

УДК 37.01

## ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Колеснік Ю.Ю.

Школа № 101, місто Харків,  
Харківський національний педагогічний університет  
імені Г.С. Сковороди

Дослідження теоретичних та практичних питань у формуванні екологічного виховання молодших школярів за допомогою нетрадиційних форм навчання. Виявлено вплив нетрадиційних форм навчання на формування екологічної освіти молодших школярів.

**Ключові слова:** екологія, особистість, нетрадиційні форми.

**Постановка проблеми.** Основними завданнями екологічної освіти в початковій школі є виховання екологічно вихованої людини та різнобічної особистості за допомогою нетрадиційних форм навчання. При цьому методика роботи з нетрадиційними формами навчання повинна сприяти розвитку уважень, умінь спостерігати, робити висновки, аналізувати. Одним із завдань є формування в учнів практичних умінь, пошукової діяльності. Водночас, практика і змістовний аналіз традиційного уроку в початковій школі виявили низку недоліків у системі викладу матеріалу на уроці. Усе це потребує певних виправлень ті узгоджень, чим і визначається **актуальність загальної проблеми.**

**Аналіз останніх досліджень.** Питання нетрадиційних форм в навчанні представлені в багатьох дослідженнях як українських так і зарубіжних науковців: М.В. Бабкіна, Л.П. Ілленко, Н.Б. Істоміна, І.С. Якиманська, В.П. Канакина, М.М. Фізула, К. Роджерс.

Отже **мета** дослідження полягає у вихованні особистості з гнучким розумом, зі швидкою реакцією на виконання дій та потребами самостійної дії, з добрими орієнтувальними навичками

**Виклад основного матеріалу.** Ідеалом сучасного навчання є особистість не з енциклопедично розвиненою пам'яттю, а з гнучким розумом, зі швидкою реакцією на все нове, з повноцінними, розвинутими потребами подальшого пізнання та потребами самостійної дії, з добрими орієнтувальними навичками й творчими здібностями.

«Однією з найсерйозніших хиб нашої практики є те, що, навчаючи молоде покоління, працює переважно викладач» – цю думку В. Сухомлинського можна застосувати до характеристики навчального процесу й на сучасному етапі [6, с. 450].

Праця учня, який роками сидить мовчки на заняттях, слухає викладача і намагається запам'ятати те, що йому говорять, не може забезпечити ні повноцінного формування особистості, ні найвищого щастя людини від успіхів у праці. Розвиток творчого потенціалу людини трактується сьогодні як основне завдання навчальних закладів. Для реалізації його потрібно насамперед розглянути учня не як суму зовнішніх впливів, а як цілісну, активну, діяльну істоту. У цьому основна суть перебудови навчально-виховного процесу. Учень – не об'єкт, а насамперед творець свого власного «Я».

Крізь призму діяльності учня необхідно переосмислити саму структуру навчально-виховного

процесу, перейти до вирішення проблеми розвитку та реалізації творчих здібностей кожного.

На сучасному етапі навчальний процес реалізується через так звані «лекції» і практичні заняття. Традиційні уроки і практичні заняття недосконалі, бо не дозволяють розкрити творчий потенціал учнів у навчальній діяльності. Будь-який урок спрямований на механічне запам'ятовування матеріалу поданого викладачем. Практичне заняття спрямоване на відтворення матеріалу отриманого на уроці. По суті вся навчальна діяльність учнів – це запам'ятовування і відтворення. На практичних заняттях не приділяється увага творчій роботі учнів. Викладач не пропонує завдання пошукового і дослідницького характеру, а обмежується частково-пошуковими і репродуктивними завданнями, що є негативним [2, с. 104].

