

Навчально-перцептивне завдання як форма організації сенсорного розвитку молодших школярів

І. А. Барбашова

Бердянський державний педагогічний університет, м. Бердянськ, Україна

Paper received 23.03.17; Accepted for publication 02.04.17.

Анотація. У статті розкрито сутність навчально-перцептивного завдання як мінімальної процесуальної одиниці реалізації змісту сенсорного розвитку молодших школярів. Охарактеризовано внутрішню структуру, типологію, етапи реалізації навчально-перцептивних завдань. Обґрунтовано висновок про те, що навчально-перцептивні завдання, впроваджені у площину різних уроків і позаурочних занять, дозволять розробити гнучкі стратегії, тактики й алгоритми вдосконалення чуттєвої сфери учнів, піднести ступінь їхньої активності та самостійності в пізнанні дійсності.

Ключові слова: сенсорний розвиток, молодші школярі, навчально-перцептивне завдання, вправа, задача, запитання.

Постановка проблеми. Необхідність розв'язання завдань формування чуттєвої сфери учнів загальноосвітніх закладів I ступеня актуалізує вибір специфічної форми організації навчання перцепції. Складність означеної проблеми підсилює той факт, що сенсорний розвиток на сучасному етапі функціонування початкової школи самостійного статусу не має і організовується на поліпредметній основі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психолого-педагогічних джерелах проблему навчання школярів за допомогою спеціальних завдань висвітлено у різних аспектах: визначено їхню структуру, типи, етапи здійснення (Г. Бельтюкова, В. Бейлінсон, Л. Добраєв, Д. Зуєв, Я. Кодлюк, І. Лернер, В. Онищук, А. Полякова, А. Сирогенко, А. Уман, М. Фьодорова, В. Цетлін та ін.). Концептуальні засади побудови дидактичної системи сенсорного розвитку, його зміст, загальні методи і форми відображено в авторських публікаціях, наприклад [1; 2; 3; 10], проте особливості навчально-перцептивних завдань для формування в молодших учнів процесів сприймання потребують додаткового вивчення.

Мета статі полягає в уточненні поняття “навчально-перцептивне завдання”, виявленні структурних компонентів, провідних типів, послідовних етапів реалізації навчально-перцептивних завдань.

Виклад основного матеріалу. Під час попереднього наукового аналізу [10] було встановлено, що в реалізації сенсорного розвитку молодших школярів є задіяним широке коло загальних форм і способів організації сприймання – уроків із більшості навчальних предметів загальноосвітніх закладів I ступеня, позаурочних занять – домашніх завдань, екскурсій, гуртків, консультацій, фронтальної, групової, парної, індивідуальної роботи. Однак, ці заняття та види пізнавальної діяльності учнів спрямовані, перш за все, на вирішення програмних завдань з окремих дисциплін і містять лише можливості імплементації до них сенсорно-розвивальних впливів, навіть, якщо спектр цих можливостей є досить широким. Усвідомлення даного факту спрямовує на пошуки тієї мінімальної процесуальної одиниці, яка б дозволяла враховувати специфіку та закономірності формування чуттєвих процесів і на засадах комплементарності могла бути включеною у процес цілісного початкового навчання.

У якості такої первинної одиниці доречно, на нашу думку, обрати *навчально-перцептивне завдання*. Розкриємо детально ті теоретичні передумови, із яких ми

виходили в обґрунтуванні означеного способу презентації сенсорно спрямованого матеріалу.

Оскільки в поняття “навчальне завдання” – родово стосовно вище названого – автори вкладають неоднаковий сенс, звернемося до довідкових джерел. Завдання трактується в них як визначений, запланований для виконання обсяг роботи, доручена справа [4, с. 175], а навчальне завдання – як вид доручення вчителя учням, що містить вимогу виконати певні навчальні дії (теоретичні та практичні) [6, с. 316]. На цій підставі під *навчально-перцептивним завданням будемо розуміти доручення вчителя учням щодо виконання перцептивних дій зі сприймання зовнішніх якостей предметів, явищ і процесів дійсності*. Посилаючись на умовиводи А. Умана [7, с. 7; 8, с. 140], розглядаємо аналізоване завдання як форму реалізації змісту сенсорного розвитку і як таке, що акумулює процес навчання перцепції в кожному окремому акті суб'єктної взаємодії: з одного боку, воно логічно завершує технологічний ланцюжок основних дидактичних елементів, із іншого – відбиває мету в її практичному втіленні, тобто є тісно пов'язаним з отриманням результатів, адекватних поставленим цілям.

