетяна Миколаївна. – К., 2003. – 223 с.
2. Гриньова М. В. Методика викладання валеології : навч.-метод. посіб. / Гриньова М. В. – Полтава : АСМІ. – 2003. – 220 с.
3. Гриценко Л. О. Формування графічних понять в учнів 8–9-х класів на уроках креслення (методичний аспект) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання креслення" / Л. О. Гриценко. – К., 2004. – 20 с.
4. Концепція 12-річної загальноосвітньої школи : проект // Освіта. – 2000. – 30 серпня – 6 вересня. – С. 3-6.
5. Морзе Н. В. Поетапне формування розумових дій / Н. В. Морзе // Рад. шк. – 1989. – № 4. – С. 23-26.
6. Мужикова І. М. Методика формування знань та вмій з образотворчого мистецтва в майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика образотворчого мистецтва" / І. М. Мужикова. – К., 2004. – 20 с.
7. Неведомська Є. О. Формування біологічних понять в учнів 6–9 класів у шкільному курсі біології : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Неведомська Євгенія Олексіївна. – К., 2005. – 279 с.
8. Нейропсихология индивидуальных различий : учеб. пособие / [Хомская Е. Д., Ефимова И. В., Будька Е. В., Ениколопова Е. В.]. – М. : Российское педагогическое агентство, 1997. – 284 с.
9. Пакулова В. М. Методика преподавания природоведения : учеб. для студентов пед. ин-тов / В. М. Пакулова, В. И. Кузнецова. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
10. Подласый И. П. Педагогика : новый курс : учеб. для студ. высш. учеб. заведений : в 2 кн. – Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 576 с.
11. Талызина М. Ф. Теория планомерного формирования умственных действий сегодня / М. Ф. Талызина // Вопросы психологии / Shkola Press – 1993. – № 1. январь-март. – С. 54-61.
12. Формування мислення у підлітків при викладанні зоології / Гриньова М. В., Страшко С. В., Животовська Л. А., Пескун С. П. – Полтава : АСМІ, 2002. – 336 с.
13. Фридман Л. М. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, Н. Ю. Кулагина. – М. : Просвещение, 1991. – 288 с.
14. Цуруль О. А. Формування в учнів 6–7 класів біологічних понять про надорганізовмі рівні організації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання біології" – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – 21 с.
15. Чайченко Г. М. Фізіологія вищої нервової діяльності : підручник / Чайченко Г. М. – К. : Либідь, 1993. – 218 с.
16. Шайденко Н. А. Рациональные приёмы познавательной деятельности учащихся при формировании гуманитарных понятий на основе межпредметных связей / Н. А. Шайденко // Межпредметные связи в учебно-познавательной деятельности учащихся : сб. науч. тр. (межвузовский) / МПРСФСР, Тульский гос. пед. ин-т им. Л. Н. Толстого ; отв. ред. Н. А. Сорокин [и др.]. – Тула, 1983. – 160 с.

А н н о т а ц и я

В статье раскрывается механизм формирования понятий межпредметного характера применительно к проблемам преподавания школьного интегрированного курса "Основы здоровья".

Ключевые слова: понятие межпредметного характера, интегрированный курс "Основы здоровья", нейрологические, психофизиологические и психологические механизмы формирования понятий

Annotation

In the article the mechanism of forming of concepts of intersubject character opens up applicably to the problems of teaching of school computer-integrated course of "Basis of health".

Keywords: interdisciplinary nature of the concept, integrated course "Fundamentals of Health, neyrolohichni, physiological and psychological mechanisms of forming concepts

**Кіліченко О.
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника**

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО
НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

В статті розглядаються питання підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації творчого навчального середовища.

Ключові слова: освітній простір, освітнє середовище, діагностичний, операційний і транспозиційний аспекти підготовки студентів до організації творчого навчального середовища у початковій школі, педагогічна ситуація, Імітаційне моделювання, ділова, рольова гра.

Перебудова роботи школи та педагогічного процесу залежить від особистості вчителя і його професійного рівня. Тому систематичне удосконалення стану підготовки вчителя до організації творчого навчального середовища у початковій школі залишається одним із актуальних у педагогіці вищої школи України.

Стан розробки проблеми. У педагогічних дослідженнях проблема створення творчого освітньо-виховного середовища в закладах освіти є відносно новою. На теперішній час у монографіях, дисертаціях та інших наукових працях висвітлено теоретичні концепції, класифікації, дефініції "середовища" (К. Ясперс, В. Ясвін, С. Сергеев тощо). Набув поширення термін "освітнє середовище" (Є. Бондаревська, В. Веснін, Л. Кепачевська, І. Левицька, А. Лукіна, І. Улановська, А. В. Хуторський), робляться спроби класифікувати освітні середовища. Категорію "освітньо-виховне середовище" вивчали Л. Буєва, Ю. Мануйлов, Л. Новикова, Н. Селиванова, В. Петрівський, І. Якиманська, В. Ясвін та інші, "творче освітнє середовище" (В. Ясвін).

А. Валицька, Б. Ельконін, І. Фурман, називають розвиваюче освітнє середовище шкільним середовищем, яке відтворює в змісті освітніх програм модель культури в процесі її історичного розвитку.

Проблемою підготовки майбутніх учителів – творчих особистостей, майстрів своєї справи, компетентних професіоналів займалися В. Бондар, В. Загвязинський, І. Зязюн, В. Кан-Калик, Л. Никандров, О. Савченко, С. Сисоева, І. Шапошнікова). Однак, поза увагою дослідників залишається проблема підготовки майбутнього вчителя початкових класів до організації творчого навчального середовища.

Метою дослідження – визначення основних способів підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації творчого навчального середовища.

Слід розрізняти два поняття: "освітній простір" і "освітнє середовище". Говорячи про освітній простір, ми маємо на увазі набір певним чином пов'язаних між собою умов, які можуть мати вплив на освіту людини. При цьому, поняття "освітнього простору" не включає в себе людину, яка навчається. Освітній простір може існувати незалежно від школяра.