

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА ТЕОРІЇ І МЕТОДИК ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ТА СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Збірник наукових праць
здобувачів вищої освіти



Рівне -2023

**Міністерство освіти і науки України
Рівненський державний гуманітарний університет**

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ТА СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

**Матеріали
III Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції
(18 травня 2023 року)**

Рівне – 2023

УДК 373.3.091

А 43

Надруковано за ухвалою вченої ради Рівненського державного гуманітарного університету (протокол № 6 від 25 травня 2023 р.)

Рецензенти:

Вітюк Валентина Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, заступник декана з навчальної роботи факультету педагогічної освіти та соціальної роботи, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк;

Гудима Наталія Василівна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методик початкової освіти, керівник навчально-методичного відділу, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський;

Сойко Інна Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової та дошкільної освіти, декан педагогічного факультету, ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені Степана Дем'янчука», м. Рівне.

Редакційна колегія:

Бісовецька Людмила Андріївна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методик початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне;

Костолович Тетяна Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методик початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне;

Шевчук Тамара Борисівна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методик початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне.

Члени редакційної колегії:

Суржук Тетяна Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методик початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне;

Іванова Лідія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методик початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне;

Лук'яник Людмила Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методик початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне;

Пасічник Ядвіга Августівна – кандидат педагогічних наук, професор кафедри теорії і методик початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне;

Сосюк Анна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методик початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне;

Ткачук Ольга Сергіївна – старший викладач кафедри теорії і методик початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне.

А 43 **Актуальні проблеми та стратегії розвитку початкової освіти:** матеріали III Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (18 травня 2023 року). Рівне: РДГУ, 2023. 196 с.

У збірнику представлено матеріали доповідей учасників III Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми та стратегії розвитку початкової освіти». У працях розглянуто пріоритетні напрями початкової освіти та професійної підготовки здобувачів вищої освіти.

УДК 373.3.091

Матеріали подано в авторській редакції. Редакційна колегія не завжди поділяє погляди авторів.

© Автори статей, 2023
© РДГУ, 2023

ПЕРЕДМОВА

Сьогодні найскладніший для України час – повномасштабна війна, розв’язана російською федерацією. Над нашою країною нависла загроза втратити все те, що здобувалось століттями – свободу та незалежність.

Війна – важке випробування і для системи освіти. Агресор завдає по території української держави жорстоких ударів, руйнує не тільки стратегічні об’єкти, а й освітні заклади. З початку російського вторгнення в Україну до травня 2023 р. повністю зруйновано 88 навчальних закладів, частково зазнали пошкоджень 869,33 заклади вищої, професійної вищої освіти, які вимушено переїхали для організації освітнього процесу на інші території.

Ворог безжально вбиває і калічить українських дітей. Внаслідок збройної агресії росії станом на березень 2023 року постраждало більше ніж 1395 дітей (464 дитини загинуло та понад 931 отримали поранення різного ступеню тяжкості). І це без урахування статистики з територій, де ведуться активні бойові дії. Було депортовано з України понад 100 тисяч дітей.

Загарбники вважають українських учителів своїми ворогами. Вони розстрілюють людей відразу, як тільки дізнаються, що перед ними вчитель чи вихователь дитсадка. Причина такої ненависті банальна: саме педагоги озброюють міцними й глибокими знаннями сучасних захисників України, які освоюють складну військову техніку в рекордні терміни.

Незважаючи на всі виклики для української освіти (зруйновані школи, відсутність бомбосховищ, загроза енергетичної кризи, нестача фахівців, великі навантаження на вчителів та учнів, батьків), навчання в українських закладах, адаптованих до ситуації війни, триває. Жоден освітній заклад не готував спеціалістів для роботи в умовах воєнного стану, ніхто не може спрогнозувати, які ще виклики чекають Україну. І під час війни, і після її завершення головним завданням освітньої галузі є і буде забезпечення якості освіти на всіх рівнях, а це вимагає підготовки людини, здатної діяти в ситуації, яка швидко змінюється, навченої критично зіставляти інформацію з різних джерел та реалізовувати себе в полікультурному середовищі; виховання нової генерації вчителів – відповідальних, творчих, з високим рівнем розвитку педагогічної майстерності, професійної компетентності, які будуть змінювати сучасну українську школу.

***Р. В. Павелків,
доктор психологічних наук, професор,
перший проректор РДГУ***

Онопрієнко Оксана Володимирівна,
доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
завідувач відділу початкової освіти імені О. Я. Савченко,
Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ

ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

У вересні 2022 року в закладах загальної середньої освіти України розпочався новий навчальний рік. Його організаційні засади врегульовано правовими умовами для продовження учнями здобуття загальної середньої освіти [1] та іншими правовими актами. До першочергових завдань функціонування системи освіти в умовах правового режиму воєнного стану віднесено створення максимально безпечного середовища для всіх учасників освітнього процесу; відновлення пошкоджених закладів освіти, їх матеріально-технічної бази та засобів навчання; переміщення закладів освіти та учасників освітнього процесу з тимчасово окупованих територій на підконтрольну Україні територію; забезпечення доступності, безперервності та рівного доступу до навчання вимушено переміщених дітей; підтримка психологічного здоров'я учнів та низка інших [2]. Наразі впроваджено чотири моделі організації навчання: очна, дистанційна, змішана та індивідуальна (екстернат або сімейна) форми. Незалежно від місцеперебування українським дітям надана можливість навчатися за вітчизняними програмами і підручниками.

Згідно з результатами проведеного опитування [3], вчителі початкової школи самостійно приймали рішення щодо планування процесу навчання в новому навчальному році. Більшість із них продовжили опрацьовувати з учнями навчальний зміст у звичній послідовності та в звичайному темпі; частина – спланували діяльність на основі даних вхідного діагностування, яке засвідчило навченість учнів, тобто їхню готовність до подальшого навчання на основі залишкових результатів; інші – розпочали навчання з тематичних блоків, які не змогли опрацювати на кінець попереднього року.

Зважаючи на попередні висновки [3], що свідчать про доволі строкату картину побудови освітнього процесу на різних територіях нашої країни та значні відмінності в можливостях організувати повноцінне навчання в новому навчальному році, в Інституті педагогіки НАПН України було прийнято рішення зосередити зусилля на підтримці вчителів і їхніх учнів. Зокрема для початкової школи були створені навчально-методичні кейси, укомплектовані матеріалами, які дозволяють здійснювати навчання у різних форматах його організації. Це електронні примірники підручників і навчальних посібників, презентації до уроків, відеозаписи онлайн уроків, тести для контролю навчальних досягнень, записи вебінарів з методичними рекомендаціями для вчителів тощо. Кейси розміщені на сторінці відділу початкової освіти імені О. Я. Савченко на фейсбуку [4]. Особливо корисними в ситуації навчання під час війни стали інтерактивні електронні додатки до підручників, створені у співпраці з видавництвом «Ранок» у межах освітнього проєкту «Навчання без меж» [5]. Це сучасний інтерактивні засоби навчання, які цілісно презентують навчальний матеріал з кожної теми шкільних предметів, вони дають змогу навчатися з будь-якого куточку світу, не потребують постійного інтернету, адаптовані до будь-якого гаджета, мають зручну систему навігації. За їх допомогою діти зможуть не лише опановувати весь необхідний теоретичний матеріал, а й виконувати різноманітні цікаві завдання, самостійно

перевіряти правильність їх виконання, переглядати навчальні фільми й анімації, грати в ігри, мандрувати світом 3D, складати пазли та багато іншого. Максимально придатним для організації самостійної навчальної діяльності молодших школярів в умовах значних ресурсних обмежень став мобільний застосунок «Вивчаю – не чекаю», створений освітніми організаціями War Child Holland та Громадська спілка «Освіторія» у партнерстві з Міністерством освіти і науки України [6]. Донорами цього проєкту стали UBS Optimus Foundation, Jacobs Foundation, Roger Federer Foundation і Fourfold Foundation. До розроблення навчального контенту застосунку долучалися й науковці нашого відділу. Метою проєкту стало надання всім українським учням 1–4 класів можливості навчатися за українськими навчальними програмами у будь-якій точці світу та за будь-яких організаційних умов. Застосунок містить пізнавальні анімаційні та відеоуроки з математики, які розроблені за підходами мікронавчання. Це невеличкі за тривалістю заняття, що подають суть навчальних тем згідно з календарним плануванням уроків. Їх доповнюють навчальні інтерактивні мініігри для закріплення вивченого матеріалу.

Нині в НАПН України розгорнуто роботу зі створення інструментарію та методики діагностики освітніх втрат на всіх ступенях загальної середньої освіти, з розроблення методичних рекомендацій щодо їх подолання.

Список використаних джерел

1. Про деякі питання зарахування до закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану в Україні. Наказ МОН від 13.05.2022 № 438. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0438729-22#Text>
2. Освіта України в умовах воєнного стану. Інформаційно-аналітичний збірник. Київ, 2022. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpnevakonferencia/2022/Mizhn.serpnped.nauk-prakt.konferentsiya/Inform-analitycz.zbirn-Osvita.Ukrayiny.v.umovakh.voyennoho.stanu.22.08.2022.pdf>
3. Topuzov, O., Bibik, N., Lokshyna, O., & Onoprienko, O. (2022). Organisation of primary education at war in Ukraine: results of a survey of primary education specialists. *Education: Modern Discourses*, 5. P. 7–18.
4. Відділ початкової освіти імені О. Я. Савченко. 2023. URL: <https://www.facebook.com/groups/pochosvita>
5. Навчання без меж. 2023. URL: <https://d-learning.com.ua/>
6. Вивчаю – не чекаю. 2022. Міжнародний освітній проєкт. URL: <https://primary.org.ua/about/>

Петрук Оксана Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник відділу початкової освіти імені О. Я. Савченко
Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ

ПИСЕМНЕ МОВЛЕННЯ: ДО ПРОБЛЕМИ РОЗРОБЛЕННЯ ІНСТРУМЕНТАРІЮ ДІАГНОСТИКИ НАВЧАЛЬНИХ ВТРАТ

Надзвичайно складна ситуація, яку переживає вітчизняна система освіти упродовж останніх трьох років, спричинена спочатку тривалими карантинними обмеженнями через пандемію COVID-19, а потім повномасштабною військовою агресією російської федерації, призвела до нагромадження проблем в освітянській галузі та навчальних втрат здобувачів освіти.

Проблема навчальних втрат сьогодні є вкрай гострою й безпосередньо стосується теми наукового дослідження «Педагогічне управління розвитком навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів», яке розпочали в 2023 році співробітники відділу початкової освіти імені О. Я. Савченко Інституту педагогіки НАПН України. Адже виявлення рівня навчальних досягнень та прогалин у знаннях учнів є першоосновою для подальшого узагальнення аналітичних даних, формулювання висновків та рекомендацій щодо коригування умов та засобів навчання.

У полі наших наукових інтересів – процес навчання української мови в початковій школі. Предметом безпосередньо нашого дослідження було визначено навчально-пізнавальну діяльність молодших школярів під час опанування письма як виду мовленнєвої діяльності. З-поміж усіх видів мовленнєвої діяльності письмо є найскладнішим, оскільки вимагає більшої підготовки та зусиль, як фізичних, так і психічних. Воно відіграє фундаментальну роль у когнітивному та мовному розвитку дітей, формуванні їхньої грамотності.

У процесі опанування початкового курсу української мови передбачено формування в учнів повноцінної навички письма, умінь висловлювати свої думки, почуття, ставлення та взаємодіяти з іншими людьми в письмовій формі, виявляти себе в різних видах мовленнєво-творчої діяльності.

У Державному стандарті початкової освіти щодо писемного мовлення окреслено такі обов'язкові результати навчання:

- на кінець першого циклу навчання учень / учениця пише рукописними буквами, злито, розбірливо; створює невеликі та нескладні за змістом висловлювання, записує їх; правильно записує слова, які пишуться так, як вимовляються; перевіряє написане, виявляє недоліки письма самостійно чи за допомогою вчителя; обговорює створений текст і вдосконалює його за допомогою інших осіб;

- на кінець другого циклу навчання учень / учениця пише рукописними буквами розбірливо в темпі, який дає змогу записати власну думку та інформацію з різних джерел; створює висловлювання, записує їх, ураховуючи мету та адресата і дотримуючись норм літературної мови; створює тексти різних типів і жанрів; знаходить і виправляє орфографічні помилки; аналізує та вдосконалює створений текст відповідно до мети спілкування, перевіряє грамотність написаного.

Ці результати стали орієнтирами для розроблення інструментарію вимірювання навчальних втрат здобувачів освіти з української мови, зокрема з писемного мовлення. Принагідно зазначимо, що у трактуванні терміна «навчальні втрати» (learning losses) поділяємо думку О.В. Онопрієнко. Вчена вживає його в контексті виявлення невідповідності (зниження, відхилення) наявного рівня навчальних досягнень учнів відносно запроєктованих очікуваних результатів для певного проміжку освітнього процесу або відносно результатів, які були характерними для такого періоду навчання школярів тієї ж вікової групи у попередні роки [2, с. 121]. Подібний погляд висловлюють і фахівці *Українського центру оцінювання якості освіти*, котрі навчальні втрати пов'язують з когнітивними навичками учнів, прогалинами в знаннях, недосягненням учнівством очікуваних результатів навчання, що визначені освітніми програмами, тощо [1].

Стисло представимо типи завдань за спроектованими очікуваними результатами навчання для кожного класу.

1 клас. *Навичка письма малих і великих літер алфавіту*: встановити відповідність між друкованими і рукописними буквами; дописати велику / малу літеру – пару до наведеної букви; дописати елемент літери (наведено частину); написати правильне з'єднання букв; дописати слова (наведено початок); записати слова – назви малюнків (наведено трансформоване слово); записати речення правильно (наведено варіант з помилкою, як-от: мала буква на початку речення, відсутня крапка в кінці речення і под.).

Уміння списувати слова і речення із друкованого й рукописного тексту: списати речення (наведено рукописний варіант); списати речення (наведено окремі слова, словосполучення, речення); записати слова рукописними буквами (наведено друкований варіант); утворити й записати нові слова; виписати слова / речення за певною ознакою (називають осіб, кольори, дії і под. / в яких розповідається про ..., описується ... і под.); записати текст, замінюючи малюнки словами (наведено друкований варіант); списати текст, доповнюючи словами (наведено друкований варіант).

Уміння писати під диктування.

2 клас. *Уміння складати й записувати прості тексти*: доповнити й записати текст (пропущено окремі слова); записати текст (наведено деформовані речення); упорядкувати деформований текст, дібрати заголовок; скласти текст за наведеними запитаннями / словами / окремими структурними елементами / серією малюнків та дібрати заголовок; скласти текст на одну із запропонованих тем.

Уміння вдосконалювати написане, виправляти недоліки письма: виявити речення, які не відповідають заголовку; замінити повтори слів; встановити межі речень, правильно оформити на письмі; доповнити речення наведеними словами; дописати текст (відсутня одна структурна частина); усунути невідповідності у змісті тексту; виправити орфографічні й синтаксичні помилки в тексті.

3 клас. *Уміння створювати писемні висловлювання з опорою на дидактичний матеріал*: доповнити текст (пропущено окремі слова); поширити речення другорядними членами; скласти текст за наведеними словами / запитаннями / одним зі структурних елементів / за змістом малюнка і планом / за серією малюнків та дібрати заголовок.

Уміння самостійно створювати писемні висловлювання про свої думки, враження, спостереження, на запропоновану тему.

Уміння вдосконалювати написане, виправляти недоліки письма: виявити в тексті зайві речення; дібрати влучний заголовок (наведений не відповідає змісту тексту); замінити повтори слів; уточнити зміст висловлювання (доповнити текст реченням, вказати його розміщення); доповнити текст словами; замінити недоречно вжиті слова (обрати з наведених); встановити межі речень, правильно оформити на письмі; дописати текст (відсутня одна структурна частина); виправити орфографічні й синтаксичні помилки в тексті.

4 клас. *Уміння створювати писемні висловлювання, короткі письмові повідомлення на запропоновану тему*.

Уміння розпізнавати, добирати й доречно вживати слова різних лексичних груп у текстах: встановити відповідність між словами (за певною лексичною ознакою); дібрати влучне слово (з наведених варіантів); замінити слова (за певною лексичною ознакою); пояснити значення слів, власне трактування (багатозначних, ужитих в переносному значенні тощо); доповнити текст словами (за певною лексичною ознакою).

Уміння редагувати тексти: дібрати влучний заголовок (з наведених варіантів і самостійно); дібрати слова для усунення повторів; виявити речення, що не відповідають темі

Змістове наповнення завдань характеризується практичним спрямуванням, тобто наближене до реальних умов, інтересів і життєвих запитів молодших школярів.

Прогнозуємо, що використання запропонованого інструментарію діагностики дозволить отримати цілісні наочні показники для аналізу і встановлення навчальних втрат учнів, формулювання висновків та ухвалення відповідних рішень щодо подальшої оптимізації освітньої діяльності.

1. Навчальні втрати: причини, наслідки й шляхи подолання. URL: [Навчальні втрати: причини, наслідки й шляхи подолання – Освіта.UA \(osvita.ua\)](https://osvita.ua)
2. Онопрієнко О. В. Навчальна аналітика у визначенні навчальних втрат молодших школярів в умовах воєнного стану. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи: збірник тез доповідей III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю* (20 квітня 2023 року, м. Запоріжжя). Запоріжжя : Запорізький національний університет. С. 121–122. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734986>

науковий співробітник відділу початкової освіти імені О. Я. Савченко,
Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ

Упровадження ідей Нової української школи зумовило внесення змін у Державний стандарт початково освіти та програми освітніх галузей. У зміст математичної освітньої галузі введена змістова лінія «Робота з даними», яка передбачає ознайомлення учнів на практичному рівні з найпростішими способами виділення і впорядкування даних за певною ознакою. Оскільки раніше цей зміст у нормативних документах не виокремлювався, то система завдань та методичні рекомендації щодо отримання запланованих результатів практично відсутні. Це і стало підставою для дослідження цієї проблеми, а саме: розроблення дидактичного забезпечення формування умінь роботи з даними на уроках математики та його упровадження в навчальний процес.

Розроблена технологія формування умінь роботи з даними характеризується діагностичною постановкою мети, чіткою організацією всього ходу навчання на досягнення основних цілей та запланованих результатів навчання; містить діагностику навчальних результатів, необхідну для корекції знань та умінь учнів і самого освітнього процесу. У цій технології передбачено вибір оптимальної для конкретних умов навчання системи педагогічних технологій. У процесі впровадження використано елементи проєктної та ігрової технологій, технології «б цеглинок LEGO», технології розвитку критичного мислення учнів у контексті формування в учнів початкової школи умінь роботи з даними на уроках математики.

Узагальнювально-впроваджувальний етап дослідження проходив в умовах дистанційного і змішаного навчання, тому в деяких ситуаціях унеможлилював використання певних форм роботи (парної, групової). Дистанційний режим навчання зумовив вчителів: вносити зміни в організацію ходу навчання, зокрема, перенесено на пізніше частина групових проєктів; змінювати формат виконання окремих завдань, наприклад, статистичні таблиці заповнювали не учні, а вчитель, який демонстрував їх на екрані комп'ютера, діаграми будували не колективно, а вчитель онлайн за допомогою функції ДІАГРАМА тощо. Учителі презентували свої доробки у творчих групах та на освітніх сторінках соціальних мереж.

У розробленій технології акумульована система завдань, яка забезпечує засвоєння програмового змісту. Використання комп'ютерних технологій лише доповнює і коригує систему завдань, не замінюючи її.

У ході дослідження виявлено, що дотримання технологічного ланцюжка педагогічних та навчальних дій в умовах дистанційного/змішаного навчання сприяє досягненню запланованого результату: учні оволоділи основними вміннями роботи з таблицями та діаграмами, визначеними програмою, та загальними вміннями працювати з інформацією, зокрема, збирати і подавати інформацію, вирішувати, які форми представлення даних є найбільш доречні та чому; інтерпретувати дані, представлені у багатьох контекстах.

Також встановлено, що робота з таблицями та діаграмами розширює кругозір дітей, підвищує мотивацію до навчання, викликає цікавість до предмета пізнання, формує вміння коротко і чітко висловлювати свою точку зору; сприяє реалізації міжпредметних та внутрішньопредметних зв'язків.

Андрійчук Валентина Вікторівна,
завідувач лабораторії дошкільної та початкової освіти,
Рівненський обласний інститут післядипломної
педагогічної освіти, м. Рівне

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ ПИСЬМА УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ (АВТОРСЬКА МЕТОДИКА)

Державний стандарт початкової освіти (далі – Державний стандарт), затверджений постановою Кабінету Міністрів України 21 лютого 2018 р. № 87 (у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688) передбачає організацію освітнього

процесу із застосуванням діяльнісного підходу на інтегрованій основі та з переважанням ігрових методів у першому циклі (1–2 класи) [1].

Обов'язкові результати формування писемної навички здобувачів освіти Державним стандартом визначені так: «пише рукописними буквами, злито, розбірливо; створює невеликі та нескладні за змістом висловлювання, записує їх; правильно записує слова, які пишуться так, як вимовляються; створює прості медіатексти за допомогою інших осіб» [1]. Та навчити писати шестирічних першокласників – завдання не з легких, адже цей процес має складну і динамічну структуру, в якій взаємопов'язані сенсомоторні, мнемічні, мисленнєві, мовні і вольові дії.

Зважаючи на вищезазначене, виникають такі питання: як вчителю ефективно формувати писемну навичку в учнів початкових класів, як зняти психологічне і фізичне перевантаження; як зацікавити шестирічних учнів процесом письма, значення якого першокласники не можуть збагнути; як забезпечити перший успіх, адже діти залюбки роблять лише те, що у них добре виходить.

Розв'язанню цих питань сприяє авторська методика письма в зошитах в одну лінію (графічна сітка № 3, ширина робочого рядка – 8 мм) відразу з першого класу.

Переваги методики:

1. Учні бачать результат своїх зусиль дуже швидко. Це впливає на позитивне ставлення до уроків письма.

2. Діти самі конструюють рукописні літери і промовляють послідовність їх написання відразу після засвоєння накреслення декількох елементів. Це формує суб'єкт-суб'єктну взаємодію між учасниками освітнього процесу та підвищує мотивацію учіння.

3. Учні оволодівають не механічним, а осмисленим письмом через чіткий математичний розрахунок. З перших днів навчання першокласники чітко визначають розмір і межі елементів букв. Це допомагає виробити чіткий стереотип письма.

4. Діти легко запам'ятовують елементи літер з цікавими назвами, які самі створюють у навчальній грі.

5. Це письмо без переучування (не ламається почерк), що у перспективі дає змогу удвічі зекономити час, який витрачається на адаптацію під час переходу:

а) від прописів до зошитів з похилими лініями (графічна сітка № 1);

б) від зошитів з похилими лініями (графічна сітка № 1) до зошитів в одну лінію (графічна сітка № 3).

6. Учитель пояснює послідовність написання кожної рукописної букви в широкому рядку (графічна сітка № 3) і відкриває учням простір для творчості щодо назв елементів букв [3].

Використанням розробленої методики письма передбачено такі умовні етапи:

1. Оволодіння учнями новою для них діяльністю має ґрунтуватися на методичному матеріалі ігор та вправ, розроблених за мотивами казок, відомих мультфільмів тощо.

2. Використання чіткого алгоритму написання всіх букв; відпрацювання специфічних елементів написання кожної літери; систематичне виконання зазначеної роботи впродовж усього букварного періоду.