У психолого-педагогічній літературі поширено думку про відсутність і, навіть, неможливість існування єдиної загальноновизнаної класифікації навчальних завдань, однак є наявними вимоги щодо їхнього впровадження в навчальний процес. Ці рекомендації мають загальнодидактичний характер, тому вважаємо їх цілком слушними і в аспекті нашого дослідження.

По-перше, візьмемо до уваги, що, зміст, обсяг і кількість навчально-перцептивних завдань визначаються закономірностями пізнання дійсності, логікою процесу навчання, цілями уроку або системи уроків, ходом роботи з окремих тем навчальної програми та необхідністю залучення допоміжних засобів засвоєння знань. По-друге, навчально-перцептивні завдання мають відповідати віковим і психологічним особливостям молодших школярів, вирізнятися новизною, різноманітністю, випереджальним характером (зорієнтованістю на досягнення не лише найближчих, а й віддалених цілей), носити ознаки системності. По-третє, аналізовані завдання можуть: передувати поясненню вчителя (попереднє обстеження предметів і явищ, властивості яких будуть вивчатися; повторення інформації, необхідної для розуміння пояснень педагога; читання нового матеріалу з теми, яку розкриватиме вчитель); бути заданими під час викладення

нової теми (зробити замальовки, креслення, змішати фарби, скласти звукову схему, обмацати поверхню); виконуватися після пояснення нового матеріалу, що сприятиме усвідомленню і закріпленню отриманих відомостей (порівняння та характеристика якостей об'єктів, що вивчаються; пошук відповідей на запитання, поставлені вчителем або самими учнями; формулювання висновків на основі зіставлення фактичних даних). По-четверте, для досягнення індивідуалізації сенсорного розвитку навчально-перцептивні завдання підлягають диференціюванню в різні способи: дітям, чуттєві процеси яких функціонують швидше, по закінченню виконання загального для всіх завдання доручаються додаткові; школярам пропонуються водночас три-чотири варіанти завдання, що різняться між собою за ступенем складності при однаковому змісті; учні, в яких спостерігається повільний темп засвоєння знань про зовнішні властивості об'єктів оточення, отримують завдання, що допоможуть ліквідувати прогалини та приступити в подальшому до виконання загальних для всього класу завдань, і навпаки, тим, хто виявляє підвищений інтерес до сенсорно спрямованої інформації, дають завдання, розраховані на поглиблення і розширення означених знань. По-п'яте, завдання, що розглядаються, зазвичай добирає педагог, проте вони можуть бути результатом ініціативи дітей, що свідчить про високий рівень їхньої пізнавальної активності.

Спираючись на думки вчених щодо узагальненої будови навчальних завдань [8, с. 75; 5, с. 175; 9], буде логічним виокремити у структурі навчально-перцептивного завдання такі компоненти: 1) пропозиція здійснити певну сенсорну дію – вимога знайти шуканий результат (мета завдання); 2) указівка на об'єкт, стосовно якого потрібно виконати цю дію – умова завдання (вихідні дані); 3) відношення між зазначеними вище факторами – умовою і вимогою, даним і шуканим, – що потенційно вміщує в себе спосіб досягнення необхідного результату (розв'язання завдання – пошук способу рішення; визначення операцій, які складають процес рішення; виконання цих операцій).

