

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ПОНЯТЬ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Ліннік Олена Олегівна,
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка,
м. Луганськ, Україна

Сучасні освітні програми для початкової школи передбачають вивчення учнями понять високого рівня узагальнення, як-от: світ, пізнання, істина, простір та час, рух, причина та наслідок, сутність та явище; право, мораль тощо. Такі поняття є абстрактними, теоретичними, тому процес їх засвоєння часто супроводжується труднощами. Причину їх ми вбачаємо у недостатньо повному розумінні педагогами механізму формування абстрактного поняття у молодшого школяра, а отже і неправильному виборі методів.

Методи, шляхи та умови формування понять розкриті такими ученими як Т. Байбара, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн. Особливу увагу формуванню теоретичних понять приділяють засновники розвивального навчання: В. Давидов, Д. Ельконін, В. Занков. Вагомий внесок у розробку методики формування абстрактних понять внесено авторами курсу «Філософія для дітей»: М. Ліпманом, Е. М. Шарп, О. Долматовою, А. Марголісом, М. Телегіним. Поряд із тим, очевидним є протиріччя між необхідністю формування теоретичних понять в учнів початкової школи та недостатньо розроблених методиці їх формування.

Мета статті полягає у розкритті механізму формування теоретичних понять в учнів початкової школи; розкритті методики ведення полілогу як засобу формування теоретичних понять.

Під поняттями ми розуміємо узагальнену форму відображення навколишньої дійсності у свідомості людини (на рівні абстрактного мислення).

Ті поняття, які сформувалися несвідомо, у процесі проживання дитиною різних ситуацій, називаються **спонтанними**.

Поняття, які формуються у спеціально створеній навчальній ситуації, із дотриманням певних вимог, введенням термінології, називаються **теоретичними або науковими**.

Яким чином формується поняття у дитини? Є чіткий, досліджений психологами алгоритм: сприйняття – відчуття – уявлення-поняття-узагальнення поняття. Як відомо, знання рухається у системі понять.

Теоретичні поняття можуть не зустрічатися у повсякденному житті дитини, проте опосередковано бути пов'язаними зі спонтанними поняттями. Мабуть, головна відмінність їх у процесі формування полягає в тому, що перші формуються схоластично, другі – логічно та структуровано. Для того, щоб теоретичне поняття стало доступним дитині, його пов'язують із конкретними проявами цього поняття, з якими дитина могла зустрічатися в житті. Наприклад, поняття „рух” наповнюємо конкретикою: рух у танці, по-різному рухаються тварини, рухається потяг, рухаються вуха, рухається час; що (хто) ще може рухатися?

Учені Психологічного інституту РАО та Московського міського психолого-педагогічного університету довели, що старші дошкільнята та молодші школярі можуть усвідомлювати не тільки зовнішній бік предмета, а й внутрішній, теоретичний. Ними відкрито тип спонтанних світоглядних уявлень дітей, який вони назвали **„розумними образами”**. Це коли дитина нове, теоретичне, незнайоме поняття відкриває для себе через знайомий, конкретний образ, „опредмечує” його. П. Блонський називав це пояснення шляхом зведення до відомого.

Таким чином знання життєве, побутове, стає знанням науковим.

Світоглядні уявлення та поняття формуються через діяльність, вчинок, саме тому, ми пропонуємо головним, кульмінаційним моментом уроку визначити проживання ситуації в імітаційній грі, створеній ситуації або реальному житті.

Спираючись на описані закономірності формування понять, розглянемо тепер, яким чином необхідно організувати процес їх засвоєння.

Класичний алгоритм формування поняття є таким: 1) організація **чуттєвого сприймання** ознак, властивостей предметів або явищ, формування уявлень про них або актуалізація раніше сформованих; 2) організація розумової діяльності, спрямованої на **виділення істотних ознак**; 3) забезпечення узагальнення і **словесного визначення** суті поняття, позначення його відповідним терміном; 4) організація **закріплення** сформованого поняття шляхом репродуктивного відтворення його змісту; 5) організація **застосування** засвоєного поняття у подібних і нових ситуаціях [1, с. 76-77].

Розглянемо цей алгоритм на прикладі формування поняття „дерева”: 1) розглядаємо зображення різних дерев; 2) визначаємо ознаки, які є спільними для них усіх (стовбур, гілки, листя); 3) робимо висновок, що всі об’єкти відносяться до однієї групи та мають назву „дерева”; 4) граємо в рослинне лото, дітям необхідно закрити ті рослини, що відносяться до дерев; 5) створюємо сторінку енциклопедії „Дерева”.

