

УДК 378:371.134:372.4

М. М. Греб,
кандидат філологічних наук, доцент
(Бердянський державний педагогічний університет)
marygreb@mail.ru

РЕАЛІЗАЦІЯ АКТИВНОГО ТИПУ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС ЗАСВОЄННЯ ЛЕКСИКОЛОГІЇ

У статті окреслено ефективні шляхи реалізації активного типу навчання майбутніх учителів початкових класів під час засвоєння лексикології. Проаналізовано практичні та теоретичні вектори лінгвометодики початкової школи з огляду на функції лексики в комунікативно спрямованому оволодінні мовою на всіх етапах мовної освіти. Обґрунтовано методичні орієнтири в розробленні теоретичних та прагматичних аспектів означеної проблеми.

Ключові слова: активні методи навчання, активний тип навчання, майбутні вчителі початкових класів, навчання лексикології, методика розвивального навчання, психологічні чинники активного типу навчання.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку системи вищої педагогічної освіти характеризується прагненням науковців цілеспрямовано розв'язувати актуальні проблеми забезпечення якості освіти. З огляду на це в теорії педагогічної освіти намітилась тенденція до інноваційних змін у контексті нових вимог до методичної підготовки фахівців в умовах багаторівневої університетської освіти.

Аналіз теоретико-експериментальних досліджень, виконаних в останнє десятиліття, дозволив виокремити пріоритетні напрями наукових пошуків ефективних шляхів підвищення якості вищої педагогічної освіти, такого важливого її сегмента, як лінгводидактика початкової школи.

Попри значні лінгводидактичні здобутки науковців у царині методики початкової школи, приведення її у відповідність до Галузевого державного стандарту, методиці навчання лексикології майбутніх учителів початкових класів присвячено публікації, які лише частково висвітлюють методичні орієнтири в розробленні обраної проблеми дослідження. Тому актуальність порушеного у статті вектора студіювання визначається як відсутністю спеціальних досліджень з означеного напрямку, так і необхідністю оновлення змісту та технології навчання лексикології у лінгводидактиці початкової школи відповідно до вимог та умов сучасної університетської освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психолого-педагогічне обґрунтування методики активного розвивального навчання, як і спроба розробити на її основі спеціальні педагогічні методи і прийоми, подано у працях психологів та педагогів різних поколінь: Л. Варзацької, М. Вашуленка, Л. Виготського, Д. Ельконіна, В. Давидова, Л. Занкова, І. Зимньої, Ю. Ємельянова, А. Канищенко, О. Копусь, О. Кучерук, В. Семиченко, А. Смолкіна, В. Рибалки та ін.

У науковій літературі поряд із поняттям "активне навчання" [1] можна натрапити на такі поняття як "розвивальне" [2], "проблемне" [3], "групове" [4], "інтерактивне" [5], "особистісно орієнтоване" навчання [6]. З одного боку, відмінності у вживанні цих термінів пов'язані, на наш погляд, із контекстом розгляду самого поняття "активне навчання", яке розглядається нами як "розвивальне" на протигагу традиційному "формувальному", передусім, за критерієм педагогічного результату, а також може репрезентуватися і як "проблемне", і як "групове" залежно від задіяних у ньому провідних психологічних механізмів активізації (механізмів мислення або ж механізмів функціонування групи). Термін "особистісно орієнтоване навчання" підкреслює первинне існування особистості і суб'єктної активності педагога стосовно спеціально організованої педагогічної дії [7: 104].

З іншого боку, функціонування вказаних понять у сучасному науковому обігу і невизначеність їх уживання обумовлена недостатньою увагою до психологічного обґрунтування самого навчання як комунікативного інтерсуб'єктивного явища, як форми існування та реалізації відносин між викладачем і студентом.

Метою статті є окреслення шляхів практичної реалізації активного типу навчання майбутніх учителів початкової школи під час засвоєння лексикології.

