

Бібік Н.М.

ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ (досвід експериментального дослідження)

Нові соціально-педагогічні умови і актуальні запити самої педагогічної науки створюють об'єктивну потребу для осмислення ролі пізнавального інтересу в новій ситуації функціонування української школи.

У період директивного забезпечення обов'язкової освіти ідея пізнавального інтересу розглядалась як *умова* кращого засвоєння знань, умінь і навичок, тобто в одній із функцій – як *допоміжний засіб* досягнення міцних результатів у навчанні.

Зміна парадигми цілей, функцій і вкладу початкової ланки в систему безперервної освіти зумовили переорієнтацію в поглядах на учня – тепер як суб'єкта навчання, вивчення його ставлення до знань, до навколишнього середовища, формування пізнавального інтересу не лише *як провідного мотиву навчання*, але й як *особистісної якості*.

Поза спеціально організованим формуванням лише обмежена кількість учнів на кінець початкового навчання досягає першого рівня розвитку пізнавального інтересу (близько 20%). Велика їх кількість залишається з нерозвиненим мотиваційним ставленням до пізнавальної діяльності: проблемні завдання викликають утому; охочіше виконуються завдання однотипного плану (списування, виконання за зразком); переважає мотив уникнення труднощів і особливі, “дефектні” варіанти навчальної роботи – невиконання інструкцій, невміння використати самоконтроль, оцінити свій результат тощо.

Тривалі спостереження уроків, їх поелементний аналіз, зіставлення засобів впливу на пізнавальні орієнтації і реакції учнів дозволили з'ясувати: *найбільша пізнавальна активність спостерігається в ситуаціях безпосереднього спілкування з об'єктами навколишнього світу, практичних дій з предметами, використання життєвого досвіду дітей; у разі варіативності і незвичності способів діяльності.*

Проведення дослідження в умовах створення особистісно орієнтованої моделі навчання, безпосередня участь автора у цьому процесі дозволили розглянути проблему формування пізнавальних інтересів учнів у взаємозв'язаному визначенні змістової, процесуальної і мотиваційної складових навчання, створенням нових предметів та їх навчально-методичного забезпечення.

Експериментальним полем для реалізації цієї мети було визначення змісту предметів державного компонента (“Ознайомлення з навколишнім”, “Людина і світ”), шкільного компонента (“Культура спілкування”). З одного боку, це ускладнило процес дослідження, але з іншого – дозволило через відбір і структурування змісту створити методичні основи для цілеспрямованого розвитку пізнавального інтересу у молодших школярів.

Як результат теоретичного пошуку й аналізу педагогічного досвіду, було визначено такі **критерії відбору змісту** курсу “Ознайомлення з навколишнім” і його варіанта “Людина і світ”:

- цінність знань, дій, досвіду для розуміння учнями навколишньої дійсності на доступному їм віковому рівні;
- досягнення цілісності змісту і водночас його мінімізації у відповідності з виділеними цілями;
- потенційні можливості змісту для формування пізнавальних інтересів молодших школярів;
- включення в зміст курсу знань, які відображають всі види соціального досвіду;
- можливість реалізації принципу наступності і перспективності у межах предмета і його зв'язках з іншими дисциплінами в системі початкового навчання.

Кожний з цих критеріїв конкретизувався частковими показниками. Наприклад, оцінюючи конструювання змісту з позицій формування пізнавальних інтересів, ми виділяли такі: **цікавість, новизна, незвичність викладу, значущість для учнів** тощо. Необхідно підкреслити, що основною умовою дієвості визначених критеріїв є врахування їх у комплексі, оскільки тільки в сукупності вони створюють об'єктивні передумови оптимального відбору змісту.

Процес реалізації вказаних критеріїв у розробці предмета “Ознайомлення з навколишнім”, “Людина і світ” мав поетапний характер.

На **першому етапі** визначалось місце змісту курсу в системі початкового навчання, його склад з позицій загальнодидактичного підходу; наступний крок полягав у визначенні всіх джерел інформації для ознайомлення учнів початкових класів з навколишнім світом.