3. Автоматизація графічної навички і подальший розвиток здатності промовляти спосіб написання букв, слів, речень.

Важливим складником навчання української мови у початкових класах є формування графічної навички письма як засобу перетворення усного мовлення в писемне. Для

досягнення результативної складової Державного стандарту щодо писемної навички важливо створити умови, за яких процес письма буде осмисленим, цікавим, ефективним, задовольняти навчальні потреби учнів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87. URL: <http://surl.li/tctb>
2. Типові освітні програми для 1–4 класів, затверджені наказом Міністерства освіти і науки України від 12.08.2022 № 743-22 URL: <http://surl.li/dcaab>
3. Формування каліграфічних навиків письма учнів початкової школи: інноваційні підходи / авт.-упорядник В. Андрійчук. Рівне : РОППО, 2013р., 90 с.

РОЗДІЛ І

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОСТІ МЕТОДИК НАВЧАННЯ ІНТЕГРОВАНИХ КУРСІВ І ДИСЦИПЛІН ОСВІТНІХ ГАЛУЗЕЙ 1–4 КЛАСІВ

МОВНА ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ

Бойко Ольга Павлівна,
вчитель початкових класів,
ліцей «Львівський» Львівської міської ради, м. Львів,
здобувач ступеня вищої освіти «магістр»,
науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Бісовецька Л. А.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ПОНЯТТЯ ПРО КОМУНІКАТИВНУ РОЛЬ СПОЛУЧНИКІВ І ЧАСТОК У МОВЛЕННІ

Дослідники дитячого мовлення (Л. Варзацька, М. Вашуленко, Н. Гавриш, С. Караман, Л. Паламар, М. Пентилюк та ін.) вказують на недосконалість усного і писемного мовлення школярів, а також зниження інтересу до вивчення мови. Це можна пояснити тим, що, засвоюючи складну систему граматичних правил, школярі не завжди уявляють собі, де і як можуть бути застосовані ці знання. Тож вивчення мови необхідно орієнтувати на засвоєння загальних принципів мовного спілкування, тобто слід розкрити учням комунікативне призначення мови, її роль у соціальному житті людини.

Вперше познайомити учнів із сполучниками як «маленькими словами» можна в період навчання грамоти. Необхідно звернути увагу учнів на те, що сполучники не мають власного наголосу і в процесі вимови зливаються з наступним повнозначним словом, що має наголос.

Сполучники *і, й, та* – синонімічні. Фонетичним варіантом сполучника *і* є сполучник *й*, проте вони не завжди взаємозамінні. Заміна *і* на *й* часто пов'язана з ритмом мовлення, логічною наголошеністю слів, з'єднаних сполучником. У випадках зіставлення сполучник *й* неприйнятний, оскільки кожне зі слів логічно наголошене: *ліс і поле, брат і сестра, людина і світ*. Уживання сполучника *та* обмежене функціонально: він виступає здебільшого як засіб «нанизування» присудків і предикативних словосполучень під час опису подій, що відбуваються одна за одною.

Перше загальне ознайомлення учнів із службовими частинами мови, і зокрема з прийменником, відбувається у 2 класі. Із терміном *сполучник* учні ознайомлюються у 4 класі. У процесі аналізу мовного матеріалу вчитель звертає увагу дітей на те, за допомогою яких службових слів можуть поєднуватися однорідні члени речення, і повідомляє, що слова *і (й), а, але, та* – сполучники. Закріплення цієї частини мови відбувається під час виконання учнями різних вправ: спостереження за вживанням речень з однорідними членами в тексті; складання речень з однорідними членами; використання речень з однорідними членами в

побудові текстів; вправлення в моделюванні і побудові складних речень за зразком, схемою, малюнками, створеними ситуаціями та їх аналізі.

Для закріплення в мовленні здобувачів освіти сполучників Г. Демидчик [2, с. 315] пропонує низку вправ, які мають комплексні завдання. Розпочати роботу доцільно із вправ на спостереження за наявністю сполучників у мовному матеріалі. Учні виявляють сполучники у поданих реченнях, текстах і визначають їх роль. Корисними є і мовленнєві завдання на продовження та побудову словосполучень, речень.

1. 1. Доповніть речення словами за змістом.

Солов'ї й ластівки восени відлітають у вирій, а горобці й синички Яблука, груші й сливи ростуть у садку, а огірки, картопля й морква Підручники, зошити й щоденник лежать у портфелі, а іграшки, казки й малюнки Влітку погода сонячна й тепла, а взимку

1. 2. Назвіть найкоротші слова. Це сполучники. Як ви гадаєте, чому вони так називаються?

2. 1. Прочитайте речення, які склав Невміюх. Подумайте, чому вчителька була незадоволена ним?

Вишні, черешні і виноград – це овочі. Баклажани, кабачки і перець – це фрукти. Шкарпетки і панчохи – це взуття.

2. 2. виправте Невміюха, доповнивши речення.

Вишні, черешні і виноград не овочі, а Баклажани, кабачки і перець не фрукти, а Шкарпетки і панчохи не взуття, а

3. Спишіть речення. Не забувайте перед сполучником *а* ставити кому.

Як зазначає М. Давиденко [1, с. 5], говорячи про комунікативне спрямування у вивченні української мови, не можна обійти увагою слова з розряду службових частин мови, які найкраще виявляють свою природу саме на рівні мовлення – різножанрового і різностильового безпосереднього спілкування. Саме частки найтісніше пов'язані з ефективністю спілкування, його прагматичністю і невимущеністю.

Більшість часток, як наголошує Г. Демидчик [2, с. 15], мають безпосереднє відношення до комунікативної функції мови. Виділяючи певне слово у реченні, частки водночас створюють додаткову приховану семантику, виділяють тему і рему в актуальному членуванні речення, разом з інтонацією беруть участь у створенні відповідного комунікативного типу речення.

У розповідних реченнях за допомогою часток реалізуються два основні комунікативні завдання: виражається повідомлення або підтвердження і заперечення (частки *так, авжеж, отак, не, ні*). У питальних реченнях комунікативне завдання спитати про щось реалізують питальні частки *чи, хіба, невже*, відсполучникові частки *і(й), а, або* та ін. Спонукальні речення виражають спонукування до дії через різні волевиявлення. Частки *би(б), хай, нехай* при цьому є одним із засобів вираження такого модального значення разом з вигуками, наказовою та неозначеною формами дієслова. Вони обов'язково входять до складу якоїсь граматичної форми дієслова. В окличних реченнях виражається захоплення, здивування, піднесення, побажання, заклик тощо. Разом з інтонацією ці різновиди емоційно-експресивних та модальних значень створюються за допомогою часток *що за, хай, нехай*.

Отже, частки оформлюють висловлювання, яке будується відповідно до певного комунікативного завдання, а тому вони є засобом актуалізації. Їх вивчення, принаймні на

рівні спостережень, вважаємо, необхідно розпочинати в курсі рідної мови у початковій школі. На уроках граматики доречними будуть подані нижче завдання.

1. Прочитайте вірш. Яке слово вкрала зла чаклунка?

І квітку лісову _ стану рвати,
Її додому я _ понесу,
Бо вдома їй джмеля _ погойдати
І _ попити ранками росу!

А. Костецький

2. Прочитайте вірш ще раз, додаючи пропущене слово. Що можна сказати про героя цього твору, його ставлення до природи?

3. Спишіть, пригадавши написання частки *не* з дієсловами.

До службових частин мови у початкових класах, на думку Г. Демидчик і В. Собко [3, с. 36], можна звертатися на уроках української мови та читання в процесі аналізу зображувальних засобів того чи іншого художнього твору. Зміст твору не існує без втілення авторського задуму в художні образи, які передаються словами, словосполученнями, реченнями. Виявлення виражальних засобів художнього твору є базою для розширення словникового запасу школярів. Їх слід заохочувати до того, щоб знайдені художні засоби і прийоми використовувались у різноманітних комунікативних ситуаціях: відповідях на запитання, усних і письмових переказах, розповідях і творах тощо. Набутий у процесі читання досвід повинен переноситися в мовлення дітей, стати їхніми стійкими мовленнєвими вміннями.

Увага до службових частин мови у процесі навчання учнів початкових класів рідної мови, з одного боку, виховує в них мовленнєву спостережливість, здатність проникати у роль кожного, бодай маленького, слова у структурі і змісті речення, а з другого – активніше вживати ці мовні засоби у власному мовленні. Вживання учнями різноманітних сполучників, не тільки сурядності, а й підрядності, урізноманітнює синтаксичну структуру побудованих ними речень. Наявність у мовленні часток робить дитяче мовлення емоційнішим, виразнішим, а отже, і комунікативно продуктивнішим.

Список використаних джерел

1. Давиденко М. О. Частки української мови з погляду їх складу, функції та семантики : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.02 – українська мова; Київський держ. пед. ін-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 1993. 17 с.
2. Демидчик Г. С. Службові частини мови у мовленні молодших школярів. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*: Зб. наук. праць / Ред. кол. Н.В. Гузій (відп. ред.) та ін. Київ : НПУ, 1999. Вип. 2. С. 315–318.
3. Демидчик Г. С., Собко В. О. Організація лінгвістичних спостережень як шлях до удосконалення граматичного ладу мовлення. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. Вип. 29. 2014. С. 34–36.

Галан Тетяна Михайлівна,
здобувач ступеня вищої освіти «магістр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Іванова Л. І.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ВИДИ І ФОРМИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Одним із напрямів реформування освіти в Україні, втілення Концепції нової української школи є посилення самостійної роботи учнів у пошуку міцних знань, вироблення умінь і навичок, набутті досвіду та використання знань, вмінь, досвіду в різних навчальних і життєвих ситуаціях. Особливо актуальною ця проблема постає перед початковою школою, оскільки саме під час навчання в початкових класах закладається міцний фундамент подальшої роботи із самоактуалізації, самовдосконалення, самореалізації тощо.

Самостійна робота з української мови учнів початкової школи розуміється нами в дослідженні як діяльність (індивідуальна, групова, колективна) тих, хто навчається, яка здійснюється у процесі вивчення української мови, за умов опосередкованого керівництва, контролю вчителя, відповідає вимогам типових освітніх програм, спрямована на організацію й реалізацію процесу пізнання, засвоєння певного досвіду відповідно до завдань і мети мовно-літературної освіти. У психолого-педагогічній та методичній літературі існує широке й вузьке розуміння цього терміну. У вузькому значенні з проєкцією на практичну реалізацію самостійна робота учнів освітніх закладів різного типу, на думку науковців (І. Базелюк, П. Підкасистий, Г. Селевко, О. Тимченко, М. Фіцула), є оптимальним інтегративним використанням традиційних і новітніх інноваційних форм, методів і засобів навчання, спрямованих на ефективне й результативне самостійне засвоєння знань і способів їх здобуття на рівні предметного, методичного й загальнокультурного аспектів [3]. Нам імпонує таке розуміння, що вказує на технологізацію процесу навчання української мови.

У педагогічній літературі функціонує багато класифікацій типів і видів самостійної роботи. Найбільш уживаною є класифікація П. Підкасистого, який розмежовує самостійну роботу за зразком, реконструктивно-варіативні, евристичні (часткові-пошукові), творчо-дослідницькі завдання. В основі означеної класифікації покладено теорію поетапного формування знань і вмінь, окреслену в педагогічній психології чотирма рівнями:

1) *перший рівень* передбачає копіювання дій за поданим зразком (відбувається ідентифікація об'єктів і явищ, розпізнавання їх шляхом порівняння з уже відомими зразками);

2) *другий рівень* – це репродуктивна діяльність, спрямована на сприйняття інформації про різні властивості об'єкта, процесу чи явища, що не виходить за межі запам'ятовування (узагальнення прийомів і методів пізнавальної діяльності, перенесення їх на розв'язання складніших завдань);

3) *третій рівень* розглядають як продуктивну діяльність самостійного застосування набутих раніше знань для виконання завдань, що виходять за межі вже відомих зразків (ґрунтується на здатності до індуктивних і дедуктивних висновків і узагальнень);

4) *четвертий рівень* – це самостійна творча діяльність студента (вміння застосовувати знання у раніше не відомих ситуаціях, в умовах пошуку нових способів виконання завдань, що ґрунтуються на процесах творчого мислення) [3, с. 127].

Самостійні роботи за зразком містять виконання різноманітних вправ за зразком, типових завдань. Вони дають змогу опанувати матеріал, проте, на думку дослідників, не розвивають творчої активності [4]. На початковому етапі вони є необхідними, як правило, це домашні завдання за підручником, в якому містяться зразки.

Конструктивно-варіативні самостійні роботи передбачають необхідність відтворення не лише функціональної характеристики знань, а й структури знань, залучення відомих знань для вирішення завдань, проблем, ситуацій.

Евристичні самостійні роботи пов'язані з вирішенням окремих питань, проблем, поставлених у процесі вивчення матеріалу на уроках української мови. Так формуються вміння бачити проблему вивчення, самостійно її формулювати, розробляти план вирішення.

Творчо-дослідницькі самостійні роботи (проекти, написання есе і творчих робіт) спонукають учнів відійти від зразка, їхня діяльність набуває креативно-пошукового характеру [3].

Традиційною є класифікація самостійної роботи за дидактичною метою Б. Єсипова, який виокремлює такі види самостійної роботи, що проводяться з метою: 1. Отримання нових знань (попереднє читання матеріалу, спостереження, виконання практичних завдань). 2. Утворення умінь і навичок (вправи різного типу, вирішення проблемних і ситуативних завдань та ін.). 3. Використання знань (добір та складання прикладів, які ілюструють суть знань, що засвоюються, виконання завдань, підготовка творів). 4. Повторення і перевірка знань (письмові відповіді, самостійне виконання завдань на повторення невеликих тем, робота з метою подолання помилок) [2].

Аналіз літератури з теми дослідження, праць В. Буряка, Б. Єсипова, Н. Кріт, П. Підкасистого, О. Савченко, Г. Селевка, Н. Шиян, Н. Янчишиної та ін.) засвідчив існування різних критеріїв для проведення класифікації самостійної роботи. Результати узагальнені в таблиці.

Таблиця 1.

Види самостійної роботи учнів початкової школи

№	Класифікаційна ознака	Види
1	За місцем проведення	Класна (аудиторна)
		Позакласна (позааудиторна)
2	За категорією	Діяльність, вид діяльності, форма організації процесу навчання, метод навчання
		Дидактична категорія
3	За способом здійснення контролю	Контрольована викладачем, частково контрольована
		Самоконтрольована
4	За формою	Індивідуальна
		Групові (колективна)
5.	За дидактичною метою	Отримання знань, формування умінь і навичок, набуття досвіду (використання знань і умінь у змінених умовах), повторення, перевірка й корекція.

6.	За характером	Тренувальний тип (за зразком, інструкцією)
		Реконструктивно-варіативний тип
		Евристичний тип
		Дослідницький тип, творчий тип

Як бачимо, самостійна робота на уроках української мови в початкових класах за формою проведення може бути індивідуальною, групою, колективною; за етапами формування вмінь самостійної роботи з різними інформаційними джерелами – тренувальною, реконструктивною, евристичною та творчо-дослідницькою. Цими видами і формами самостійної роботи ми будемо послуговуватися в своєму дослідженні.

З урахуванням надбань психолого-педагогічної, методичної науки та нормативних документів можна сформулювати мету самостійної роботи з української мови учнів початкової школи: сприяти формуванню в школярів мотивації вивчення української мови, пізнавального інтересу до рідного слова, настанови на систематичне поповнення своїх знань, розвиток умінь орієнтуватися в потоці наукової інформації у розв'язанні поставлених завдань, формуванні навичок самоорганізації і самодисципліни.

Список використаних джерел

1. Буряк В. П. Самостійна робота як вид навчальної діяльності школяра. *Рідна школа*. 2019. № 9. С. 49–51.
2. Єсипов Б. П. Самостійна робота учнів на уроках. Київ : Педагогіка, 2001. 239 с.
3. Підкасистий П. І. Самостійна пізнавальна діяльність школярів у навчанні: Теоретико-експериментальне дослідження. Київ: Педагогіка, 2010. 240 с.
4. Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посіб. О. Горошкіна, Н. Єсаулова, О. Лук'янченко, Н. Мордовцева та ін.; за заг. ред. М. Пентиліук. Київ: Ленвіт, 2015. 320 с.
5. Янчишина Н. В. Організація самостійної роботи учнів початкової школи в умовах сучасного освітнього середовища. Кам'янець-Подільський: Оришин, 2019. 66 с.

Городюк Катерина Володимирівна,

здобувач ступеня вищої освіти «магістр»,

науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Шевчук Т. Б.

Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ 4 КЛАСУ НУШ

Розвиток зв'язного мовлення – це принцип навчання української мови в початкових класах, який охоплює всі сторони мовленнєвої діяльності учнів.

У практиці навчання української мови початкової школи терміном «зв'язне мовлення» називають розділ методичної науки, завдання якого навчати дітей розуміти і будувати висловлювання з огляду на мету, умови спілкування, дотримуючись норм літературної мови.

У тлумачному словнику за редакцією В. Єременко та О. Сліпущо слово «зв'язний» визначено як послідовний, логічний хід думок [4, с. 133]. Результатом такого викладу думок є текст (висловлення) – «сукупність взаємопов'язаних самостійних речень, об'єднаних спільною темою за допомогою мовних (лексичних, граматичних, інтонаційних) засобів» [3;6].

Проблема розвитку зв'язного мовлення завжди була і є однією з найважливіших у системі початкового навчання. Сьогодні, в умовах військового стану, мета вивчення української мови в школі – це формування національно свідомої мовної особистості, яка буде відроджувати, підтримувати, поширювати і нести українську національну ідею по всьому світу. Така людина буде володіти вміннями та навичками для вільного і доцільного користування засобами мови, а саме: її стилями, типами, жанрами у видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо) [2, с. 9]. Завдання вчителя НУШ – навчити молодших школярів змістовно, граматично правильно і стилістично вправно висловлювати думки в усній та писемній формах. У Державному стандарті окреслено орієнтири для виконання зазначеного завдання на рівні Типових освітніх програм МОН України, в які включено змістову лінію «Взаємодіємо письмово», що передбачає формування в учнів повноцінної навички письма, умінь висловлювати свої думки, почуття, ставлення та взаємодіяти з іншими людьми в письмовій формі, виявляти себе в різних видах мовленнєво-творчої діяльності [1; 5].

Провідне місце у процесі розвитку зв'язного мовлення учнів 1–4 класів займають уроки розвитку зв'язного мовлення, основна мета яких – застосування набутих на уроках мови знань і умінь для побудови зв'язних висловлювань (переказів, творів). Особливої уваги на них потребує добір методів навчання, які реалізуються в індивідуальній, парній, груповій, колективній формах навчання.

Ми у 4 класі намагаємося зробити уроки цікавими, тому використовуємо різноманітні методи й прийоми навчання, спрямовані на розвиток зв'язного мовлення: роботу з деформованим текстом; складання творів за поданим початком, серединою і кінцем; за запитаннями; за опорними словами; за малюнком, серією малюнків; за поданим планом; складання акровіршів, загадок, чистомовок, кросвордів на задану тему. Учні пишуть перекази, твори тощо.

У процесі підготовки до написання учнями 4 класу переказу практикуємо метод блайднес (англійське слово «блайднес» означає «сліпий»). Учні розподіляються на групи. Кожна група отримує частину (епізод) тексту, опрацьовує її, виконує завдання, пояснює слова, добирає синоніми, антоніми, аналізує послідовність речень, складає і розгадує кросворди, загадки тощо. Після чого школярі переказують і створюють письмовий короткий текст своєї частини, далі представники від кожної групи у класі читають створений варіант висловлення і всі разом вирішують, у якій послідовності потрібно розмістити фрагменти, щоб вийшов цілісний текст (ніби складають текстовий пазл); кожен учень записує у свій зошит повністю відтворений текст.

Можливий інший варіант застосування цього методу, наприклад, у процесі підготовки до написання твору з обґрунтуванням своєї думки «Наша улюблена телепередача». Пропонуємо всім учням подивитися одну із передач «Неймовірні та дивовижні» (знаємо, що більшість дітей у класі цікавить саме ця телепередача). За допомогою питань дізнаємося, чи сподобалася вона школярам і просимо обґрунтувати свою думку, чому передача зацікавила їх чи, може, не треба було витрачати час і дивитися її. Визначаємо для кожної групи учнів окремий епізод і просимо скласти групове висловлення від першої особи (пантери, леопарда, лева, слона – саме про них була телепередача). Наприклад: я – жирафа. Найвища наземна тварина на планеті. Живу в Африці. Хочу вам розповісти про своє життя в найжаркішій пустелі Далі представники від кожної групи у класі читають створений варіант висловлення. Кожен учень, прослухавши усі фрагменти телепередачі, послідовно з'єднує

окремі епізоди у розповідь і складає короткий письмовий переказ на тему «Тварини Африки».

З метою навчити учнів застосовувати знання у нових ситуаціях і вдосконалювати їхні спеціальні та загально-освітні вміння та навички, проводимо уроки-практикуми, наприклад «Екскурсія до музею Тараса Шевченка». Після того, як екскурсовод доступно й емоційно познайомила учнів з експонатами музею, четвертокласники розділилися на групи і розійшлися в різні виставкові зали, одержали нескладні творчі практичні завдання для самостійного виконання, надруковані на аркушах: дайте відповіді на питання; коротко опишіть експонат, який сподобався; зробіть підписи до малюнків; відгадайте кросворд; з'єднайте стрілками пам'ятні місця Рівненщини, пов'язані з іменем великого Кобзаря тощо. У процесі виконання таких завдань учні навчаються мислити, слухати, спостерігати й вести діалог. Домашнє завдання для школярів: а) розкажіть батькам про екскурсію до музею Тараса Шевченка; б) письмово поділіться найяскравішими враженнями, які справила на вас одна із виставкових залів музею.

Для отримання розгорнутої і логічно зв'язної відповіді використовуємо відповіді на питання або переказування тексту ланцюжком. Один учень починає відповідь, учитель в будь-якому місці жестом перериває його і пропонує продовжити думку іншому учневі.

Указані вище методи передбачають систему вмінь, які реалізуються в процесі різноманітних усних і письмових мовленнєвих вправ, а саме: 1) уміння, пов'язані з темою твору, її розумінням і розкриттям; 2) уміння підпорядковувати свій твір певному задуму, виражати в ньому свою думку, позицію, емоції, ставлення; 3) уміння збирати, накопичувати матеріал, розмежовувати головне й другорядне відповідно до теми і задуму; 4) уміння систематизувати матеріал, обдумувати й складати план, працювати над композицією; 5) уміння у сфері мовної підготовки тексту; 6) уміння будувати текст, в усній формі імпровізувати, в письмовій – записувати без помилок, поділяти на абзаци; 7) уміння вдосконалювати написане, редагувати [6].

Незважаючи на різноманітність методів та завдань, творчих робіт, які спрямовані на розвиток усної й писемної мови учнів, учителю необхідно дбати про всебічне збагачення активного словника учнів, вироблення в них уміння правильно вживати форми слів, об'єднувати слова в словосполучення й речення, зв'язано висловлювати свої думки.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти. *Учитель початкової школи*. 2018. №4. С. 40–42.
2. Ласкова А. О. Методи розвитку зв'язного мовлення на уроках української мови як одна з передумов розвитку комунікативної компетентності. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. № 12 (31). С. 9–11.
3. Луцан Н. Лінгводидактичні засади розвитку вмінь будувати висловлювання у молодшому шкільному віці. *Науковий Вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2017. №(59). С. 300–304.
4. Новий тлумачний словник української мови: у 3 т./ уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. Київ: Аконіт, 2003. Т. 2. С. 133.
5. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 та 3–4 класи. Київ. Видавництво «Світоч». 2019. 336 с.
6. Чупріна О. В. Методи розвитку зв'язного мовлення на уроках української мови в початковій школі. *Науковий вісник Мукачівського державного університету: серія «Педагогіка та психологія»* Випуск 2 (8), 2018. с. 170–173.

