

краеведческой работы в учреждениях дополнительного образования, раскрыты теоретические основы авторской методики формирования исследуемого феномена, применения процессов интеграции и дифференциации в построении учебно-воспитательного содержания такой работы, соответствующего подбора форм, методов и средств его реализации в соответствии с возрастом учащихся. Охарактеризованы ведущие уровни реализации разработанной методики в учебно-воспитательном процессе этих образовательных учреждений, раскрыто деятельностный характер учебно-воспитательного содержания спортивно-краеведческой работы на каждом из уровней реализации и охарактеризован ряд закономерностей, которые стали важными в достижении определенной нами цели – формирование здорового образа жизни учащихся 6–9 классов.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, ученики 6–9 классов, спортивно-краеведческая работа, учреждения внешкольного образования, спортивно-оздоровительная, здоровьесберегающая работа.

Abstract. The article deals with the problem of formation of a healthy lifestyle of pupils of grades 6-9 in the process of sports-local lore work in institutions of extracurricular education; the theoretical bases of the author's methodology of formation of the investigated phenomenon are revealed; it is emphasized the application of integration and differentiation processes in the construction of the educational and educational content of such work, the appropriate selection of forms, methods and means of its implementation in accordance with the age of students. The leading levels of its implementation in the educational process of these educational institutions are described, the activity character of the educational-educational content of the sport and regional studies at each of the levels of its realization is disclosed; the number of regularities that became important in achieving our goal – the formation of a healthy lifestyle of students 6-9 classes is characterized.

Key words: healthy lifestyle, pupils of grades 6 – 9, sports-lore work, establishments of extracurricular education, sports-health, health-saving work.

Стаття надійшла до редакції 21.09.2018

**В. В. Сілков,
Е. О. Сілкова**

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ УМІНЬ РОЗВ'ЯЗУВАТИ СЮЖЕТНІ ЗАДАЧІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Анотація. У статті розглядаються шляхи і засоби формування компетентностей у студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» в

контексті навчання молодших школярів розв'язувати сюжетні задачі; окреслені методичні підходи до проведення такої роботи з майбутніми вчителями. Розкрито завдання застосування компетентнісного підходу при навчанні студентів: теоретична і практична підготовка майбутніх вчителів початкових класів до здійснення вимог Державного стандарту початкової освіти; підбір ефективних технологій навчання студентів; визначення шляхів і засобів формування професійних компетенцій у майбутніх вчителів початкових класів.

Ключові слова: сюжетні завдання, компетентність, навчання, шляхи, засоби, формування, майбутні вчителі початкових класів, молодші школярі.

Постановка проблеми. Курс математики I-IV класів нової української школи спрямований на реалізацію мети та завдань математичної освітньої галузі, визначених у Державному стандарті початкової загальної освіти. Навчання математики має забезпечити формування у молодших школярів ключових компетентностей, серед яких не можна не згадати готовність розв'язувати проблеми із застосуванням досвіду математичної діяльності для вирішення повсякденних завдань, вироблення в учнів передумов самостійного пошуку й аналізу інформації, розв'язування проблемних завдань, що виникають із життєвих ситуацій, розпізнавання проблем, які розв'язуються із застосуванням математичних методів, здатність розв'язувати сюжетні задачі, обґрунтовувати свої дії тощо. Оскільки уміння розв'язувати сюжетні задачі включає вказані компетентності, то постає проблема підготовки майбутнього вчителя до навчання молодших школярів розв'язувати задачі.

Наявність у програмі нової української школи змістової лінії «Сюжетні задачі» спрямоване на формування у молодших школярів здатності розпізнавати практичні проблеми, які можна розв'язати із застосуванням математичних методів. Сутність мети цієї змістовної лінії полягає у формуванні в школярів загального уміння розв'язувати задачі певних типів.

Проблема формування умінь розв'язувати задачі не є новою, але його сформованість у молодших школярів не повністю задовольняє вимоги Державного стандарту початкової загальної освіти. Обставин, які обумовлюють такий стан, дуже багато. На нашу думку, всі недоліки у сформованості уміння розв'язувати текстові задачі можна поділити на дві групи: недоліки у діяльності вчителів з навчання учнів розв'язувати задачі та недоліки у сформованості в школярів уміння розв'язувати задачі. Навряд чи можна заперечувати, що недоліки другої групи обумовлені недоліками першої.