Тому у навчальний процес треба включати нетрадиційні форми навчання. Використання нетрадиційних форм навчання (заочні подорожі, КВК) діють більш ефективно, чим той урок (заняття), до якого ми звикли. Саме в молодшій школі відкривається інтерес до навчання і завдання викладача не згубити його, а дати поштовх до отримання знань, зацікавити. А саме нетрадиційними формами навчання можна зацікавити, відкрити інтерес до пізнання нового, навчити мислити, вирішувати певні проблеми, знаходити шляхи вирішення проблем. Нетрадиційні форми дозволяють провести урок, заняття продуктивно і цікаво.

Перебудова навчально-виховного процесу передбачає певну орієнтацію функцій викладача. Різко зменшується питома вага його виконавчої діяльності на заняттях і, відповідно, зростає функція організаційна. Це, в свою чергу, вимагає глибокого оволодіння педагогічною технологією, вмінням прогнозувати в деталях діяльність кожного учня. Лише за цієї умови викладач зможе повноцінно включати учня в діяльність як свого партнера [1, с. 40].

Отже, навчальний процес слід побудувати так, щоб сприяти свідомій співучасті особистості, яка освоює предмет.

Кожну годину в історичному часі і просторі людина відкриває і вирішує для себе питання: хто я, для чого прийшла у цей світ, яке моє місце в ньому, який сенс його життя, на основі яких цінностей я повинна робити вибір свого життєвого шляху, визначати мету і значення своєї діяльності, вибирати засоби їх досягнення та оцінювати їх результати: на що я можу опиратися в оцінюванні цих результатів.

Отже, методика створює умови, в яких з'являється і потреба, і бажання ставити запитання та шукати відповіді. Одним із принципів методики є психологізація в навчанні, яка полягає у розумінні психіки учня як структури, відмінної від психіки зрілої людини.

Особливу цінність для учня має шлях, який він обере, розв'язуючи поставлену перед ним проблему. Учень оволодіває методом праці, який у майбутньому зможе застосувати до аналогічних завдань. Цей принцип допоможе виробити в собі впевненість у власній цінності, у тому, що він сам дасть собі раду і власними зусиллями зуміє подолати труднощі, які постали на його шляху. Отже, викладач не займатиме домінуюче становище в групі. Його голос стає рівноправним. Він є не тією людиною, що дає готові формули і розв'язання, а тим, хто може допомогти знайти власну правду, що у порівнянні з класичним навчанням є нетрадиційним.

До нетрадиційного на заняттях видатні педагоги відносилися по-різному. У античній і середньовічній педагогіці нетрадиційне, тобто що виходить за рамки встановлених канонів викладання, було фактично неприпустимим, а вчителі, що порушували цю вимогу, жорстоко каралися. Бували і рідкісні виключення, що тільки підтверджували непорушність правила: діалогістика Сократа, уроки на природі в «Домі радості» Віторіно та Фельтре. Правило ж, озвучене Платоном, зводилося до того, що освіта повинна утворювати правильні поняття, відсікати все, що заважає здійсненню ідеї моральності і в першу чергу, обмежити природну чуттєвість людини.

Перші, «узаконені» елементи незвичайного вносить в заняття (урок) «Велика дидактика» Я. А. Коменського. Перш за все – це принцип наочності. Введення цього принципу в строгу канву (урок) провело революцію в педагогічній свідомості і поколивало впевненість в незмінності класичних правил. З'явилася можливість не просто давати покладені знання, але і «розфарбовувати» їх, представляти з незвичайної сторони. У трактуванні Коменського наочність розумілася, як засіб залучення всіх органів чуття до кращого і яснішого сприйняття речей і явищ. Розроблене їм «золоте правило» дидактики фактично звело нанівець заборону Платона на звернення до чуттєвого світу людини. Але для звернення до світу сенсів час прийшов набагато пізніше.