На основі виявлення сукупності знань, умінь і навичок, з урахуванням критеріїв відбору матеріалу здійснювалось його структурування за темами.

Змістовий склад виділених блоків має інтегрований характер, і водночас його можна диференціювати за такими напрямками: природознавство, екологія, людинознавство, етика. Розробку конкретного наповнення кожного з них відображено на **другому етапі** відбору змісту.

На **третьому етапі** – проведена дидактико-методична організація виділеного навчального матеріалу за такими принципами:

- **Принцип концентризму** – його реалізація створювала можливості для зв'язку відомого й невідомого, поступового ускладнення матеріалу, розвитку, розширення, систематизації уявлення учнів про взаємодію людини з навколишнім світом, формування досвіду у сфері стосунків, вправління у певних уміннях і навичках.

- **Принцип від простого до складного**, від відомого до маловідомого і незнайомого – надавав можливість поступово розширювати зміст матеріалу кожної теми, забезпечував поетапність у формуванні понять.

• **Принцип здійснення зв'язку змісту з реальністю.** Йому надавалось особливе значення, оскільки обмеженість життєвого досвіду дітей вимагає постійного залучення й аналізу життєвих вражень.

• **Принцип забезпечення емоційності** в засвоєнні навчального матеріалу – мав на меті викликати й зміцнити різноманітні прояви інтересу учнів до засвоєння змісту предмета, реалізувати свої почуття в діяльності.

• **Принцип поєднання** методів і прийомів навчання – дозволяв поступово накопичувати враження в кількох напрямках і з різних джерел, спрямовував учнів від локальних і часткових до тематичних узагальнень.

• **Принцип активності й самостійності** учнів в оволодінні програмовим матеріалом передбачав таку організацію навчання, яка сприяє збудженню і підтримці їхнього пізнавального інтересу, забезпечення свідомого засвоєння змісту, доцільної організації елементарної пошукової діяльності.

• Реалізація **принципу співробітництва** передбачала діалог між дітьми і вчителем як домінуючу форму спілкування, надання можливостей вибору завдань і способів співпраці; багатоваріантність, гнучкість форм організації різних видів діяльності.

Перелічені принципи з урахуванням раніше виділених критеріїв відбору змісту стали основою тематичного структурування матеріалу. Всього виділено сім тем, в кожній з яких – чотири елементи змісту: знання про природу, суспільство, людину; способи діяльності; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу. Аналіз відібраного змісту засвідчує його широкі можливості в формуванні пізнавальних інтересів молодших школярів.

Один із найважливіших показників ефективності методики, орієнтованої на мотивацію навчання, – швидкість включення дитини в навчальну діяльність, ступінь стійкості інтересу до неї і наполегливості в досягненні результату роботи. Усі ці показники встановлювались діагностично.

На основі розроблених нами методик проаналізовано досвід майстрів педагогічної праці, вивчено специфічні особливості методичної організації уроків у початкових класах, які найбільш відповідають завданням формування пізнавальної активності учнів.

Як з'ясувалось, пошуки ознак цікавого уроку часто мають протилежні тенденції. Так, опитування показує, що багато вчителів початкових класів із стажем переважно до п'яти років вважають, що привабливим для учня є урок, де панує вільне спілкування дитини з дорослим, нічим не обмежене і не скучне. Однак, ми вважали, що навчально-виховний процес у початкових класах має виконувати і свої специфічні функції першого ступеня саме шкільного навчання. Остання обставина вимагала врахування особливостей уроку як основної форми навчання, в якій проходить формування якостей, що визначають уміння дітей вчитися: організованість, зібраність, наполегливість і т.д.

Із урахуванням одержаних результатів в експерименті було визначено основні специфічні особливості уроків, що забезпечують оптимальний ритм навчання молодших школярів.

Зміна кількості і тривалості етапів навчальної діяльності на уроках дозволяла забезпечити доцільний темп навчання, визначити його зміст і форму з урахуванням рівня розвитку учнів, акцентувати увагу на умовах завдань, застосовуючи для цього спеціальні прийоми, – мотивувати виконання завдань учнями.