Гринь Аліна,
здобувач ступеня вищої освіти «магістр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Себало Л. І.
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова, м. Київ

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Діти молодшого шкільного віку, прийшовши до школи, потрапляють у новий для себе світ можливостей, відносин та інтересів. Вони прагнуть знайти своє місце серед своїх однолітків, тому основне завдання школи, а насамперед і педагога – формувати комунікативну компетентність у дітей.

Компетентність – це «динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, інтересів, навичок, умінь, інших особистісних якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну або подальшу навчальну діяльність» [2, с. 10].

Комунікативна діяльність молодших школярів є одним із основних видів діяльності у цьому віці. Формування комунікативних умінь є необхідним для розкриття внутрішнього потенціалу дитини, впливає на її успішність, процес соціалізації та загальний розвиток.

К. І. Пономарьова [4, с. 11] наголошує на тому, що сформувати комунікативні вміння молодшого школяра – означає навчити його ставити запитання й доцільно давати на них відповіді (вести діалог), уважно слухати й обговорювати зміст почутого, коментувати висловлювання співрозмовника і їх критично оцінювати, аргументувати свої думки, висловлювати свою емпатію співрозмовнику, адаптувати власні висловлювання для сприймання іншим учасником комунікативного процесу.

Проблема комунікативної компетентності порушується у працях багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників, як-от: О. М. Біляєв, А. М. Богущ, М. М. Заброцький, М. П. Кочерган, С. Д. Максименко, С. І. Редько, W. R. Cupach, D. H. Hymes, B. H. Spitzberg. Її визначають як складову культури, якість особистості, здатність здійснювати діяльність (професійну чи навчальну).

Зміна середовища з початком навчання може сильно впливати на психологічний стан дитини. Враховуючи вікові особливості дітей та прийдешніх змін, доцільно, щоб навчання проходило частіше в ігровій формі, оскільки саме гра допомагає адаптуватися до нових умов, подолати страх, сором'язливість, невпевненість, викликає інтерес до навчання, залученість та активну участь дітей. Завдяки грі починається спілкування дітей у класі та з вчителем, що беззаперечно сприяє розвитку комунікативної компетентності.

Н. І. Гулько [1, с. 2] виділяє такі види мовних ігор: творчі (сюжетно-рольові та театралізовані), ігри за правилами (рухливі та комп'ютерні) та дидактичні (настільно-друковані, словесні, ігри з іграшками та ігровими посібниками).

Дидактична гра необхідна для формування комунікативної компетентності, адже її мета – навчити учнів діяти, викликати інтерес до навчання, збагатити пізнавальний досвід дітей, розвивати мислення, уяву, витримку.

Особливе значення мають дидактичні ігри на основі лексики дитячого спілкування: мовні (фонетичні, лексичні й граматичні), мовленнєві (розвиток навичок сприймання на слух і говоріння) та комунікативні, які сприяють створенню психологічної готовності до

спілкування, забезпеченню природної необхідності багаторазового повторення мовленнєвого матеріалу, тренуванню у доборі потрібного мовленнєвого зразка, що є основою до ситуативної спонтанності спілкування.

Гра є колективним видом діяльності, що доводить її ефективність для формування комунікативної компетентності, адже спілкування завжди передбачає взаємодію із соціумом.

Так, Т. О. Піроженко [3, с. 53] комунікативні ігри розподіляє за такими блоками: «Я та Я» (вчити поважати індивідуальні особливості і відмінності між людьми, розвивати впевненість), «Я та інші» (розвивати навички спільної діяльності, налаштування доброзичливої атмосфери), «Я і моє мовлення» (розвивати вміння вести діалоги, використовуючи вербальні й невербальні засоби спілкування), «Я і мої емоції» (вчити усвідомлювати свої емоції та розпізнавати емоційні реакції інших, розвивати вміння адекватно виражати свої емоції), «Я і моя сім'я» (вчити усвідомлювати взаємини у власній сім'ї та будувати комунікації на засадах взаємоповаги й розуміння).

Ігрову діяльність доцільно впроваджувати не лише на певних етапах уроку, а й у ранкові кола та позаурочні заходи, які передбачають відображення різних життєвих ситуацій, виконання ролей, залучення всього класу до спілкування й спільної діяльності, що сприяє формуванню комунікативної компетенції. Квест як вид творчої емоційно-інтелектуальної гри, який передбачає подолання труднощів на шляху до мети, є актуальною формою організації навчального процесу дітей молодшого шкільного віку для формування комунікативної компетентності. Його проведення, залежно від мети та організації, передбачає чималу кількість завдань комунікативної спрямованості, серед яких дискусія, робота в групах чи командах, мозковий штурм тощо.

Отже, можемо зробити висновки, що досвід спільної з однолітками гри надає дитині величезний потенціал психологічних можливостей. Отож, взаємодія дитини з дорослими й однолітками в ігровій діяльності активізує можливості формування комунікативної компетентності, об'єднуючи емоційний потенціал, пізнавальні та вольові дії.

Список використаних джерел

1. Гулько Н. І. Гра як засіб формування іншомовної комунікативної компетенції дошкільників. *Вісник психології і педагогіки: Збірник наук. праць*. Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. Київ, 2012. Випуск 7. URL: http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць (дата звернення 24.04.2023).
2. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. МОН 27.10.2016 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 24.04.2023).
3. Піроженко Т. О. Психічний розвиток дитини дошкільного віку: досвід роботи сучасного дошкільного навчального закладу, 2-е вид. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2003. 168 с. 53
4. Пономарьова К. І. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови: методичний посібник. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2020. 131 с.

Зварич (Дубенська) Ольга Василівна,
здобувач ступеня вищої освіти «магістр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Костолович Т. В.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ФОРМУВАННЯ АУДИТИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Державний стандарт початкової загальної освіти, оновлені типові освітні програми НУШ (1–2, 3–4 класи), спрямовані на формування комунікативної компетентності. Важливе місце у цьому процесі посідає усне мовлення, оскільки «найбільшу кількість інформації людина отримує завдяки усним видам мовленнєвої діяльності, тобто через слухання-розуміння та говоріння» [2].

Терміном «аудіювання» в методичній літературі [1] називають один із чотирьох видів мовленнєвої діяльності, який часто замінюють лексемою «слухання». Якщо «слухання» – це акустичне сприйняття усного мовлення, то аудіювання – сприйняття і розуміння його.

Аудіювання – надзвичайно складний вид мовленнєвої діяльності, адже процеси аудіювання у реальному спілкуванні є незворотними та практично не піддаються будь-якому аналізу й фіксації. Те, що вже було сказано безповоротно зникає, нова інформація блискавично змінює стару, часу на обмірковування свіжої інформації напрочуд мало, у зв'язку з чим є ризик настання ситуації недосягнення взаєморозуміння, що може призвести до нівелювання ролі та мети первинного спілкування [6].

Проблема формування аудіативних умінь і навичок є предметом дослідження багатьох сучасних науковців у різних галузях науки (В. Андросюк, М. Антонюк, Н. Бондаренко, М. Вашуленко, Т. Винокур, І. Гудзик, М. Жинкін, І. Зимня, К. Понамарьова, І. Синиця, І. Цєпова, Г. Шелехова тощо).

Учителі основну увагу зосереджують на формуванні вмінь учнів початкових класів читати і писати. М. Вашуленко зазначає, що з чотирьох видів навчальної мовленнєвої діяльності, педагоги найменше приділяють уваги аудіюванню (слуханню і розумінню), сподіваючись, очевидно, що дитина, яка опанувала мову в дошкільному віці, не потребує в цьому спеціальних навчальних вправ [1]. Науковець переконує у необхідності розвитку всіх видів саме усної мовленнєвої діяльності – аудіювання і говоріння.

Сьогодні до аудіювання відносимо не лише вміння слухати і розуміти почуте, але й уміння аналізувати, інтерпретувати й оцінювати, тобто бути готовим використовувати почуту інформацію в різних комунікативних ситуаціях.

Змістова лінія «Взаємодіємо усно» мовно-літературної освітньої галузі спрямована на вдосконалення аудіативних умінь, розвиток діалогічного та монологічного усного та письмового мовлення. Реалізація цієї змістової лінії передбачає формування в учнів початкової школи таких аудіативних умінь:

1. Уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, тобто визначати насамперед власну мету під час сприймання усного мовлення; створювати первинне уявлення про можливий зміст висловлювання.

2. Уміння орієнтуватися в змісті висловлювання: сприймати повідомлення, запропоновані один раз, у цілому, без пропусків; утримувати в пам'яті деталі прослуханого; формулювати тему і основну думку почутого повідомлення; добирати до нього заголовок

відповідно до теми чи основної думки; запам'ятовувати зміст і особливості мовленнєвого оформлення повідомлення; відповідати на запитання за прослуханим.

3. Уміння визначати структуру усного повідомлення: осмислювати і фіксувати (у пам'яті чи на папері) загальну структуру висловлювання; складати простий план почутого; встановлювати логічні зв'язки між елементами сприйнятого на слух тексту (висловлювання); ставити власні запитання до смислових частин почутого повідомлення.

4. Уміння оцінювати мовленнєве повідомлення: робити висновки з почутого; висловлювати власну думку щодо сприйнятого; підтверджувати чи заперечувати запропонований учителем висновок (на основі почутого тексту); переказувати сприйняте за допомогою записів чи без них [3].

Процес формування умінь аудіювання на уроках української мови та читання передбачає:

1. Аудіювання під час вивчення нового матеріалу, коли значна увага приділяється не тільки розумінню мовного матеріалу, а й усвідомленому сприйманню фонетико-акустичних особливостей мовних одиниць.

2. Аудіювання як елемент діалогічного мовлення – супутнє до виучуваного матеріалу на кожному уроці і сприяє формуванню вмінь говоріння, бо без аудіювання не буває спілкування.

3. Аудіювання як спеціальний різновид вправ. У процесі навчання учнів, важливо стимулювати їхню мовленнєву діяльність. Це може бути досягнуто через проведення різноманітних усних вправ та ігор, таких як вправи на слухання мовлення вчителя або диктора, яке включає як діалоги різних осіб, так і монологи (розповіді, читання оповідань тощо). Під час взаємодії усно на уроках української мови, важливо забезпечити індивідуальний підхід до кожного учня, допомагати учням покращувати їхні мовленнєві навички та сприяти розвитку їхнього інтересу до мови. Всі ці заходи сприятимуть ефективному формуванню адитивних умінь учнів.

У науковій літературі розрізняють різні види аудіювання, в основу визначення яких покладена комунікативна, вербальна і невербальна, поведінка особи. Учителю необхідно формувати в школярів і такі уміння. Наприклад, учні повинні оволодіти вміннями демонструвати *вдячне аудіювання*, тобто вживати словесні і невербальні засоби, які б співрозмовник зрозумів і оцінив як вдячність. Важливо у дітей розвинути й *емфатичне аудіювання*. Під час розмови учень повинен уміти виразити свою зацікавленість, не перебивати співрозмовника, дослухати до кінця його думку, якщо навіть тема розмови йому неприємна і не подобається, залишатися доброзичливим. Педагог має звернути увагу на розвиток у молодших школярів *глобального* (невміння точно виділяти головне, невміння передбачати розвиток дії чи кінцівку тексту) й *детального аудіювань* (здатність сконцентрувати увагу – навчити сприймати почуте в повному обсязі, розвивати уміння уточнювати незрозуміле або непочуте, володіти необхідними для цього етикетними формулами. *Критичне* аудіювання має місце, коли треба виразити свою думку про прослухане, прокоментувати й оцінити відповідь товариша, знайти аргументи до свого висловлення. Найчастіше на уроках у початковій школі використовується *інформативне й інструктивне аудіювання* і це зрозуміло чому. Учителю необхідно звернути увагу на *аудіювання емоційне* [4]. А. А. Леонтьєв зазначає, що «неуважність до емоційної сторони освітнього процесу, може стати причиною вгасання в школярів бажання вчитися» [5].

Отже, аудіативні вміння – це один із показників сформованості комунікативної компетентності учнів. Сформувані аудіативні вміння в учнів початкової школи – означає навчити їх уважно слухати, стежити за розгортанням думки, розуміти зміст і осмислено уявляти почуте, здатність встановлювати причиново-наслідкові зв'язки, висловлювати власні думки з приводу почутого, реагувати у відповідь, відчувати красу слова, а це і є критерієм комунікабельності сучасної мовної особистості.

Список використаних джерел

1. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі. Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К. : Літера ЛТД, 2010. 364 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/derj-standart-pochatk-new.pdf>.
3. Навчальні програми для 1–4 класів : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>
4. Мамчур Л. Розвиток аудіативної компетентності – необхідна умова повноцінного функціонування мовної особистості учня. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Випуск 50, 2014. С. 138–142
5. Пентиліук М., Горошкіна О., Нікітіна А. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови. *Українська мова і література в школі*. 2006. № 1. С. 15–20.
6. Ціньок С. В. Аудіювання у навчанні рідної мови (психолого-педагогічний аспект). Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки» Вип. 18. Черкаси, 2000. С. 147–150.

Калитюк Олена Миколаївна,

здобувач ступеня вищої освіти «магістр»,

науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Костолович Т. В.

Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

НАВЧАННЯ УСНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ ВИВЧЕННЯ МОВНИХ ТЕМ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Головна мета сучасної мовної освіти – формування компетентної особистості, здатної до вирішення конкретних мовленнєвих, зокрема освітніх і життєвих діалогічних ситуацій, умінь вчитися й користуватися здобутими знаннями в різних життєвих і навчальних ситуаціях. Тому нормативні документи спрямовують діяльність початкової школи не тільки на підготовку школярів до майбутнього життя, а й сприяють нинішнім щоденним потребам учнів і тим самим спрямовані на здійснення реалізації принципу зв'язку навчання з життям, у досягненні чого вміння діалогічного мовлення є необхідними.

Важливою проблемою залишається розвиток діалогічного мовлення особистості на всіх вікових етапах, особливо початковому, оскільки саме в початковій школі закладаються основи подальшого успішного спілкування. Загальновідомо, що необхідною умовою формування соціально активної і духовно багатой мовної особистості на всіх етапах навчання є володіння мовою як засобом спілкування, а це потребує всебічного забезпечення органічного зв'язку між початковою мовною освітою і діалогічним розвитком учнів, формуванням початкової діалогічної компетентності молодших школярів.

Якщо на уроках розвитку мовлення навчання діалогу проводиться спеціально, то в

процесі опрацювання програмового матеріалу під час вивчення мовних тем – супровідно. Комунікативна діяльність здійснюється у ході розв'язання учнями системи усних і письмових мовленнєвих завдань, розташованих у порядку наростання їх складності.

Мовний матеріал, який вивчається на аспектних уроках, може бути використаний для мовно-мовленнєвих вправ, спрямованих на формування умінь продукувати діалогічні репліки та діалогічні єдності, які, зі свого боку, є основою для побудови діалогічних текстів.

На кожному уроці вивчення систематичного курсу української мови, де є сприятливий для навчання діалогічного мовлення лінгвістичний матеріал, проводяться усі три види вправ, починаючи з операцій над мовно-мовленнєвими формами, продовжуючи умовно-мовленнєвими (на рівні побудови складових діалогу – діалогічних реплік і діалогічних єдностей) та завершуючи власне мовленнєвими вправами (на рівні продукування діалогічних текстів).

Першим кроком у формуванні потрібних комунікативних навичок є проведення мовно-мовленнєвих вправ. Наприклад, опрацьовуючи вимову шиплячих, зокрема звука [ч], пропонуємо: 1. Прочитати слова, правильно вимовляючи звук [ч]: *чапля, чобіт, чужий, чемний, очіпок, чиж* та ін.; *щука, щиголь, жінка, живіт, шість, шурхіт, широкий*. 2. Ввести слова з шиплячими приголосними в речення, які можуть виступати діалогічними репліками.

Для закріплення матеріалу про особливості наголосу іменників у сполученні з числівниками *два, три, чотири*, пропонуємо завдання:

1. Прочитати речення, правильно наголошуючи виділені слова: *Не вертаються три брати – по світу блукають, а три шляхи широкої терном заростають (Шевченко)*.
2. Поставити наголоси у словах: *книжки, річки, зірки; три сини, чотири вчителі, два свати, дві сторінки, три жінки, чотири вчительки*.
3. Увести запропоновані учителем слова чи словосполучення в речення (в опис, у розповідь, у роздум).

Аналогічні мовно-мовленнєві вправи проводяться для опрацювання іншого мовного матеріалу.

Другим кроком, що слугує формуванню часткових умінь, є введення виучуваних мовних одиниць чи їх граматичних форм в діалогічні репліки й діалогічні єдності, тобто виконання умовно-мовленнєвих вправ. Із цією метою виконуються вправи, завдання яких починаються такими словами чи сполученнями слів: *запитайте...; повідомте...; попросіть...; запросіть...; запропонуйте...; побажайте...; а що б ви сказали (запропонували...), якби....* Пропонуються вправи з завданнями: *висловіть захоплення, згоду тощо; констатуйте; повідомте* для стимулювання початкової репліки діалогічної єдності. Реагуюча, друга репліка діалогічної єдності, стимулюється таким словами: *погодьтеся, не погодьтеся, підтвердіть, спростуйте, відмовте, висловіть сумнів, запевніть* тощо. Наприклад, опрацьовуючи вимову ненаголошених голосних [o], [e], [u], учні виконують таку умовно-мовленнєву вправу на побудову репліки:

Піддати сумніву почуте від співрозмовника: «Орфоепія – це правильне написання слів».

Третім кроком, завершальним, на рівні якого відбувається формування цілісних умінь, є проведення власне комунікативних вправ, спрямованих на продукування діалогів за певними одиничними, парними або груповими опорами, якими виступають: модель; ситуація, природна або вербально описана; слова; діалогічні репліки; діалогічні єдності; зміст художнього твору або його уривка, що вивчається на уроках української та читання; ілюстрації або серії ілюстрацій; лінгвістичний матеріал тощо.

Наприклад, під час опрацювання наголосу в дієслівних формах після мовно- та умовно-мовленнєвих вправ проводяться власне мовленнєві, а саме:

Побудувати діалог за:

а) початковою діалогічною реплікою:

– Я взяла з дому квіти і віднесла їх до могили героїв війни;

б) ілюстрацією, де зображена праця школярів;

в) змістом художнього твору, що вивчається на уроках читання в 4 класі.

Процес формування діалогічного мовлення відбувається за допомогою різних методів, прийомів і засобів. Різноманітність методів навчання діалогічного мовлення зумовлена етапами уроків: презентацією мовного матеріалу та засобів оперування ним; поясненням учителя; організацією самостійного пошуку учнів; осмисленням нових мовно-мовленнєвих явищ шляхом розумових операцій (аналізу, синтезу, порівняння, висновків), проведенням тренувань, використанням засвоєного матеріалу у процесі діалогування. Основними методами навчання діалогічного мовлення є бесіда (евристична, підготовча, повідомлювальна, відтворювальна, узагальнювальна, повторювальна, катехизисна); метод розповіді (пояснення); спостереження; реконструювання; конструювання; продукування, так званий комунікативний метод, діалогування, диспуту, дискусії. Кожний метод реалізується відповідними прийомами навчання, наприклад, методу діалогування властиві прийоми опрацювання окремих граматичних форм, добору формул мовленнєвого етикету, відбору паралінгвістичних чинників, що відповідають ситуації спілкування, правил поведінки, інтонації, побудови діалогічних реплік, діалогічних єдностей тощо.

Використання на аспектичних уроках української мови завдань, спрямованих на формування усного діалогічного мовлення, робить цей процес цілеспрямованим та систематичним, а отже, значною мірою сприяє формуванню умінь спілкуватися.

Список використаних джерел

1. Дзямулич Н. Комунікативно-ситуативні вправи в системі розвитку діалогічного мовлення молодших школярів. Теоретичні й прикладні проблеми сучасної філології. 2019. Вип. 8(2). С. 124–133.
2. Ростикус Н. П. Ситуаційні вправи в умовах реалізації концепції Нової української школи. Збірник тез III Міжнародної науково-практичної конференції. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2018. С. 85–87.
3. Ростикус Н. П. Як навчати діалоги складати? Методика формування діалогічного мовлення молодших школярів. *Учитель початкової школи*. 2018. № 1. С. 16–19.
4. Михайлишин Г. Й., Варварук М. М. Формування основних засад розвитку діалогічного мовлення молодших школярів з використанням інтерактивних засобів навчання. Актуальні проблеми технологічної і професійної освіти : *матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Глухів, 22–23 травня 2018р.). Глухів, 2018. С. 12–15.

Кондратюк Єлизавета Олександрівна,
здобувач ступеня вищої освіти «магістр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Лук'яник Л. В.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

АКТИВІЗАЦІЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЕТНОКУЛЬТУРОЗНАВЧОЮ ЛЕКСИКОЮ

Актуальність проблеми збагачення активного лексичного запасу здобувачів початкової освіти Нової української школи підтверджується важливою роллю опанування елементів лексики впродовж вивчення граматико-орфографічного матеріалу в початковій школі. Необхідність реалізації лінгвістичної лінії в процесі освіти молодшого школяра, задекларованої Державним стандартом, зумовлює потребу пошуків нових шляхів у розвитку мовлення учня та поглибленні його знань про слово як структурного елемента усієї системи сучасної української літературної мови. У зв'язку з вищезазначеним роботі над словом приділяється чільне місце в типових освітніх програмах з мовно-літературної галузі для 1–4 класів, оскільки початкове ознайомлення з лексичними одиницями є базою подальшої мовної освіти в основній школі.

Вищеназваній проблемі дослідження присвячено праці знаних психологів, мовознавців і методистів, таких як В. І. Бадер, Л. О. Варзацька, М. С. Вашуленко, С. І. Дорошенко, М. І. Жинкін, І. О. Зимня, А. П. Каніщенко, Т. В. Коршун, Н. І. Лазаренко, О. О. Леонтьєв, М. Р. Львов, В. Я. Мельничайко, М. М. Наумчук, О. Н. Хорошковська, Н. І. Чепелюк та ін. І все ж таки, практика початкового навчання доводить, що активний словниковий запас дітей молодшого шкільного віку, їхня спроможність свідомо оволодівати новими словами чи новими значеннями вже відомих слів, уміння уточнювати значення і сферу вживання відомих слів є недостатніми після завершення початкової освіти, що потребує безперечної активізації зусиль педагогів у пошуку ефективних шляхів збагачення словникового запасу учнів початкової школи.

Методика вивчення лексикології в початковій школі є одним із розділів навчальної дисципліни «Методика навчання української мови в початкових класах» і ґрунтується на положеннях про єдність мови й мовлення, суспільне значення мови. Загальновідомо, що мовлення людини невіддільне від мислення, хоча й мислення також не існує поза мовленням. Цілком очевидним є твердження про те, що процес оволодіння лексичним запасом мови розглядається у психолого-педагогічній і лінгвометодичній літературі в системі загальномовленнєвого розвитку дитини молодшого шкільного віку.