Одним з перших учених, що звернувся до перегляду традиційних основ звичайного навчання, спрямованого на чуттєву сферу і що розробив основи смислового (нетрадиційного) навчання, був К. Роджерс. Він виділив два типи навчання: інформаційне, забезпечуюче, просте знання фактів, і значуще навчання, яке дається тим хто навчається для знань, необхідних їм для самозміни і саморозвитку. Завдяки такому розділенню в гуманістичній педагогіці позначилася нова сторона навчання – діяльність навчання, тобто особливим чином організована робота. Вона представляла звичний процес навчання з незвичної сторони: як організацію взаємодії між викладачем і учнями.

Потреба у взаємодії з учнями на уроці випробували всі педагоги. Проте підходи до розуміння сенсу, змісту і засобів взаємодії з учнями на за-

нятті були різними. Умовно їх можна розділити на два напрями – матеріалістичний і гуманістичний.

Перший, матеріалістичний, розуміє взаємодію як обов'язкову реакцію учнів на повчальні дії викладача. Власна думка, позиція, точка зору учня, його особові особливості тут значення не мають. Більш того, вони розглядаються як посягання на порядок. Дуже конкретно сенс такої взаємодії виразив Г. Гегель, що розумів освіту як процес відчуження учня від своєї особи. Відчужена за допомогою формальної виучки від самої себе, людина набуває, на його думку, здатність вивчати будь-яку чужу йому науку для вищих державних цілей.

Не тільки формальна наука, але і військова муштра, згідно Гегелю, сприяє розвитку духу, оскільки протистоїть природній лінії і змушує з точністю виконувати чужі розпорядження. Очевидно, що така взаємодія – процес однонаправлений, що йде від активного викладача до пасивного учня. Його зміст – обов'язкові, завершені, впорядковані системи знань; формами навчальної взаємодії є монологи викладача у формі лекцій, розповідей, пояснень і т. д., що вимагають реакції учнів у вигляді точних відповідей [3, с. 23].

Другий підхід – гуманістичне розуміння взаємодії, також припускає у відповідь реакцію учнів на дії викладача. Але при цьому важливим стає не віддзеркалення знань викладача, а роздуми над ними. Для цього потрібна спрямованість викладача на внутрішній світ учнів, на ті образи, які виникають в їх свідомості. Зміст гуманістичної взаємодії – відкриті, незавершені системи знань, що розвиваються.

Особливе значення з погляду нового сенсу спільної діяльності на заняттях має педагогічне трактування Роджерсом термінів «конгруентність» і «тенденція до самоактуалізації».

Роджерс однозначно йде від особи викладача, але розуміє її роль на заняттях трохи інакше, ніж, скажімо, В. Шаталов або Є. Ільїн. У Роджерса конгруентність розуміється як здатність бути самим собою у взаємостосунках з людьми. Це значить не грати яку-небудь роль, не прикидатися, а говорити те, що найсправді думає або відчуває людина. К. Роджерс використовує термін конгруентність для того, щоб відзначити точну відповідність відчуттів людини і усвідомлення цих відчуттів нею.

Тим самим звертається увага на цілісність особи як необхідну умову її психічного здоров'я. Неконгруентність має місце, коли є відмінності між свідомістю, досвідом і повідомленням про досвід. Наприклад, люди говорять, що чудово проводять час, тим часом вони нудьгують, відчувають себе самотніми. В даному випадку людина або не розуміє, що з нею відбувається, або не хоче про це сказати, або свідомо проявляє нещирість. Все це вимагає виправлення, оскільки руйнується цілісність особи, вступаючої в суперечності з реальністю свого буття.

Педагог допоможе учню самостійно вирішити це протиріччя, якщо спиратиметься на тенденцію до самоактуалізації, яка є основним мотивом, спонукаючим людину рухатися до більшої конгруентності, тобто бути самим, представляти самого себе в світі знань.

Грунтуючись на власному терапевтичному досвіді, К. Роджерс виділив п'ять умов особис-

тісно-орієнтованого навчання. Вони базуються на представленні процесу навчання як спілкування між викладачем і учнем, збудованому на основі гуманістичної взаємодії, взаєморозуміння, взаємоповаги.