До недоліків першої групи відносяться: 1) відсутність особистісно-зорієнтованої роботи, що проявляється у неправильній комбінації індивідуальних і фронтальних форм організації діяльності учнів; 2)

нехтування перед ознайомленням з новими видами задач актуалізацією опорних знань, умінь і навичок, що призводить до створення зайвих труднощів при формуванні умінь розв'язувати задачу; 3) надзвичайно низький рівень уваги до формування навичок самоконтролю, а тому діти не володіють прийомами перевірки розв'язаної задачі; 4) схематичність у роботі з розв'язування кожної задачі, для якої характерне багатослів'я міркувань, висловлюваних здебільшого вчителем, які учні пасивно повторюють; 5) більшість задач у класі розв'язується під керівництвом вчителя, а обсяг самостійної роботи школярів дуже невеликий; 6) відсутність визначення мети розв'язування кожної задачі на уроці, її місця у системі інших, моделювання розумових дій та операцій, які мають виконати діти при розв'язування задачі (коли чітко не уявляється мета кожної задачі, не визначається, для чого вона розв'язується, що має бути у центрі уваги, які загальні висновки можна зробити, які закономірності побачити); 7) недостатня увага до формування умінь узагальнювати та систематизувати знання учнів тощо. Для подолання вказаних недоліків необхідно значно підвищити рівень психологічної та методико-математичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів.

До недоліків другої групи можна віднести: 1) відсутність вправ для поетапного відпрацювання елементів складної аналітико-синтетичної діяльності, якою є розв'язування задач; 2) недостатня увага вчителів до подальшого розвитку здібностей встановлювати відношення між множинами, заданими у задачі, а тому учні відчують значні труднощі при обґрунтуванні вибору арифметичної дії; 3) у значній частини школярів слабо сформоване загальне умінь розв'язувати задачу та поняття про різні способи розв'язування задач; 4) поверховий підхід значної частина учнів до читання та осмислення задачі, що обумовлює неправильний вибір дії. Учні не вбачають необхідності в її обґрунтуванні тощо. Ми далекі від думки, що виявили всі недоліки, але навіть їх подолання дозволить значно покращити готовність майбутніх вчителів до формування в учнів умінь розв'язувати задачі, що дозволить забезпечити зв'язок математики із реальним життям дитини, стане показником навченості та здатності до самостійної навчальної діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Відповідно до мети змістової лінії «Сюжетні задачі» Державного стандарту початкової загальної освіти слід сформувати поняття про просту і складену задачу, її структурні елементи, про сутність процесу розв'язування, вдосконалювати загальне умінь розв'язувати задачі на матеріалі нових видів простих та складених задач, формувати умінь розв'язувати задачі певних типів, а також задачі з геометричним змістом.

Аналіз досліджень М. В. Богдановича, Ю. М. Колягіна, С. Д. Максименка, А. А. Свечнікова, Л. М. Скаткіна, С. О. Скворцової та ін. дозволяє твердити, що вони єдині у трактуванні поняття «проста задача» та «складена задача», і визнають, що умінь розв'язувати задачу є

складним, яке включає певний набір структурних компонентів. Саме на формування умінь прочитати задачу, виділити умову і запитання, провести пошук шляхів розв'язання задачі аналітичним чи синтетичним способом, скласти план розв'язання задачі, записати розв'язання задачі відповідно до поставлених вимог, попрацювати над розв'язаною задачею тощо, і має спрямовуватися підготовка майбутніх вчителів до реалізації вимог цієї змістовної лінії в процесі навчання молодших школярів.

Формулювання цілей статті. Реалізація вимог Державного стандарту початкової загальної освіти в умовах нової української школи вимагає змін у підготовці майбутніх вчителів для I-IV класів. Перехід до запровадження компетентнісного підходу при навчанні студентів передбачає розв'язання зокрема таких завдань:

- теоретична і практична підготовка майбутніх вчителів початкових класів до здійснення вимог Державного стандарту початкової загальної освіти щодо змістовної лінії «Сюжетні задачі»;
- добір ефективних технологій навчання студентів, які спрямовані на підготовку до реалізації поставлених перед початковою школою перспектив;
- визначення шляхів та засобів формування професійних компетентностей у майбутніх вчителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу дослідження. На нашу думку, підготовка майбутніх вчителів початкових класів до формування умінь розв'язувати сюжетні задачі у молодших школярів повинна розпочинатися з вивчення вимог Державного освітнього стандарту початкової загальної освіти щодо змістовної лінії «Сюжетні задачі».