Пропозиція здійснити ту чи іншу дію висловлюється або в явній формі – спонукальним реченням (поди-

висься, послухайте, торкніться, накресліть, вимовте, заспівайте, порівняйте на дотик), – або у прихованій формі – питальним реченням, у якому завжди передбачено спонукування за типом “Дайте відповідь” (який це колір?, як називається ця форма?, цей звук голосний чи приголосний?, мелодія звучить у швидкому чи повільному темпі?, ця поверхня гладка чи шорстка?). Сама дія реалізується або як проста та включає в такому разі лише одну операцію, або як складна – містить деяку послідовність операцій.

Об'єкти, стосовно яких необхідно виконати дію, можуть бути матеріальними та матеріалізованими (предмети оточення або ілюстративні зображення, фішки, що моделюють артикуляційні властивості звуків мовлення, умовні позначення акустичних ознак музичних звуків); конкретними й абстрактними (колір і форма демонстрованого предмета або поняття “колір”, “теплі/холодні кольори”, “форма”, “площинні/об'ємні форми”); простими та складними (червоний або червоно-фіолетовий і червоно-оранжевий кольори, форма м'яча й автомобіля).

Відношення між умовою та вимогою виявляється в існуванні двоякого логічного зв'язку між ними. Із одного боку це взаємна єдність протиставлень відомого і невідомого, з іншого – шукане знаходиться в певній залежності від даного і така залежність зумовлює конкретний спосіб досягнення потрібного результату.

Установлення внутрішньої структури навчально-перцептивних завдань дозволяє звернутися до розгляду їхньої типології. Зasadничою в аналізі цієї проблеми обираємо позицію дослідників, які серед навчальних завдань виділяють вправи, задачі та запитання. Критерії розмежування зазначених типів навчальних завдань переконливо доводить А. Уман [8, с. 81], визнає їх справедливими і М. Федорова [9]. Провідними диференціальними ознаками вчені вважають такі: 1) структурно-компонентний склад; 2) форму вираження пропозиції або вимоги виконати дію; 3) підказування чи непідказування способу вирішення; 4) вид діяльності.

Таблиця 1. Співвідношення між типами навчальних завдань

| Критерії диференціювання навчальних завдань | Типи навчальних завдань | | |
|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| | Вправа | Задача | Запитання |
| Структурно-компонентний склад | пропозиція здійснити деяку дію; указівка на об'єкт, стосовно якого потрібно виконати задану дію; відношення між цими факторами, що потенційно вміщує спосіб досягнення необхідного результату | | |
| Форма вираження пропозиції або вимоги виконати дію | спонукальна або питальна | питальна або спонукальна | питальна |
| Підказування чи непідказування способу вирішення | підказаний | не підказаний | підказаний або непідказаний |
| Вид діяльності | репродуктивна | творча | репродуктивна або творча |

За першим критерієм типи навчальних завдань між собою не диференціюються, адже мають однакову структуру. Проте, саме компонентний склад відрізняє вправи, задачі та запитання від інших способів презентації матеріалу, що має бути вивчений, наприклад від теоретико-пізнавальних текстів. За другим крите-

рієм виразно виявляються відмінності запитання від інших видів завдань – воно задається питальним реченням, а вправа та задача припускають як питальну (приховану), так і спонукальну (явну) форму вираження вимоги здійснити дію. Третій критерій засвідчує виразні відмінності між вправою та задачею. У

вправі спосіб рішення підказаний, він може міститися в самому завданні, досвіді учня, засвоєваному матеріалі, виходити від учителя. Спосіб розв'язання задачі не підказаний, тому школярі мають відкрити його самостійно. У цьому випадку перед дитиною постає проблема, яка підлягає розв'язанню, а це, у свою чергу, передбачає знаходження способу рішення, закладеного в самій задачі, визначення того, які знання потрібно залучити, які операції та в якій послідовності необхідно здійснити над вихідними даними, щоб отримати шуканий результат. Запитання ж виступає в якості вправи чи задачі, оскільки для нього однаково властивий підказаний і не підказаний спосіб вирішення. За четвертим критерієм (витікає з попереднього) спостерігається аналогічна ситуація: вправа переважно спрямована на організацію репродуктивних операцій, задача – на виконання творчих дій, відповідь на запитання може бути наслідком здійснення репродуктивної чи творчої діяльності (табл. 4.1).