Цей алгоритм стосується конкретних понять. Якщо говорити про теоретичні поняття, то їх можна пізнати тільки через слово. З’ясуємо, чи буде справедливим означений алгоритм для формування абстрактних понять. Розглянемо цей алгоритм на прикладі формування поняття „**справжнє-несправжнє**”: 1) спочатку ми називаємо та розглядаємо реальні (або намальовані) речі та визначаємо, вони справжні чи ні. Називаємо ті речі, що ми визначили, як справжні. 2) визначаємо, що нам допомогло встановити, що вони справжні (їх можна відчутти на дотик, побачити, зробити якусь дію тощо); 3) формулюємо певне правило: речі, які можна відчутти, побачити, щось зробити..., називаємо справжніми; 4) граємо у гру: називаємо різні речі, а діти відповідають, справжні вони чи ні; 5) роздаємо малюнки або назви різних речей, даємо завдання переконати усіх, що ця річ справжня або несправжня.

Отже, алгоритм є справедливим і для абстрактних, теоретичних понять.

Що робити, щоб теоретичне поняття стало зрозумілим дитині? Відповідь очевидна – пояснити його через низку конкретних прикладів, простих та прийнятних учневі, оскільки мислення дошкільників та молодших школярів є наочно-образним, без „картинки” означений алгоритм працювати не буде, оскільки не можна буде створити умови для відчуття та формування уявлення.

У цій статті ми хочемо позбавити читача поширених стереотипів про обмеженість можливостей дітей молодшого шкільного віку щодо сприйняття теоретичних понять.

Стереотип 1. Дітям нецікаві теоретичні поняття та категорії.

Перші питання, які задають діти дорослим є філософськими: «Звідки я?» «Куди йде час?» «Що є там, де нічого немає?» «Звідки все береться?» «Що таке «ніколи?» «Як це «завжди?»».

Природна допитливість, яку академік І. Павлов називав інстинктом «Що таке?» робить молодший шкільний вік сензитивним періодом для засвоєння різних понять, у тому числі теоретичних, філософських. Інша річ, що організовувати процес засвоєння необхідно на матеріалі, близькому дітям.

Стереотип 2. Діти молодшого шкільного віку можуть сприймати тільки конкретні поняття.

Спочатку скажемо: «Звісно, так, адже в них переважає наочно-образне мислення». Проте існують науково доведені положення (культурно-історична концепція становлення вищих психічних функцій Л. Виготського та А. Лурії, теорія навчальної діяльності В. Давидова – Д. Ельконіна), що стверджують про те, що дітям цілком доступні теоретичні поняття. Теоретичні поняття є абстрактними. Вже дошкільники починають висловлювати судження про поняття «щастя», «добро», «краса», звичайно вкладаючи в них якийсь

конкретний зміст. Наприклад: «Добро, це коли допомагають», «Краса – це мамини прикраси», «Щастя – це як цукерка». Але ж і ми пропонуємо наповнювати теоретичні поняття конкретним, особистісно значущим змістом, тим самим роблячи теоретичні поняття зрозумілими дітям цього віку.

Стереотип 3. Словниковий запас, рівень мислення унеможлиблює ведення повноцінного діалогу з дітьми цього віку.

Так чи інакше діти вступають у ситуативні діалоги. Недостатній розвиток мовлення дійсно робить їх бідними, недовгими та непродуктивними. Проте саме у діалозі і відбувається інтенсивний розвиток мовлення. Це як раз пояснюється основним постулатом розвивального навчання, виведеним Л. Виготським: «Навчання веде за собою розвиток». Тобто, чим частіше дорослі будуть залучати дітей до діалогу, тим багатшою буде їхня мова. А дорослий виступає певним взірцем ведення діалогу.

Стереотип 4. Такий вид діяльності, як моделювання, є недоступним для них, оскільки вимагає символізації поняття, що неможливо в означеному віці.

Діти люблять символи. Згадайте їхні ігри: нехай листочок буде тарілкою, а гілка ложкою; ця ковдра – це килим-літак. Багато методик розвитку мовлення пов'язано з опорою на символи: навчання переказам з опорою на схематичні малюнки, складання казок на схемами-опорами (карти Проппа). Взагалі, якщо згадати ТРВЗ-технологію, так там все пов'язано із символізацією (метод моделювання маленькими чоловічками, морфологічних таблиць тощо). Наш досвід передбачав і використання символів як опори, і створення власних символів. Можемо із впевненістю сказати, діти із задоволенням «зачаровують» предмет, і він «перетворюється» на символ. Оперують цими символами (особливо власне створеними) також із задоволенням.

