



«ПОЧАТКОВА ШКОЛА»

щомісячний науково-методичний журнал

№ 8 (446) СЕРПЕНЬ 2006

Засновники –

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ,
ВИДАВНИЦТВО «ПОЧАТКОВА ШКОЛА»

Видається з липня 1969 року
Київ

Журнал включено до переліку наукових
видань ВАКУ України, в яких можуть
публікуватись основні результати
дисертаційних робіт

Головний редактор

Алла ЛУК'ЯНЕЦЬ, кандидат педагогічних наук,
заслужений працівник народної освіти України

Редакційна рада:

Тетяна БАЙБАРА, Іван БЕХ,
Надія БІБІК, Микола ВАШУЛЕНКО,
Володимир КУЗЬ, Тамара ПРОШКУРАТОВА,
Олександра САВЧЕНКО, Алла СЕРЕДНИЦЬКА.

Редакційна колегія:

Світлана БОЙЧЕНКО, Борис ДРУЗЬ,
Антоніна ЗАЙКА, Наталія ЗАХАРЧУК,
Олександр КИРИЧУК,
Юлія КОЛЕСНИКОВА (*редактор відділу*),
Лідія КОЧИНА,
Людмила ЛІЩИНСЬКА (*редактор відділу*),
Людмила ЛОПУШАНСЬКА (*відповідальний секретар*),
Лариса МАНЮК, Віра МЕЛЕШКО,
Галина МИШАСТА, Ізоolda НІЗЕЛЬСЬКА
(*заступник головного редактора, редактор відділу*),
Алла ПРИСЯЖНЮК, Юлія ПРИХОДЬКО,
Катерина ПРИЩЕПА, Світлана САВЕЛЬЄВА,
Олександр СКРИПЧЕНКО, Володимир ТИМЕНКО,
Ольга ХОРОШКОВСЬКА, Михайло ЧЕМБЕРЖІ,
Наталія ЧЕПЕЛЄВА, Лідія ЩЕРБАКОВА,
Тетяна ЯРЕМЧУК (*редактор відділу*),
Галина ЯРОШ.

Літературний редактор-коректор

Ярослав КУШНІРЮК.

Комп'ютерна верстка

Ніна ГОЛЯК.

Набір

Галина МУЗИЧЕНКО.

Зареєстровано Державним комітетом інформаційної
політики, телебачення та радіомовлення України
серія КВ, №6506 від 09.09.2002 року.
Підписано до друку 25.07.2006. Формат 84x108/16.
Папір газетний. Друк офсетний. Умовн. друк. арк. 6,72.
Умовн. фарбовідб. 6,72. Обл.-вид. арк. 9,75.
Тираж 22056 прим. Зам. 0104608.

Адреса редакції: 04213, Київ,
вул. Прирічна, 25-А,
тел./факс 501-03-87
e-mail: pochatkova@ukrpost.net

Видруковано у видавництві
«Преса України». 03047, Київ, просп. Перемоги, 50
http://www.pressa.kiev.ua/. Якість друку повністю відпо-
відає наданому видавцем видавничому оригіналу.



© «Початкова школа», 2006

ЗМІСТ

Огнев'юк В. Усе має свій початок1
У Міністерстві освіти і науки України

Організація навчально-виховного процесу у початкових
класах загальноосвітніх навчальних закладів
у 2006/2007 навчальному році5

Учитель року – 2006

Ночвінова О. Перспективні методи у творчому доробку вчительки14
Губанова Т. Формування загальнонавчальних умінь та навичок
учнів засобами особистісно орієнтованого спілкування15

Методика і практика

Досяк І. Кругом усе має душу... Нове відкриття школа17
Пономарьова К. Мета і завдання уроків розвитку зв'язного
мовлення20

Кочина Л. Особливості побудови уроку математики
в початкових класах22

Для шкіл з національними мовами викладання

Вашуленко Н., Гудзик И. Речевое развитие первоклассников в
процессе обучения грамоте24