Тривалість структурних елементів співвідносилась із готовністю учнів до певної діяльності, їх участю у навчальній взаємодії, динамікою індивідуально-психологічних властивостей особистості.

Важливо було забезпечити доцільну **зміну видів діяльності**. Це допомагало зосередити увагу учнів на розв'язуванні навчальних завдань, виконанні пізнавальних дій, запобігало їх втомлюваності, появі гіподинамії, дозволяло урізноманітнити діяльність, підтримати до неї інтерес. З цією метою широко використовувалась **різноманітна наочність**, що відповідала особливостям чуттєвого сприймання навколишнього світу дітьми молодшого шкільного віку.

Забезпечення **гнучкості педагогічної позиції** вважалось однією з істотних умов проведення занять, оскільки спілкування з молодшими школярами потребує великого динамізму, вміння перевтілюватися, одночасно сприймати реакції всіх і кожного. Необхідно було вчасно підтримувати успіхи дітей, сприяти результативному навчанню.

Послідовне **мотивування кожного етапу** заняття стало засобом активізації дітей, збудження інтересу до навчальної діяльності.

Для вчителя ця вимога означала пошук опорних мотивів для учнів з різним рівнем сформованості пізнавальних інтересів, питань і проблем, завдяки яким може формуватись у них власний смисл виучуваного.

Необхідним елементом побудови навчального процесу було правильне **оцінювання діяльності учнів, створення ситуацій успіху** в процесі оволодіння програмовим матеріалом.

Моделювання процесуальної основи досліджуваної якості вимагало орієнтування на реальні рівні розвитку пізнавальних інтересів: важливо було забезпечити активну позицію кожної дитини в процесі засвоєння програмового змісту. Враховуючи цю обставину, ми вважали, що диференційованість процесу формування вимагатиме від учителя особистісно зорієнтованого використання різноманітних стимулів пізнавальних інтересів.

У зв'язку з цим у навчальний процес включались засоби стимулювання, які забезпечують цілеспрямованість формування пізнавальних інтересів учнів, зокрема: **ситуації аперцепції** або звернення до життєвого досвіду учнів, **пізнавальні завдання, ситуації зацікавлення, дидактичні ігри, ситуації успіху** тощо.

Індивідуально-диференційований підхід у формуванні пізнавальних інтересів спирався на особливі стратегії впливу на учнів як із достатнім рівнем його розвитку, так і з низьким.

Таким чином, забезпечення неперервності експериментального процесу полягало у використанні домінуючих мотиваційних спонук у зв'язку з сензитивними періодами формування пізнавального інтересу і розгорнутістю часової перспективи в досягненнях учнів з різними рівнями його сформованості.

Тривалість експерименту дозволила відбити всі етапи становлення початкової школи України 70-90 р.р.: перехід на чотирирічний термін навчання, паралельне функціонування різних структур початкової ланки, реформування початкової освіти на нових методологічних засадах.

Вікові особливості в формуванні пізнавального інтересу зумовили необхідність розгляду експериментального процесу окремо для учнів 6-річного віку і 7-10-річного.

Навчання **6-річних** учнів являє собою “розгорнуте педагогічне спілкування, а не сформовану навчальну діяльність”, тому вчитель перед кожним заняттям розв'язував завдання вибору домінуючих методів реалізації змісту (розповідь, бесіда, пошукова робота) і допоміжних, які б регулювали участь дітей у пізнанні. До останніх належать: ситуація успіху, опора на життєвий досвід, дидактична гра, інші засоби зацікавлення (наочність, іграшки, сюрпризи). З накопиченням учнями досвіду пізнавальної діяльності, оволодінням механізмами навчальної праці змінювалось і просування за рівнями пізнавального інтересу. У зв'язку з цим методи, які мають компенсаторні властивості, використовувались рідше, не на всіх етапах заняття. З метою концентрації уваги учнів на пошуку невідомого, загострення сприймання, пам'яті забезпечувався перехід від практичної до інтелектуальної активності.