Перша умова стосується наповненості змісту спілкування життєвими проблемами студентів, створення ситуації учіння, в якій би студентам певною мірою дозволялося взаємодіяти з важливими для них проблемами і питаннями, які вони хотіли б вирішити.

Друга умова позначається як «реальність особи викладача», який має бути конгруентним, тобто поводитися адекватно, проявляти свої людські якості у взаємодії із студентами. Третьою умовою є прийняття викладачем учня таким, яким він є, і розуміння його відчуттів.

Четверта умова стосується позиції викладача у відношенні до джерел і способів здобуття знань. Викладач повинен прагнути до того, щоб учні дізналися про його знання, досвід і про те, що їм дозволено звертатися до цих знань, але він не повинен нав'язувати своїх знань. Навчання не має бути директивним, учень повинен почувати себе вільно в світі джерел знань і інформації, і завжди мати можливість вступити в діалог з викладачем, вибрати альтернативне вирішення проблеми.

Нарешті, п'ята умова полягає в необхідності викладача спиратися на тенденцію своїх учнів. Навчання повинне будуватися на тому, що учні взаємодіють з життєвими проблемами, які хотіли б вирішити, що вони бажають зрости і мають непереборне бажання творити. Роль викладача полягає в тому, щоб організувати такі особові взаємовідносини з учнями і такий психологічний клімат, який би сприяв вільному прояву названих тенденцій. О. С. Газман відзначав, що дитя не може виступати засобом для реалізації педагогічних програм до тих пір, поки вони не стали його метою – мотивом, потребою, інтересом. Для цього необхідно, щоб студенти прийняли внутрішньо ті завдання, які ставляться в процесі навчання; щоб вони були самостійні у виборі засобів для досягнення поставленої мети.

Тепер представимо основні позиції навчання в процесі спільної діяльності викладача з учнями по Роджерсу [4, с. 345].

Навчання, значиме для учнів, має місце завжди у проблемних ситуаціях. Тому перше значення полягає в тому, щоб вирішити, що студенти на будь-якому рівні стикатимуться з важливими проблемами свого життя.

Завданням викладача є створення атмосфери в аудиторії, яка допомагає виникненню навчання, значимого для учнів. Конгруентність передбачає, що викладач має бути саме таким, яким він є насправді; до того ж він повинен усвідомлювати своє ставлення до інших людей. Таким чином він стає відвертим в стосунках із учнями. Він жива людина, а не безособове втілення вимог програми або сполучна ланка для передачі знань.

Викладач приймає учня таким, який він є і здатний розуміти його відчуття, здатний позитивно відноситися до нього, і розуміти його почуття страху, передчуття і збентеження, супутні сприйняттю нового матеріалу.

Окрім звичайних засобів – книги, карти, підручники, і т. д., викладач використовує себе,

свої знання, свій досвід як засоби. Зробити корисним матеріал для учнів можна, принаймні, наступними засобами:

- викладач познайомить учнів зі своїм спеціальним досвідом і знаннями в даній області, і допоможе їм використовувати цей досвід, але не буде, його нав'язувати;

- викладач дасть зрозуміти учням, що може викласти свої власні погляди у формі лекції і дасть їм можливість самим звернутися до нього, якщо у них з'явиться інтерес;

- викладач зробить все можливе, щоб в стосунках з групою його відчуття були зрозумілі і в той же час не нав'язувалися, і не обмежували свободу.

Якщо ми більш всього цінуємо придбання знань, то описані умови можна відкинути, як даремні, оскільки вони не ведуть до збільшення кількості фактичних знань або як найшвидшому їх засвоєнню.

Результати взаємодії в навчанні – це не якість засвоєних знань, а ті зміни, які відбуваються в особі, в її розвитку і зростанні. До них відносяться зміни наступного роду:

- людина починає сприймати себе інакше;
- вона більш повно приймає себе і свої відчуття;

- стає упевненішою в собі і автономною;
- ставить перед собою реальні цілі, поводить-ся зріліше;

- вона стає більш схожою на людину, якою хотіла бути;

- починає приймати і розуміти інших людей.