Дослідженнями з проблематики лексичної правильності мовлення здобувачів початкової освіти доведено, що стан володіння лексикою дітей молодшого шкільного віку змінюється нарощуванням словникового складу поступово. Так, Л. Іщенко вказує, що активний словник дитини збільшується поступово: в 3 роки він складає 1000 слів; в 4 роки – 1540; у 4,5 роки – 1870; у 5 років – 2072; у 5,5 років – 2289; у 6 років – 2589, у 7 років – 3500 – 4000 слів [1].

Запас слів учнів початкових класів характеризується вираженою обмеженістю, що пояснюється кількома причинами. Серед них:

– обмежене коло уявлень і знань учня початкової школи про природу та суспільне життя;

- відсутність точних уявлень і понять за словами, що здебільшого вживають учні цього віку;
- несистематизованість і неупорядкованість словникового запасу;
- учні не бачать відмінності чи подібності між багатьма близькими, проте не тотожними словами, якими користуються;
- однобічна розвиненість словника учня – більше конкретних та загальновживаних слів;
- емоційна безбарвність та невиразність мовлення, повторення тих самих слів тощо [4].

Тому на уроках мовно-літературної освітньої галузі слід подбати про те, щоб кожного дня словник збагачувався на 5–8 слів. Лексичне багатство мови є першорядним джерелом поповнення словникового запасу здобувачів початкової освіти.

Задля успішного використання лексичних вправ із метою набуття здобувачами початкової освіти лексичної правильності мовлення, відповідних компетенцій лексична робота повинна мати системний характер. Необхідно забезпечити поступове оволодіння школярами лексичним матеріалом – від легших вправ до складніших, від дій за зразком до подальшої самостійності і творчості в їх виконанні.

Дослідники стверджують, що позитивний результат залежатиме від дотримання низки лінгводидактичних умов:

- удосконалення лексичного запасу дитячого мовлення має відбуватись систематично на кожному уроці як української мови, так і інших шкільних предметів;
- добір змісту та прийомів словникової роботи необхідно здійснювати з урахуванням вікових особливостей школярів, рівня розвитку їхнього мовлення;
- організація словникової роботи має враховувати всі лексикограматичні властивості слова й особливості його вживання в мовленні, забезпечувати тісний взаємозв'язок з вивченням різних розділів початкового курсу української мови;
- усі словникові вправи необхідно будувати на основі тексту, розкривати учням сполучуваність слів, точність і доцільність їх уживання в мовленні [5].

Не менш важливими вбачаються нам педагогічні умови організації процесу збагачення словникового запасу молодших школярів: 1) позитивна мотивація збагачення словникового запасу учнів новими словами; 2) раціональне поєднання різних типів і видів вправ мовного і мовленнєвого характеру, їх максимальна насиченість лексичним матеріалом, що підлягає засвоєнню й активному використанню; 3) робота учнів із тематичним словником; 4) поетапність словникової роботи в різних видах діяльності; 5) активізація вживання лексичних одиниць відповідно до запропонованої ситуації спілкування чи контексту; 6) зовнішній контроль за правильністю та доцільністю вживання слів, що стимулює самоконтроль та самовдосконалення мовлення учнів [2].

В організації лексичної роботи доречним є використання різних типів словників української мови: тлумачного, у якому містяться тлумачення значень слів; словника синонімів, призначенням якого є подача мовного матеріалу, необхідного вчителю для розширення запасу синонімів учнівського мовлення, розкриття відтінків значення слів; словника антонімів; фразеологічного словника, що допоможе учням 2–4 класів удосконалити культуру мовлення, збагатити словниковий запас образними виразами [3]. Збірки прислів'їв, приказок, загадок, скоромовок мають неоціненне значення стосовно формування чуття

рідної мови, збагачення висловлювань дітей емоційно забарвленою лексикою, увиразнення їхнього мовлення.

У ході формувального експерименту нами дібрано низку текстів українознавчої тематики, котрі мали своїм завданням кількісне й якісне збільшення словникового складу, покращення образного мовлення здобувачів початкової освіти. Для прикладу наведемо деякі з них:

- 1) *В українській хаті*
- 2) *На гостини до бабусі*
- 3) *Смачні страви української кухні*
- 4) *Обереги українського народу*
- 5) *Національні обряди і свята*
- 6) *Звичаї і традиції українців*
- 7) *Слова ввічливості справжнього українця*
- 8) *Фольклорний калейдоскоп*
- 9) *Шукачі мовних скарбів*
- 10) *Улюблене свято народного календаря та ін.*

З метою формування лексичного багатства і різноманітності пропонували такі мовленнєво-творчі вправи:

а) уявіть собі мовленнєву ситуацію: до Вас приїхали друзі з Польщі. Що ви розкажете їм про звичаї українського народу?;

б) складіть уявний діалог із письменником, художній текст якого ви прочитали на уроці літературного читання;

в) доберіть прислів'я і приказки про працьовитість українців;

г) складіть твір «Для чого нам синоніми?» тощо.

Важливо, щоб джерело поповнення лексики в молодшому шкільному віці не було стихійним, а стало педагогічно керованим з боку учителя, який має ґрунтовну теоретичну і методичну підготовку щодо вивчення елементів лексикології в початковій школі. Потрібна цілеспрямована і систематична робота класовода над опанування лексичних одиниць у початкових класах, який спирається на кращі зразки художньої літератури для дітей, фольклорну спадщину, тексти підручників з української мови та спеціально розроблену систему вправ на цій основі.

Список використаних джерел

1. Академічний тлумачний словник української мови. URL: <http://sum.in.ua/s/ujavlennja> (дата звернення 24.09.2022 р.).
2. Брежата О. Цікаві методи навчання на уроках читання у початковій школі. Рідне слово в етнокультурному вимірі. 2016. С. 87–93.
3. Воскресенська Н. О., Воскресенська К. О. Універсальний комплексний словник-довідник молодшого школяра. [Електронний ресурс] <http://www.ranok.com.ua/ru/info-universalnijkompleksnij-slovnikdovidnikmolodshogo-shkolyara-4553.html> (дата звернення 25.10.2022 р.).
4. Онопрієнко Т. Словникова робота на уроках в початковій школі. Кривий Ріг: Всеосвіта, 2018. 24 с. Режим доступу: <https://vseosvita.ua/library/slovnikova-robota-na-urokah-v-pocatkovij-skoli38679.html> (дата звернення 13.09.2022 р.).
5. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: початкова школа. К.: ТД «Освіта-центр+». 2018. 80 с.

Конкевич Яна Ярославівна,
здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Ростикус Н. П.
Львівський національний університет ім. Івана Франка,
м. Львів

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОСТІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

У сучасних умовах перед школою стоїть завдання у формуванні такої особистості, яка вміла б самостійно вирішувати різні завдання, критично мислити, удосконалювати вміння та творчо застосовувати їх на практиці. Ця проблема актуальна для сучасної початкової школи. Початкова школа є основою, саме в ній має бути закладена основна частина роботи з формування в дітей самостійності. Серед факторів, що сприяють формуванню творчої активності учнів, одне з провідних місць займає наочність на уроці. Наочні методи підвищують ефективність навчання, пробуджують інтерес до навчання, підвищують працездатність учнів.

Мета – розкрити питання особливості використання наочності на уроках української мови у початкових класах.

Проблема наочності під час навчання знову стає актуальною останніми роками. Ця проблема розглядається в дослідженнях відомих українських та зарубіжних педагогів-практиків. Так, вперше згадки про використання наочності в навчанні знаходимо у працях Т. Кампанелі, Т. Мора і Я. Коменського; ґрунтовно досліджували вплив наочних методів навчання Т. Лубенець і К. Ушинський; вивченням різних аспектів використання наочності та розробкою ефективних методик її застосування також займались М. Богданович, Н. Волкова, В. Онищук, О. Савченко та ін.

Учень початкових класів мислить, за словами К. Ушинського, «формами, фарбами, звуками, відчуттями у принципі». Його спосіб мислення характеризується конкретністю та уявою. У дітей увага не є стійкою, вони часто відволікаються від процесу навчання. Тому з перших днів навчання дитячу увагу необхідно «виховувати». Це «виховання» без наочних методів неможливе, тому що школярам необхідне наочне подання інформації [1].

Наочні методи навчання – це такі методи навчання, при яких засвоєння освітнього матеріалу в процесі навчання значно залежить від застосування наочних посібників, а також технічних засобів. Для вивчення української мови у початковій школі використовують такі основні види наочності: безпосередньо мовну та зображувальну.

Важливими джерелами для розуміння та засвоєння навчального матеріалу, розвитку пізнавальних здібностей дітей, мовних умінь і навичок, здійснення навчання на уроках української мови є засоби зображувальної наочності. До них відносяться репродукції картин, ілюстрації з книг, фотографії, презентації, відеоматеріали тощо.

Безпосередньо мовний вид наочності за К. Ушинським має бути використаним найчастіше на уроках української мови у початковій школі, адже він розвиває мовлення учнів та стимулює розумові процеси [1].

Перш ніж відібрати для уроку той чи інший вид наочності, необхідно продумати місце його застосування залежно від його дидактичних можливостей. Від навчальних завдань залежить вибір однієї з форм поєднання наочності і слова вчителя. В одних випадках

джерелом знання є наочний посібник, а слово вчителя спонукає до спостереження і спрямовує дітей на осмислення, тлумачення зроблених спостережень. Тому, для кращого усвідомлення учнями певного матеріалу потрібно поєднувати як слухову, так і зорову наочність [2].

Засоби зорової наочності включають так звані друковані засоби (таблиці, демонстраційні картки, репродукції картин, роздатковий матеріал) та екранні засоби (слайди, презентації). Зорова наочність полегшує сприймання писемної форми мови.

Слухова наочність широко використовується в технічних засобах навчання. Основним її завданням є сприяти розвитку умінь слухати і розуміти усне мовлення, усвідомлюючи його звукові особливості. При використанні слухової наочності на уроках рідної мови розвивається фонематичний слух, який необхідний для усвідомлення фонетико-орфографічного та граматико-орфографічного матеріалів на подальших етапах навчання.

Систематичне і цілеспрямоване застосування різних засобів наочності активізує мовленнєву діяльність учнів початкових класів, підвищує ефективність процесу засвоєння знань, збуджує їхню увагу і цим допомагає їхньому розвитку, сприяє міцнішому засвоєнню матеріалу, дає можливість економити час [3].

Правильне використання принципів наочності на уроках, зокрема української мови, сприяє формуванню чітких уявлень про правила і поняття, розвиває логічне мислення та мову, формує узагальнення, які потім застосовуються на практиці, як основа для розгляду та аналізу конкретних явищ.

Використання наочності на уроках української мови в початковій школі відіграє значну роль. Вона дає можливість підвищити ефективність навчального процесу, сприяє формуванню інтересу до предмету, підвищити пізнавальну активність учнів. Використання наочних засобів навчання дає змогу полегшити засвоєння нового матеріалу, закріпити вивчений раніше. Застосування наочності та наочних методів навчання є актуальною проблемою для початкової школи та вимагають постійної актуалізації особливо для навчання української мови.

Список використаних джерел

1. Мосіяшенко В. Рідна мова в педагогічній системі К. Д. Ушинського. *Початкова школа*. 2009. №4. С. 75–78.
2. Проць М. М. Особливості використання наочності і ТЗН у період навчання грамотності. *Початкова школа*. 1987. №9. С. 36–44.
3. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М. С. Вашуленка. К. : Літера ЛТД, 2011. 364 с.

Котенко Богдана Олександрівна,
здобувач ступеня вищої освіти «магістр»,
науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Шевчук Т. Б.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

РОЗВИТОК МОВНИХ УМІНЬ УЧНІВ 3–4 КЛАСІВ МЕТОДОМ ЕТИМОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ

Одне із завдань НУШ – формування й удосконалення мовно-комунікативних умінь, які необхідні для ефективного здійснення мовленнєвої діяльності в умовах міжособистісної взаємодії, тобто в різних ситуаціях спілкування: з різною метою, з різними співрозмовниками.

Мовні вміння – це здатність учня оперувати мовним матеріалом на основі засвоєних знань про мовну систему [1]. Наприклад, визначати граматичні ознаки частин мови, аналізувати їх, характеризувати функцію в реченні тощо. Формувати мовні вміння в здобувачів початкової освіти – означає спрямовувати вивчення лінгвістичного матеріалу на розвиток теоретичних понять, сприяти оволодінню нормами літературної вимови, елементарними вміннями логічного мислення[3].

Учень у початкових класах має не просто запам'ятовувати нові для себе слова, їх правопис, морфологічні та синтаксичні ознаки, а відчувати дивовижну насолоду їх народження, пізнавати незнаний, але надзвичайно цікавий світ рідного слова, який вивчає наука етимологія. Для цього необхідно елементи етимології вводити в канву уроків української мови та читання (української мови). Це допоможе вчителю оптимізувати освітній процес, а етимологічні пояснення будуть одним із факторів розвитку як пізнавального інтересу до рідної мови, так і мовних умінь та зв'язного мовлення учнів.

У чинних освітніх програмах української мови (розроблених як під керівництвом Р. Шияна, так і О. Савченка) закладено вивчення слова на двох мовних рівнях – лексичному і граматичному, оскільки слово одночасно є одиницею двох систем – лексичної та граматичної. Для нього характерна наявність граматичних значень, які вивчають морфологія та синтаксис, і семантики, його лексичного значення, що є предметом дослідження лексикології. Проте, за твердженням мовознавців-етимологів, на шляху розвитку мови слово могло набувати нового значення, змінювати своє первісне значення. І тоді воно стає предметом вивчення історичного мовознавства. Сучасні наукові дослідження мовно-мовленнєвого розвитку дитини в основному були спрямовані на більш або менш докладний опис того, як засвоюється дітьми фонетична, граматична та лексична функції мови. Історичний генезис слова залишався поза увагою дослідників. Тим часом розгляд етимології слова впливає на створення нового, теоретичного уявлення про слово та мову в цілому, на формування певного лінгвістичного світогляду, що має суттєве значення для розвитку інтересу для мови взагалі.

Аналіз освітніх програм (і Р. Шияна, і О. Савченка), підручників українська мова та читання (Л. Варзацька та ін. (3, 4 кл.), М. Вашуленко та ін. (3, 4 кл.), М. Захарійчук (3, 4 кл.), К. Пономарьова та ін. (3, 4 кл.), О. Савченко (3, 4 кл.)) переконує, що історична лексикологія (етимологія) не знайшла в них належного висвітлення, хоча освітні програми й підручники орієнтують учителів на розвиток пізнавальних інтересів молодших школярів, формування у них умінь творчо використовувати знання. Підручники передбачають питання і завдання,

зокрема вправи з використанням елементів етимології, але значна частина їх має локальний характер, не акцентує уваги молодших школярів на складі української лексики з погляду її походження, недостатньо звертається також увага на етимологію в процесі засвоєння молодшими школярами термінологічного й граматичних понять. Методична література, яка рекомендована вчителям початкових класів, насичена ефективними методичними прийомами для формування мовних та мовленнєвих умінь та навичок учня початкової школи, але етимологічній роботі на уроці, опрацюванню лексичного словника української мови з погляду його походження не відведено належного місця. Наш досвід роботи у початковій школі засвідчує, що ознайомлення школярів в цікавій формі з походженням слова, зі значенням його назви спонукає школярів доцільно вживати у мовленні саме вивчені на уроці нові слова, виховує потребу оволодівати мовними знаннями та вміннями, у результаті в них поступово буде формуватися мовна компетенція з певним мінімумом лінгвістичних знань, передбачених Державним стандартом початкової освіти.

Одна з вимог до знань і вмінь учнів початкової школи – написання під диктовку тексту (на кінець 3 кл. – 60–70 слів, 4 кл. – 80–90) із опрацьованими орфограмами, передбаченими освітніми програмами, та словами, правопис яких треба запам'ятати.

Проведені нами уроки у 4-ому класі засвідчили, що учні не можуть написати текст під диктовку без помилок. Кількість допущених помилок дуже велика (4–12), рідко 3–4.

У жовтні 2022 р. в четвертому класі нами були проведені словникові диктанти: перший з них включав словникові слова, які передбачені програмою для запам'ятовування у другому класі, другий – включав словникові слова для запам'ятовування у третьому класі. Ми отримали результати, які продемонструємо у таблиці 1.

Таблиця 1

Результати проведеного словникового диктанту у 4 класі

Писало учнів	Кількість помилок у словниковому диктанті за 2 клас												Кількість помилок у словниковому диктанті за 3 клас											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
28 учнів	-	-	-	2	6	5	4	3	2	4	2	-	-	-	1	2	4	2	6	4	3	4	2	-

У першому диктанті найважчими для написання були слова: *неділя, диван, медаль, пиріг, портфель, черговий, середа, гудзик*, а у другому – *абрикос, апельсин, асфальт, апетит, велосипед, верблюд, гербарій, демонстрація, директор, дециметр, коридор, очерет, тривога, метр, черевики*.

Чому ж такі результати? Відповідь тільки одна: учням на уроках української мови та читання пропонувалося механічне запам'ятовування словникових слів. Доцільно пояснювати етимологію цих слів, тоді школярі зможуть уникнути неправильного їх написання і запам'ятають, крім написання, правильне вживання у сполученнях з іншими лексемами. Варто було б запропонувати учням слова, у яких вони допустили помилки, записати у своєрідний словничок з розшифруванням змісту, яким вони за потреби змогли б скористатися.

Наведемо приклади деяких словникових слів, у яких учні зробили помилки, та пояснимо їх за допомогою методу етимологічного аналізу. Як правило, предмети і явища, що навколо нас називають за характерними для них ознаками. Наприклад, день тижня «неділя» означає вільний від роботи день, це день для відпочинку, без діла; в цей день немає діла

(роботи), отже «не діло» дало назву для *неділі*. *Діло* пишемо з однією літерою *л*, то і *неділя* теж з однією *л*.

Слово *апельсин* прийшло в українську мову з голландської. У XV столітті португальці почали привозити зі східних країн апельсини та торгувати ними із сусідами-європейцями. Європейці, які не бачили таких плодів раніше, стали цікавитися, звідки родом ці «яблука». По-голландськи *яблуко* означає «appel» (вимовляється як «апель»), а так як апельсини родом з Китаю, то до назви додалося ще і «sien». Так і виникла назва – *апельсин*, яку пишемо з літерою *е* у першому складі.

Продемонструємо приклад етимологічного аналізу лексем, який одночасно слугуватиме засобом пояснення значення і перевірки ненаголошених голосних у словах: *демонстрація* – від грецького слова *демос* – народ; *черевики* – пов'язане зі словом *черево* (живіт), бо шкіра на череві тварин була особливо тонкою, еластичною і використовувалась для виготовлення взуття; *апетит* – від латинського *appeto* бажати, хапати; *пиріг* – від давньоруського слова *пир* – святковий хліб; *гербарій* – від латинського слова *герба* – трава. Так називається альбом, у який збирають засушені рослини.

Під час роботи з етимологією лексем, правопис яких потрібно запам'ятати, особливе зацікавлення в учнів викликають ті слова, первісне значення яких змінилося в процесі розвитку мови чи під час їх запозичення. Відомо, що основний склад української мови – це праслов'янська лексика. Впродовж історичного розвитку семантика етимонів значної частини праслов'янських лексем втратила своє первісне значення, набула іншого, інколи навіть полярного. Четвертокласники з'ясовували шляхи розвитку слів, що спричинили їх сучасне звучання і написання. У результаті такої роботи слово ставало доступнішим, його будова зрозумілішою, а написання, перевірка правильності якого передбачалася за словником, швидше і легше запам'ятовувалося молодшими школярами.

Проілюструємо етимологізацію словникових лексем фрагментом уроку. У контрольному диктанті учні 4-ого класу допустили багато помилок у словах, що вивчалися ще у другому класі (тема: «Ненаголошені [е], [и] в корені слова», що не перевіряються наголосом).

Фрагмент уроку

Учитель: Чи можемо дібрати до слів *левада* і *лиман* спільнокореневі слова, які б зробили ненаголошені [е^н], [и^н] – наголошеними?

Учні (пробують дібрати, відповідають): Ні!

Учитель: Так, це словникові слова. Я хочу відкрити вам таємницю цих слів, тоді їх правопис стане зрозумілішим. Хочете довідатися про це?

Учні (зацікавлено): Так!

Учитель: Тоді спершу з'ясуємо лексичне значення слів. Отже, *левада* –... Що означає це слово?

Одні учні: Це земля коло річки, де росте трава.

Другі: Не обов'язково коло річки. Ще на майдан біля церкви так кажуть.

Учитель (демонструє репродукцію картини С. Васильківського «Козача левада» (1893): Так, *левада* – це присадибна ділянка землі з сінокосом, городом чи садом. В Україні левадою називають ще й майдан біля церкви. Хіба можна уявити українське село без левад? Хіба можна уявити українську мову без слова *левада*? А тим часом це слово – не власне українське.

Учні (затихають, зацікавлено): Як?

Учитель: Так, слово *левада* – запозичене нами із грецької мови. Його первісне значення *ллю, проливаю*; потім – *лука, зрошена рівнина*. І хіба ж ми свої присадибні ділянки

із сінокосом, городом чи садом не поливаємо, не зрошуємо? Запам'ятайте правопис цього слова *левада*, що прийшло до нас із грецької мови і стало таким своєрідно-неповторним українським.

Учні: А *лиман* теж не власне українське слово?

Учитель: Так! Теж запозичення. Спершу з'ясуємо, чи розумієте ви його лексичне значення. Що таке *лиман*?

Учні: Затока з морською водою. Це таке озеро поблизу моря.

Учитель: Правильно. І це слово має свою таємницю. Воно примандрувало до нас теж із грецької мови, але не безпосередньо, а через мову-посередника. Такою мовою була сім'я тюркських мов: чи то турки, чи то кримсько-татарські кипчаки занесли його нам. У грецькій мові слово *лиман* мало первісне значення *бухта*. Правда ж, справедливо! А ще: найперший корінь – основа цього слова, його етимон означав *вологе, трав'янисте місце, луг*. Отже, обидва слова *левада* і *лиман* ми запозичили із грецької мови. Тільки прийшли вони в нашу мову різними шляхами, тому мають різні ненаголошені голосні. Але стали нашими, хоча й не перевіряються наголосом. Пам'ятаймо їх написання, хай допомагають нам у цьому дивовижній історії.

Отже, ми зуміли привернути увагу школярів до свідомого засвоєння орфограм у словах, які треба запам'ятати, зробили доступнішим для них цей процес, сприяли поповненню їхнього словникового запасу – і тим самим розвивали мовні та мовленнєві уміння, формуючи мовно-мовленнєву компетентність.

Список використаних джерел

1. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення у початковій школі. Навч. посіб. К.: Видавничий дім «Освіта», 2018. 400 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти. 2018. URL: <http://dano.dp.ua/attachments/article>
3. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах. За ред. М. І. Пентилюк. Підручник для студентів-філологів. К.: Ленвіт, 2000, 264 с.
4. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 та 3–4 класи. К.: Видавництво «Світоч», 2019. 366 с.
5. Тучапська Г. В. Етимологічний словник. 1–4 класи. Чому так називається? Тернопіль: Навчальна книга: Богдан, 2012. 72 с.