Безумовно, домінуючий метод на уроках філософії – це сократичний діалог, який ми називаємо полілогом, оскільки *dia* – вказує на те, що в розмові беруть участь лише двоє, тоді як на занятті з філософії до діалогу залучаються усі учні. Отже, більш доцільно буде вживати термін **полілог**. Визначимо його сутність.

Отже, **полілогом** ми називаємо паритетне спілкування, взаємодію дорослих та дітей, спрямовану на подолання проблемної ситуації, конфлікту думок, результатом якої є суб'єктивно нове знання.

Проблемна ситуація створюється або за допомогою тексту, або життєвої ситуації, або шляхом введення нової інформації, яка протиречить досвіду дітей. Найчастіше використовуються тексти. Ми говорили вже про те, що використовуємо не тільки філософські новели, притчі, а й оповідання для дітей, казки, вірші. Майже в будь-якому тексті є проблема, смислоутворювальне поняття, яке може стати ключовим в філософському занятті. Іноді їх кілька. Отже на основі одного тексту можна повести навіть цикл занять, знов і знов знаходячи в ньому нові нюанси.

Конфлікт думок виникає у процесі обговорення тексту на етапі виявлення проблеми дітьми, усвідомлення її як особистісно значущої.

Далі настає етап висування ідей та гіпотез, які діти черпають з власного досвіду (тобто етап подолання проблемної ситуації на актуальному рівні).

Кульмінаційним етапом полілогу є створення зони найближчого розвитку. Коли педагог, виокремивши найбільш значущі відповіді, веде дітей до нового рівня, нового знання. Саме тут необхідна найбільш висока майстерність педагога. А. Марголіс та інші співробітники (С.Ковалев, Є.Кондратьєв, А. М.Телегин) виокремили такі способи створення зони найближчого розвитку в діалозі: конструктивна майевтика, деструктивна майевтика та агон [4; 6].

Термін майевтика – дослівно перекладається як родопоміч, акушерство (оскільки Сократ поводив аналогію між народженням дитини та народженням знання).

І спосіб ведення полілогу (конструктивна майевтика). Викликаємо якомога більше конкретних прикладів дітей теоретичного поняття. Стимулюємо їх до порівняння

цих прикладів, виведення загального в них, формулювання закономірності (знання, правила).

II спосіб ведення полілогу (деструктивна майевтика) стимулювати висловлювання дітей, а потім відшукати такі приклади та факти, які б спростували їх, привели дітей до протиріччя із самими собою, тим самими активізували до подальшого пошуку

III спосіб – агон (назва методу запозичена в грецькому театрі „маска сміється – маска плаче”). Полягає він у стимулюванні різних, діаметрально протилежних, поглядів на проблему в дітей. А потім аргументування думок та виокремлення загального знання. Для організації такої дискусії в початковій освіті часто використовують методи „Займи позицію”, «Зміни позицію» тощо.

Таким чином, у статті ми з’ясували, що теоретичні поняття формуються з опорою на спонтанні поняття, «розумні образи». Доведено, що теоретичні поняття можливо формувати у молодших школярів, дотримуючись певних умов. Обґрунтовано також доцільність використання полілогу (сократівського діалогу) у формуванні теоретичних понять; приведено три способи ведення полілогу: конструктивна майевтика, деструктивна майевтика та агон.

У подальших дослідженнях плануємо довести доцільність використання моделювання у формуванні теоретичних понять.

Література

1. *Байбара Т.М.* Методика навчання природознавства в початкових класах: навч. посіб. / Т.М. Байбара. – К. : Веселка, 1998. – 334 с.
2. *Павлов И.П.* Лекции о работе больших полушарий головного мозга / И. П. Павлов // Полное собрание сочинений. – М.; Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1951. – Т.4. – 451 с.
3. *Телегин М. В.* Рождение диалога: книга о педагогическом общении / М. В. Телегин. - М.: АЛБИАН, 2009. – 224 с.
4. *Телегин М.В.* Теория и практика диалогического воспитания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. М.: МГППУ, 2006. – 271 с.
5. *Lipman M.* Philosophy in the Classroom / M. Lipman. – Philadelphia: Temple University Press, 1980. – 192 p. 6. www.p4c.ru