На основі аналізу й узагальнення спеціальних досліджень (монографічних праць, дисертацій, матеріалів науково-практичних конференцій, нормативних документів з питань мовної освіти та методичної підготовки майбутнього фахівця початкової школи нами:

- охарактеризовано здобутки сучасної лінгводидактики у контексті досліджуваної проблеми, а також комплекс організаційних заходів, спрямованих на вдосконалення методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи;

- обґрунтовано теоретико-методологічні основи навчально-виховного процесу у вищій школі, сформульовано провідні принципи і методи навчання у вишах, способи активізації логічного мислення студентів;

- спроектовано зміст і технологію навчання студентів відповідно до сучасних освітніх парадигм;
- уточнено і скореговано зміст навчальних планів і програм відповідно до освітньо-кваліфікаційних характеристик випускників вищих навчальних закладів та освітньо-професійних програм підготовки;
- запропоновано лінгводидактичну модель професійної діяльності майбутнього вчителя початкової школи, яку репрезентовано у вигляді комплексу професійних умінь та навичок.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні відбувається пошук нових освітніх ресурсів, розширення освітнього простору, переосмислення місії педагогічних вишів у розвитку інноваційних процесів підготовки педагогічних працівників, і передусім, у створенні бази для розроблення сучасних навчально-методичних комплексів, які сприяли б формуванню і задоволенню запитів на навчальні, дослідницькі та інноваційні види освітніх послуг.

На відміну від традиційних підходів до вищої освіти, які орієнтовані на підготовку спеціалістів до певного виду професійної та функціональної діяльності, в основі сучасної парадигми педагогічної освіти має знаходитися цілісний розвиток та збагачення загальної культури майбутніх учителів початкової школи, що відображає як професійні, так і особистісні якості, потреби, інтереси та здібності, можливості адаптуватися та ефективно діяти в динамічних умовах сучасного життя [8: 14-15].

Нагальною потребою сучасної вищої педагогічної освіти є пошук шляхів кооперації між наявними освітніми парадигмами: культурологічною, особистісною, когнітивно-інформаційною (знаннєвою), компетентнісною [6; 8], що дозволяє значною мірою реалізувати диференціацію змісту навчання майбутніх учителів початкових класів.

Для неперервного освітнього процесу з-поміж названих освітніх парадигм пріоритетною у процесі вивчення лексики ми вважаємо *культурологічну*. По-перше, вона найбільш повно виражає глибинні, кінцеві цілі освіти, дозволяє піднятися над кон'юнктурним мисленням, навіть продиктованим чесним прагматизмом; по-друге, формує ціннісний погляд на якість освіти в контексті культурологічної парадигми, орієнтує організацію навчального процесу на гуманістичні, особистісно значущі цінності. Поза загальним контекстом культури вирішення будь-яких інструментальних, адаптаційних педагогічних завдань втрачає сенс, перетворює того, хто навчається, в об'єкт маніпуляцій, засіб для вирішення другорядних для нього цілей [8].

Прагнення побудувати цілісний освітній процес на ціннісній основі зумовлює визнання культурологічної парадигми як домінуючої у системі вищої педагогічної освіти. Культурологічна парадигма не тільки не суперечить особистісно орієнтованій освіті, а й є її глибинною, сокровенною сутністю, сприяє успішній реалізації активного типу навчання майбутніх фахівців [9].

Коли знання стають надбанням особистості, вони впливають на її особистісні якості, передбачаючи включеність індивідуальної свідомості, першорядну самоорганізацію, зростання якої відбувається при педагогічно ініційованому зіткненні двох контекстів: знань і свідомості [1].

Відповідно, для визначення нового змісту освіти виникає об'єктивна потреба надання простору освітнім закладам, однак відсутність вивірених критеріїв не дозволяє відібрати зміст навчального матеріалу в плані його доцільності і достатності для забезпечення формування стрижневих компетентностей майбутніх учителів початкової школи.

Практика показує, що кожен, хто навчається, має проходити індивідуальну траєкторію професійного зростання, а процес навчання має бути максимально мотивований і глибоко самостійний. У такому випадку він "є керованим через модульну структуру, тобто через точне визначення цілей, встановлення вихідного рівня знань, побудову і пред'явлення індивідуальних, мотивованих навчальних програм, що передбачає диференціацію знань та їх корекцію, забезпечення систематичного зворотного зв'язку, встановлення кінцевого рівня знань, визначення ефективності, процесу навчання через досягнення результату, заданого метою навчання" [7: 115].