До програм, затверджених МОНУ

Шпакова В. Про основні зміни у програмі з математики для
початкових класів28

Виховні системи вчителя початкових класів

Кириленко С., Горлач Т. Програма "Чотирьох азбук"32

Комп'ютер у школі

Андрусич О. Комп'ютерна підтримка курсу "Сходинок до
інформатики": зроблено перший крок 36

Школа з малою чисельністю учнів

Шубак Г. Поєднання форм навчальної діяльності молодших
школярів у класах з малою чисельністю учнів38

Абетка моральності

Хоружа Л. Підготовка учнів початкових класів до вивчення
предмета "Етика"45

Екологічна прогулянка

Гуменко Є. Дари природи51

Дітям про письменників

Мовчун А. Іван Франко54

Передрук будь-якого матеріалу українською або іншими мовами
без письмової згоди редакції заборонено.

УСЕ МАЄ СВІЙ ПОЧАТОК

Віктор ОГНЕВ'ЮК,
заступник міністра освіти і науки України,
доктор філософських наук, професор

Перехід української початкової школи на новий термін навчання, багатоскладниковий українознавчий зміст відповідно до державних стандартів, нових навчальних планів, програм і комплексу навчально-методичного забезпечення завершено. Водночас зазначене не означає припинення модернізаційних пошуків у напрямку вдосконалення початкової освіти. Тим більше, що процес переходу виявив нові потенційні можливості для поглиблення реформи освіти.

Зокрема, постають питання стосовно методик і технологій особистісно орієнтованої освіти, її переорієнтації від знанневого до компетентісного підходу, а відтак постає новий ланцюг питань, у тому числі й щодо тривалості початкової освіти.

Метою цієї статті є спроба дати відповіді на поставлені питання, доведення до широкої громадськості найбільш актуальних викликів і можливих шляхів їх подолання.

У нашій країні, так само як і у США, Канаді, Японії, Німеччині, Італії та в переважній більшості країн світу, навчання у школі розпочинається саме у шестирічному віці. Видається, що питання вирішено, але це лише на перший погляд. Нещодавно мені довелося стати слухачем радіопередачі на зазначену тему, що дало поштовх до написання цієї статті й повернення до, здавалося б, очевидних проблем, зокрема, чому навчання розпочинають у 6 років?

Відповідь на це запитання дають багаторічні дослідження дітей шестирічного віку, які "... мають удосконалені рухові здібності й стають більш незалежними" [5, с.414]. Ще у 1968 р. видатний український психолог Г.С.Костюк щодо початку навчання дітей ставив питання: "Чи не слід його починати з шести років?". На думку відомого вченого, це пов'язано із прискоренням переходу від нижчих до вищих стадій розвитку, а саме "... сучасними умовами життя, завдяки яким діти на кожному віковому етапі досягають значно більший, ніж колись, обсяг інформації" [2, с.586]. Така ситуація не є унікальною для українських дітей, що засвідчує американський психолог, фахівець з проблем когнітивного розвитку Нора Ньюкомб: "Як правило, дитина починає формальну освіту із 5-7 років, проте останнім часом для все більшої кількості дітей соціалізація в контексті "школи" починається значно раніше..." [5, с.440]. Це спричинено й більш раннім фізичним змужнінням дітей порівняно з попереднім поколінням.

У віці 6 років відбувається стабільне збільшення росту і ваги, фізичної сили, зростає вміння володіти власним тілом, його основними рухами, спостерігається більш повне використання можливостей усіх частин тіла, відбувається удосконалення грубої мото-

рики. Шестирічні діти починають пов'язувати окремі моторні навички у єдине ціле.

Значний прогрес спостерігається в контексті соціалізації дітей цього віку, що, зокрема, засвідчує російський вчений Д.І.Фельдштейн, звертаючи увагу на те, що "у шестирічних дітей виявляється більш глибоке розуміння соціальних зв'язків, виробляється вміння оцінювати поведінку інших дітей і дорослих. Шестирічна дитина усвідомлює свою належність до дитячого колективу, починає розуміти важливість суспільно корисних справ. Тобто саме на рубежі 5-6 років у дитини формується певне розуміння і оцінка соціальних явищ, орієнтація на оціночні відносини дорослих через призму конкретної діяльності" [8, с.118].