Розроблені К. Роджерсом опорні положення для організації гуманної взаємодії викладача і учня, ввести в заняття просто не виходило: роджерівські запропоновані не сходилися з рекомендаціями маститих учених. Аналогічні проблеми виникають у багатьох викладачів, що намагаються використовувати напрацювання гуманістичної педагогіки і психології, із-за досить спільних причин.

По-перше, не варто спокушатися з приводу беззастережного прийняття педагогічних поглядів К. Роджерса західною школою в цілому і школою його батьківщини – США. Розділяють їх далеко не всі педагоги – як на Заході, так і в Україні. З іншого боку, запропоновані ним позиції дуже чітко лягають на нові вимоги до освіти в нашій країні. Але звернення до них – праця добровільна, упроваджувати їх директивним шляхом – марно.

По-друге, обійтися без насильства у сучасній школі можна тільки за однієї умови: якщо викладачі повірять в необхідність того, що їм пропонується. Отже, педагогів треба переконати. Це – вже проблема науки, і вона вирішується.

Завдання створенні ціннісно-сміслових моделей навчання багатьма ученими як завдання примирення двох принципово різних педагогічних напрямів – матеріалістичного (що формує) і гуманістичного (що розвиває). У зв'язку з чим з'являється так звана «третя дорога» – шлях миротворців.

Поява «проблеми миротворця» пов'язана з педагогічними, виникненням нової особово-орієнтованої освіти, як передвісника цих реформ. Найбільш спільним місцем, що концентрує увагу розробників, стають проблеми саморозвитку осо-

би в процесі навчання. Вони вирішуються з використанням найбільш відомих понять: самоорганізація, самоактуалізація, спільне проектування занять і так далі.

Але аналіз досліджень, присвячених особистісно-орієнтованій освіті, виявляє різні точки зору у визначенні його суті. Вони змінюють сенс технологій, що представляються. У ряді робіт найбільш відомих авторів вельми значимим педагогічним умовам самоактуалізації визначається процес спільного проектування навчальної діяльності. Її суть розуміється як активізація викладача, що цілеспрямовано впливає на студента, який включається в процеси самоактуалізації.

На думку І. С. Якиманської, «...всьяке вчення за своєю суттю є створення умов для розвитку особи, і отже, воно є таким, що називається особистісно-орієнтованим» [5, с. 14-15]. Таким чином, будь-яке навчання можна визначити як особистісне. Але в різних освітніх парадигмах розвитку особи розуміється як мінімум в двох опозиціях:

1) як нарощування якостей, що виникають при зовнішньому взаємозв'язку, де під умовами розуміється активізуюча діяльність викладача з учнями як об'єктами вчення, яким передаються готові знання;

2) як самовироблення особою нових якостей, де під умовами розуміється діяльність викладача з об'єктами освіти (з його змістом, символами, образами і т. д.), опосередковано розвиваючими суб'єктне, тобто особове ставлення до них.

У концепції І. С. Якиманської людина, яка вчиться, з'являється не як суб'єкт життя, а як суб'єкт пізнавальної і наочної діяльності. Тому як основні джерела виникнення і усвідомлення суб'єктивного досвіду учнями розглядається не цілісна життєдіяльність, а лише окремі її частини – пізнання і навчальна діяльність.

І. С. Якиманська виділяє межі особистісно-орієнтованого навчання, при яких учень спочатку особою не є, а становиться нею в результаті цілеспрямованих педагогічних дій: самотність, самоцінність, об'єктивність процесу навчання і суб'єктивність досвіду учня.