Значущі й доступні для педагога проблеми є своєрідним навчальним матеріалом, дидактичне оброблення якого визначає рівень його активності. Тому методи навчання і, загалом, тип активного навчання за таких умов, з одного боку, сприяють створенню різноманітних освітніх програм, а з іншого, – зростанню індивідуального рівня методичної компетентності. За такого підходу норми і вимоги, що ставляться перед педагогами, не можуть бути жорстко фіксованими.

Пропонована методика активного розвивального навчання є не просто окремою ініціативою викладачів чи студентів, а виступає частиною самостійного плану навчальної, методичної та науково-дослідної роботи.

Методика активного розвивального навчання як система управління психічним та особистісним розвитком студента має спільну з іншими видами навчання структуру: суб'єкт управління (викладач), об'єкт (педагогічний процес і результат). Головним результатом активного навчання є розвиток особистості не стільки як соціального індивіда, здатного до належного виконання соціальних ролей, і навіть не як спонтанної та творчої індивідуальності, а саме як суб'єкта навчальної взаємодії, який є джерелом активного пізнання і перетворення предметної та соціальної дійсності [1; 3; 10].

Активне розвивальне навчання нами визначено як форма відносин між викладачем і студентом, при яких усі учасники займають у навчанні активну позицію (викладач – як суб'єкт навчання, ті, кого навчають, – як суб'єкти учіння). Суб'єкт-суб'єктний характер відношень, що складається між учасниками спільної навчально-виховної діяльності, є суттєвою відмінністю між активним розвивальним навчанням і традиційним навчанням, що абсолютизує активну позицію педагога, а також гуманістичною освітою [1]. Отже, розвивальне навчання – це навчання, "центроване на студентів", коли активною стороною у навчально-виховних стосунках виступає студент, а викладач створює умови для його творчого самовираження.

Водночас активне "особистісно зорієнтоване" навчання, забезпечуючи майбутнім учителям початкових класів можливість самовизначитися і самореалізуватися в пізнанні через вибір та оволодіння способами навчальної діяльності, все ж зберігає форму зовнішнього соціального впливу на цілеспрямований розвиток особистості й цим відрізняється від стихійного навчання, яке супроводжує і ніби підтримує спонтанне, самодовільне цілепокладання індивідуального розвитку, тому й виступає як провідна форма в контексті гуманістичної освіти.

Допущена рівність позицій, а відповідно, право кожного на власну думку є найважливішою ознакою суб'єкт-суб'єктних відношень, що проявляються у взаємному сприйнятті того, хто навчає, і того, хто навчається. Суб'єкт-суб'єктні відношення виявляються і в інших аспектах спілкування – особливостях інформаційного обміну і взаємодії у навчанні [10]. Характерними ознаками інформаційного обміну в активному навчанні є: інтенсифікація зворотного зв'язку від студента до студента, від студентів до викладача і від викладача до студентів, значна кількість різноманітних комунікативних бар'єрів (бар'єрів розуміння, ставлення та ін.), утворених зустрічною активністю суб'єктів спільної навчальної діяльності; переважне застосування переконування як інтелектуальної інформаційної дії, при якій досягається не просто прийняття інформації, а згода, заснована на самостійному дискурсивному висновку, що виражає результат суб'єктивної активності реципієнта інформації [2: 117].

В активному розвивальному навчанні кооперативність взаємодії (коли мета спільної навчальної діяльності досягається шляхом розподілу функції між учасниками процесу) виступає як головна характеристика способу спільної роботи викладача і студента (на противагу індивідуалізованому і загальногруповому способам, які переважають у традиційному навчанні). Основною формою конкурентної взаємодії в активному розвивальному навчанні стає продуктивний конфлікт, що сприяє формуванню більш усебічного розуміння проблеми, яка виникла, визнанню законності іншої аргументації, розвитку елементів кооперативної взаємодії і загалом організації спільної діяльності [10: 145].