Загальні підходи до формування пізнавальних інтересів учнів **7-10 річного віку** передбачали перетворення нестійких, імпульсивних інтересів, поява яких визначається переважно зовнішніми стимулами, в пізнавальні інтереси з більш стійкою структурою, яка характеризується вибірковістю, дієвістю і ґрунтується на внутрішніх позиціях школяра, уже набутих уміннях учитися.

Спеціальна програма дає можливість уявити формуючий процес цілісно, точніше визначити взаємодію його окремих компонентів (див. табл. 1).

Із урахуванням рівнів розвиненості пізнавального інтересу молодших школярів, їх навченості і сприйнятливості до стимулюючих педагогічних впливів проводилась робота з метою зміцнення, актуалізації і корекції набутих ознак досліджуваної якості та поступового відпрацювання її перспективних характеристик.

Для просування учнів за рівнями пізнавального інтересу збільшувалась питома вага завдань, вправ, виконання яких створювало суб'єктність навчальної праці для школярів. Це, передусім, робота щодо постановки й прийняття мети діяльності, прагнення до інтелектуальних переживань,

переборення перешкод, виконання дій, прийомів, які сприяють усвідомленню результатів діяльності, їх оцінці; формування готовності до самостійної діяльності, до праці в умовах вибору.

Таблиця 1.

**Методика формування пізнавальних інтересів
учнів 7-10-річного віку**

Рівень сформованості	Характеристика уміння вчитись	Засоби впливу на процес формування пізнавальних інтересів	
		Опосередкованого стимулювання	Прямого стимулювання
1	2	3	4
Перший	Активне апробування цілей, прагнення до самостійної постановки конкретної мети. Ініціативне орієнтування в нових навчальних умовах. Прагнення оволодіти загальним способом діяльності.	Організація навчання за розробленими програмами й підручниками, навчальними посібниками, використання додаткового матеріалу, який розширює фонд знань, забезпечує орієнтацію на оволодіння способами пізнавальної діяльності, дій контролю і самоконтролю; залучення до самостійної постановки мети, планування етапів її досягнення, співвіднесення мети-мотиву з результатом.	Постановка навчально-пізнавальних проблемних завдань; створення ситуацій пізнавальних утруднень, інтелектуальних переживань; оцінка висловлювання
Другий	Розуміння і прийняття цілей, поставлених учителем. Переважна орієнтація на результат діяльності. Сприйнятливість до нових знань, прагнення успіху й оцінки.	Організація навчання за розробленими програмами й підручниками, іншими посібниками, добір матеріалу, який забезпечує досягнення результату; спеціальне планування діяльності, спрямованої на досягнення мети, оволодіння дієвих знань; умінь переносити знання в іншу ситуацію; розрізнення способу і результату; поступове розширення зони самостійної діяльності. Залучення до оцінки роботи однокласників; ситуації пояснення причини успіху й неуспіху.	Ситуації аперцепції, інтелектуальних переживань, посильних пізнавальних завдань, поступове їх ускладнення, ситуації успіху, адекватного оцінювання, мотивування діяльності.
Третій	Відсутність уміння тривалий час утримувати мету; відхід від труднощів. Вибір легких шляхів у досягненні результатів. Дефектні установки в навчанні (швидше	Використання типових матеріалів (див. вище) з індивідуальними завданнями; ситуації проби сил, підтримка удач, позитивного результату, аналіз причин успіху й неуспіху; проміжне мотивування етапів роботи. Відпрацювання раціональних прийомів діяльності; тренувальні вправи.	Емоціогенний матеріал; ситуації аперцепції, успіху, цікавинки, використання дидактичної гри, посильних пізнавальних завдань,

	зробити; аби як зробити; підглянути тощо). Невпевненість у собі, в результаті роботи. Слабка рухливість прийомів навчальної діяльності. Успішне виконання дій і завдань за зразком, детальною інструкцією. Пасивність у нових умовах.		поступове нарощення їх труднощі, гнучкого спілкування з учителем, однокласниками.
Четвертий	Відсутність уміння утримувати мету, швидка її втрата; вимагають додаткової опори в діях за зразком; відповідно до інструкції; уникнення завдань з інтелектуальною напругою; виконання окремих стереотипних дій без усвідомлення навчального завдання.	Використання типових матеріалів з індивідуальними завданнями; допомога вчителя в їх розв'язанні; у відпрацюванні конкретних навчальних умінь, які забезпечують готовність до пізнавальної діяльності; тренувальні вправи. Поетапне мотивування роботи; проміжне і підсумкове оцінювання діяльності, його аналіз.	Ситуації несподіванки, сюрпризності та ін., цікавинок; дидактична гра; ситуації аперцепції, емоціогенні ситуації; використання пізнавальних завдань, міра труднощі яких має дозований характер; поступове розширення зони власне пізнавальної діяльності.