Наступним кроком є виявлення сутності компетентнісного підходу у навчанні математики молодших школярів.

Моніторинг якості результатів проведеної роботи здійснюється нами з допомогою підсумкового тестування.

З огляду на те, що уявлення про процес розв'язування задачі формується з використанням процесу моделювання за схемою (див. схему № 1), ми для формування уявлень про математичні моделі використовуємо різні за структурою тексти сюжетних задач: умова – запитання, умова – запитання – умова, запитання – умова.

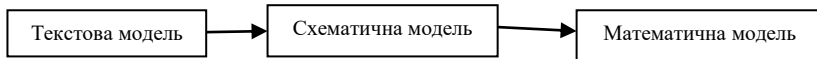


Схема № 1.

Одним із головних завдань вчителя при формуванні у школярів умінь розв'язувати задачі є навчання учнів свідомому встановленню зв'язків між ними. Для того, щоб досягнути цього, вчитель повинен відповідно до теоретико-методичних основ навчання учнів обов'язково дотримуватися трьох етапів. По-перше, підготовчого, на якому

проводиться актуалізація опорних знань, умінь і навичок до введення задачі певного виду. По-друге, етапу ознайомлення із задачами цього виду та їх розв'язуванням. Отже, на цьому етапі слід навчати учнів переходити від конкретної життєвої ситуації, яка описана у фабулі задачі, до вибору арифметичної дії. І, нарешті, – етапу формування умінь розв'язувати задачі цього виду. Результатом роботи на цьому етапі стає сформованість умінь розв'язувати будь-яку задачу названого виду незалежно від її конкретного змісту.

При роботі зі студентами ми намагаємося довести важливість того, що необхідно розрізняти підготовчу роботу до ознайомлення дітей з першою текстовою задачею та підготовчу роботу до введення задачі того чи іншого виду. Саме це обумовлює зміст роботи вчителя на цьому етапі. Сутність підготовчої роботи до ознайомлення з певним видом задач залежить від того, на який зв'язок між даними та шуканим необхідно спиратися при виборі арифметичної дії. Наприклад, якщо проводиться підготовча робота до розв'язування простих задач на додавання, то підготовчими будуть вправи на об'єднання скінченних множин предметів і встановлення чисельності отриманої нової множини. Підготовчою роботою до розв'язування складених задач буде розв'язування відповідних простих задач, які входять до складеної. Завдяки цьому усуватимуться зайві труднощі при сприйманні та розв'язуванні складеної задачі.

Аналіз методичної літератури, вивчення досвіду роботи вчителів початкових класів дозволяють стверджувати, що теоретико-методичними основами роботи вчителя на другому етапі з необхідністю вимагають сформованості у студентів: 1) прийомів ознайомлення із змістом задачі та перевірки його усвідомлення; 2) умінь проводити аналіз задачі різними способами з метою відшукування шляхів її розв'язання; 3) умінь складати план розв'язання складених задач; 4) умінь оформляти розв'язання задачі відповідно до поставлених вимог; 5) умінь працювати над розв'язаною задачею, що включає в себе перевірку розв'язаної задачі та творчу роботу над нею. На жаль, спостереження за уроками вчителів дозволяють констатувати, що досить часто вчителі пропускають окремі етапи, порушуючи логіку роботи з формування умінь учнів розв'язувати задачі.

Дослідженнями підтверджено, що успішність наступного пошуку шляхів розв'язання задачі значною мірою залежить від усвідомлення тих зв'язків, на яких базуватиметься розв'язання задачі. З огляду на це, майбутній вчитель повинен бути підготовлений до особистісно зорієнтованої роботи з ознайомлення школярів із задачею. Для цього відповідно до індивідуальних особливостей дітей пропонуємо студентам різні варіанти ознайомлення із задачею. Спостереження за роботою вчителів дає підстави твердити, що, як правило, ознайомлення учнів із задачею відбувається однаково для всіх. Крім того, вчителеві інколи забувають про те, що формування умінь розв'язувати задачі не знаходиться у прямій залежності від кількості розв'язаних задач.