Кучинська Ліна В'ячеславівна,

здобувачка ступеня вищої освіти «бакалавр»,

Гудима Наталія Василівна,

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри теорії та методик початкової освіти,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

м. Кам'янець-Подільський

ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ОСНОВНІ ВИКЛИКИ ТА КЛЮЧОВІ ПІДХОДИ

Орфографічна грамотність – складник загальної мовної культури, який формують унаслідок вивчення теорії, свідомого засвоєння правописних правил і виконання системи тренувальних вправ, що забезпечують вироблення необхідних умінь і навичок [1, с. 76].

Основою орфографічної грамотності є вміння співвідносити фонетичний і графічний образи слова, позначати звуки, слова відповідними буквами без їх пропусків, замінь, вставлянь і переставлянь. Учні початкових класів мають оволодіти цими вміннями і безпомилково писати слова за фонетичним принципом [1, с. 77].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про увагу низки науковців до проблеми формування в молодших школярів орфографічної грамотності. Аналіз праць психологів, зокрема Д. Богоявленського, П. Гальперіна, С. Жуйкова дозволяє трактувати правописну навичку як кінцевий продукт мислення, свідомого й багаторазового повторення певних взаємозумовлених психофізіологічних актів, що мають місце під час письма. Значний інтерес до методики формування в молодших школярів орфографічної грамотності спостерігаємо в працях М. Вашуленка, І. Дацюк, М. Баранова, М. Разумовської, В. Шклярчук. Не втратили цінності поради К. Ушинського щодо проведення диктантів.

У концепції Нової української школи передбачено 10 ключових компетентностей, які є основою для успішної самореалізації учня як особистості, громадянина, фахівця. Ключовою з них є комунікативна компетентність, яка «виявляється в здатності успішно користуватися мовою (усіма видами мовленнєвої діяльності) в процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, розв'язанні життєво важливих проблем» [6, с. 23].

У зв'язку з цим із переліку завдань мовно-літературної освітньої галузі «Українська мова і літературне читання» одними із найважливіших є «формування повноцінних навичок читання і письма...», «дослідження мовних одиниць і явищ з метою опанування початкових лінгвістичних знань і норм української мови», зокрема орфографічних [6, с. 24]. Оскільки оволодіння українською мовою в початковій школі забезпечує успішне опанування змісту інших навчальних дисциплін, то особливо важливим виявляється аспект формування правописної грамотності.

Правопис – це перелік орфографічних, граматичних, стилістичних правил, які обов'язкові до використання всіма [7, с. 10]. Мова змінюється і правопис відображає її сучасний стан. Відповідно до цього 22 травня 2019 року український уряд схвалив нову редакцію Українського правопису, яка розширила межі використання орфографічних варіантів. Це знайшло своє відображення в Типових освітніх програмах 1–2 та 3–4 класів, а також підручниках НУШ.

Згідно з Типовою освітньою програмою для 3–4 класів, розробленою під керівництвом Р. Шияна, для формування орфографічної грамотності учні мають оволодіти низкою вмінь, а саме: «оформлює власне висловлення зрозуміло, дотримуючись норм літературної мови, за потреби звертається до словника; формулює запитання та відповіді під час письмового спілкування; удосконалює власний письмовий текст, знаходить і виправляє помилки, редагує зміст тексту; визначає, чи відповідає створений текст меті, перевіряє грамотність написаного» [6, с. 12]. Відповідно до очікуваних результатів у підручниках «Українська мова» представлені вправи та завдання. Розглянемо деякі з них.

1. Уживання буквосполучень *ьо, йо*. Правило: *ьо* пишемо тоді, коли перед звуком [о] вимовляється м'який приголосний (крім [й]): *пеньок, Льоня*; *йо* пишемо тоді, коли перед звуком [о] вимовляється звук [й]: *гайок, Йосип* [7].

Вправа 1 (за підручником К. Пономарьової, 2 клас). Прочитай текст. Допоможи Читалочці визначити, які букви пропущені в словах. Спиши текст. Устав пропущені букви: *Літн...ого дня я пішла у га...ок. Там т...охкав соловейко. У траві блищали сл...озинки роси. Зна...ома галявина стала кол...оровою від квітів.*

Вправа 2. Прочитай прислів'я та приказки, поясни їхній зміст. Обґрунтуйте написання *й*, *ьо*. (*На язиці медок, а на думці льодок. Йому брехати, як собаці мух ганяти. Зимом денюк, як комарів носок. Рання пташка дзьобик чистить, а пізня очиці жмуристь.*)

2. Позначення подовження приголосних звуків. Правило: приголосні *д, т, з, с, л, н, ж, ш, ц, ч* подовжуються, коли вжиті після голосного, перед *я, ю, і, є* в усіх відмінкових формах іменників середнього роду другої відміни (крім форми родового відмінка множини): *знаряддя, життя, сторіччя, життєпис, почуття*.

Вправа 1 (за підручником К. Пономарьової, 2 клас). Прочитай текст. Запиши виділені речення. Устав, де потрібно, пропущені букви. (*Уранці на узліс...і відбувалося змаган...я. Дві команди зайчиків грали у футбол. Суд...я дав свисток. Гра розпочалася. На весь ліс лунало скрекотан...я сороки. Вона була коментаторкою.*)

Вправа 2. Утворіть від поданих слів нові з подовженням приголосних. (*Вишина, земля, дорого, коліно, мільйон, корінь, відчути, передбачити, сила, дбати, тварина, жити, надихати.*)

3. Уживання апострофа. Правило: апостроф пишеться перед *я, ю, є, ї*: після букв на позначення губних приголосних *б, п, в, м, ф* (*б'ю, п'ять, солов'ї, в'язи, жираф'ячий, рум'яний*); після *р* (*бур'ян, міжгір'я, пір'я, матір'ю, подвір'я*); після *к* у слові *Лук'ян* і похідних від нього; після префіксів і першої частини складних слів, що закінчуються на твердий приголосний (без'язикий, об'єм, дит'ясла, під'їхати, з'єднаний, з'явитися).

Вправа 1 (за підручником К. Пономарьової, 2 клас). Прочитай текст про хом'ячка. Запиши виділену частину. Постав, де треба, апостроф. (*Хлоп...ята вз...ялис...я годувати хом...яка. Він гриз сухарі, моркву, бур...яки. Усе з...їдав і кудись зникав. Якось тато хотів узутти гумові чоботи. А там чималий запас їжі. Це звірок перетворив чобіт на нірку.*)

Вправа 2. Від поданих слів утворіть і запишіть нові слова за зразком. Зразок: дерево – дерев'яний. (*Трава, кропива, солома, камінь, морква, соловей.*)

4. Написання букв *е, и* в ненаголошених складах. Правило: ненаголошені *е* та *и*, невиразні у вимові, передаємо тими самими буквами, що й під наголосом: *великий, величезний, бо велич; держу, бо одержати; несу, бо принести; широкий, бо широко*. У словах з постійним наголосом невиразний звук перевіряємо за словником: *кишеня, левада, минулий*.

Вправа 1 (за підручником К. Пономарьової, 2 клас). Прочитай слова, які дібрав Гаджик. Назви цю групу предметів одним словом. Випиши слова з ненаголошеними звуками [е], [и]. Постав у них наголос. (*Машина, човен, велосипед, мопед, катер, корабель, тролейбус, електричка.*)

Вправа 2. До лівого стовпчика випишіть слова із вставленою літерою *е*, до правого з *и*. (*В...ликий, кл...котіти, н...су, тр...мати, зел...нь, бер...г, руч...нька, малес...нький, гр...міти, тр...вога, кр...шити, тр...мати.*)

5. Уживання *ь* для позначення м'яких приголосних звуків. Правило: знак м'якшення вживають у кінці слова для позначення м'якості кінцевого приголосного: *кінь, кінець*; у середині слова для позначення м'якості приголосного перед наступним приголосним: *ненька, ательє, бульйон*; для позначення м'якості приголосного перед [о]: *льон, польоти*.

Вправа 1. Спишіть слова, додаючи, де потрібно, знак м'якшення.

Близ...ко, спіл...ний, дон...ка, ател...є, зимон...ка, л...отчик, молодець...

Вправа 2 (за підручником К. Пономарьової, 4 клас). Подані іменники стоять у давальному відмінку однини. Усі приголосні перед *-ці* вимовляються м'яко. Запишіть слова

у два стовпчика: 1) у які вставили знак м'якшення; 2) у які не треба вставляти знак м'якшення. (*Квіт..ці, жін..ці, бджіл..ці, жмен..ці, гус..ці, свин..ці, галуз..ці, стеблин..ці, кізон..ці, мис..ці, онучен..ці, снігурон..ці, колис..ці, оболон..ці, нян..ці, тріс..ці, сопіл..ці.*)

6. Написання слів із буквами на позначення дзвінких і глухих приголосних у кінці складу. Правило: у кінці складу в деяких словах на місці глухих приголосних вимовляються дзвінки, а на місці дзвінких – глухі: *моло[д']ба, ле[х]кий*. Щоб дізнатися, яку букву слід писати, треба змінити слово або дібрати до нього спільнокореневе так, щоб після сумнівного приголосного вимовлявся голосний звук: книжка – книжечка; гриб – гриби; молотьба – молотити; стежка – стежечка.

Вправа 1 (за підручником К. Пономарьової, 4 клас). Спишіть, добираючи з дужок потрібну букву. (1. *Добре, ім'я ле(г/х)ше втратити, ніж надбати*. 2. *Хто багато обіцяє, той рі(д/т)ко слова дотримує*. 3. *Ученим стати ле(г/х)ко, людиною – ва(ж/ш)ко*. 4. *Бли(ж/ш)че, бли(ж/ш)че, човнику, до бере(ж/ш)ка!*)

7. Особливості написання іменників жіночого роду із закінченням -а(-я). Правило: іменники жіночого роду на -а (-я) в орудному відмінку однини мають: закінчення -ою, якщо їх основа закінчується на твердий приголосний звук, крім [ж] [ч] [ш]: *рукою*; закінчення -єю, якщо їх основа закінчується на м'який приголосний звук або [ж] [ч] [ш]: *землею, межею, втечею, тишею*; закінчення -єю, якщо їх основа закінчується на [й] *надією*.

Вправа 1 (за підручником К. Пономарьової, 4 клас). Спиши словосполучення, ставлячи слова, що в дужках у потрібній формі. Виділи закінчення іменників. (*Думати над (задача). Ласувати (груша). Розмовляти з (Олеся). Стояти під (круча). Не розлучатися з (мрія). Захоплюватися (краса). Відпочити під (яблуня). Дружити з (Галя).*)

Отже, усі ці вправи та завдання формують орфографічну грамотність молодшого школяра в умовах нового українського правопису. У такому процесі спостерігаємо низку ключових моментів. По-перше, введення нового українського правопису вимагає змін у підходах до навчання орфографії. Учнів слід ознайомити з оновленими правилами і принципами написання слів, а також з новими правилами перенесення слів з рядка в рядок. По-друге, формування орфографічної грамотності молодшого школяра вимагає поступового і систематичного підходу. Важливо, щоб навчання проводилося шляхом поетапного врахування попереднього рівня знань і навичок учнів. По-третє, активне використання нового українського правопису в освітньому процесі сприяє кращому засвоєнню орфографічних правил.

Отже, використання різноманітних навчальних методів і підходів мають місце у формуванні орфографічної грамотності. Застосування ігор, вправ, рольових ігор, групової роботи та інших інтерактивних методів сприяє активному залученню до процесу навчання учнів та підвищує їхню мотивацію.

Список використаних джерел

1. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2011. 364 с.
2. Нова українська школа: український правопис у системі формування орфографічної компетентності в учнів початкової школи: навч.-метод. посіб. / Н. О. Воскресенська, М. В. Коновалова, І. М. Літвінова, О. О. Якименко. Харків : Вид-ва «Ранок», 2021. 160 с.
3. Пономарьова К. І. Українська мова та читання : Підручник для 2 класу ЗЗСО (у 2-х частинах) : Частина 1. Київ : УОВІЦ «Оріон», 2019. 144 с.

4. Пономарьова К. І. Українська мова та читання : Підручник для 4 класу ЗЗСО (у 2-х частинах) : Частина 1. Київ : УОВІД «Оріон», 2021. 160 с.
5. Терещенко В. М. Навчально-методичний посібник: Методика реалізації Українського правопису у закладах загальної середньої освіти. Харків : Соняшник, 2019. 256 с.
6. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти 1–2 та 3–4 класи. Київ : Видавництво «Світоч», 2019. 336 с.
7. Український правопис. Київ : Науково-виробниче підприємство «Видавництво «Наукова думка» НАН України», 2019.
8. Шост Н. Б. Українська мова : посібник – практикум : 4 кл. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2021. 64 с.

Матушевська Вікторія Олександрівна,
здобувач ступеня вищої освіти «магістр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Іванова Л. І.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ДОСЛІДНИЦЬКІ ЗАВДАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Одним із нових підходів до вивчення української мови в початковій школі є дослідницький, над обґрунтуванням й розробкою теоретичних засад якого працювали М. Вашуленко, О. Дорошенко, С. Дубовик, О. Заболотний, Н. Іваницька, С. Омельчук, О. Сакалюк, Л. Скуратівський, І. Смеляр, Г. Філь та ін. В основі зазначеного підходу знаходиться дослідницька діяльність учнів, яка відбувається в урочний та позаурочний час (домашнє завдання) і безпосередньо пов'язана з розв'язанням творчого дослідницького завдання, що не має наперед відомого результату [3].

Під завданням у лінгводидактиці розуміють письмову або усну інструкцію для роботи з навчальними матеріалами, які обумовлюють ефективність виконання вправи [5, с. 80]. Нам імпонують погляди С. Омельчука [3, с. 68] на дослідницькі (пошукові) завдання, які вчений розуміє як такі, що передбачають залучення учнів до самостійних власних спостережень, на основі яких вони встановлюють зв'язки предметів і явищ дійсності, доходять певних висновків, пізнають закономірності тощо. Це є особливо важливим для початкової школи, оскільки саме там закладається фундамент і спроможність для самостійного пошуку на подальших етапах навчання й життєдіяльності. Основною ознакою дослідницьких завдань, на думку науковця, є повна або часткова новизна його для учня, що і становить для нього предмет спеціального дослідження нового способу розв'язання [Там само]. Саме ця ознака істотно відрізняє дослідницьку діяльність учнів від репродуктивної. Якщо репродуктивні завдання з мови як прийом інформаційно-рецептивного й репродуктивного методів навчання вимагають від учня багаторазового відтворення в ситуаціях усного й писемного мовлення засвоєних засобів мови та правил, то дослідницькі завдання як основний засіб активізації пізнавальної активності учнів передбачають засвоєння мовного матеріалу внаслідок усвідомлення прихованої проблемності. Дослідницька діяльність є досить складною для учнів початкової школи, тому важливо залучати їх до розв'язання дослідницьких завдань поетапно.

У процесі виконання дослідницьких завдань учені [1] виокремлюють такі етапи розумової діяльності учнів: 1) розуміння запропонованого дослідницького завдання або

складання його самостійно; 2) актуалізація потрібних знань, умінь та навичок; 3) усвідомлення недостатності знань; 4) поповнення знань на підставі спостережень, пошуку, навчального дослідження, бесіди з учителем та ін.; 5) висунення гіпотези й обґрунтування її; 6) висновок та узагальнення. Проте не всі дослідницькі завдання мають зазначені вище етапи виконання – деякі можуть бути сформульовані у формі питань, що потребують стислого міркування й доведення, або алгоритму. Основне призначення їх полягає в тому, щоб учні не просто відтворювали знання з мови, а мислили, спостерігали, робили власні висновки, здійснювали пошук, навчальне дослідження. Більшість вправ, поданих у чинних підручниках для 3–4 класів за редакцією М. Вашуленка [2], можна легко перетворити на дослідницьке завдання, оскільки методичний апарат підручника вже реалізує дослідницький підхід до вивчення української мови.

Незважаючи на новизну впровадження дослідницького підходу, існують різні аспекти їх класифікації. Найбільш ґрунтовно типологія дослідницьких завдань для уроків української мови висвітлена в працях С. Омелячука [3; 4].

За *формою організації виконання* дослідник виокремлює: 1. Індивідуальні (виконує конкретний учень з урахуванням його рівня пізнавальної активності, інтелектуального розвитку та індивідуальних здібностей). 2. Групові (спільне розв'язання проблемного питання, обговорення проміжних і кінцевих результатів, взаємодопомога, взаємоконтроль; виконують такі дослідницькі завдання переважно в малих групах – з двох-чотирьох учнів). 3. Фронтальні (виконують зазвичай учні всього класу одночасно; мета і зміст таких завдань для всіх учнів є однаковими).

За *формою мовлення*: 1. Усні. 2. Письмові. 3. Комбінованого типу (здебільшого це письмові завдання з усним обґрунтуванням чи доведенням, аргументуванням тощо).

За *характером змісту навчального матеріалу*: 1. Теоретичні (переважає теоретичний мовний матеріал, для засвоєння якого необхідні вміння пояснити, довести, установити причинно-наслідкові зв'язки, обґрунтувати зв'язок між мовними одиницями чи явищами). 2. Практичні (домінує навчальний матеріал, засвоєння якого потребує практичного застосування теоретичних мовних знань).

За *характером мисленнєвої діяльності учнів*: 1. З індуктивною схемою розв'язання, які побудовано переважно на основі діалогу. Провідна мета цього типу дослідницьких завдань – навчити школярів самостійно формулювати правило з подальшим узагальненням за допомогою вчителя або на основі теоретичного матеріалу підручника чи іншого літературного джерела. Саме на такий шлях засвоєння мовного матеріалу спрямовано шкільні підручники М. Вашуленка [2, с. 20], де новий матеріал подається на основі спостережень у вигляді рольової гри «Я – дослідник, Я – дослідниця» [2]. 2. Із дедуктивною схемою розв'язання, мета яких – навчити школярів застосовувати теоретичні положення. Домінувальною є розумова операція дедукції, тобто прийом практичного використання правила, яка вчить учнів дедуктивному міркуванню, що є природним процесом навчання мовлення і мислення. 3. З індуктивно-дедуктивною чи дедуктивно-індуктивною схемою розв'язання. На такий шлях застосування правил на практиці розраховано виконання більшості вправ аналізованого підручника.

Дуже важливою для розвитку мислення й мовлення учнів початкових класів є виокремлення розумових операцій учнів *за логічним прийомом*, покладеним в основу дослідницького завдання. Науковець С. Омелячук [4, с. 21] виокремлює дослідження-абстрагування, дослідження-аналіз, дослідження-відновлення, дослідження-класифікація,

дослідження-конструювання, дослідження-моделювання, дослідження-обґрунтування, дослідження-порівняння (дослідження-зіставлення), дослідження-реконструювання (дослідження-трансформація), дослідження-розпізнавання, дослідження-синтез, дослідження-узагальнення, дослідження-характеристика.

За *способом формулювання умови* дослідницького завдання виокремлюють три типи: 1. Із повною умовою. 2. Із надлишковою інформацією в умові, тим самим спрощуючи завдання. 3. Із недостатньою інформацією в умові (за допомогою цих завдань можна з'ясувати, чи здатен учень виявити необхідні дані, що відсутні, для виконання дослідницького завдання) [4, с. 22]. Слід зазначити, що в початковій школі потрібно надавати перевагу першим двом типам завдань.

Проведений нами аналіз методичного апарату підручника з української мови, за яким навчаються учні початкової школи [2], засвідчив спрямованість завдань до текстів вправ на реалізацію дослідницького підходу в процесі опрацювання навчального матеріалу. 64% вправ можна використати як дослідницькі. Більшість із них містять дієслова «дослідіть», «поспостерігайте» в умові або до них вміщено алгоритм дій. Наприклад, вправа 2 на стор. 10: Дослідіть, як речення в тексті пов'язані одне з одним. За потреби скористайтесь алгоритмом [2, с. 10]. Впр. 1 на стор. 44: Дослідіть (простежте), як встановлюється зв'язок між словами в реченні [2, с. 44]. Учні аналізують зміст і зв'язки слів у реченні за допомогою покрокових 4 завдань, а після аналізу роблять самостійний висновок і звіряють його з уміщеним у підручнику.

За наведеною нами класифікацією дослідницьких завдань зазначена вправа має такі характеристики: фронтальне, комбінованої форми виконання, теоретичне (спрямоване на опанування новим матеріалом), розраховане на індуктивний спосіб мислення, з повною умовою виконання, дослідження-аналіз.

Отже, розглянуті нами типи і види дослідницьких завдань сприяють ефективному засвоєнню знань, формуванню загальнонавчальних і мовних умінь, набуттю досвіду дослідницької діяльності, розвитку логічного мислення, креативності учнів, підвищенню інтересу до вивчення української мови, а тому їх потрібно використовувати в освітньому процесі.

Список використаних джерел

1. Вашуленко М. Формування в учнів початкових класів дослідницьких умінь на матеріалі програмового курсу української мови. *Початкова школа*. 2020. №3. С. 11–17.
2. Вашуленко М. С., Васильківська Н. А., Дубовик С. П. Українська мова та читання: підручник для 3 кл. закладів загальної середньої освіти (у 2-х ч.). Ч. 1. Київ : Освіта, 2020. 160 с.
3. Омельчук С. Дослідницькі завдання з мови як засіб формування компетентнісного мовця. *Українська мова і література в школах України*, 2017. №№6, 7/8. С. 66–70.
4. Омельчук С. Дослідницький підхід до навчання мови: лінгводидактичний словник-довідник. Київ, 2015. 56 с.
5. Словник-довідник з української лінгводидактики : навчальний посібник / за ред. М. Пентилук. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.

Мороз Іванна Сергіївна,
здобувач ступеня вищої освіти «магістр»,
науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Бісовецька Л. А.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ КРИТИЧНОГО ОСВОЄННЯ МЕДІАСЕРЕДОВИЩА НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Сучасні діти уже з раннього віку ознайомлені з різноманітним медіаресурсів. Потік інформації, яку сприймає підростаюче покоління зазвичай має безсистемний характер, тому впоратися з таким великим об'ємом інформації дуже важко для учнів.

Медіаосвіта є невід'ємною частиною сучасного освітнього процесу, яка готує особистість до безпечного та ефективного використання медіа джерел, до яких ми відносимо як традиційні засоби (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні засоби (інтернет, комп'ютер, смартфон).

Типові освітні програми початкової школи з мовно-літературної освітньої галузі передбачають змістову лінію «Досліджуємо медіа», відповідно до якої учні набувають навичок використання медіаджерел та засвоєння необхідних знань. Медіаосвіта, яка інтегрується з матеріалом мовно-літературної освітньої галузі, допомагає школярам критично мислити, вчитися шукати, перевіряти та аналізувати інформацію, самостійно створювати медіапродукти. Концепція сучасної початкової школи, як наголошує О. В. Волошенюк [3, с. 256–260], спрямовує освітній процес на розвиток ключових компетентностей, серед яких є інформаційно-цифрова. Вона передбачає формування медійної та інформаційної грамотності, що дозволить школярам впевнено та критично застосовувати інформаційно-комунікаційні технології для створення, пошуку, оброблення та обміну інформацією. Основне завдання медіаосвіти на уроках мовно-літературної освітньої галузі – навчити дітей критично ставитись до інформаційних повідомлень, виховувати здатність розуміти інформацію з медіаджерел.

Критичне мислення є ключовим поняттям медіаграмотності. Критичне мислення – це комплекс усвідомлених дій і навичок, які використовуються для оцінювання інформації. Технологія критичного мислення допомагає учням не тільки сприймати нову інформацію і накопичувати її, але й критично її досліджувати: аналізувати, оцінювати, відбирати, усвідомлювати.