На підґрунті наведених міркувань автори стверджують, що навчальне завдання є більш загальною дефініцією стосовно вправи, задачі та запитання, але основними типами завдань визнають лише вправи і задачі, висуваючи припущення про неможливість надання такого ж статусу запитанням, адже за різних умов вони виявляють суперечливі ознаки та реалізуються або як запитання-вправи, або як запитання-задачі. Наслідуючи такий підхід у цілому, ми, тим не менш, є прихильниками іншої точки зору і розглядаємо запитання як самостійний тип завдання: воно має хоча й одну, проте лише йому притаманну ознаку – форму вираження вимоги здійснити певну дію. У цьому ми поділяємо думку Я. Кодлюк, яка радить не нехтувати терміном “запитання”, не розчиняти його у “вправах” і “задачах” [5, с. 174], оскільки саме запитання домінують у процесі початкового навчання.

Виходячи із цього, основними типами навчально-перцептивних завдань визнаємо вправи, задачі, запитання та розуміємо їх у таких значеннях: *вправа* – це

тип завдання, спосіб виконання якого полягає в багаторазовому виконанні операцій із обстеження зовнішніх якостей предметів і явищ дійсності, є цілком відомим і таким, що забезпечує репродуктивний характер чуттєвої діяльності молодших школярів; *задача* – це тип завдання з обстеження зовнішніх якостей предметів і явищ дійсності, спосіб виконання якого є невідомим і таким, що спрямований на пошук нових сенсорно спрямованих знань і операцій, забезпечує творчий характер чуттєвої діяльності учнів; *запитання* – це тип завдання, якому властива питальна форма вимоги щодо обстеження зовнішніх якостей предметів і явищ дійсності, відомий (або невідомий) спосіб виконання, що забезпечує репродуктивний (або творчий) характер чуттєвої діяльності учнів.

Орієнтуючись на типову схему реалізації навчального завдання [9], у логіці виконання досліджуваних завдань виокремимо низку послідовних етапів, а саме: перший – аналіз вимоги й умов завдання та відношення між ними; другий – пошук способу вирішення; третій – здійснення знайденого способу, тобто розв'язання завдання; четвертий – перевірка виконаного завдання; п'ятий – установлення того, за яких умов завдання виконано і має рішення, яка кількість можливих рішень існує в кожному окремому випадку та за яких умов завдання виконати не можна.

Висновки. Отже, навчально-перцептивні завдання, утілені у площину різних уроків і позаурочних занять, дозволять розробити гнучкі стратегії, тактики й алгоритми вдосконалення чуттєвої сфери учнів, піднести ступінь їхньої активності та самостійності в пізнанні дійсності. Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження пов'язані з розробкою системи навчально-перцептивних завдань, спрямованих на вдосконалення в учнів рівних видів сприймання, зокрема зорового (кольорового, просторового), слухового (фонематичного, музичного), дотикового (фізико-механічного, просторового).

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Барбашова І. А. Концептуальні засади побудови дидактичної системи сенсорного розвитку молодших школярів. *Молодь і ринок*. 2015. № 4 (123). С. 37–41.
- [2] Барбашова І. А. Організаційно-методичні засади зорового сенсорного розвитку молодших школярів. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон: Айлант, 2011. Вип. 58. Ч. 1. С. 44–50.
- [3] Барбашова І. А. Сенсорний розвиток молодших школярів: історія та сучасність. *Початкова школа*. 2014. № 9. С. 46–48.
- [4] Загнітко А. П., Щукіна І. А. Великий тлумачний словник. Сучасна українська мова. Донецьк: БАО, 2008. 704 с.
- [5] Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті: підруч. для магістрантів та студ. пед. ф-тів. К.: Наш час, 2006. 368 с.
- [6] Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т./гл. ред. В. В. Давыдов. М.: Большая российская энциклопедия, 1993–1999. Т. 1: А–Л. 1993. 608 с.
- [7] Уман А. И. Теория обучения: от единой к триединой дидактике. *Инновации в образовании*. 2007. № 4. С. 4–12.
- [8] Уман А. И. Технологический подход к обучению: теоретические основы: монография. М.: МГПУ; Орел: ОГУ, 1997. 208 с.
- [9] Федорова М. А. Учебное задание как средство формирования самостоятельной деятельности школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Белгород, 2002. 21 с.
- [10] Barbashova I. A. Forms of teaching primary school children perception. *Actual Problems of Science and Education APSE – 2017: The international conference, January 29th 2017, Budapest (Hungary)*. URL: <http://scaspee.com/all-materials/forms-of-teaching-primary-school-children-perception-i-a-barbashova> (дата звернення: 13.02.2017) [in Ukrainian].