Вимога врахування виокремлених характеристик суб'єкт-суб'єктних відношень при організації спільної навчальної діяльності переводиться в ранг педагогічних принципів активного навчання (наприклад, принцип проблемності та ін. [4: 74]). У той же час різні варіанти активного навчання розроблено нами залежно від того, який саме бік спілкування розглядається як провідний аспект організації педагогічної дії. Так, в інтерактивному навчанні моделювання умов розвитку студента здійснюється через створення ситуації взаємодії із реальними чи віртуальними суб'єктами спільної діяльності, в комунікативному тренінгу шляхом створення комунікативних ситуацій (установлення контакту, передача відомостей, пробудження переживань тощо), а в сенситивному тренінгу – ситуації сприйняття і розуміння себе та інших за принципом "тут" і "тепер".

У виборі конкретних методів і форм активного навчання нами враховано специфічні умови університетської освіти, які пов'язані, по-перше, з особливостями педагогічного контингенту, що отримує освіту, по-друге, з просторово-часовими характеристиками педагогічного процесу, по-третє, з особливостями самого педагогічного результату.

Незважаючи на велику варіантність психологічних характеристик майбутніх учителів початкової школи, нами виокремлено ті особливості, які є спільними для них як студентів і становлять основу реалізації групових форм роботи: якісні характеристики, досвід роботи, запити, інтереси, можливості.

Пропонованою методикою активного типу навчання передбачено застосування таких конкретних методів і форм активного розвивального навчання: обговорення конкретних ситуацій і ділові ігри в основній навчальній діяльності; метод мозкового штурму і сенситивний тренінг у навчально-методичній та дослідній роботі творчих груп й експериментальних майданчиків; неімітаційні методи активного навчання на початковому етапі навчання з подальшим застосуванням імітаційних методів; індивідуальні та мікрогрупові творчі завдання; матеріали, виконання яких використовуються як педагогічний засіб; залікові й тестові завдання, контрольні-модульні роботи як форми індивідуального рейтингу студентів.

Такий підхід до вибору методів, форм діяльності, способів взаємодії викладача і дозволяє оптимізувати функціонування системи навчання майбутніх учителів початкових класів, поліпшення організації індивідуальної діяльності студентів і викладачів. Водночас результати аналізу психологічних характеристик і закономірностей активного навчання мають також теоретичне значення: вони розкривають зв'язок психологічних і педагогічних факторів у навчанні, конкретизують і доповнюють зміст педагогічного процесу активного розвивального навчання, репрезентують подальшу розробку суб'єкт-суб'єктної освітньої парадигми.

Відповідно до розробленої методики активного типу навчання нами запропоновано під час вивчення лексики такі форми організації навчальних занять, як лекції, практикуми, тренінги, семінари, лабораторні роботи, заняття з обміну досвідом, тематичні дискусії, круглі столи тощо; види робіт: випускні творчі роботи, атестаційні роботи, презентації; пропонуються й інноваційні технології, які уможливають реалізацію інноваційних форм організації навчальної роботи через активне навчання. На практичних заняттях запрограмовано проведення тренінгів, різноманітних дидактичних ігор, аналіз конкретних педагогічних ситуацій. Лекції супроводжуються дискусіями, консультаціями викладача на запитання студентів, елементами "мозкової атаки".

Проектування змісту навчання лексики в умовах вищого навчального закладу відбувається у кількох напрямках: оволодіння системою знань і оперування ними, оволодіння системою дій, операцій та прийомів навчальної роботи (уміння, навички, фахова компетентність), становлення і розвитку, коригування мотивації навчання; удосконалення способів управління навчально-пізнавальною діяльністю та контролем над нею. Така схема потенційно можливої співдіяльності суб'єктів навчання репрезентує зміст різнопредметного навчального матеріалу, який обумовлений метою навчання і знаходить свою предметну форму в засобах навчання, відповідає положенню загальної дидактики: змістом кожного навчального предмета є знання, уміння, навички, професійна компетентність, а також досвід творчої діяльності [7].