У педагогічних роботах, присвячених питанням такого роду навчання, наголошується, що при побудові особистісно-орієнтованої системи занять необхідно виходити:

- з суб'єктності учня, яка визначає в значній мірі напрям його особистісного розвитку;
- з признанням за учнем право на самовизначення й самореалізацію в пізнанні.

Тим самим за основу у навчанні приймаються внутрішні процеси інтелектуально-емоційного, особистісного розвитку учнів, їх життєвий досвід. І чому – проектувати, а не планувати? Планування – це звична функція будь-якого викладача. Він завжди вправлявся з нею сам. Більш того, традиційна педагогіка була і залишається проти того, щоб допустити учня в святиню святих – в лабораторію виникнення уроку.

І. С. Якиманська виділяє термін «проектування». Аналіз педагогічної літератури дозволяє виділити загальну схему проектування:

1. Визначення цілей проектування (цілепокладання).
2. З'ясувати системи педагогічних факторів і умов, що впливають на досягнення цілей.

3. Опис педагогічної діяльності, яка підлягає проектуванню.

4. Фіксування рівня і оперативних одиниць педагогічного мислення для прийняття рішень стосовно проекту.

5. Представлення гіпотез про варіанти досягнення цілей і оцінок їх досягнення в конкретних умовах.

6. Побудова конкретних моделей педагогічного об'єкта.

7. Побудова методики вимірювання параметрів педагогічного об'єкта.

8. Реалізація проекту.

9. Оцінка результатів проекту і порівняння їх з теоретично очікуваними.

10. Побудова оптимізованого варіанту конкретного педагогічного об'єкту.

Це найбільш повна схема проектування. З іншої сторони, спроби реалізувати таке проектування приводять до таких проблем, як:

1. Спільне проектування розуміється, як навчання учнів активної розумової діяльності при домінуючій ролі викладача в розробці всіх компонентів роботи.

2. Зусилля переносяться з спільної розробки змісту на єдино-особистісне розроблення викладачем проблемної ситуації.

3. Спільне проектування розуміється як з'єднання будь-якого заняття (лекції, практичного, семінарського).

4. Невміння виділяти особистісно значимі для учнів цінності в змісті вивчаючих знань.

5. Пріоритет тактичних проектувань в підготовці до занять.

Загальним місцем становиться відсутність розуміння змісту навчальної взаємодії як умови самоактуалізації учнів. Разом з тим, вмиле використання деяких елементів традиційно розуміючого спільного проектування представляє викладач історії А. В. Литвинов. Суть його методики складається в розробці так званої ікононічної моделі, яка є не просто ілюстрацією до вивченого тексту, а засобом погруження учня в історичний процес. Модель органічно з'єднує повноту емоційних відчуттів з глибиною осмислення історичного матеріалу.

Проте і в цій методиці викладач повністю задає ті знання, якими необхідно «озброїти» студентів. Навряд чи доречно відносити таку організацію занять до недоліків.

Нетрадиційні заняття – це можливість для учнів брати участь в його змісті. Найбільш ефективний засіб поєднання знань викладача з ціннісним змістом свідомості учня – це включення учня в спільну діяльність і по створенню заняття (практичного, семінарського заняття, лекції), і по його проведенню.

Проведені педагогічні дослідження Л. І. Божович, І. П. Іванової, О. М. Тубельського дозволяють стверджувати, що діти, починаючи вже з молодшого віку, здатні формувати в собі певні уміння проектування навчальної діяльності. У зв'язку з цим, проектування (по Газману) – це комплексна діяльність, що володіє ознаками автодидактизму, самозміни, індивідуально-творчого процесу. Для цього необхідне створення умов, в яких учень звертається до викладача як до джерела цінностей, що містяться в знаннях. Спільною умовою навчання є педагогічна підтримка.

Діяльність свідомості учня, яку підтримує діяльність викладача з перетворення змісту знань, що вивчаються, переходить в новий рівень. Це – рівень самоорганізуючої свідомості.