Шестирічні діти на своєму понятійному рівні орієнтуються у суспільних функціях людей, нормах їхньої поведінки, розуміють сенс діяльності, що у поєднанні з розвитком уяви формує їхню потребу пізнання навколишнього світу.

Сучасні дослідження вказують і на позитивні зрушення в психічному й інтелектуальному розвитку. Зокрема, шестирічні діти мають багатий, хоча й почасти пасивний лексичний запас, що сягає 10-14 тисяч слів і дає підстави зробити висновок не тільки про високий рівень їх мовленнєвого розвитку, а й про наявність важливої передумови успішного навчання.

Саме у віці 6 років у дитини з'являється здатність контролювати процеси мислення і пам'яті, усвідомлено ставити завдання на запам'ятовування інформації. Діти, як правило, дивлячись на запам'ятовуваний матеріал, декілька разів повторюють його про себе.

Відповідно до теорії Піаже, у віці між 5 і 7 роками відбувається перехід від доопераційного мислення до мислення на рівні конкретних дій. Відтак, мислення дітей набуває ознак гнучкості і складності, що дає їм можливість звертати увагу на те, як змінюється об'єкт у процесі перетворень. У дітей розвивається вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, що, у свою чергу, свідчить про оволодіння елементами логічного мислення.

Діти, які досягли рівня розуміння конкретних операцій, виявляють здатність до теоретичних розмірковувань про світ, у якому вони живуть. Вони розмірковують про те, що може відбутися у близькому майбутньому, очікують найбільш вірогідні події. Свої власні "теорії" облаштування світу діти переглядають у процесі нагромадження й порівняння нової інформації.

Отже, досягнення 6 років для більшості дітей відкриває нові можливості, а затримка у їх застосуванні може негативно позначитися на особистісному розвитку. Відомий американський психолог і філософ Абрахам Маслоу зазначав: "Потреби знати і розуміти виявляються вже на завершених періоду раннього дитинства і в дитинстві, можливо, навіть сильніше, ніж у дорослому стані" [3, с.71]. Звідси – нові якості дитини та її пізнавальні потреби стають важливим стимулом до урізноманітнення діяльності. "Засвоївши в ігровій діяльності оцінкові відносини дорослих, дитина до цього часу виявляється психологічно

підготовленою до виходу на оцінку соціальних явищ і самої себе, що формує потребу у новій діяльності й передбачає серйозне ставлення до неї дорослих. Саме це породжує прагнення шестирічної дитини реалізувати свої нові можливості в предметно-практичній діяльності, актуалізуючи на цьому проміжному рубежі значення навчальної діяльності", — зазначає Д.І.Фельдштейн [8, с.232].

Як бачимо, початок навчання дітей у школі з 6-річного віку зумовлений динамікою змін фізичного, психічного та інтелектуального розвитку, що забезпечує функціональну готовність дитини до систематичного навчання у школі. Кожна дитина — індивідуум, а її розвиток відбувається як складний психологічний процес, з лише їй притаманними особливостями і законами [4, с.11]. Зважаючи на такі індивідуальні особливості й фактор функціональної готовності, законодавство України не зобов'язує видавати усіх дітей 6-річного віку до школи. Законодавець у ст.20 Закону України "Про загальну середню освіту" визначив: "Зарахування учнів до загальноосвітніх навчальних закладів здійснюється, як правило, з 6 років". Така норма спирається на досвід багаторічних досліджень дітей 6-річного віку, враховує індивідуальні особливості настання функціональної готовності дитини до навчання у школі.

Зазначене підтверджує, що вибір початку навчання із шести років для більшості дітей є найбільш оптимальним. На посаді директора школи мені випало на власному досвіді переконатися у правильності такого рішення, оскільки школа, в якій працював, перейшла на навчання з 6 років та чотирирічну початкову школу ще у середині 80-х років минулого століття.

У практиці нашої школи традиційними були неформальні зустрічі з родинами майбутніх першокласників. У них брали участь діти, батьки, учителі, лікар, а вирізнялися вони невимушеною атмосферою, доброзичливістю, повагою. Наявність іграшок і присутність батьків створювали відчуття сімейної атмосфери, що, за неформальних обставин, давало можливість розкритися кожній дитині, а вчителів — познайомитися із сім'єю, її підходами до виховання дітей і спільно прийняти рішення щодо функціональної готовності дитини до початку систематичного навчання.