Визнано, що існують лише три способи ознайомлення дітей з умовою задачі: 1) задачу повідомляє вчитель, розповідаючи або читаючи її; 2) задачу читає один учень, а решта сліdkують за підручником; 3) задачу читає кожен учень самостійно у підручнику. Незважаючи на застосований спосіб, при читанні слід дотримуватися таких вимог: правильне читання слів; темп читання має бути доступним для сприймання учнями; виділення наголосом відомих і шуканих величин, зв'язків між ними, запитання задачі. З урахуванням індивідуальних можливостей частина учнів повинна ознайомлюватися із задачею самостійно, а решта – під керівництвом вчителя. Така організація навчального процесу не вимагатиме від вчителя додаткової підготовки, але вноситиме, як свідчать проведені дослідження, значний внесок у формування уміння розв'язувати задачу.

Вчитель не повинен приступати до розв'язування задачі, якщо не перевірить, як діти засвоїли зміст задачі. Аби це зробити це, вчителі використовують такі методичні прийоми: 1) кільком дітям пропонується повторити всю задачу, її умову, запитання; 2) учням пропонується відповісти на запитання, які мають бути чіткими і не допускати відповідей, що не стосуються розв'язування задачі (наприклад, вчителі досить часто ставлять перед дітьми запитання: про що йдеться в задачі? У цьому випадку правильною відповіддю може бути будь-яка, наприклад: про дітей, про автомобілі, про фрукти тощо); 3) школярам пропонують записати умову задачі коротко; 4) діти складають за задачею таблицю чи схему тощо.

Для того, аби допомогти дітям засвоїти умову задачі, вчителями використовуються різноманітні методичні прийоми: короткий запис умови задачі, запис умови у вигляді таблиці, запис умови у вигляді схеми тощо. Відповідно до індивідуальних особливостей школярів вчитель повинен використовувати, з одного боку, той методичний прийом, який дає найбільшу результативність, а з іншого – пропонувати учням виконувати ті операції, які у них ще не сформовані. Така організація навчального процесу не вимагатиме від вчителя додаткових затрат зусиль і часу при підготовці до уроку, але сам урок буде особистісно-зорієнтованим. Саме на оволодіння зазначеними методичними прийомами спрямовуємо роботу зі студентами.

Успіх у роботі над розв'язуванням задачами залежить і від форми подання умови (наявність символічних зображень величин, повного чи скороченого записів, місця головного запитання, словесного чи цифрового вираження кількісних залежностей), і від математичної структури завдання (тип і вид залежностей між значеннями величин, кількість необхідних для розв'язання операцій тощо). Зважаючи на вище викладене, майбутній вчитель повинен відповідним чином підбирати таку систему вправ, яка б сприяла розвитку необхідних умінь і орієнтувала б навчальний процес на кожного учня. При проведенні такої роботи слід спиратися на результати

досліджень С. Д. Максименка, який встановив особливості сприймання умови задачі різними групами школярів. Приміром, діти з високою успішністю здатні встановлювати відношення між даними і шуканими величинами під час первинного сприймання, абстрагуючись від конкретних деталей фабули, виділяти відповідні математичні співвідношення, відразу знаходячи шлях до розв'язання, диференціюючи запитання і значення величин, що розглядаються, відповідно до особливості відношень між ними. Враховуючи сказане, відповідно до індивідуальних особливостей дітей цієї групи слід доручати їм самостійно читати та розв'язувати задачу, шукати різні способи її розв'язання, не використовувати без потреби наочність, яка гальмуватиме розвиток їхнього абстрактного мислення.

Діти з низькою успішністю, як стверджує С. Д. Максименко, неповно сприймають навіть конкретні числові дані, не розуміють математичної структури задачі, важко сприймають пов'язані між собою окремі її частини, назви величин та їх числові значення. Вони зосереджують свою увагу на елементах, що стоять на початку умови, сприймаючи лише цифрові дані, відтворюють одиничні зв'язки, які запам'ятали у ході розв'язування числових прикладів. Значно успішніше такі школярі сприймають умову на слух. Вони проявляють інтелектуальну пасивність і повільний темп осмислювання задачі, спираються здебільшого на зовнішні неістотні ознаки, неспроможні відшукати в умові головні елементи, виділити конкретні числа за значущістю, а не за порядком їх розміщення в умові. Для того, щоб такі діти досягли початкового розуміння математичної суті текстової задачі, необхідно описову форму (концептуальну модель) перетворити у предметну схему.