Ознаки ефективності спільного проектування: віддзеркалення спільної творчості суб'єктів, що взаємодіють в проєктувальному процесі; перетворення і побудовування суб'єктів як цілісних осіб; деабсолютизація (відкриття нових знань). Правильність змісту знань визначається відповідно до критеріїв природно-наукового методу пізнання: точність, визначеність, відповідність законам, закінченість, загальність основ викладацьких знань, гранична повнота і однозначність опису, і так далі. Таким чином, працюючи із змістом підручника, посібника, учень повинен лише відповідати вимогам викладача.

У гуманістичній педагогіці однієї з сильних специфічно людських форм прояву внутрішньої мотивації виступає прагнення особи відчувати себе джерелом своєї діяльності, бути господарем себе самого, своєї діяльності і її результатів. Лише активність учня і викладача відповідає повноцінному розвитку людської особи, яка постійно бореться за те, щоб бути джерелом своєї діяльності.

В теоретичних дослідженнях особистісно-орієнтованої освіти, навчання розглядається не лише як процес передачі знань і досвіду пізнання. Воно з'являється як діалог між діяльностями викладача і учнів, спрямоване на формування досвіду розуміння наукових і людських (гуманних) якостей, і явищ навколишнього світу. Підставами для організації спільної проєктувальної діяльності на занятті є комплекс принципів-умов.

Розгорнуте уявлення цих принципів дозволяє розробити два комплекси критеріїв, представленим мірилом оцінки якості організуючою викладачем роботи по спільному проєктуванню заняття.

I. Критерії відповідності якості знань нової мети: учнівська творчість; самостійне породження сенсів і цінностей своєї навчальної діяльності, знання – осмислена цінність; потреба в сенсі знань; особистісне ставлення до знань.

II. Критерії відповідності якості перетворень в зміст матеріалу, що вивчається, гуманістичним вимогам до організації утворення: студент стає суб'єктом освіти.

Таким чином, сенс навчання, як діяльності розширення пам'яті доповнюється діяльністю по розширенню мотиваційно-оцінній сфері свідомості.

Робота по перетворенню змісту навчального матеріалу будується з орієнтацією на механізм його переосмислення і може бути представлена чотирма критеріями:

- проблемна;
- критичність;
- відвертість для доповнень, зміст знань як контекст відкриття;
- самоактуалізація.

Як принцип, так і критерії набувають сенсу для викладача тоді, коли представлені конкретними вміннями учня, тобто тими новими якостями, до яких слід прагнути працюючи в режимі спільної проєктувальної діяльності. Для спільної діяльності викладача і учнів необхідне цілісне уявлення проєктування.

Тому навчання визначається як процес побудови занять, що включає не лише взаємодії викладача і учнів на занятті по перекладу матеріалу, що вивчається, але і особливим чином організовану переддіяльність викладача по осмисленню і вибору своїх стратегій, і тактик.

У моделі С. С. Зенгіна технологія нетрадиційного заняття розділена на дві частини: організація переддіяльності викладача і організація спільної діяльності викладача та учнів.

1. Технологія організації переддіяльності викладача.

Стратегічно необхідно визначитися зі своїм ставленням до навчального матеріалу і учнів. Цьому ефективно сприяє вибір однієї з двох позицій, що визначають сенс ключових понять знаннявої або особистісно-орієнтованої. До таких понять віднесені: гуманізація виховання, навчання, особа, особистісні цінності, самоорганізація особи, методи. Необхідно визначитися з розумінням особистості. Чи розуміється особа як об'єкт діяльності, що випробовує цілеспрямовану і концентровану дію з боку педагога по формуванню необхідних якостей, або як суб'єкт взаємодії і творчого саморозвитку. Порядок звернення викладача до свідомості учнів достатньо умовний і представляється як два етапи просування педагогічної свідомості: від спільного визначення свого місця вставленні зі учнем до створення безпосередніх, приватних, тактичних умов, необхідних для вимоги творчого потенціалу особистості учня. Тактично викладач визначає своє ставлення до заняття на підставі вже відомих принципів, які представляють орієнтири навчального матеріалу умовами для пробудження особистісних якостей учнів.