За ступенем вираженості безпосереднього зв'язку в діяльності суб'єктів активного навчання, керування може бути розімкненим і замкненим [2: 142]. Закономірно, що операції добору термінології, аргументації та інтерпретації матеріалу вимагають розімкненого керування, бо помилки, неточності, яких студент припускається під час тлумачення того чи іншого теоретичного положення або правила лексики, можуть просто виправлятися викладачем без пояснення причин їх виникнення, якщо не ставиться завдання діагностики тих проміжних ланок процесу засвоєння, якими зумовлені помилки. У цьому випадку керування здійснюється лише викладачем без встановлення безпосереднього зворотного зв'язку з іншим суб'єктом розподіленої співдіяльності – студентами. Цілісне замкнене керування передбачає відстеження основних етапів засвоєння і виявлення недоліків, помилок, спільну корекцію процесу оволодіння теоретичним матеріалом. Найпростішими формами такого керування є опитування, бесіда, з'ясування повторюваності помилок, виконання завдань проблемного характеру, написання контрольних робіт. Із цього випливає, що керування, організоване викладачем у таких формах, сприяє формуванню ціннісних орієнтирів у різних видах діяльності [10].

Значна кількість проблем організації навчального процесу під час вивчення лексики пов'язана з тим, що вибір конкретних методів і форм не завжди враховує специфічні особистісні фактори навчальної групи.

Ознаками активності на рівні окремих психічних процесів (пізнавальних, емоційно-вольових, самосвідомості та ін.) у навчальній діяльності є: розуміння навчального матеріалу; вирішення різноманітних завдань і проблем, визначення цілей (цілепокладання), рефлексивна регуляція (володіння прийомами управління діяльністю, самоконтролю, саморегуляції на основі аналізу закономірностей самої діяльності). Психологами доведено необхідність урахування низки найбільш важливих психологічних факторів активізації особистості в навчанні пізнавальної і професійного інтересу; творчого характеру навчально-пізнавальної діяльності; ігрового характеру проведення занять; емоційного впливу з дотриманням таких вимог: поділ групи на підгрупи – це одна з умов для кооперації суб'єктів спільної навчальної діяльності та інтенсифікації зворотного зв'язку між ними; врахування індивідуальних особливостей майбутніх учителів початкової школи (умова для виникнення комунікативних бар'єрів, інтенсифікації процесів міжособистісного пізнання); відсутність жорсткої формальної ієрархічної структури групи (така структура стримує встановлення суб'єкт-суб'єктних відношень); прояв активності самим викладачем.

В організації активного навчання лексики у спільній навчальній діяльності пропонуємо враховувати загальні психологічні характеристики і закономірності побудови суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем і студентом. У такому разі специфіка організації активного типу навчання у спільній навчальній діяльності виражається в переважному використанні таких елементів педагогічного процесу: дискусійних та ігрових методів навчання; контролю за процесом, а також попереднього й індивідуального контролю; рейтингової оцінки; полімодальних навчально-методичних засобів та навчально-наочних посібників, відносно малих за обсягом, більшу з порівняно традиційними засобами конкурентоспроможності, а також навчально-груповий характер ініціації, розробки й апробації; функціональних засобів наочності; кооперативних і складових педагогічних форм. В організації активного навчання традиційні методи, засоби і форми можуть застосовуватися як допоміжні елементи.

Методи наочності (наприклад, наслідування, метод спроб і помилок) мають в активному навчанні значення фонового навантаження, виступають невід'ємним елементом спільної навчальної діяльності: гра, як і дискусія, дозволяє майбутнім учителям початкових класів не тільки актуалізувати власні здібності, а й спостерігати та копіювати поведінку інших, що веде до успіху.

Студіювання психолого-педагогічних джерел, власні спостереження переконують, що традиційні форми навчання лексикології майбутніх учителів початкової школи доцільно наповнювати новим змістом, адекватним сучасним вимогам суспільства, урахувати як системотвірні чинники практичної реалізації загальнодидактичних та специфічних принципів навчання для організації багатоаспектної навчально-розвивальної діяльності студентів, застосовувати в органічній єдності всі компоненти активного навчання (активізація позиції суб'єкта навчальної діяльності; залучення його в процес самостійного здобування знань, умінь і навичок та дослідницьку діяльність; залучення до проектування навчального процесу на основі педагогічної взаємодії, творчості та рівноправного партнерства).