Під час підготовки до уроків вчитель підбирає матеріали, щоб сприяти активному навчанню здобувачів освіти і розвитку в них активного мислення. Учні мають не просто запам'ятовувати навчальний матеріал, а й запитувати, досліджувати, творити, вирішувати, інтерпретувати та дискутувати між собою. На думку О. В. Белкіної [1, с. 145–152], учні виконують з більшою цікавістю ті завдання, які змушують їх до роздумів, дозволяють виявляти ініціативу та самостійність, потребують розумового напруження, винахідливості та творчості. Методика критичного мислення сприяє кращій взаємодії вчителя та учнів.

Для того, щоб навчити здобувачів освіти критично мислити під час роботи з медіа джерелами, потрібно передусім розвинути в них ті вміння і навички, які допоможуть зорієнтуватися в інформаційному просторі. Здобувачі освіти мають навчитися формулювати власні судження, робити висновки, підкріплені аргументами.

Критичне мислення формується поступово за допомогою певних умов, створених на уроці. До таких умов відносяться: час (учням потрібно достатньо часу, щоб зібрати необхідну інформацію та обробити її); спілкування (обмін думками між учнями, після цього вибір оптимального рішення); активна позиція (кожен учень повинен висловлювати власну думку, дозволяється мислити поза шаблоном).

Для формування умінь критичного сприймання інформації з медіа на уроках мовно-літературної освітньої галузі можна використовувати різноманітний медіаконтент. Наприклад: відеоролики, ментальні карти, медіатексти, буктрейлери, комікси, буклети, колажі, постери, мультфільми, вебквести тощо.

До прийомів критичного осмислення медіасередовища на уроках мовно-літературної освітньої галузі можна віднести: розробка обкладинки або афіші, створення власних медіатекстів, «інтерв'ю з письменником або літературним героєм». Усі прийоми, які використовує вчитель на уроці, наголошує О. В. Волошенюк [2], мають бути спрямовані на зацікавленість учнів. У сучасних підручниках є QR-коди, за допомогою яких школярі можуть працювати з різними джерелами інформації через свої гаджети безпосередньо на уроці. За допомогою QR-кодів можна закодувати різноманітну інформацію.

Список використаних джерел

1. Белкіна О. В. Педагогічні умови ефективного формування критичного мислення школярів. *Проблеми педагогічних технологій: збірник наукових праць*. Луцьк : Волинський Академічний Дім, 2004. С. 145–152.
2. Волошенюк О. В. Медіаграмотність та критичне мислення в початковій школі: посібник для вчителя. Київ : ЦВП, АУП. 2017. 197 с.
3. Волошенюк О. В. Медіаосвіта та медіаграмотність. Київ : Центр вільної преси, 2012. 352 с.
4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/novaukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 17.03.2023).

Піцкова Анастасія Юріївна,

здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр»,

науковий керівник: ст. викладач Ткачук О. С.

Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

РЕАЛІЗАЦІЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Формування й удосконалення мовленнєвої культури учнів початкової школи належить до пріоритетних напрямів реформування мовно-літературної освіти в Україні, що знайшло відображення у Концепції нової української школи, Державному стандарті початкової школи, оновлених типових програмах та інших нормативних і рекомендаційних документах з вивчення української мови у початковій школі. Без опанування культури усного й писемного мовлення учень не зможе реалізовувати основні функції української мови, зокрема користуватися мовою як засобом спілкування й впливу, опановувати інші навчальні дисципліни.

Проблема формування фонетичної компетентності учнів початкової школи, яка є провідним компонентом у структурі загального розвитку й предметної підготовки підростаючої мовної особистості, залишається пріоритетною упродовж усього навчання в школі, а особливо у початкових класах, де вона актуалізується відповідно до вікових особливостей психофізіологічного розвитку учнів.

С. Єрмоленко пише, що під фонетичною компетентністю розуміє правильну вимову всіх звуків та звукосполучень рідної мови, відповідно до орфоепічних норм, поставлених наголосів, сформований фонематичний слух, який дозволяє диференціювати фонем, наявність інтонаційних засобів виразності у мовленні (тембр, темп, сила голосу тощо) [2, с. 23]. Тобто, фонетична компетентність учня початкової школи – це здатність до правильного артикуляційного та інтонаційного висловлювання власних думок і розуміння мовлення інших, що базується на відповідних фонетичних навичках і знаннях.

Деякими вченими (І. Артемчук, О. Боряк) фонетична компетентність розуміється як здатність індивідів оперувати знаннями щодо функціонування сегментних і супrasegmentних одиниць фонетичної системи мови в мовленні, що не відповідає, на нашу думку, загальному поняттю компетентності. І. Артемчук у своїх дослідженнях обґрунтовує використання єдиного терміна фонетичної компетентності учнів, під яким вона розуміє здатність адекватно оформлювати мову фонетичними засобами [1, с. 165].

О. Ткачук розглядає фонетичну компетентність як здатність до правильного артикуляційного та інтонаційного висловлювання своїх думок і розуміння мовлення інших, яка базується на відповідних фонетичних навичках та знаннях. Саме від рівня сформованості вимовних навичок, від обсягу отриманих та засвоєних знань та динамічної взаємодії цих компонентів залежить ефективність формування фонетичної компетентності молодших школярів. До складу фонетичної компетентності входить фонематичне сприймання – основний компонент мовленнєвого слуху, здатність відрізняти і сприймати звуки мови, співвідносити їх з фонетичною ситуацією рідної мови [4, с. 54].

Успішність формування фонетичної компетентності залежить від ступеня сформованості фонетичних навичок, обсягу отриманих і засвоєних знань про фонетичний аспект мовлення, а також взаємодії цих складників на основі загальної мовної та фонетичної усвідомленості.

Однією з причин, на думку науковців Н. Сосницької та О. Ткачук, які утруднюють навчальну діяльність дітей, пов'язаної із звуковою стороною мовленнєвої діяльності, є недосконалість їхнього мовленнєвого слуху, зокрема фонетичного, що складається з кількох компонентів:

- фізичний слух (здатність сприймати мовлення в різних діапазонах гучності);
- фонетичний слух (вміння розрізняти і відтворювати всі звуки мовлення);
- звуковисотний слух (відчуття мовного тембру);
- почуття ритму (відчуття наголосу в мовленні, його ритмічного малюнка) [3, с. 6].

Робота над формуванням фонетичної компетентності розпочинається в першому класі та здійснюється протягом усього початкового курсу вивчення мови. Проте найбільше навантаження в цьому плані припадає на перший клас під час навчання грамоти. Уміння, які набули учні під час навчання грамоти є основою для формування фонетичної компетентності під час засвоєння розділу «Звуки і букви», що вивчається у 2 класі. Тут працюємо над поглибленням знань учнів про звукову систему української мови, формуємо чіткі уявлення про

те, що звуки мови поділяються на дві великі групи – голосні і приголосні. Цей матеріал є чи не найскладнішим у початкових класах.

У 3-му класі ще більше поглиблюється вивчення ненаголошених голосних і чергування приголосних у коренях слів, подовження приголосних в окремих відмінкових формах іменників, звертається увага на правопис числівників, у вимові яких відбувається спрощення приголосних.

У 4 класі завершується вивчення початкового курсу української мови. Учні мають не тільки здобувати нові знання, уміння і навички з фонетики, а й систематизувати відомості з різних розділів мови, узагальнювати та закріплювати опрацьоване в 1–3 класах.

Метою фонетичної роботи на уроках української мови є свідоме засвоєння учнями основних фонетичних норм та практичне володіння ними в мовній діяльності. Формування фонетичної компетентності у молодших школярів передбачає формування найважливіших фонетичних понять, розкриття взаємозалежності між фонетичним та графічним складом мови, практичне оволодіння основними правилами письма (написання, що здійснюється за фонетичним принципом) та правилами літературної вимови.

Основними завданнями формування фонетичної компетентності молодших школярів на уроках української мови є розвиток звукової культури учнів, формування і вдосконалення прийомів звуко-буквеного аналізу, формування вмінь визначати орфограми на основі звукового аналізу, розвиток фонематичного слуху, оволодіння правильною вимовою всіх звуків рідної мови, розвиток інтонаційної виразності мовлення, робота над усвідомленням дітьми звукового складу української мови.

Ефективними методами формування фонетичної компетентності молодших школярів на уроках української мови вважаємо: фонетичні вправи, ігри (мовні, лексичні, сюжетно-рольові, театралізовані, настільно-друковані тощо), використання наочності (картки, схеми, таблиці), розучування римів, пісень, віршів, скоромовок, лічилок, фонетичних розминок, виконання спеціальних фонетичних вправ для слухання та імітації, читання текстів на вироблення дикції, інтонації, наголосу, темпу мовлення, сили голосу, бесіди, розповідь, відповіді на запитання, складання історій за допомогою сюжетних малюнків, карток, ілюстрацій, інтерактивні вправи із використанням інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема фонетичних вправ та ігор на різних Інтернет-платформах, використання мультимедії, розв'язування фонетичних ребусів, загадок тощо.

Система вправ з фонетики має включати і творчі завдання, які б допомагали учням виробити правильну дикцію, виразно читати зв'язні тексти, правильно наголошувати слова, виділяти логічний наголос, конструювати власні висловлювання, дотримуючись орфоепічних норм тощо. Матеріалом для вправ можуть служити і тексти, оскільки саме в них розкриваються особливості фонетики, виявляється темп мовлення, сила голосу, виражальні засоби фонетики.

Увесь фонетичний матеріал у початкових класах маємо вивчати на основі спостережень за звуковими явищами живого мовлення.

Результати досліджень доводять, що дійовими прийомами викладання фонетики є: 1) пояснення (опис) артикуляції звуків; 2) показ зразка правильної вимови (звукова наочність) та імітація (наслідування) учнями; 3) тренувальні вправи у вимові та під час засвоєння фонетико-графічного матеріалу; 4) зіставлення і порівняння (для вивчення звукової системи та засвоєння звуко-графічних знань); 5) використання символіки (виділення

звука у слові та позначення фішкою, побудова звукових моделей за допомогою умовних знаків).

Отже, ми дійшли висновку, що першочерговим завданням у початковій школі є розвиток фонетичної компетентності у молодших школярів, адже це є основним засобом формування грамотного письма учнів, основа для нарощування орфографічних знань, умінь і навичок, а також для розвитку комунікативної функції. Вивчення фонетики та графіки має здійснюватися взаємопов'язано на науково-практичній основі, спрямоване на встановлення співвідношення між звуками і буквами, чітку відмінність звукового та графічного складу слова, що особливо важливо під час письма (проведення звукового комплексу слова в буквенний), що сприяє розвиткові орфографічної пильності в дітей.

Список використаних джерел

1. Артемчук І. В. Особливості фонематичного розвитку дітей молодшого шкільного віку. *Науковий часопис: психологічні науки*. Київ : НПУ ім. М. Драгоманова. 2012. №2 (26). С. 165–170.
2. Єрмоленко С. І., Митяй З. О., Сіроштан Т. В. Уроки фонетики в Новій українській школі на засадах компетентнісного й особистісно-орієнтованого підходу до навчання. *Інноваційна педагогіка*. Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. Видавничий дім «Гельветика», 2021. Вип. 37. С. 23–29.
3. Сосницька Н. Формування фонетичної та орфоепічної компетентності учнів. *Початкова освіта*. 2005. № 3. С. 6–8.
4. Ткачук О. С. Формування фонетико-графічної компетентності молодших школярів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»* Острог: Вид-во НаУОА, 2017. Вип. 68. С. 177–180

Полівода Діана Іванівна,

здобувач ступеня вищої освіти «магістр»,

науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Суржук Т. Б.

Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МОВНО- ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Сучасні учні початкової школи є активними споживачами медіа інформації. У повсякденному житті діти мають справу з оголошеннями, рекламою, інформаційними повідомленнями, які формують у них уявлення про модель сучасного світу, соціальні взаємини. Медіа впливає на емоційний, розумовий розвиток дитини, її психіку. У силу свого віку та розвитку дітям важко фільтрувати сприйняту інформацію, тому важливо з перших днів у школі формувати медіаграмотного користувача – вчити дітей критично ставитися до інформаційних повідомлень, розрізняти факти та судження, формувати здатність розуміти реальність, сприймати та аналізувати медіатексти. Попри наявність досліджень зазначеної проблеми (В. Андрієвська, І. Карпик, Н. Олефіренко, Л. Остапенко, К. Шворак), деякі аспекти формування медіаграмотності учнів початкової школи залишаються недостатньо дослідженими.

Під медіаграмотністю К. Шворак і І. Карпик [4] розуміють рівень медіакультури, що проявляється у вмінні користуватися ІКТ, висловлюватися та спілкуватися за допомогою медіазасобів, усвідомлено сприймати, критично трактувати інформацію, відокремлювати реальність від віртуальної симуляції.

Медіаграмотність включає здатність бачити, чути, створювати та інтерпретувати медіаконтент, здатність спілкуватися за допомогою медіа та приміряти на себе різні медіаролі, вміння інтерпретувати та розуміти значення різних медіаконтентів, навички безпеки у віртуальному просторі.

Сучасні учні початкової школи сприймають медіапродукти переважно як форму відпочинку та розваг. Завдання школи полягає у формуванні вміння грамотно користуватись цими засобами для навчання та виховання.

Актуальні, цікаві та доступні для здобувачів освіти медіа продукти, визначені типовою освітньою програмою для початкової школи: телепрограми, мультфільми, фільми, Інтернет (комп'ютерні ігри, інтернет-ресурси для дітей), реклама в друкованих виданнях, на радіо та телебаченні.

У Типовій освітній програмі, розробленій під керівництвом О. Савченко [3], змістовою лінією «Досліджуємо медіа» передбачена робота з формування в учнів умінь аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію в медіатекстах, використовувати її, створювати прості медіапродукти. Стосовно формування медіаграмотності визначено опорні уміння: опанування уміннями знаходити інформацію, правильно користуватися різними видами інформації, створювати нескладні медіапродукти.

За Типовою освітньою програмою, розробленою під керівництвом Р. Шияна [2], змістовою лінією «Досліджуємо медіа» передбачається ознайомлення учнів з основами медіаграмотності. У дітей формується уявлення про відмінності між реальним світом і світом мас-медіа. Вони вчаться інтерпретації, аналізу, оцінці медіатекстів у формі фільмів, мультфільмів, реклами, фотографій та створювати елементарні медіапродукти.

На уроках мовно-літературної освітньої галузі робота з медіа здійснюється у межах використання медіапродуктів для розвитку різних видів мовленнєвої діяльності, для дослідження медіатекстів та створення найпростіших медіапродуктів [1].

Перший напрям передбачає прослуховування аудіальних медіа в процесі формування аудіативних умінь, використання візуальних медіа (книг, журналів, газет) для вдосконалення навичок читання, складання оповідань, описів, есе, міркувань з візуальних медіапродуктів і роботу з аудіовізуальними медіа з метою розвитку усного та писемного мовлення учнів початкової школи.

Другий напрям охоплює сприймання, аналіз, інтерпретацію простих медіапродуктів, визначення їх мети та адресата, правдоподібності описаних у медіатексті подій та тверджень, на основі власного досвіду, пояснення ролі елементів форми медіапродукту, розуміння, виділення інформації, що цікавить, опис вражень від змісту та форми медіапродукту, вираження власних поглядів на події, явища, предмети, цінності, представлені в простому медіатексті, оцінку впливу окремих елементів медіапродукту на власне сприймання [1].

Третій напрям – це створення та презентація здобувачам освіти (самостійно і в групі) простих аудіальних медіапродуктів (презентація роботи групи, оголошення зі сцени, запис новин), простих візуальних медіапродуктів (фотографій, листівок, коміксів, книжечок, стінгазет, колажів), простих аудіомедіапродуктів за допомогою педагога, враховуючи цілі та аудиторію, використання різних форм презентації простих медіатекстів. Також цей

напрямопередбачає розвиток творчих здібностей учнів на основі використання медіапродуктів (складання оповідань, описів, есе, міркувань) [1].

Цікавим завданням для учнів початкової школи буде створення власних коміксів. Для цієї роботи слід дібрати серію з 2–3 малюнків, на яких розгортається певна подія, запропонувати спочатку розглянути та обговорити їх. Потім скласти розповідь за ними, вигадуючи короткі репліки кожному персонажу, записати ці репліки та наклеїти їх на малюнки коміксу [1].

Широке застосування в освітньому процесі мають фотографії. Учні початкової школи сприймають їх як картинки. Контекст фото, з яким часто стикаються діти, пов'язаний переважно з ілюстрацією у підручниках, посібниках, рекламних знімках в журналах, аматорськими фото тощо.

Напередодні свят з'являється нагода попрацювати з медіапродуктом – листівкою. Робота з ними передбачає розгляд і аналіз зображення та написів на них, виявлення ознак, що символізують свято, підписування листівок, а також створення власних. Необхідно, щоб учні засвоїли, як можна доставити листівку адресату – вручити особисто чи надіслати поштою. У другому випадку потрібно обов'язково написати адресу одержувача, індекс, наклеїти поштову марку [4].

Під час роботи з візуальними медіа на уроках мовно-літературної галузі можна використовувати афішу – повідомлення інформації про культурну подію з рекламною метою. Слід навчити учнів читати афішу. Під час цієї роботи діти засвоюють інформацію, яку містить цей медіапродукт. Афіша може інформувати про святкове дійство, театральну виставу, концерт, циркову програму, спортивні змагання тощо. Вона обов'язково має бути великого розміру та яскрава. Після формування вміння читати афіші доцільно залучати учнів початкової школи до їх створення.

У процесі навчання використовують аудіальні медіа за двома напрямками: перший передбачає прослуховування учнями з освітньою метою фрагментів радіопередач, казок, музичних творів, віршів, їх обговорення. Після прослуховування дітям слід дати можливість висловити свої враження від почутого, запитати, що вони репрезентують при звучанні запису.

Другий напрям передбачає творчу діяльність – дітям пропонується записати на диктофон читання віршів, бесіду на важливу тему, інсценізацію уривків із художніх текстів. Під час прослуховування власних звукозаписів слід обговорити, чи виразно та цікаво прочитаний вірш. Слухаючи власні репліки під час розмови чи інсценізації фрагмента художнього твору, діти впізнають свій голос, помічають допущені помилки у вимові слів, аналізують виразність мовлення кожного учасника розмови. Це мотивує учнів удосконалювати правильність, виразність, усвідомленість читання [1].

Особливої уваги потребує опрацювання реклами, яка має великий вплив на свідомість, особистість учнів початкової школи. Майже кожен учень може назвати чимало рекламних фраз, проте далеко не кожен здатен пояснити, до чого вони спонукають. Тому завдання педагога – навчити дітей розуміти зміст реклами та основні її форми. Зміст роботи з рекламою зводиться до двох важливих аспектів: обговорення впливу реклами на поведінку людини та захист себе від небажаного впливу медіапродукту. Для творчої роботи доцільно пропонувати учням виготовити свою рекламу добре відомого їм товару чи послуги. Бажано робити цю роботу у парі чи невеликій групі.

Список використаних джерел

1. Андрієвська В. М., Олефіренко Н. В., Остапенко Л. П. Робота з медіатекстами як ключовий етап у формуванні медіаграмотності учнів початкової школи. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2022. № 13. С. 104–113.
2. Лотоцька А. В. Типові освітні програми для ЗЗСО 1–2 класи, 3–4 класи (під керівництвом Шиян Р. Б.). Харків : Ранок, 2020. 240 с.
3. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти під керівництвом Савченко О. Я., затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 21.03.2018. № 268. Київ : ТД «Освіта-центр плюс», 2018. 240 с.
4. Шворак К. В., Карпик І. В. Медіакомпетентність та медіаграмотність – базові компетентності педагога НУШ. *Молодий вчений*. 2018. №12.1. С. 9–12.

Рибчак Леся Ярославівна,

здобувач ступеня вищої освіти «магістр»,

науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Бісовецька Л. А.

Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У МЕЖАХ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ «ДОСЛІДЖУЄМО МОВЛЕННЯ»

Сучасна освітня система України зазнає динамічних перетворень, характерними ознаками яких є системне реформування, модернізація змісту, активний пошук ефективних дидактичних стратегій, форм, методів і засобів навчання на компетентнісних засадах.

Реформування передбачає опору на вже існуючі здобутки науки. Тому, варто відзначити, що теоретичні основи навчання української мови в початкових класах на компетентнісних засадах обґрунтовано у працях Н. Бібік, О. Савченко, С. Трубаčeвої та ін., методичні аспекти проблеми розкрито в студіях В. Бадер, М. Вашуленка, Н. Богданець-Білокаленко, Н. Гавриш, І. Гудзик, М. Греб, Н. Грони, С. Дубовик, Т. Маркотенко, О. Мельничайко, С. Мартиненко, І. Нагрибельної, М. Оліяр, К. Пономарьової та ін. Складність проблеми формування лексичної компетентності в учнів початкових класів зумовили розгалуженість наукових пошуків: збагачення словникового запасу учнів на різних етапах мовленнєвого розвитку (А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Голуб, Л. Кулибчук, Т. Коршун, К. Крутий, Л. Сугейко, В. Тихоша та ін.); психологічні засади розвитку мовлення (Л. Виготський, М. Жинкин, І. Зимня, О. Леонтєв, О. Лурія, І. Синиця); розроблення мовно-мовленнєвого компонента загальноосвітньої підготовки учнів (О. Біляєв, М. Вашуленко, І. Гудзик, Л. Мацько, Н. Пашківська, М. Пентилюк, К. Плиско, О. Хорошковська та ін.); комунікативний аспект навчання української мови (З. Бакум, А. Богуш, Л. Варзацька, О. Горошкіна, С. Караман, І. Кучеренко, О. Копусь, О. Любашенко, І. Хом'як, С. Яворська та ін.).

Сучасні нормативні документи в галузі освіти стимулюють педагогічних працівників (теоретиків і практиків) до пошуку продуктивних шляхів підвищення якості освіти, мовної зокрема, що передусім зумовлює необхідність теоретичного обґрунтування, розроблення й упровадження методичної системи формування низки предметних і ключових компетентностей в учнів початкових класів.

У Державному стандарті початкової освіти чітко окреслено: до ключових

компетентностей належить «вільне володіння державною мовою, що передбачає уміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти, а також любов до читання, відчуття краси слова, усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування та культурного самовираження, готовність вживати українську мову як рідну в різних життєвих ситуаціях, що передбачає активне використання рідної мови в різних комунікативних ситуаціях, зокрема в побуті, освітньому процесі, культурному житті громади»[3, с. 4].

Мовно-літературна освітня галузь, вивчення якої передбачене типовими освітніми програмами нової української школи, спрямована на всебічний розвиток дитини і формування в учнів НУШ однієї із найважливіших компетентностей – комунікативної. Володіння словом дає можливість поділитися знаннями, власними думками та враженнями з людьми, відстоювати свої переконання, уникати непорозумінь.

У період становлення особистості молодшого школяра відбувається оволодіння мовою і мовленням, які є засобом пізнання, спілкування, виховання та розвитку, самовираження, утвердження в суспільстві. Саме тому актуальною є проблема якісної організації мовно-літературної освіти молодших школярів в умовах НУШ.