У публікаціях, присвячених особливостям початкової освіти, закономірним є питання основно складної психолого-педагогічної проблеми одночасного навчання у перших класах дітей, вік яких — від неповних 6 і до 7 років. Зокрема, академік О.Я.Савченко підкреслює, що "таке комплектування перших класів зумовлює втрату розвивального потенціалу дітьми старшого віку" [7, с.7].

Поділяючи стурбованість відомого вченого і організатора освіти щодо означеної проблеми, підкреслимо її актуальність й необхідність посилення вмотивованої системної роботи з батьками та дітьми з метою виходу на функціональну готовність дитини до початку навчання у школі. Власне зазначена проблема не є новою. Найбільш гостро вона відчувалася у повоєнні сорокові роки, коли до школи водночас йшли діти від 7 до 12 років. Заради об'єктивності слід сказати й про те, що при комплектуванні перших класів

семилітками, що було у шкільній практиці нашої країни до 2000 року, завжди були діти дещо молодші 7 років і ті, яким виповнилося 8 і навіть 8,5 років. Втрата розвивального потенціалу старших дітей, на що звертає увагу О.Я.Савченко, спираючись на аналіз результатів моніторингу якості початкової освіти, виокремлює проблему дітей, у яких було виявлено функціональну неготовність до школи. Виявивши таких дітей, навчальні заклади, як правило, не виробляють і не вживають спільно із сім'єю відповідних корекційних заходів. У результаті — це загострює потребу спеціальних програм для цієї категорії дітей. Такі програми могли б реалізовувати вихователі дошкільних навчальних закладів і шкільні учителі за підтримки відповідних методичних кабінетів та за умови їх наукового забезпечення. Враховуючи ситуацію, що виникла у дошкільній освіті, та аналізуючи результати спостережень за дітьми-першокласниками, слід розглянути можливість створення своєї "Служби сім'ї", яка б починала опікуватися дітьми і батьками з часу реєстрації вагітності жінки. Спільно з лікарями у цій службі могли б бути психологи, логопеди, педагоги та інші фахівці, завдання яких — комплексне вирішення проблем сім'ї і дитинства.

Звертаючись до результатів моніторингового дослідження навчальних досягнень у початковій школі (4 клас), доречно привернути увагу методистів і вчителів початкової освіти до проблеми практичного спрямування навчального процесу. Насамперед це стосується навчання мови, оскільки результати моніторингу свідчать, що учителі мають приділити більше уваги розвитку мислення і мовлення, умінню працювати з текстом, формуванню мовленнєвих компетенцій і культури мовлення. До певної міри завдання спрощується тим, що від 89,7 до 94,4 відсотка дітей, які мають різні рівні навчальних досягнень, переконані, що від їх уміння читати значною мірою залежать майбутні успіхи у навчанні. Водночас варто з'ясувати, чому понад 10 відсотків дітей, які мають низький, і понад 8 відсотків — середній рівень навчальних досягнень, закінчуючи початкову школу, ще не усвідомили цю залежність. Потенційно ці діти з прогнозованими проблемами у навчанні становлять майже 20 відсотків майбутніх п'ятикласників. Усі вони потребують індивідуального підходу, врахування учителями типу темпераменту й інших психологічних особливостей, а також підтримки рідних.

Результати дослідження якості природничого складника початкової освіти засвідчили високі кількісні та якісні показники. Зокрема, 97 відсотків четвертокласників розуміють правила поведінки в природі, вміють їх застосовувати для аналізу практичної ситуації й правильно діяти, 65 відсотків дітей мають сформоване вміння встановлювати причинно-наслідковий зв'язок.