Вимоги до уміння розв'язувати задачі визначені у Державному освітньому стандарті початкової освіти, а уміння розв'язувати задачу вимагає, відповідно, сформованості часткових умінь, із яких складається загальне уміння. Доведено, що процес засвоєння знань індивідуальний, а тому формування загального уміння розв'язувати текстову задачу вимагає особистісно зорієнтованого підходу до оволодіння кожним частковим умінням. Одним із таких структурних елементів є уміння знайти шлях розв'язання задачі. Аналіз задачі є найвідповідальнішим і найскладнішим у формуванні загального уміння розв'язувати задачі.

Призначення аналізу для будь-якої текстової задачі полягає в тому, щоб допомогти школярам відшукати шлях до знаходження відповіді на запитання задачі. На жаль, трапляються непоодинокі випадки, коли вчителі під час роботи з простими задачами взагалі пропускають аналіз задачі, обмежуючись тим, що хтось із дітей правильно вказав арифметичну дію, необхідну для розв'язання задачі. Працюючи над складеними задачами, вчителі досить часто не відділяють аналіз задачі від вивчення умови й перевірки її усвідомлення та від етапу складання плану розв'язання задачі, що створює додаткові труднощі дітям. Такі

дослідження дають підстави виокремити: 1) сутність етапу аналізу для простих задач полягає в тому, щоб допомогти дітям з'ясувати, в якій із множин предметів більше чи менше, і обґрунтувати вибір арифметичних дій; 2) сутність аналізу складених задач полягає в тому, щоб допомогти школярам обрати відповідну послідовність дій, які приведуть до відповіді на запитання задачі.

Існують різні способи аналізу складених задач і різні думки методистів з приводу доцільності використання цих способів у процесі формування умінь учнів знаходити шлях до розв'язання задачі. Аналіз складеної задачі можна проводити двома способами: по-перше, аналітичним, тобто від запитання до умови, і по-друге, синтетичним, тобто від умови до запитання. Сутність кожного способу покажемо на прикладі такої задачі: «У Миколки було п'ять яблук, а у Наталки на два більше. Скільки всього яблук було у дітей?». Ознайомивши учнів із задачею та перевіривши її засвоєння, аналіз задачі аналітичним способом проводимо так: що необхідно визначити в задачі? – скільки всього яблук було у дітей. Що необхідно знати, щоб дати відповідь на запитання задачі? – скільки яблук було у Миколки і скільки яблук було у Наталки. Які з цих даних нам невідомі? – скільки яблук було у Наталки. Що необхідно знати, щоб визначити, скільки яблук було у Наталки? – скільки яблук було у Миколки і на скільки яблук більше було у Наталки. Чи відомі нам ці дані? – відомі.

Аналіз задачі синтетичним способом проводимо так: що можна визначити, знаючи, що у Миколки було 5 яблук, а у Наталки на 2 яблука більше? – скільки яблук було у Наталки. Що можна визначити, знаючи скільки яблук було у Миколки і скільки яблук було у Наталки? – тут можливі три варіанта відповідей дітей: 1) скільки всього яблук було у дітей? 2) на скільки яблук у Миколки було менше, ніж у Наталки? 3) на скільки яблук було у Наталки більше, ніж у Миколки? Якщо вчитель отримає другу чи третю відповідь, то він повинен запитати: а що ще можна визначити за цими даними? (Непоодинокі випадки, коли, отримавши таку відповідь від учня, вчитель говорить: «Неправильно!» Робити цього не можна, бо інакше відіб'ємо здатність учнів розглядати різні можливі варіанти. Адже, якщо учень запропонував відразу перший варіант відповіді, то без додаткової роботи з ним важко стверджувати: перебрав він всі можливі різні варіанти відповіді на поставлене запитання чи вгадав потрібну відповідь). Варто наголосити, що аналіз задачі будь-яким способом слід завершувати запитанням: чи дали ми відповідь на запитання задачі?