За таких умов, на нашу думку, створюються можливості для активного залучення до формування змісту навчальних програм, з урахуванням їхніх професійних запитів і потреб; участі у методичних заходах різного статусу й тематики, розробленні навчально-методичного забезпечення.

Запропонована нами методика активного типу навчання лексикології майбутніх учителів початкових класів – це не оволодіння окремими словами, поняттями, а засвоєння системи правил, формування усвідомленого висловлення, що здійснюється через психічні процеси уваги, пам'яті, уявлення, сприйняття, мислення тощо, які слугують базисом для побудови речення, висловлення взагалі та ситуацій спілкування зокрема. Когнітивні й діяльнісні категорії активного навчання є невід'ємною складовою процесу навчання лексикології, саме тому підхід до навчання як до навчально-пізнавальної діяльності має бути фундаментальним й інноваційним [8].

Висновки. Отже, навчання лексикології майбутніх учителів початкової школи доцільно будувати не як викладання, заучування та відтворення теорії, а як розуміння змісту слова, його багатозначності, конкретності чи абстрактності. Саме тому стратегічними напрямками у навчанні суб'єктів дидактичного процесу визначено: 1) ідею опори активного навчання на безпосередній їхній досвід та пізнавальний інтерес; 2) навчально-пізнавальну діяльність як продуктивну за таких умов і за таких навчальних ситуацій, в яких вони не зможуть не навчитися; 3) процес навчання як певної форми життєдіяльності, що охоплює такі послідовні фази: відчуття труднощів, формулювання проблеми як суті труднощів, висунування та перевірка гіпотез для подолання труднощів, висновки та діяльність, відповідно до одержаних знань, що сприяє підвищенню ефективності навчально-виховного процесу в педагогічному виші.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Копусь О. А. Застосування активних методів навчання у формуванні фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології [Електронний ресурс] / О. А. Копусь // Науковий вісник Донбасу : [електронне наукове видання]. – 2012. – № 1 (17). – Режим доступу: http://almamater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/NN17/12koammf.pdf.
2. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
3. Запрудский Н. И. Моделирование и проектирование авторских дидактических систем : [пособие для учителя] / Н. И. Запрудский. – Минск, 2008. – 336 с.
4. Кремень В. Г. Освіта і наука України – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 304 с.
5. Вашуленко М. С. Удосконалення змісту і методів навчання української мови в 1-4 класах. Науково-теоретичні засади та методичні рекомендації / М. С. Вашуленко. – К. : Рад. школа, 1991. – 110 с.
6. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика : [монографія] / О. А. Кучерук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 420 с.
7. Методика навчання української мови в початковій школі : [навчально-методичний посібник для студентів вищих навч. закладів] / [за наук. ред. М. С. Вашуленка]. – К. : Літера ЛТД, 2011. – 364 с.
8. Зязюн І. А. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії / І. А. Зязюн // Світло. – 1996. – № 1. – С. 12–18.
9. Каніщенко А. П. Збагачення активного словника молодших школярів / А. П. Каніщенко // Початкова школа. – 1988. – № 7. – С. 18–25.
10. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : [учеб. пособие для вузов] / Д. В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ ДАНА, 2002. – 437 с.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Kopus' O. A. Zastosuvannya aktyvnykh metodiv navchannya u formuvanni fakhovoyi lingvodydaktychnoyi kompetentnosti maybutnikh magistriv filologiyi [Elektronnyy resurs] [The Application of Active Methods of Studies in Forming the Professional Lingual Didactic Competence of Future Master's in Philology] [Elektronnyy resurs] / O. A. Kopus' // Naukovyy visnyk Donbasu [The Scientific Donbas Journal] : [elektronne naukove vydannya]. – 2012. – №1 (17). – Rezhym dostupu : http://almamater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/NN17/12koammf.pdf.
2. Davydov V. V. Problemy razvivayushchego obucheniya. Opyt teoreticheskogo i eksperimental'nogo psikhologicheskogo issledovaniya [Problems of the Developing Training. The Experience of the Theoretical and Experimental Psychological Research] / V. V. Davydov. – M. : Pedagogika, 1986. – 240 s.
3. Zaprudskiy N. I. Modelirovanie i proektirovanie avtorskikh didakticheskikh sistem [The Modeling and Design of Author's Didactic Systems] : [posobie dlya uchitelya] / N. I. Zaprudskiy. – Minsk, 2008. – 336 s.