Змістова лінія «Досліджуємо мовлення» забезпечує дослідження мовних закономірностей і формування на цій основі свідомих мовленнєвих умінь (орфоепічних, лексичних, граматичних, правописних, стилістичних, словотвірних). Також у межах цієї змістової лінії учні опановують виражальні засоби художніх текстів, що в цілому сприяє творенню індивідуального стилю мовлення.

Важливою умовою мовленнєвого розвитку молодших школярів є робота над збагаченням й увиразненням їхнього словника, формування вмінь правильно, точно й образно використовувати лексику рідної мови під час продукування власних висловлювань.

У початковій школі лексикологія як самостійний розділ науки про мову не вивчається. Учні засвоюють лише деякі відомості про лексику, зокрема практично ознайомлюються з прямим і переносним значенням слів, багатозначністю, омонімією, синонімією й антонімією. У роботі над вивченням лексичних понять виділяються такі основні напрями:

1. Лексичний аналіз мови художніх текстів: виявлення незнайомих слів і висловів, уточнення значень окремих слів і висловів; виявлення слів, ужитих у переносному значенні; з'ясування смислових відтінків ужитих у тексті синонімів, антонімів; аналіз інших зображувальних засобів, зокрема порівнянь.

2. Пояснення значення слів шляхом використання різних способів: показ предмета чи дії, демонстрація малюнка, слайда із зображенням предметів, назви яких є новими для дитини, добір синонімів, антонімів, введення нового слова до контексту тощо.

3. Виконання завдань на добір слів із певним значенням з поданого синонімічного ряду потрібні за смислом речення іменники; прикметники з переносним значенням для опису предметів, характеристики людини, опису її зовнішності, настрою, свого ставлення до події, до товариша тощо.

4. Введення поданих або самостійно дібраних школярами лексем у власне мовлення: складання речень і текстів за опорними словами, заміна слів у реченнях відповідними синонімами чи антонімами, редагування текстів тощо.

Вивчення практичного досвіду педагогів продемонструвало, що під формуванням лексичної компетентності учнів початкових класів варто розуміти взаємопов'язану організацію мотиваційного, когнітивного, практичного і рефлексійно-поведінкового

компонентів лексичної діяльності на основі вивчення номінативних і комунікативних одиниць мови у взаємозв'язку форми, значення і функції. Методична система формування лексичної компетентності учнів початкових класів ґрунтується на взаємозв'язку лексико-словотвірної і лексико-граматичної роботи з опорою на відповідний запас слів у межах вікового періоду, а також урахуванні принципів наступності та перспективності під час формування лексичної компетентності між початковою і середньою ланками шкільної освіти.

Специфіка формування лексичних навичок учнів в ході роботи над основними видами мовленнєвої діяльності вимагає врахування таких якостей мови, як: правильність, точність, багатство, виразність, змістовність і логічність.

Спостереження засвідчили, що здійснення лексичної роботи в початковій школі передбачає формування таких навичок:

- репродуктивних лексичних, тобто навичок правильного вживання лексики в говорінні та на письмі згідно із ситуацією спілкування і метою комунікації;
- рецептивних лексичних навичок, тобто навичок розпізнавання і розуміння лексики активного і пасивного мінімумів при читанні та аудіюванні;
- навичок обґрунтованої здогадки про значення слова, що стосується пасивного словника, при читанні та аудіюванні;
- навичок користування різними видами словників.

Процес формування лексичних навичок передбачає взаємодію всіх мовних одиниць нижчих рівнів (слово, словосполучення, речення) в умовах контексту і дає продуктивний вихід на оволодіння основними видами мовленнєвої діяльності.

В ході здійснення дослідження нами було дібрано методи: теоретичні, теоретико-практичні, практичні (залежно від закономірностей засвоєння мови); інформаційно-рецептивні (пояснювально-ілюстративні), репродуктивні, продуктивні, проблемні, частково-пошукові (евристичні), дослідницькі; метод рефлексії, інтерактивні методи, прийоми й організаційні форми роботи, котрі забезпечуватимуть активне засвоєння лексем, стійкі навички доцільного їх використання з урахуванням стилю, типу й ситуації мовлення.

У результаті теоретичного осмислення наявних підходів до розуміння поняття «лексична компетентність» нами зроблено висновок, що поняття лексична компетентність учнів початкових класів значно ширше, ніж поняття знання, уміння та навички з лексики, оскільки зосереджує спрямованість особистості (мотивацію, ціннісні орієнтири, особистісні якості та ін.) на здатність долати стереотипи, передбачати мовленнєві ситуації, гнучкість мислення. Лексична компетентність учнів початкових класів є однією з інтегративних якостей особистості учня, яка створює можливість досягати оптимального мовленнєвого результату.

Формування лексичних умінь учнів передбачає засвоєння й дотримання лексичних норм і сформованість на їх основі таких спеціальних умінь: визначати належність слів до певної лексичної категорії й особливості функціонування лексем в тексті; формулювати й пояснювати лексичне значення слів, з'ясовувати лексичне значення їх за контекстом, за допомогою різних типів словників; вибирати із власного словникового запасу потрібні слова; усвідомлено, вмотивовано правильно, точно й доцільно використовувати виучувані слова в процесі комунікації; орієнтуватися в мовленнєвій ситуації, характерній для певного висловлювання; з'ясовувати мету автора й комунікативне завдання тексту; визначати стиль, тип мовлення, тему, основну думку, задум запропонованого тексту; знаходити композиційні й мовні засоби, характерні для певного стилю й типу мовлення, що реалізують комунікативне

завдання тексту; знаходити й виправляти лексичні помилки.

Робота над вивченням лексичного матеріалу в межах змістової лінії «Досліджуємо мовлення» в початковій школі має велике загальноосвітнє та практичне значення. Вивчення його розширює знання учнів про мову, ознайомлює з одиницею мови – словом, є головним джерелом збагачення словника учнів. Вивчення лексики розвиває увагу учнів до значення й уживання слів у власному мовленні, виховує потребу в доборі необхідного слова для точного висловлювання думки, розвиває чуття мови. Через інтерес до лексики виховується інтерес до мови в цілому.

Список використаних джерел

1. Бих І. Мовно-мовленнєвий розвиток учнів початкових класів як необхідна умова успішного навчання. *Magistr*. 2015. Вип. 1. С. 95–98.
2. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ, 2010. 364 с.
3. Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1–2 та 3–4 класи. Київ: Видавництво «Світоч», 2019. 336 с.

Скафа Уляна Василівна,

здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Ростикус Н. П.
Львівський національний університет ім. Івана Франка,
м. Львів

ВИКОРИСТАННЯ АРТИКУЛЯЦІЙНИХ ВПРАВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Недостатня увага до формування мовленнєвого апарату може призвести до порушення мовлення та зниження якості спілкування, що може негативно вплинути на розвиток дитини. Тому важливо проводити відповідні вправи на уроках мови в початковій школі для розвитку артикуляції та розвивати мовленнєві м'язи дітей.

Навичка ефективного мовлення – один із головних факторів у пізнанні нового, важливого, цікавого, у досягненні успіху в будь-якій подальшій освітній діяльності, а в майбутньому – і в будь-якій сфері життя [3]. Ось чому розвиток мовлення і мовленнєвого апарату є дуже важливим. Розвивати мовлення – означає вчити школярів правильно і доцільно, відповідно до норм літературної мови користуватися всім арсеналом мовних засобів у процесі побудови зв'язних висловлювань. А також важливо поєднувати різні методи для цього та розвивати мовлення в сенситивний період, оскільки потім складніше виправити можливі порушення мовлення. У програмах початкової освіти це питання є у пріоритеті. Мовленнєва компетентність є важливим складником у суспільному житті людини на всіх етапах її розвитку. Практики зазначають, що в учнів 1–2 класів часто зустрічаються помилки у вимові та наголошуванні слів [3]. Тож хочемо розглянути методи роботи з мовленням учнів. Одним із ефективних у цьому плані є артикуляційна гімнастика та використання скоромовок. Артикуляційна гімнастика спрямовується на розвиток та покращення м'язів щелепи, язика, губ, завдяки чому звуки і слова вимовлятимуться якісніше і чистіше. Скоромовки також покращують зв'язне мовлення та дикцію. У поєднанні ці

методи становлять доволі якісний результат. Який можна з часом все більше розвивати, додаючи інтонацію та емоційне забарвлення.

Отож, наведемо приклади артикуляційних вправ:

1. «Смачне варення». Злегка відкрити рот, широким кінчиком язика з'їж варення з верхньої губи, роблячи рухи язиком зверху вниз. Ця вправа зосереджена на розвиток м'язів нижньої щелепи. Хоч і здається доволі легкою, але м'язи добре відчуються опісля вправи.

2. «Посмішка». Губи витягуємо вперед, опісля розтягуємо у посмішці. Ця вправа для колового м'яза губ.

3. «Голочка». Відкрити рот, губи потягнути в посмішці, висунути з рота вузький, напружений язик. Утримувати 5–10 секунд. Вправа на м'язи язика, яка буде корисна для покращення звучання звуків [2].

Артикуляційні вправи передбачають роботу з м'язами губ, язика та щелепи. Також, дитина може вимовляти звуки [п], [б], [м] з різною силою та швидкістю, що допоможе їй розвинути мовленнєві м'язи та встановити правильну артикуляцію. Такі вправи можна проводити як на початку уроку мови, так і в будь-який момент під час його проведення.

Основою роботи над скоромовками є вправляння у вимові окремого звука або групи звуків. Це вимагає від дитини зосередженості та правильності у вимові. Скоромовки можна використовувати як на початку уроку мови для підготовки мовленнєвого апарату, так і на закріплення правильної артикуляції та розширення словникового запасу.

Тексти скоромовок на уроках допомагають закріпити вимову вивченого звука. Опісля скоромовок вчитель може запропонувати вправи на розрізнення твердого і пом'якшеного звука. Наприклад: *Пугач хвалиться пінгвіну, Півень дав мені пір'їну. Причеплю, причепурюся, Потім паві покажуся* [3]. Така робота сприяє збагаченню словникового запасу дітей, розвитку продуктивного мовлення, діти швидко вловлюють неправильно вимовлені слова та виправляють помилку [3].

Але не може існувати красиве мовлення, без вміння правильно дихати. Правильним мовленнєвим диханням вважається змішане реберно-діафрагмальне [4]. Дихати потрібно вільно та легко не поспішаючи. Вдихаємо швидше, а видихаємо повільніше, оскільки саме на цьому етапі утворюються звуки. Повітря в легенях потрібно використовувати економно.

Отож, розвиток мовленнєвого апарату під час навчання мови, є важливим аспектом на уроках української мови в початкових класах. Артикуляційні вправи сприяють покращенню якості мовлення, розвитку навичок грамотного вимовляння звуків та слів, формування правильного голосу та інтонування, підвищення впевненості та комунікативних здібностей дітей. Такі навички стануть основою комунікації дітей у майбутньому.

Список використаних джерел

1. Прищепа О. Розвиток мовленнєвої компетенції учнів 1–2 класів. *Початкова освіта*. 2013. № 8. с. 17–21.
2. Збірник артикуляційних вправ, чистомовок, скоромовок, для корекції мовлення учнів початкових класів. Іванова Ю.В. 2020. URL: <https://naurok.com.ua/zbirnik-artikulyaciynih-vprav-chistomovok-skoromovok-dlya-korekci-movlennya-uchniv-pochatkovih-klasiv-159759.html>
3. Чуб Т. Використання артикуляційних вправ на уроках мови. : Розвиток усного мовлення школярів. *Початкова освіта*. 2008. №43. с.14–18.

Сорочинська Тетяна Адамівна,
канд. пед. наук, доцент кафедри філософії
Литвинчук (Прядун) Аліна Вадимівна,
здобувач ступеня вищої освіти «магістр»,
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Проблема опанування школярами рідної мови не лише як засобу пізнання, а й спілкування завжди була актуальною в організації роботи початкової школи. Долучення дітей молодшого шкільного віку до скарбниць культури українського народу, формування у них мовної, мовленнєвої та лінгвістичної компетентності як сукупності знань, умінь і навичок, необхідних для застосування державної мови у різних сферах життя постає першочерговим завданням нової української школи сьогодні. Адже рівень освоєння навичок і вмінь на цьому етапі життя значною мірою визначає успішність усього подальшого навчання дитини.

У контексті розгляду проблеми варто відмітити, що термін «лінгвістична компетенція» вперше ввів у середині ХХ століття американський лінгвіст Н. Хомський. На його думку, лінгвістична компетентність – це здатність розуміти і створювати лінгвістично правильні речення нескінченно, використовуючи вивчені мовні знаки і правила їх зв'язку. Це вміння виконувати конкретні дії, особливо мовні, рідною мовою [7]. За словами В. Зінченко, лінгвістична компетентність – це обізнаність з історією мови й мовознавства, теоретичними основами мовознавства, а також здатність учнів виконувати елементарний лінгвістичний аналіз мовних явищ різних рівнів [1, с. 7]. Отже, можемо стверджувати, що лінгвістична компетентність школярів виражається у багатьох мовних вміннях і навичках, а саме: вміннях впізнавати і розпізнавати звуки, букви, частини слова, морфеми, частини мови, ділити мовні явища на групи, здійснювати всі види розборів. І для досягнення таких результатів доцільно застосовувати методи і засоби навчання, які якнайкраще відповідають закономірностям вікового розвитку дитини, а також володітимуть найбільшим розвивальним потенціалом. З огляду на це ми акцентуємо увагу на розгляді питання ефективності застосування дидактичних ігор у розвитку мовних навичок молодших школярів на уроках української мови.

Варто зауважити, що використання дидактичних ігор як форми організації навчання у початковій школі не тільки сприяє підвищенню інтересу до навчання, але й покращує якість та міцність отриманих знань. Ігри дозволяють зацентрувати увагу школярів на обраній темі, а також заохочують їх до навчальної діяльності. Цілком зрозуміло, що в грі вивчений матеріал засвоюється і запам'ятовується краще, ніж на звичайних заняттях. Проте вчителю необхідно пам'ятати, що учні повинні час від часу переключатися з ігрової діяльності на навчальну. Відтак в процесі використання ігрових технологій навчання оволодіння вміннями пізнавати, аналізувати, класифікувати мовні факти, моделювати мовленнєву поведінку відповідно до завдань спілкування відбувається вільніше та цікавіше. Гра дає змогу легко і невимушено засвоїти навички володіння мовним матеріалом і, як діяльність, сприяє осмисленому застосуванню отриманих знань і вмінь у власній мовленнєвій практиці. І лише

систематичне використання ігрових прийомів на уроках української мови допоможе активізувати розумову пізнавальну діяльність молодших школярів, даючи змогу урізноманітнити урок, зробити його яскравим та емоційним [5].

Власне структурно, кожне заняття у початковій школі передбачає кілька частин: ігрову, теоретичну та практичну. Чіткість етапів уроку і різнобічність програми не завжди дозволяють відповісти на питання дітей, продемонструвати багатство й красу рідної мови. Для цього вчитель застосовує цікаву лінгвістику, яка є закономірним додатком до уроку. Як елемент цікавої лінгвістики на уроках української мови можуть виступати такі форми організації навчання, як от: ігрові елементи; ігри, дидактичний і роздатковий матеріал; прислів'я, приказки, загадки; римування, лічилки; ребуси, кросворди, лінгвістичні казки тощо [2]. Для кращого засвоєння і запам'ятовування учнями дидактичний матеріал подається у віршованій формі.

У сучасній практиці відомо два підходи до класифікації ігор, пропонованих для використання на уроках української мови з метою формування лінгвістичної компетентності молодших школярів. Перший полягає у класифікації ігор залежно від того, для вирішення яких задач під час уроку вони можуть бути застосовані (зауважимо, що такий поділ є формальним, адже одна гра дає змогу розв'язувати одразу кілька взаємопов'язаних завдань):

1. Введення теми уроку (в таких умовах використання ігрового компонента дозволяє підвести учнів до теми уроку з використанням елемента зацікавленості за рахунок того, що учні самі формулюють тему на основі ігрового завдання).

2. Вивчення нового матеріалу (гра дає змогу на базі раніше засвоєних знань побудувати вивчення нового матеріалу).

3. Закріплення вивченого матеріалу (застосування ігрового методу навчання дасть змогу охопити більший обсяг пройденого матеріалу, задіяти до роботи всіх учнів, зекономити час на виконання завдання, створити міжпредметні зв'язки).

4. Важливо, що ігрові технології навчання дають змогу здійснити плавний перехід від одного етапу уроку до іншого.

5. Підбиття підсумків уроку (на цьому етапі гра дасть змогу більш стисло і змістовно підсумувати виконані завдання уроку) [3].

Другий підхід дає змогу класифікувати ігри залежно від їхньої суті та змісту. Це ігри під назвою «Склади слово», «Знайди зайве», «Поділ на групи», «Чарівний мішечок», «Виправ помилку», «Збери докупи літери», «Тематичний філворд», «Розгадай шифр» тощо.

Наведемо приклад використання найцікавішої лінгвістичної гри «Тематичний філворд», за допомогою якої можна не лише вивчати нові слова, а й тренувати уважність, посидючість, а також розвивати інтелект учнів. Принцип гри: на буквеному полі «приховані» певні слова, які потрібно виокремити, послідовно рухаючись у певному напрямку. Перемагає той, хто першим знайшов усі слова. Цю гру також можна використати як один із етапів командного змагання.

Під час вивчення теми «Написання частки не з дієсловами» у третьому класі доцільно використати гру «Шаради слів». Учитель називає слова, зазначає, що з перших складів цих слів потрібно утворити нові слова і пояснити їх написання. Наприклад, нехтувати (перший склад не-) і стирати (перший склад сти-), а тому отримуємо нове слово «нести». Інший варіант слів: нероба (перший склад не-), міна (другий склад -на), забави (третій склад -ви), перерозподілити (четвертий склад -ді-), перестрибнути (п'ятий склад -ти). Отримаємо нове слово – ненавидіти.

Гра «Хто більше» в четвертому класі. Школярам потрібно за певний час, працюючи в парах, створити діалоги з уживанням прикметників з подвійним наголосом та розіграти різноманітні ігрові ситуації з цими словами. Перемагає та пара, яка зробить це швидше й складе більше змістовних діалогів [2].

З одного боку дидактичні ігри сприяють розвитку педагогічних умінь і навичок, вивченню нового матеріалу або повторенню і закріпленню вивченого, тобто вирішенню певних дидактичних завдань. З іншого – такі ігрові технології сприяють розвитку мислення, пам'яті, уваги та спостережливості. Через гру діти розвивають звичку самостійного мислення, намірів та ініціативи. Гра ставить учня в пошукову ситуацію, пробуджує відчуття перемоги, а разом з ним бажання бути швидким, зібраним, спритним, чітко виконувати завдання, дотримуватись правил гри. У колективній грі не лише виявляються бажання виграти, а й формуються індивідуальні моральні якості дитини.

Отже, нами доведено ефективність та доцільність застосування на уроках української мови в початковій школі дидактичних ігор з метою формування лінгвістичної компетентності молодших школярів. З'ясовано, що найкращий результат вчитель отримає лише тоді, коли поетапно буде використовувати пізнавальні комплексні лінгвістичні задачі різних типів. Адже, крім формування лінгвістичної компетентності, така форма організації навчання сприяє розвитку мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей у їх взаємозв'язку.

Список використаних джерел

1. Зінченко В. М. Методика формування мовно-мовленнєвих компетентностей на засадах системного підходу учнів старших класів гімназії: автореф. дис.... канд. пед. наук.: спец.: 13.00.02. К., 2015. 20 с.
2. Киричок І. І. Педагогічні умови формування лінгвістичної компетенції молодших школярів на уроках української мови. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Вип.81. Серія 5.2021.
3. URL:<https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/35281/Kyrychok.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення: 6.04.2023).
4. Мелешко Л. В. Дидактична гра як засіб формування мовленнєвої компетентності учнів. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2017. №2. С. 113–118.
5. Мочульська Л. Використання дидактичних ігор на уроках української мови і математики. *Початкова школа*. 2017. №6. С. 20–22.
6. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. *Інтерактивні технології: наук.-метод. посібн.* Київ : Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.
7. Форостюк Т. В. Розвиток пізнавальної активності молодших школярів на уроках української мови засобами проблемних завдань і дидактичної гри. *Молодий вчений*. 2017. №4, ч. 3. С. 474–478.
8. Хомський Ноам. *Роздуми про мову*. Львів: Ініціатива, 2000. 254 с.

Ткачук Марія Ростиславівна,
здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр»,
науковий керівник: ст. викладач Ткачук О. С.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ І ПРИЙОМІВ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Розвиток мовлення, виховання мовленнєвої культури дітей, переорієнтація лінгвістичної освіти в цілому обумовлюються положеннями сучасних концепцій модернізації освіти в Україні щодо забезпечення гармонійного розвитку особистості та формування компетентностей, визначених Державним стандартом початкової освіти та Концепцією Нової української школи.

Вільне володіння українською мовою – це застосування мовних знань і комунікативних навичок, які забезпечують уміння і здатність виражати будь-який смисл в усній чи письмовій формі в усіх сферах суспільного життя. Якщо у дитини розвинене мовлення, то вона чітко та ясно мислить, уміє встановлювати контакт з тими, хто її оточує, ініціювати власні ідеї, брати участь у різних видах діяльності. Саме тому питання розвитку мовленнєвих умінь учнів початкової школи є актуальним й потребує уточнень.

Мовленнєвий розвиток учня – основний інструмент, за допомогою якого він встановлює контакт з довкіллям і завдяки якому відбувається соціалізація дитини.

Мовленнєва діяльність школярів на уроці сприяє формуванню здатності чути, сприймати і відтворювати певну інформацію, читати і розуміти тексти, висловлювати власну думку, створювати зв'язні висловлювання на основі певного тексту тощо.

О. Ковтун зазначає, що мовлення – це процес використання конкретної мови конкретною дитиною за характерними для мови законами, правилами [2, с. 103], тобто мовлення – процес індивідуальний, оскільки молодший школяр самостійно будує різні типи синтаксичних конструкцій, добирає та варіює мовні знаки, комбінує їх по-різному в рамках одного речення.

О. Боряк трактує мовленнєву діяльність як активний, цілеспрямований, мотивований, предметний (змістовий) процес продукування та сприймання сформульованої засобом мови думки, інформації, спрямований на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини у процесі спілкування [1, с. 378].

Змістова лінія «Взаємодіємо усно» Типової освітньої програми, розробленої під керівництвом О. Савченко, спрямована на формування в молодших школярів умінь сприймати, аналізувати, інтерпретувати й оцінювати усну інформацію та використовувати її в різних комунікативних ситуаціях, спілкуватися усно з іншими людьми в діалогічній і монологічній формах заради досягнення певних життєвих цілей [3, с. 45].

Беззаперечно, найдієвішим та найефективнішим методом формування мовленнєвих умінь учнів початкової школи є ігри, які мають величезний потенціал щодо навчання спілкування, розвитку мовлення школярів. Саме в іграх діти використовують усі форми усного мовлення: діалог, монолог, пояснення, опис, міркування, розповідь. Найкраще сприяють розвитку мовленнєвих умінь такі види ігор: творчі, сюжетно-рольові, дидактичні ігри, ігри мовленнєвої спрямованості (словесні ігри), ігри за сюжетами художніх творів, рухливі ігри тощо.

Важливі прийоми формування мовленнєвих умінь учнів початкової школи – це мовленнєві ситуації, огляд та обговорення сюжетних картинок, бесід за змістом сприйнятого тексту тощо, які спрямовані на розвиток уміння формулювати думку, практично використовувати мову в процесі мовленнєвої діяльності, уміння дотримуватись правил мовленнєвого етикету, доводити свою точку зору, аргументувати та аналізувати.