Ситуація, на перший погляд, втішна. Проте, 33% школярів не продемонстрували вміння аналізувати зміст завдання, оскільки у них не сформовано відповідні уміння. Проблемними для дітей, як виявилось, є вміння висловлювати судження, в яких необхідно відобразити зв'язок кількох причин з наслідком, а також навички письмового викладу власних

думок. Зазначене вимагає врахування індивідуальної траєкторії розвитку дитини та забезпечення переходу до особистісно-компетентісного навчання. Це підтверджується також результатами моніторингового дослідження з математики. Продемонструвавши в цілому прийнятні результати (85 відсотків дітей правильно визначають тривалість часу, 78 – вміють обирати вираз, що відповідає правильному розв'язанню задачі), 53 відсотки школярів фактично не впоралися із завданням з нестандартним формулюванням умови й необхідністю виявити вміння розв'язувати складену задачу, що містить одиниці величини та передбачає здійснення арифметичних обчислень.

Як і в природничому компоненті початкової освіти, частині учнів для вивчення математики бракує компетентності, а саме, зі встановленням послідовності подій, правильним й аргументованим висловлюванням своєї думки на письмі, розв'язуванням завдань нестандартного змісту.

Вочевидь нам необхідно уважніше проаналізувати методики вивчення математики радянської школи, а також загальновідомі досягнення колег, наприклад, з Китаю та Японії.

Спираючись на результати першого моніторингового дослідження початкової освіти, варто наголосити на необхідності відповідних корекцій у навчально-виховному процесі, зокрема, в частині реалізації компетентісного підходу, посилення практичної та індивідуальної спрямованості навчання.

Вже понад чверть століття одним з пріоритетних завдань вітчизняної початкової школи залишається формування вміння вчитися. Не втратило це питання своєї актуальності й донині, оскільки відповідно до Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) формування у молодших школярів розгорнутої навчальної діяльності – вміння вчитися – одне з її головних завдань. [6, с. 4–6].

Очевидно, що на практиці зроблено далеко не все для розв'язання поставлених завдань, зокрема, не всі вчителі оволоділи методиками формування критичного мислення. Власне, ця проблема у вітчизняній педагогіці актуалізувалася лише упродовж останніх років, а відтак маємо лише перший досвід, що зумовлює науково-методичну актуальність питання.

Педагоги покликані перетворити весь навколишній світ в освітнє середовище, вивести навчальний процес за межі класу, спертися на цікавість дітей до природи, їхні вікові особливості, надавати перевагу активним формам навчання, що забезпечують можливість успіху, адже суспільство потребує успішних людей, і школа, насамперед початкова, покликана сформувати психологію успіху. Мотивація досягнення, тобто прагнення досягти успіху, має перерости у нову культурну цінність сучасного українського соціуму.

У контексті формування психології успіху варто акцентувати увагу вчителів на необхідності враховувати особливості розвитку дітей, зокрема, специфіку вікової асиметрії півкюль головного мозку у дівчаток і хлопчиків. Для учнів початкової школи властиві відхилення, що ускладнюють навчання, зокрема, дислексія – порушення здібностей до читання; дисграфія – порушення здібностей до письма, що вклю-

чає широке коло вад: від правопису і почерку до неправильного синтаксису; дискалькулія – порушення математичних здібностей, до якого відноситься все, що пов'язано з розпізнаванням математичних символів та виконанням математичних дій. Діти з вадами, що належать до кожної з категорій, також зазвичай відзначаються й слабкими перцептивними навичками [1, с.450].

Невміння читати, писати і рахувати ускладнюють подальше навчання дітей, одні з яких стають замкненими у собі й надміру сором'язливими, а інші – агресивними, потенційно схильними до девіантної поведінки. "З кожною невдачею така дитина все менше вірить у свою здібність чогось навчитися, і від цього страждає її самооцінка. Іноді ця невпевненість переростає у відчуття безнадійності і безпомічності" [1, с.450].

Такі діти потребують не тільки особливої уваги, а й індивідуального підходу, спеціальних корекційних програм. Чи може учитель забезпечити індивідуальний підхід в умовах традиційної класно-урочної системи? Відповідь на поставлене запитання, на жаль, негативна, адже за такої системи фактично унеможливується індивідуальна робота.