Стосовно використання того чи іншого способу аналізу задачі, то думки методистів розділилися. Деякі методисти вважають, що навчати дітей проводити аналіз задачі краще розпочинати з міркувань від числових даних до запитання, тобто синтетичним способом. Свою позицію вони обґрунтовують тим, що дитині значно легше мати справу з тим, що є, ніж з тим, чого немає. Крім того, умінь міркувати від запитання до умови вже

передбачає вміння бачити, що можна знайти за даними числами. Не протиставляючи один спосіб аналізу задачі іншому, слід підкреслити, що при використанні аналітичного способу аналізу задачі міркування стають більш цілеспрямованими та економними. Тому, обираючи спосіб аналізу задачі, вчитель повинен враховувати індивідуальні психологічні особливості школярів, тобто вибір способу аналізу задачі повинен бути особистісно-зорієнтованим. Зазначимо, що вчителеві треба пам'ятати про такі закономірності: 1) використання у процесі аналізу задачі слова «потрібно» (необхідно) зосереджує увагу людини на пошуковий спосіб здійснення вже поставленої мети, що не завжди можливо, обмежує пошук одним єдиним напрямком. Отже, аналітичний спосіб аналізу задач потрібно використовувати на початкових етапах роботи з формування вміння розв'язувати задачі та для тих учнів, у яких недостатньо сформоване вміння розглядати різні можливі варіанти. 2) використання слова можна (достатньо) відіграє важливу психологічну роль, бо розширює можливості пошуку інших способів розв'язання, готує до розуміння важливих у математиці понять «потрібно», «достатньо», «потрібно і достатньо». Тож, використання синтетичного способу аналізу задач слід рекомендувати тим учням, які мають здібності до вивчення математики та у яких сформоване вміння розглядати різні можливі варіанти. Водночас, усіх учнів, які здатні до цього, слід поступово переводити до використання такого способу, бо це сприятиме їхньому розвитку. Саме такий підхід вчителя, що опирається на знання індивідуальних психологічних особливостей кожного школяра, забезпечуватиме особистісну зорієнтованість навчального процесу.

Готуючись до уроку, вчитель повинен продумати, по-перше, чи має задача різні способи розв'язування, по-друге, яким способом оформлятиметься її розв'язування, по-третє, які допомоги можуть потребувати учні тощо. Аналіз методичної літератури та досвіду роботи вчителів початкових класів переконливо свідчить, що в курсі математики початкових класів існують арифметичний і алгебраїчний способи запису розв'язання текстових задач. Серед арифметичних способів виділяють принаймні чотири: 1) запис розв'язання задачі за діями; 2) запис розв'язання задачі за діями з коротким поясненням; 3) запис розв'язання задачі виразом; 4) запис розв'язання задачі за діями з запитаннями. Кожний із названих арифметичних способів представлено для задачі « У Миколки було 5 олівців, а у Наталки на 2 більше. Скільки всього олівців було у дітей?» у наступній таблиці № 1.

Таблиця № 1.

Різні способи запису розв'язання задачі.

I спосіб	II спосіб	III спосіб	IV спосіб
1) $5+2=7$ (ол.) 2) $5+7=12$ (ол.) Відповідь: 12 олівців було у	1) $5+2=7$ (ол.) – було у Наталки; 2) 2) $5+7=12$ (ол.) - було у дітей.	$(5+2)+5=12$ (ол.) Відповідь: 12 олівців було у	1) Скільки олівців було у Наталки? $5+2=7$ (ол.) 2) Скільки всього

дітей.	Відповідь: 12 олівців було у дітей.	дітей.	олівців було у дітей? $5+7=12$ (ол.). Відповідь: 12 олівців було у дітей.
--------	---	--------	--

У результаті проведених дослідженнями доведено, що використання різних форм записів розв'язання задачі та різних способів розв'язання задачі дозволяє учням усвідомити процес розв'язання, глибше зрозуміти зв'язки між даними та шуканими величинами, зорієнтувати навчальний процес на особистість тощо. Приміром, для сильних учнів можна запропонувати знайти всі можливі способи розв'язання задачі, оформити розв'язання одним чи всіма відомими їм способами. Такий підхід до процесу формування у школярів умінь розв'язувати задачі не вимагатиме від вчителя додаткових затрат часу при підготовці до уроку, сприяючи разом з тим розвитку кожної дитини. Для слабших учнів можна пропонувати розв'язати задачу одним способом, оформивши його вказаним способом.