REFERENCES

- [1] Barbashova I. The conceptual framework for create didactic system of primary school children's sensory development. *Molod' i rynek*. 2015. № 4 (123). S. 37–41.
- [2] Barbashova I. The organizational and methodological basis of elementary school pupils' visual sensory development. *Zbirnyk naukovykh prac'. Pedagogichni nauky*. Херсон: Ajlant, 2011. Vyp. 58. Ch. 1. S. 44–50.
- [3] Barbashova I. A. The sensory education of elementary school children: Past and Present. *Pochatkova shkola*. 2014. № 9. S. 46–48.

- [4] Zagnitko A. P., Shhukina I. A. Velykyj tlumachnyj slovnyk. Suchasna ukrajins`ka mova. Donecz`k: BAO, 2008. 704 s.
- [5] Kodlyuk Ya. P. Teoriya i praktyka pidruchnykotvorennya v pochatkovij osviti: pidruch. dlya magistrantiv ta stud. ped. f-tiv. K.: Nash chas, 2006. 368 s.
- [6] Rossiyskaya pedagogicheskaya entsiklopediya: v 2 t./gl. red. V. V. Davydov. M.: Bol`shaya rossiyskaya entsiklopediya, 1993–1999. T. 1: A–L. 1993. 608 s.
- [7] Uman A. I. Teoriya obucheniya: ot edinoy k triedinoy didaktike. *Innovatsii v obrazovanii*. 2007. № 4. S. 4–12.
- [8] Uman A. I. Tehnologicheskij podhod k obucheniyu: teoreticheskie osnovy: monografiya. M.: MGPU; Orel: OGU, 1997. 208 s.
- [9] Fedorova M. A. Uchebnoe zadanie kak sredstvo formirovaniya samostoyatel`noy deyatel`nosti shkol`nikov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: spets. 13.00.01. Belgorod, 2002. 21 s.

The training perceptual task as a form of elementary school pupils' sensory development

I. A. Barbashova

Abstract. The article reveals the essence of teaching and perceptual tasks as the minimum procedural implementation unit content of elementary school pupils' sensory development. There were characterize the internal structure, typology, stages of the educational and perceptual tasks. The conclusion that the educational and perceptual tasks imposed on the plane different lessons and extracurricular activities, will allow to develop flexible strategies, tactics, algorithms improve the sensual sphere of pupils, increase their activity and independence in the knowledge of reality.

Keywords: *sensory development, elementary school pupils, teaching and perceptual task, exercise, quiz, question.*

Учебно-перцептивное задание как форма организации сенсорного развития младших школьников

И. А. Барбашова

Аннотация. В статье раскрыта сущность учебно-перцептивного задания как минимальной процессуальной единицы реализации содержания сенсорного развития младших школьников. Охарактеризованы внутренняя структура, типология, этапы реализации учебно-перцептивных заданий. Обоснован вывод о том, что учебно-перцептивные задания, введенные в плоскость разных уроков и внеурочных занятий, позволят разработать гибкие стратегии, тактики, алгоритмы совершенствования чувственной сферы учащихся, повысить степень их активности и самостоятельности в познании действительности.

Ключевые слова: *сенсорное развитие, младшие школьники, учебно-перцептивное задание, упражнение, задача, вопрос.*