Ключовою проблемою сучасної школи є монополічне домінування класно-урочної системи, що призводить до фактичного ігнорування природи й рівня розвитку кожного школяра, індивідуального стилю навчання й потреби у саморегулюванні рівня і темпу навчальної діяльності.

Неможливо не визнати, що організація навчально-виховного процесу має зазнати глибокої модернізації, насамперед у розкладі шкільних занять мають поєднатися класно-урочні, групові й індивідуальні заняття.

Зазначене зумовлює постановку питання про поділ робочого часу учителя на індивідуальні, групові й класно-урочні заняття. Такі зміни можливі лише за умови реформи оплати праці педагогів та переходу на 36-годинний робочий тиждень. Зазначений підхід дозволить надавати освітні послуги дітям, що страждають дислексією, дисграфією, дискалькулією. Підтримки потребують також ті діти, що випереджають своїх однолітків за рівнем розвитку. Поєднання класно-урочних, індивідуальних і групових занять відкриває перспективу нового етапу модернізації не тільки початкової, а й усієї системи загальної середньої освіти, що дозволить перейти від навчання всіх до навчання кожного.

Такі новації потребуватимуть відповідних асигнувань, але частину коштів буде вивільнено у самій початковій школі, оскільки упродовж останніх п'яти років освіта зазнала значних змін під впливом демографічної ситуації. Кількість першокласників за цей час скоротилася майже на 120 тисяч, що відповідно призводить до скорочення майже 20 тисяч класів у початковій школі. На таку ж кількість скоротиться кількість окладів учителів. Таким чином, демографічна ситуація призведе до вивільнення частини коштів, які необхідно скерувати на перехід до нових умов праці та оплати за неї, що частково вирішуватиме проблему.

Варто також вивчити досвід країн, зокрема, США, Канади, Китаю, Японії, Італії, Республіки Кореї, які у порівнянні з Україною мають дещо більшу

тривалість початкової освіти (5–6 років). Вивчення цього досвіду й розгляд його на предмет експериментального впровадження може відкрити наступний етап модернізації середньої освіти, зокрема, перехід до нової шкільної структури: початкова школа – 6 років, а ступені основної і старшої – відповідно по три роки кожна.

Зазначена модель є перспективою у соціально-економічному вимірі, адже подовження початкової школи не потребуватиме додаткових коштів, а відтак створюється можливість їх перерозподілу й більш ефективного використання. Найбільш оптимальною така модель початкової освіти може бути у сільській місцевості, адже початкова школа не потребуватиме створення кабінетів хімії, фізики, біології тощо. Крім того, відтермінується вік, з якого дитина підвозитиметься на навчання після закінчення початкової школи, оскільки збереження початкової школи у кожному селі, в якому є діти відповідного віку, створить для них значно кращі умови для навчання і виховання.

Сільська школа на сьогодні виконує не тільки освітню, а й культуротворчу функцію. З недавньої минувшини відомо, що друга половина ХХ ст. для українського села спричинилася серйозними випробуваннями. Загальнонаціональна тенденція до урбанізації, політика "неперспективних" сіл, проекти штучних морів призвели до того, що з мапи України зникло кожне четверте село. Лише за чотири роки (1973–1976р.) кількість сільських шкіл скоротилася на 2545, або на 13 відсотків. Найбільше було закрито початкових шкіл – 2182, або 32,8 відсотків їх загальної кількості. Сьогодні ми відчуваємо усі негативні наслідки тогочасної руйнівної політики. Вивчаючи уроки минулого й враховуючи, що за останні 15 років на селі кількість народжених дітей скоротилася на 68,7 тис., а у сільських школах існує 9212 класів-комплектів, у яких водночас навчаються діти різного віку, маємо виробити реалістичну політику підтримки початкової освіти на селі. Головне не тільки в тому, щоб діти початкової школи навчалися за місцем проживання, а, насамперед, здобували *якісну* освіту. З цією метою Міністерство освіти і науки України спільно з Житомирською, Івано-Франківською і Київською областями, починаючи з вересня 2006 року, здійснюватимуть експериментальну апробацію нової моделі початкової школи – "школи-родини".