Спостереження за роботою вчителів свідчать, що зустрічаються непоодинокі випадки, коли вчителі не розрізняють різні форми запису та різні способи розв'язування задач. Зокрема, у підручниках з математики для I-IV класів є задачі, які допускають різні способи розв'язання. Отже, майбутні вчителі повинні усвідомлювати правильну відповідь на запитання. Що ж означає розв'язати задачу різними способами? У математиці задача вважається розв'язаною різними способами, якщо її розв'язання відрізняється зв'язками між даними і шуканими величинами або послідовністю використання цих зв'язків. Різні способи розв'язання задачі покажемо на прикладі такої задачі « Для уроку трудового навчання купили 4 котушки білих ниток вартістю 5 гривень за кожную і 6 катушок чорних ниток за тією самою ціною. Скільки коштувала вся покупка?». У задачі мова йде про три величини: ціну, кількість і вартість, яку слід знайти. Її можна знайти, якщо відомо ціну і кількість, або якщо відомо вартість окремих частин. Використовуючи різну послідовність зв'язків між величинами, одержуємо такі два способи розв'язання задачі (див. таблицю № 2).

Таблиця № 2.

Різні способи розв'язання задачі.

I спосіб	II спосіб
1) $5 \cdot 4 = 20$ (грн) 2) $5 \cdot 6 = 30$ (грн) 3) $20 + 30 = 50$ (грн) Відповідь: 50 гривень.	1) $4 + 6 = 10$ (к); 2) $5 \cdot 10 = 50$ (грн). Відповідь: 50 гривень.

Висновки та перспективи подальших розвідок. У зв'язку зі зміною парадигми початкової загальної освіти перед вищими навчальними закладами постало важливе завдання підготовки майбутніх вчителів початкових класів до роботи в нових умовах. Реалізація вимог нової української школи до засвоєння молодшими школярами завдань змістової

лінії «Сюжетні задачі» з використанням компетентнісного підходу до формування предметних та ключових компетентностей молодших школярів, зокрема і умінь розв'язувати задачі потребує подальших досліджень з таких питань (проблем):

- формування у майбутніх вчителів початкових класів розуміння сутності компетентнісного підходу, реалізацією якого їм доведеться займатися;

- усвідомлення студентами того факту, що компетентнісний підхід у навчанні вимагає, аби сучасні навчальні засоби виконували не тільки інформаційну, а й мотиваційну та розвивальну функції;

- усвідомлення майбутніми вчителями сутності та структури компетентностей, пов'язаних з умінями розв'язувати сюжетні задачі;

- формування умінь підбирати найбільш ефективні засоби, методи, прийоми навчання та форми організації навчальної діяльності молодших школярів, які найкраще пристосовані до реалізації завдань нової української школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Байбара Т. Компетентнісний підхід в початковій ланці освіти: теоретичний аспект / Т. Байбара // Початкова школа. –2010. –№ 8. – С. 46 –50.
2. Бібік Н. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти / Н. Бібік // Початкова школа. – 2010. – № 9. – С. 1 - 4.
3. Богданович М. Методика розв'язування задач у початковій школі.: навч. посібник для учнів пед. уч. – 3-е вид. перероб. ы доп. – К.: Рад. шк., 1990. – 183 с.
4. Державний стандарт початкової загальної середньої освіти // Початкова школа. –2011. –№ 2.
5. Максименко С. Індивідуальні особливості сприймання математичних задач першокласниками / С. Максименко // Початкова школа. – 1978. - № 11. – С. 90-93.
6. Савченко О. Дидактика початкової освіти: підр./ О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. –504 с.
7. Скворцова С. Методична система розв'язування сюжетних задач учнів початкових класів: [монографія] /Світлана Олексіївна Скворцова. – Одеса: Астропринт, 2006. – 696 с.
8. Скворцова С. Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до навчання молодших школярів розв'язувати сюжетні математичні задачі: [монографія] /Світлана Олексіївна Скворцова, Яна Станіславівна Гасвець. – Харків: «Ранок-НТ», 2013. – 332 с.
9. Родигіна І. В. Компетентісно орієнтований підхід до навчання. / І. В. Родигіна.–Х. : Вид. гра «Основа», 2008. –112 с. : іл. – (Серія «Адміністратору школи»).