2. Технологія спільного проєктування цілей, змісту і реалізації проєктів.

Друга технологія – це практичне продовження першої. Друга технологія складається з трьох взаємозв'язаних етапів: вибору теми і цілепокладання, проєктування змісту і реалізації спільних проєктів.

Етап вибору теми і цілепокладання визначається функціями цілезагального нормування, педагогічного управління і студентської спільної взаємодії.

Етап проєктування змісту визначається, виходячи з першоступеневого значення і логіки процедури переосмислення. У змісті матеріалу, що вивчається, мають бути представлені компоненти, що спонукають до творчої активності: емоційно-ціннісний, критичний, рефлексія, творчий і регулюючий.

Етап реалізації спільних проєктів вишиковується виходячи з умов спеціальної організації процесу неодноразового обертання інформації. Цей етап містить три взаємозв'язані форми навчання, що мають спільні і специфічні засоби проєктування і вистави: введення інформації вивчення текстів і виконання завдань (домашня робота); обговорення текстів на основі введеної інформації.

Кожна форма навчальної діяльності має власні способи і прийоми, орієнтовані на: попередню проєктну діяльність викладача, проєктування і самостійне виконання домашніх завдань; спільні діяльності співуправління і взаємодії на заняттях. Вони представляють цілісну технологію

проектування навчальної діяльності з опорою на розвиток змістовно-пошукових умінь самоактуалізації. Етапи дають спільне уявлення про педагогічні стосунки викладача і учня, необхідні для успішної самоактуалізації.

Отже як висновок який впливає із зазначеного констатуємо, що від викладача залежить, як саме учні зможуть сприйняти матеріал, засвоїти

його. Все починається з особистості викладача, його вміння внести в звичайне заняття щось не зовсім звичне, нетрадиційне, цікаве. Від викладача залежить, як саме учні зможуть сприйняти матеріал, засвоїти його. Сучасні (традиційні) заняття стають більш ефективними, корисними і цікавішими у нетрадиційних формах навчання, тому вони вкрай важливі.

### Список літератури:

1. Захлебный А. Н. На экологической тропе. – М.: Знание, 1986. – 80 с.
2. Мазоха Д. С., Опанасенко Н. І. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: центр навчальної літератури. – 2005. – 232 с.
3. Мойсенюк Н. Є. Педагогіка: Навчальний посібник 3-є видання, доповнення, 2001. – 608 с.
4. Никитин Д. П., Новиков Ю. В. Окружающая среда и человек: Учебное пособие. – 2-е издание, перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 1986. – 415 с.
5. Федієнко В. Вивчаємо природу рідного краю. Навчальне видання. – Х.: ВД «Школа», 2006. – 32 с.
6. Фізула М. М. Педагогіка: посібник. – К.: видавництво центр «Академія» 2000. – 542 с.

#### Колесник Ю.Ю.

Школа № 101, город Харьков,

Харьковский педагогический университет имени Г.С. Сковороды

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

#### Аннотация

Исследование теоретических и практических вопросов в формировании экологического воспитания младших школьников с помощью нетрадиционных форм обучения. Выявлено влияние нетрадиционных форм обучения на формирование экологического образования младших школьников.

**Ключевые слова:** экология, личность, нетрадиционные формы.

#### Kolesnik Yu.Yu.

School № 101, Kharkiv,

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

### THE USE OF NON-TRADITIONAL FORMS OF LEARNING ENVIRONMENTAL EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL

#### Summary

The study of the theoretical and practical issues in the formation of environmental education of younger students through non-traditional forms of learning. The effect of non-traditional forms of education in the formation of environmental education of younger students.

**Keywords:** environment, identity, non-traditional forms.