Передбачається, що "школа-родина" як загальноосвітній навчальний заклад I ступеня з малою кількістю учнів створюється для забезпечення доступу дітей відповідного віку до якісної початкової загальної середньої освіти за місцем їх проживання.

В основу діяльності такої школи буде покладено об'єктивно орієнтовану модель навчання, створення умов для розвитку і саморозвитку особистості.

Кількість учнів у "школі-родині" визначатиметься демографічною ситуацією, але їх чисельність не повинна перевищувати 16 осіб (як правило, не більше 4-х учнів у кожній віковій категорії).

За наявності 5 і більше дітей у кожній віковій категорії учнів органи місцевого самоврядування приймають рішення щодо функціонування звичайного загальноосвітнього навчального закладу I ступеня.

Передбачається, що у "школі-родині" працюватиме один чи два вчителі, який (які) поєднуюватиме педагогічні й адміністративні функції, а обсяг його педагогічного навантаження становитиме 36 робочих годин на тиждень. Відповідно, навчальні заняття можуть проводитися у різний час з дітьми різних вікових категорій (класів) або індивідуально з кожною дитиною.

У визначені дні й години усі діти різних вікових категорій збиратимуться разом для проведення спільних навчальних занять (музика, фізична культура тощо), ігор, посильної суспільно корисної праці, шкільних свят та інших навчально-виховних заходів, а також харчування. Вчитель заохочуватиме старших за віком дітей допомагати молодшим.

Батьки учнів зможуть залучатися до організації проведення шкільних заходів, допомоги в обслуговуванні дітей тощо.

Для успішного навчання дітей у такій школі батьківська підтримка і допомога матимуть неабияке значення, а встановлення довірливих стосунків між учителем і батьками дасть можливість ефективно взаємодіяти й спрямовувати виховний вплив на дитину. Важливо встановити постійну партнерську взаємодію, яка б унеможливила підозрілість і нещирість. Справжній учитель прагне зрозуміти сім'ю, спосіб її життя. Таке розуміння дає йому можливість виробити індивідуальну освітню стратегію та взаємини з родиною. Особливого педагогічного хисту потребують неповні сім'ї, родини, в яких є важко хворі, а також ті, у яких є схильні до алкоголізму та наркоманії. Значну допомогу у роботі з такими сім'ями покликани надавати практичний психолог і соціальний педагог.

Сьогодні слід враховувати зміни, що відбулися в українській сім'ї упродовж останніх десятиліть:

– зменшення частки сімей, які складаються із шлюбної пари з дітьми чи без дітей, що зумовлено зниженням рівня шлюбності й стагнацією процесів утворення молодих сімей;

– зростання частки неповних сімей, які у містах та промислово розвинених регіонах складаються, як правило, з матері і дітей, що є наслідком зростання розлучень, овдовіння і безшлюбного материнства;

– уповільнення процесу відокремлення молодих сімей від батьків у сільській місцевості та західному регіоні країни, внаслідок чого зросла частка сімей, які складаються з двох і трьох поколінь сімейних пар;

– зростання частки одинокітних сімей у містах, що не забезпечує простого відтворення населення.

Розповсюдженою проблемою є безробіття та відсутність житла, що негативно позначається не лише на соціальному становищі, а й на мікрокліматі сім'ї. Досить поширеною стала неповна сім'я, дають про себе знати й такі соціальні хвороби, як алкоголізм й наркоманія. За таких обставин лише одне необережне слово може вразити дитячу душу, посіяти зерно відчуження, а відтак ускладнити життя дитини. Зазначені обставини вимагають від сучасного вчителя глибокої психологічної компетентності, вміння користуватися інструментарієм соціальних досліджень, знаннями з фізіології, гігієни й безпеки життєдіяльності.

Традиційно в українській педагогічній освіті переважно ведеться предметна підготовка, що пород-

жує не тільки предметний егоїзм, а й порушення в системі "дитина — навчальний предмет". Унаслідок дисбалансу, що склався в учителя, на першому плані є предмет навчання, а не дитина. Сучасна шкільна освіта потребує якнайшвидшого подолання таких рудиментів. Для кожного учителя є лише один пріоритет — дитина, а навчальний предмет — лише засіб, за допомогою якого реалізується мета освіти.