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Baibara T. Kompetentisnyi pidkhid v pochatkovii lantsi osvity: teoretychnyi aspekt [Competent Approach in the Elementary School: Theoretical Aspect] / T. Baibara // Pochatkova shkola. – 2010. – No 8. – S. 46 –50. (in Ukrainian)
2. Bibik N. Kompetentnist i kompetensii u rezultatakh pochatkovoi osvity [Competence and Competencies in Primary(in Ukrainian) Education] / N. Bibik // Pochatkova shkola. – 2010. – No 9. – S. 1 - 4.
3. Bohdanovych M. Metodyka rozviazuvannia zadach u pochatkovii shkoli.: navch. posibnyk dlia uchniv ped. uch. [Methodology for Solving Problems in Elementary School : teaching handbook for students in pedagogical colleges] – 3-e vyd. Pererob. I dop. – K.: Rad. Shk., 1990. – 183 s. (in Ukrainian)
4. Derzhavnyi standart pochatkovoi zahalnoi serednoi osvity [State Standard of Initial General Secondary Education] // Pochatkova shkola. – 2011. – No 2. (in Ukrainian)
5. Maksymenko S. Indyvidualni osoblyvosti sprymannia matematychnykh zadach pershoklasnykamy [Individual Peculiarities of Perception of Mathematical Problems by First-graders] / S.Maksymenko // Pochatkova shkola. – 1978. – No 11. – S. 90-93. (in Ukrainian)
6. Savchenko O. Dydaktyka pochatkovoi osvity: pidr. [Didactics of Elementary Education: textbook] / O. Ya. Savchenko. – K. : Hramota, 2012. –504 s. (in Ukrainian)
7. Skvortsova S. Metodychna systema rozviazuvannia siuzhetnykh zadach uchniv pochatkovykh klasiv: [monohrafiia] [Methodical System of Solving Thematic Mathematical Problems of Elementary School Students: [monograph] /Svitlana Oleksiivna Skvortsova. – Odesa: Astropynt, 2006. – 696 s. (in Ukrainian)
8. Skvortsova S. Pidhotovka maibutnikh vchyteliv pochatkovykh klasiv do navchannia molodshykh shkoliariv rozviazuvaty siuzhetni matematychni zadachi: [monohrafiia] [Preparation of Future Primary School Teachers for the Study of Junior School Students to Solve Thematic Mathematical Problems: [monograph]] /Svitlana Oleksiivna Skvortsova, Yana Stanislavivna Haievets. – Kharkiv: « Ranok-NT», 2013. – 332 s. (in Ukrainian)
9. Rodyhina I. V. Kompetentisno oriietovanyi pidkhid do navchannia [Competently Oriented Approach to Learning]. / I. V. Rodyhina. – Kh. : Vyd. hra « Osnova», 2008. –112 s. : il. – (Serii « Administratoru shkoly»). (in Ukrainian)

Аннотация. В статье рассматриваются пути и средства формирования компетентностей у студентов специальности 013 «Начальное образование» в контексте обучения младших школьников решать сюжетные задачи; очерчены методические подходы к проведению

такой работы с будущими учителями. Раскрыты задачи применения компетентностного подхода при обучении студентов: теоретическая и практическая подготовка будущих учителей начальных классов к осуществлению требований Государственного стандарта начального образования; подбор эффективных технологий обучения студентов; определение путей и средств формирования профессиональных компетенций у будущих учителей начальных классов.

Ключевые слова: сюжетные задачи, компетентность, обучение, пути, средства, формирования, будущие учителя начальных классов, младшие школьники.

Abstract. The article considers ways and means of forming competences for students of specialty 013 «Primary education» in the context of teaching junior schoolchildren to solve the thematic mathematical problems; methodological approaches to such work with future teachers are outlined. The tasks of application of the competent approach in the students' training are revealed: theoretical and practical preparation of future teachers of elementary school to the implementation of the requirements of the State standard of elementary education; selection of effective technologies for student learning; definition of ways and means of forming professional competences for future primary school teachers. The theoretical and methodological foundations of the teacher's work on solving thematic mathematical problems are lighted, namely, mastering the methods of familiarization with the content of the problem are highlighted; abilities: to carry out the analysis of the problem in different ways in order to solve the optimal ways of its solution; to make a plan for solving complex tasks; to execute the decision of the task in accordance with the set requirements; to work on a solved problems, which includes checking the solved task and creative work on it.

Key words: subject problems, competence, learning, ways, means, formation, future teachers of elementary school, junior schoolchildren.

Стаття надійшла до редакції 02.10.2018

Ж. Г. Стельмашук

АКТУАЛЬНІСТЬ ІДЕЙ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО У КОНТЕКСТІ ЗАВДАНЬ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті крізь призму завдань нової української школи актуалізовано педагогічні ідеї Василя Олександровича Сухомлинського (1918–1970).

Характеризовано окремі педагогічні погляди В. Сухомлинського на виховання особистості, що знайшли своє продовження в сучасній системі освіти у вигляді ключових принципів та пріоритетів діяльності