Привернемо увагу до деяких істотних особливостей організації формуючого процесу. Зростаючі можливості учнів у навчанні вимагали відповідних змін у методиці організації уроку. Учитель-експериментатор **на початку уроку** забезпечував мотиваційну установку на діяльність. З цією метою він використовував різні спонуки: аналізував мотиви попередніх досягнень (хто впорався з цією роботою, йому легко буде розв'язати таке завдання...); підкреслював практичну значущість теми (це необхідно знати кожному для того, щоб...), прагнув викликати подив, здивування, зацікавленість у зіткненні відомого й невідомого, створенні парадоксальної ситуації тощо.

На етапі підкріплення і посилення інтересу вчитель звертався до стимулюючого оцінювання проміжних результатів діяльності: створення ситуацій успіху, чергування різних видів наочності, використання

пізнавальних і дослідницьких завдань. Вибір міри трудності матеріалу і оцінки діяльності співвідносились таким чином, щоб чергувались емоції з позитивною і негативною модальністю (задоволення і незадоволення своєю роботою); обговорення нових цілей роботи, оцінка й самооцінка зробленого.

Етап завершення уроку розгортався як підсумок набутого позитивного особистого досвіду і мотиваційної установки на подальшу пізнавальну діяльність. В організації оцінювальної діяльності важливо було підкріплювати успіхи дітей у навчанні, формувати бажання виявити ще невикористані можливості в пізнанні (тобі варто повторити матеріал про ...; намагайся наступного разу скористатися більш раціональним способом), спрямування на перспективу у роботі (наступного разу нас чекає нова і навіть несподівана інформація про ...).

Важливо, що в оцінці результатів діяльності вчитель акцентував увагу не на тому, **чого дитина не зробила**, а на **аналізі досягнень**, хоч і маленьких.

Отже, дидактико-методична система забезпечувала цілісний вплив на досліджувану якість, керованість процесом переходу дітей на вищі рівні розвитку пізнавального інтересу, стимулювала природній рух за його траєкторіями індивідуального розвитку.

Вивчення впливу розробленої методики на розвиток пізнавальних інтересів молодших школярів засвідчило ефективність запропонованої системи.

На кінець навчання в початкових класах у 27 % учнів десятирічного віку в експериментальних класах (14 % контрольних) відбулись продуктивні зміни в предметній спрямованості інтересів у напрямку її вибірковості і одночасно широти допитливості, зверненої на різноманітні галузі; надання переваги знанням, які можна здобути самостійно з різних джерел (пізнавальної, довідкової літератури, теле- і радіопередач).

Шестирічні учні за кількісними показниками виявляють більшу активність у прагненні реалізувати свій пізнавальний інтерес, але ця активність має імпульсивний характер, і в п'ятій частині випадків не реалізується, оскільки не сформована готовність до такого роду дій. Десятирічні учні переважно адекватно оцінюють свої можливості, тому бажане і реальне має шанси збігтися в 78 % учнів.

Під впливом цілеспрямованого формування предметна спрямованість пізнавальних інтересів учнів набуває істотних змін за рахунок розширення діапазону об'єктів і явищ, і одночасно поглиблення пізнавального пошуку в оволодінні суб'єктивно значущим змістом. Виникає "ланцюгова реакція" інтересу: нові знання викликають нові інтереси. Це сприяє розширенню уявлень і знань про узагальнені властивості предметів і явищ, поглиблює сам процес пізнання, змінює його характер, що в свою чергу позитивно позначається на навчальних досягненнях учнів.