4. Kremen' V. G. Osvita i nauka Ukrainy – innovatsiyni aspekty. Strategiya. Realizatsiya. Rezul'taty [Education and Science of Ukraine – Innovative Aspects. Strategy. Realization. Results] / V. G. Kremen'. – K. : Gramota, 2005. – 304 s.
5. Vashulenko M. S. Udoskonalennya zmistu i metodiv navchannya ukrayins'koyi movy v 1-4 klasakh. Naukovo-teoretychni zasady ta metodychni rekomendatsiyi [Improvement of the Content and Methods of Studies of Ukrainian in the 1-4 Classes. Theoretical Principles and Methodical Recommendations] / M. S. Vashulenko. – K. : Rad. shkola, 1991. – 110 s.
6. Kucheruk O. A. Systema metodiv navchannya ukrayins'koyi movy v osnovniy shkoli : teoriya i praktyka [The System of Studying Methods of Ukrainian at Basic School : the Theory and Practice] :: [monografiya] / O. A. Kucheruk. – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2011. – 420 s.
7. Metodyka navchannya ukrayins'koyi movy v pochatkoviy shkoli [Methodology of Studies of Ukrainian at Primary School] : [navchal'no-metodychnyy posibnyk dlya studentiv vysshykh navch. zakladiv] / [za nauk. red. M. S. Vashulenk]. – K. : Litera LTD, 2011. – 364 s.
8. Zyazyun I. A. Osvitni tekhnologiyi u vymirakh pedagogichnoyi refleksiyyi [Educational Technologies in Measuring the Pedagogical Reflection] / I. A. Zyazyun // Svitlo [Light]. – 1996. – № 1. – S. 12–18.
9. Kanishhenko A. P. Zbagachennya aktyvnogo slovnyka molodshykh shkolyariv [Enriching the Active Vocabulary of Junior Schoolchildren] / A. P. Kanishhenko // Pochatkova shkola [Primary School]. – 1988. – № 7. – S. 18–25.
10. Chernilevskiy D. V. Didakticheskie tekhnologii v vysshey shkole [Didactic Technologies at Higher School] : [ucheb. posobie dlya vuzov] / D. V. Chernilevskiy. – M. : YuNITI DANA, 2002. – 437 s

Матеріал надійшов до редакції 16.06. 2014 р.

Греб М. М. Реализация активного типа обучения будущих учителей начальной школы в ходе усвоения лексикологии.

В статье определены эффективные пути реализации активного типа обучения будущих учителей начальных классов во время усвоения лексикологии. Проанализированы практические и теоретические векторы лингвометодики начальной школы с учетом функции лексики в коммуникативно направленном овладении языком на всех этапах языкового образования. Обоснованы методические ориентиры в разработке теоретических и практических аспектов этой проблемы.

Ключевые слова: активные методы обучения, активный тип обучения, будущие учителя начальной школы, обучение лексикологии, методика развивающего обучения, психологические факторы активного типа обучения.

Greb M. M. The Realization of the Active Type of Education of Future Primary School Teachers during the Process of Mastering Lexicology.

The article deals with the effective ways of realizing the active type of education of future primary school teachers within the process of mastering lexicology. The practical and theoretical vectors of linguo-didactics at primary school based on the lexis function in the communicatively oriented process of mastering the language at different stages of the language education are analyzed. Methodical directions in working out the theoretical and pragmatic aspects of the marked problem are grounded. It is proved that it is advisable to construct teaching lexicology not as just the teaching, learning and reproduction of theory, but as the understanding of the word's content, its ambiguity, concreteness and abstraction. The author has determined strategic directions in teaching subjects of the didactic process that will provide the improvement of the teaching-educational process effectiveness at a pedagogical institution.

Key words: active methods of education, active type of education, future primary school teachers, teaching lexicology, methods of developing education, psychological reasons of active type of teaching.