Відтак важливими є не стільки знання предмета, скільки процес становлення людини, її ціннісного осереддя, набуття досвіду взаємодії з природою, суспільством, рукотворним і духовним світом. Власне цінність утворюється не знаннями, а взаєминами (стосунками), що породжуються ними.

Нове філософське осмислення школи виокремлює проблему вчителя, який втратив монополію на знання, оскільки батьки й засоби сучасної комунікації стали носіями знань, і покликання вчителя змінилося: не тільки передавати знання, а й формувати ціннісні відношення й відповідні компетенції. На забезпечення нових освітніх пріоритетів, насамперед, мають відреагувати навчальні заклади, що здійснюють підготовку й перепідготовку учителів.

На окрему розмову заслуговує матеріально-технічне забезпечення навчального процесу у початковій школі. Насамперед місцеві органи виконавчої

влади і самоврядування мають вжити заходів для забезпечення початкової освіти засобами навчання відповідно до переліку, затвердженого Міністерством освіти і науки України. У добу інформаційних технологій ефективно використання новітніх засобів навчання суттєво підвищує мотивацію школярів до навчальної діяльності, а відтак посилює їх інтерес до процесу набуття знань і компетенцій, сприяє успішному початку на довгій дорозі знань. Усе має свій початок, а добрий початок освіти для дитини відкриває найкращі можливості для її самореалізації.

Література

1. Грейс Крайг Дон Бокум. Психологія розвитку. — М. 2005.
2. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. — К.: Рад. школа, 1989.
3. Маслоу А. Мотивация и личность. — СПб: Питер, 2006.
4. Навчання і виховання учнів 1 класу. — К.: Початкова школа, 2002.
5. Нора Ньюконб. Развитие личности ребенка. — СПб: Питер, 2003.
6. Педагогічна газета. — 2002. — №1 (91).
7. Савченко О.Я. Підсумки першого етапу функціонування початкової школи у складі 12-річної школи. — Початкова школа, — 2006. — №1.
8. Фельдштейн Д.И. Психологія взросления. — М., 1999.

У Міністерстві освіти і науки України

Міністерство освіти і науки Автономної Республіки Крим,
Управління освіти і науки обласних,
Київської і Севастопольської
міських державних адміністрацій,
Інститути післядипломної педагогічної освіти,
Загальноосвітні навчальні заклади

Міністерство освіти і науки України надсилає для практичного використання інструктивно-методичні рекомендації щодо вивчення шкільних дисциплін у новому 2006/2007 навчальному році.

Просимо довести їх до відома учителів загальноосвітніх навчальних закладів.

Заступник Міністра

В.О. ОГНЕВ'ЮК

Організація навчально-виховного процесу у початкових класах загальноосвітніх навчальних закладів у 2006/2007 навчальному році

У минулому навчальному році початкова школа завершила перехід на новий зміст та структуру навчання. Аналіз результатів апробації навчальних програм та підручників для початкової школи, моніторингові дослідження якості чинної навчальної літератури, результати моніторингового дослідження якості знань учнів 4 класів у 2005 р. та запровадження Державних стандартів освіти базової та повної загальної середньої освіти зумовили необхідність внесення змін до Державного стандарту початкової загальної освіти.

Так, внесено уточнення до Базового навчального плану, розвантажено обсяг змісту освітніх галузей "Людина і світ", "Мистецтво", "Технологія", усунуто

дублювання вимог у змісті освітньої галузі "Мови і література" та надмірну конкретизацію у змісті галузей "Математика", "Здоров'я та фізична культура", конкретизовано вимоги щодо рівня загальноосвітньої підготовки учня початкової школи.

Відповідно до зазначених змін допрацьовано навчальні програми для 1–4 класів. Удосконалено їх структуру — розмежовано зміст навчальної діяльності та рівні результатів навчання учнів. В описі рівнів навчальних досягнень відтворено наступність і послідовність оволодіння учнів матеріалом. Такий підхід сприяє більш якісній підготовці вчителя до уроків, баченню цілісності навчального матеріалу, вчасному виявленню прогалин у знаннях учнів.