Цінним є використання ілюстрацій під час пояснення прочитаного. Позитивно впливають на формування мовленнєвої активності учнів початкової школи такі прийоми роботи з наочною: опис предметів; порівняння; добір картинок до теми, оповідання; розповідь за картиною; відповіді на запитання тощо.

Важливий метод формування мовленнєвих умінь – читання літературних творів з подальшим розігрування, обговоренням прочитаного тощо, наприклад: декламування, відповіді на питання, переказування, бесіда за ілюстраціями, узагальнювальні бесіди, читання за ролями, інсценування, театральні вистави, ігри-драматизації, ігри за сюжетами літературних творів, словесно-поетична творчість, показ різних видів театру: ляльковий, картонажний, магнітний, тіньовий, живих тіней тощо.

Драматизація та театралізація допомагають сформувати навички діалогічного та монологічного мовлення, сприяють комунікативній активності молодших школярів, розвивають навички «живої», образної мови, вміння висловлювати свої думки зв'язно, послідовно; формують граматичний та лексичний лад мовлення, його виразність та інтонаційність; вміння передавати сюжет.

Вивчення творів різних жанрів художньої літератури, сприяє підвищенню мовленнєвої активності молодших школярів, адже в результаті спілкування з книгою діти збагачують мовлення значним словниковим запасом, опановують граматичні форми рідної мови, навчаються володіти текстом як лінгвістичним поняттям.

До ефективних методів розвитку мовленнєвих умінь молодших школярів належать різні види бесід, під час яких діти виробляють здатність поєднувати слова у речення, а речення у зв'язний текст. Саме в бесіді учень здобуває необхідні навички ведення дискусії, навчається відстоювати свою думку, вступати в контакт зі співрозмовниками.

Сучасним та ефективним прийомом формування мовленнєвих умінь молодших школярів є сторітелінг. Storytelling (у перекладі з англійської story – історія, telling – розповідь, розповідання) – мистецтво передачі інформації через розповідання історій (або донесення інформації шляхом створення історій). Застосування сторітелінгу сприяє розвитку мовлення та займає провідну роль у формуванні особистості учня, вміння висловлювати власну думку повними реченнями, зрозумілими для оточуючих, переказувати побачене чи почуте, описувати, що нового дізналися, уміння точно та образно, відповідно до ситуації спілкування, висловлювати свої думки тощо.

Значне місце у формуванні мовленнєвих умінь посідають проблемні ситуації, письмові роботи у формі твору, комунікативні творчі завдання, асоціативні кола, розробка проєктів. Широко використовуються методи «Карусель», «Коло ідей», «Мікрофон», «Мозковий штурм», «Ажурна пилка».

Застосування проєктів в умовах Нової української школи позитивно впливає на формування мовленнєвих умінь. Метод проєктів дозволяє учням проявити самостійність у виборі джерел інформації, способу її викладу і презентації, дає можливість працювати над темою, яка викликає найбільший інтерес у кожного учасника проєкту, що, поза сумнівом, формує підвищену мотивовану активність дитини до мовленнєвої діяльності.

Виготовлення лепбуків також є ефективним методом у формуванні мовленнєвих умінь молодших школярів. Робота над створенням лепбуку вчить молодших школярів обробляти та систематизувати інформацію, ділитися інформацією один з одним, допомагає краще її запам'ятати, стимулює до формування зв'язних висловлювань під час представлення лепбука тощо [4, с. 59].

Ефективними у формуванні мовленнєвої діяльності є інтерактивні технології, зокрема технології опрацювання дискусійних питань: метод ПРЕС (РРІЕЗ, МППО); «займи позицію»; «зміни позицію»; «неперервна шкала думок» («Континуум», «Нескінченний ланцюжок»); дискусія в стилі телевізійного ток-шоу; оцінювальна дискусія; дебати тощо. *Ці методи формують навички співробітництва через дискусії. Безсумнівно, лише під час бесіди, діалогу, дискусії, дебатів формуються мовленнєві уміння.*

Вищезазначені методи та прийоми роботи сприятимуть ефективному розвитку мовленнєвих умінь учнів початкової школи, підвищуватимуть мотивацію та інтерес до спілкування, сприятимуть ефективній комунікації дітей у колективі, дозволять засвоїти мовні знання та уміння, сприятимуть співпраці педагогів та школярів як рівноправних партнерів освітнього процесу, забезпечуватимуть розвиток комунікативних здібностей, уміння думати, говорити, переконувати, аналізувати, дискутувати, вести діалоги, виражати своє враження та доводити свою точку зору.

Список використаних джерел

1. Боряк О. Теорія і практика формування мовленнєвої діяльності дітей молодшого шкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. №8 (92). С. 378–389.
2. Ковтун О. В. Мовленнєва діяльність як категорія лінгводидактики. Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського (зб. наук. праць). Одеса. 2016. №1–2. С. 103–112.
3. Типова освітня програма розроблена під керівництвом О. Я. Савченко. Затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України від 12.08.2022 року №743–22. 107 с.
4. Юрченко В. І. Формування в учнів комунікативної компетентності – важливе завдання початкової школи. *Імідж сучасного педагога*. 2018. №4. С. 59–62.
5. Науменко В. Захарійчук М. Формування в дітей уміння говорити майстерно: Заняття з риторики. Методика і практика. *Початкова школа*. 2002. №10. с. 10–15.

Харитонюк Юлія Володимирівна,

здобувач ступеня вищої освіти «магістр»,

науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Іванова Л. І.

Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ЕСЕ У СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Реформування початкової мовно-літературної освіти в Україні потребує пошуку нових технологій, форм, методів, прийомів і засобів навчання, які б відповідали вимогам часу. Пріоритетним напрямом сучасної початкової освіти є формування загальнолюдських цінностей, збагачення емоційно-ціннісного досвіду, утвердження активної громадянської позиції особистості, що знайшло відображення в державних нормативних документах. З

огляду на це важливим для молодших школярів є формування ціннісного ставлення до себе, батьків, друзів, Батьківщини, природи. Робота з реалізації цього напряму має проводитися системно й систематично, охоплювати уроки української мови та читання й позакласну діяльність молодших школярів. Учителі в підготовці до уроків української мови користуються рекомендаціями й методичними «знахідками», відображеними в публікаціях В. Бабак, С. Будзей, М. Вашуленка, К. Веремус, М. Генік, С. Дубовик, В. Засць, О. Онисюк, С. Пенькової, К. Пономарьової, В. Пилявки, О. Савченко, І. Соколовської, Т. Чикалової та інші, які порушують окремі аспекти проблеми ціннісного виховання здобувачів освіти засобами української мови. Ознайомлення з науковою літературою сприяло виокремленню компонентів системи формування загальнолюдських цінностей молодших школярів, серед яких робота над усвідомленням сутності понять, що позначають морально-етичні й соціально-політичні загальнолюдські цінності, збагачення мовлення учнів відповідною лексику; робота з художніми текстами, які в емоційно-образній формі розкривають зміст і поглиблюють розуміння ціннісних понять на конкретних або уявних життєвих прикладах; вивчення прислів'їв, фразеологізмів та інших фольклорних жанрів; етимологічний аналіз слів-ціннісних понять; укладання статей до тлумачного словничка, що присвячені словам-ціннісним поняттям; моделювання й обговорення навчальних ситуацій, рольові ігри, розігрування оцінних діалогів; проведення тематично й діяльнісно об'єднаних інтегрованих уроків, виконання творчих робіт: написання казок на морально-етичну тему, складання сенкана тощо.

Серед сучасних видів робіт із розвитку мовлення, формування загальнолюдських цінностей молодших школярів учені й вчителі-практики називають есе, яким можна доповнити традиційні види робіт.

На думку авторів програм та чинних підручників з рідної мови [4, с. 202], введення есе до програми з української мови в початковій школі зумовлено необхідністю формування в молодших школярів умінь креативно мислити; зв'язно, послідовно й грамотно висловлювати свої думки, погляди, оцінні судження; передавати словами власні почуття, пояснювати їх. Під час створення есе дитина має можливість думати не так, як усі, виявляти свою індивідуальність у вираженні неординарних думок.

Проблему вивчення есе й формування вмінь його написання учнями початкової школи досліджували М. Вашуленко, О. Глазова, М. Греб, Н. Грона, Т. Груба, С. Дубовик, К. Пономарьова та ін. Аналіз і синтез літератури з теми дослідження дозволяє визначити есе як невеликий за обсягом прозовий твір, що має довільну композицію і виражає підкреслено індивідуальну точку зору автора та враження з конкретного приводу чи питання й не претендує на вичерпне та визначальне трактування теми [1; 2; 3]. У цьому визначенні нам імпонує підкреслено індивідуальна точка зору автора есе, яка є надзвичайно важливою для визначення глибини усвідомлення змісту слова-ціннісного поняття.

Учені виокремлюють такі функції есе в початковій школі:

- засіб удосконалення вмінь і навичок висловлювати власні думки, індивідуальні враження, погляди щодо певної мовленнєвої чи життєвої ситуації;
- засіб розвитку критичного мислення учнів, оскільки саме есе дає змогу авторові висловити власний погляд на порушену проблему, особисту суб'єктивну оцінку предмета міркування, дозволяє нешаблонно й оригінально подати матеріал, тобто сприяє розвитку оцінного ставлення до предмета розмови;

– засіб перевірки рівня знань з української мови, сформованості мовленнєвих умінь і навичок учнів початкової школи [3].

Отже, есе є засобом розвитку й удосконалення мовленнєво-комунікативних умінь, критичного мислення, перевірки сформованих умінь тощо. Ми конкретизуємо третю функцію есе відповідно до нашого дослідження: есе можна використовувати для корекції й контролю за усвідомленням і засвоєнням слова – ціннісного поняття на завершальному етапі опрацювання теми. Наприклад, урок, на якому учні вчать скласти твори-есе в третьому класі, враховуючи дидактичний матеріал підручника, можна зробити тематичним, присвяченим роботі над ціннісним поняттям «дружба». На етапі актуалізації набутого досвіду учням пропонується створити асоціативний куш (інтерактивний прийом «гронування») до аналізованого слова, провести колективне обговорення змісту прислів'я «Вірний приятель – то найцінніший скарб», самостійно дібрати фразеологізми й прислів'я з означеним словом-поняттям. На наступному етапі учні працюють з текстами-казками В. Сухомлинського про дружбу, розігрують діалоги за їх змістом, аналізують життєві ситуації, описані в творі. Потім опрацьовують матеріал підручника про композиційні й змістові особливості тексту-есе, аналізують вміщений в підручнику текст-есе «Кого я хочу мати своїм другом». Для домашнього завдання пропонується написати есе за змістом опрацьованого в класі прислів'я або афоризму «У світі немає нічого кращого й приємнішого, ніж дружба», «Виключити з життя дружбу – все одно, що позбавити світ сонця».

Отже, есе як вид творчої роботи має важливе значення в системі формування загальнолюдських цінностей молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Греб М., Грона Н. Есе в початковій школі: композиційні особливості, методика написання. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія «Педагогіка»*, 2019. С. 128–133.
2. Дубовик С., Вашуленко М. Робота над власним висловлюванням (есе) на уроках української мови. *Початкова школа*. 2017. №10. С. 10–16.
3. Пономарьова К. Вивчення есе на уроках української мови в 3–4 класах. *Початкова школа*. 2019. С. 14–18.
4. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 та 3–4 класи. Київ : Світоч, 2019. 336 с.

Хуан Дехуа,

здобувач ступеня вищої освіти «магістр»,

науковий керівник: докт. пед. наук, доц. Пінчук І. О.

Глухівський національний педагогічний університет

імені Олександра Довженка, м. Глухів

ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Знання іноземної мови є одним із суттєвих елементів підготовки учнів початкової школи й забезпечується не тільки реалізацією загальноосвітніх цілей навчання мов, а й

практичною спрямованістю, що передбачає оволодіння мовою як засобом спілкування, передовсім для здобуття необхідної для успішної діяльності інформації та обміну нею.

У розрізі методики навчання іноземних мов технологія критичного мислення не є абсолютно новою: специфіка дисципліни «Іноземна мова» (вивчення мови як засобу спілкування та наявність чотирьох видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання, письмо) передбачає роботу з різноманітною інформацією, її аналіз, обговорення, створення на основі почутого або прочитаного власного продукту у вигляді монологічного або діалогічного висловлювання в усній чи письмовій формі.

Більшість сучасних підручників з англійської мови містять завдання типу *matching* (співвіднесення однакових елементів), *comparing* (порівняння, зіставлення), *ranking* (ранжування предметів, дій, висловлювань за певними ознаками), *sequencing* (встановлення логічної послідовності дій), *information gap* (усунення інформаційного дисбалансу), *jigsaw* (застосування прийому «мозаїка»), *tables* (класифікація прочитаної або прослуханої інформації за певними ознаками з використанням графічних організаторів), *writing activity* (написання твору, есе, анотування прочитаного або прослуханого) тощо.

Учитель англійської мови в початкових класах, який працює за технологією критичного мислення, повинен добре усвідомлювати, що продуктивною його робота буде лише у випадку, якщо правильно вибрано інформативний матеріал, що сприяє розвитку критичного мислення учнів початкових класів; метод (окремий прийом, стратегія) заняття [1].

Вивчення іноземної мови й послуговування нею виходить далеко за межі обов'язкової освіти, потребує удосконалення впродовж усього життя. Необхідним є озброєння молодших школярів практичними навичками використання іноземної мови. У дослідженні ми розглядаємо систему як засіб формування й удосконалення критичного мовлення засобом англійської мови для накопичення, інтеграції й активного відтворення соціального досвіду в межах іншомовного спілкування.

У процесі використання технології критичного мислення ми спиралися на засади особисто-центрованого, критичного, активного, інтерактивного, проблемного, конструктивістського навчання та формувального оцінювання [2].

Основні характеристики створеної методики такі: *інтерактивність*, що передбачає відмову від авторитарного стилю навчання, орієнтує на індивідуальні якості кожного учня, розгляд здатностей як певної сукупності навичок, що актуалізуються в системі діяльності здобувача освіти тощо; *комунікативність*, що інтегрує взаємодію всіх учасників освітнього процесу; *діалогічність*, що виявляється через створення певного діалогічного (полілогічного) простору, в якому співіснують різні позиції й погляди, завдяки чому формується толерантне ставлення молодших школярів до світу; *креативність*, що вимагає творчого підходу до розв'язання певних проблем і ситуацій і формує творчо перетворювальне ставлення до світу та відкритість до нових ідей; *інформативність*, що забезпечує надання вичерпної інформації різного плану з відображенням різних позицій і поглядів; *актуальність*, що гарантує своєчасність і достовірність матеріалів, які використовуються; *моделювальний характер*, що сприяє формуванню світоглядної позиції учнів початкових класів і вможливорює конвенційне перенесення аналізованих у процесі навчання віртуальних ситуацій у реальну життєву практику; *критичність*, що передбачає проблематизацію та конфліктизацію дійсності, потяг до самореалізації, до втілення власних намірів і способу життя [4].

Розглянемо особливості застосування технології критичного мислення на уроках англійської мови в початкових класах. Поділяємо думку вітчизняної дослідниці І. Пінчук про те, що імплементацію технології треба зреалізовувати в три етапи: адаптивний, базовий та інноваційний [4]. Схарактеризуємо особливості її використання на кожному із зазначених етапів із метою підвищення рівнів сформованості досліджуваної якості.

Під час адаптивного етапу формувального експерименту виявлено, що вмотивувати учнів до пошуку інформації вдається за допомогою вправ «Кошик ідей», «Прес»; простих, на перший погляд, але цікавих проблемних запитань, наприклад: What can you make from cans (plastic water bottles)? Do you want to paint a wall? Why? Do you want to visit the Arctic? Why do the Inuit wear special clothes? Ці завдання мають значний потенціал для застосування на будь-якому етапі формування досліджуваної якості. На адаптивному етапі ми пропонували для виконання докомунікативні підготовчі вправи.

Результативними для базового етапу формування критичного мислення учнів початкової школи виявилися *тренінги, вправи «Мозковий шторм», «Незакінчені речення»,* завдання, спрямовані на трактування певних цитат відомих людей чи цікавої інформації, фактів із життя відомих людей. Пошук відповідей на запитання стимулює до активності, пошуку додаткової інформації [3].

Сутність застосовування комунікативних (інтерактивні та продуктивні) вправ полягає в тому, що школярі спонтанно висувають ідеї на задану тему, проблему. С. Терно акцентує увагу на тому, що головним правилом цього тренінгу є відсутність критики поглядів. Учений виокремлює кілька етапів проведення вправи з можливими варіаціями та змінами: перший етап – створення банку ідей (головна мета – видати якомога більше можливих рішень, серед яких можуть бути безглузді на перший погляд; другий етап – аналіз ідей (усі висловлені ідеї група розглядає критично, але бажано знайти щось корисне, раціональне в кожній із ідей, за потреби вдосконалити їх), обрати найцікавіше рішення; третій етап – обробка результатів (група відбирає від 2 до 5 інших рішень, які обговорюються й обробляється одна відповідь, потім обирається спікер, який розповідає про обрану відповідь усій аудиторії) [6].

Активізувати здобувачів початкової школи до активного обговорення пропонуємо за допомогою *вправи «Незакінчені речення»,* що передбачає продовження висловлювання незалежно від уподобань чи рівня знань. Наприклад: найбільш важливі досягнення науки ...; назвіть універсальні правила спілкування для будь-якої ситуації та будь-якої мови ...; фейкову інформацію в інтернеті можна вирізнити за

На інноваційному етапі формування критичного мислення пропонували для виконання творчі вправи: створення власних портфоліо, розроблення кейсів і колажів учнями початкової школи. Підготовка колажу на тему, яка на перший погляд здається нецікавою, може активізувати пізнавальну активність молодших школярів, викликати у них інтерес до зібраного матеріалу. Колаж сприяє засвоєнню необхідної інформації, оскільки учні творчо підходять до її зображення.

Отже, використання технології розвитку критичного мислення учнів початкової школи сприяє формуванню в молодших школярів стійкого інтересу до опанування англійською мовою, звички до системного, якісного, вдумливого засвоєння іншомовного навчального матеріалу в ролі суб'єкта освітнього процесу, вільного інтегрування знань з різних предметів для вирішення проблем і підвищення рівня сформованості критичного мислення учнів початкової школи.

Список використаних джерел

1. Бірюк Л. Я., Ремньова Н. Ю. Готовність учителя початкової школи до застосування технології розвитку критичного мислення: сутність і структура. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Випуск 74. 2020. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. С. 5–9.
2. Бондар В. І. Критичне мислення в психології та педагогіці: сутність, розвиток, формування: посібник. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. 106 с.
3. Варяниця Л. О. Розвиток критичного мислення в умовах нової української школи. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка* : Педагогічні науки. 2018. №1 (315). Ч. 2. С. 210–218.
4. Пінчук І. О. Особливості розвитку критичного мислення майбутніх учителів англійської мови початкових класів. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*: збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 1 (36). Глухів: Вид-во ГНПУ ім. О. Довженка, 2018. С. 102–111
5. Розвиток критичного мислення молодших школярів в умовах Нової української школи : методичний посібник / автор-уклад. Н. Б. Ларіонова. Харків: «Друкарня Мадрид», 2019. 64 с.
6. Терно С. О. Розвиток критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2011. 275 с.

ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ

Борух Софія Василівна,

здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр»,

науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Суржук Т. Б.

Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗАЦІЇ

Мовлення є найважливішим засобом вираження української ментальності, а формування мовленнєвих умінь становить одну з першочергових проблем сучасної методики навчання мови, що потребує вирішення.

Учні початкових класів у процесі формування мовленнєвої компетентності потребують реалізації особливого підходу, що має будуватися на яскравій візуалізації, долученні сучасних технологій, театралізації та гри задля якнайкращого засвоєння навчального матеріалу (відповідно до особливостей усвідомленої діяльності на зазначеному віковому етапі).

Типова освітня програма Нової української школи виокремлює такі змістові лінії рідномовної освіти: «Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовлення», «Театралізуємо».

Театралізація – «це розвиток пізнавальних інтересів дітей, удосконалення їхніх психічних процесів (пам'яті, уяви, мислення), розширення світогляду та мовленнєвого спілкування, це усвідомлення власного «Я» та можливість самовираження особистості, подолання невпевненості, зняття нервового напруження, подолання сумнівів щодо себе, віра у власні сили, рівноваження процесів збудження і гальмування, це високий рівень

естетичного виховання, позитивний вплив на емоційну сферу дитини, акумулятор життєвої мудрості, оптимізму, енергії» [1].

Проблемами дослідження реалізації змістової лінії «Театралізуємо», її виховні можливості, вплив на формування комунікативних навичок, розвитку емоційного інтелекту та особливостей практичної реалізації присвятили праці Р. Валькевич, А. Вітченко, Н. Волошина, Л. Калініна, Є. Квятковський, Є. Крупник, В. Лейбсон, Н. Миропольська, Л. Нікольський, Г. Тарасенко, Л. Хлебнікова, В. Сиротенко, О. Хващевська, В. Беркут, В. Настишин, О. Юрченко.

Специфіка змістової лінії «Театралізуємо» пов'язана з формуванням уявлення про театр як місце, де учні здобувають досвід співчуття та співпереживання. Тому в межах змістової лінії «Театралізуємо» учні досліджують чужу (глядач) та власну (актор) експресію. Інноваційним інструментом для розвитку комунікативних умінь є навчальні активності учнів, що передбачені змістовою лінією «Театралізуємо». Саме тому у межах цієї змістової лінії учні залучаються до сценічної та театральної творчості, в умовах якої набувають акторського досвіду, комунікативних навичок та імпровізації.

Добираючи твори для відпрацювання змістової лінії «Театралізуємо», необхідно враховувати такі аспекти [2; 3]:

- висока художня цінність – літературний твір повинен мати високий рівень художніх засобів передачі образів;
- виділення основних подій та образів – слухаючи чи читаючи текст, учень має вміти відрізнити головні події від подій другорядних, мати можливість розставляти пріоритети у змісті твору.
- сприйняття власних емоцій та їх усвідомлення – школяр на час роботи з твором має зосередитися на особливостях свого сприйняття, розуміти, які емоції відчуває;
- динамічність, лаконічність викладу думок надає можливість засвоєння вербального відтворення, почутого з урахуванням особистісного сприйняття інформації;
- доступність змісту та літературний обсяг – допомагають зберегти концентрацію уваги, інтерес та активність, що також сприяє запам'ятовуванню великого обсягу необхідної інформації.

Театралізація є методичним прийомом, що передбачає долучення до уроку попередньо підготовлених елементів театрального дійства. Інсценізація, в свою чергу, виступає у ролі певної драматичної трансформації епічного тексту. Вдале інсценування оповідання учнями – це глибоке, емоційне і логічне осмислення його. Інсценування можливе лише тоді, коли оповідання неодноразово перечитане, з'ясовано його ідейний зміст, охарактеризовано героїв, проаналізовано мовні та художні особливості.

Учням у межах реалізації означеної лінії можна пропонувати такі завдання: проаналізувати діалоги героїв; створити ремарки, що уточнювали б образ та індивідуальні особливості кожного персонажу; уточнити місце проведення дій, часу; дослідити причинно-наслідкові події, що зумовлюють реалізацію певних вчинків героїв.

У процесі реалізації означених завдань поєднується загальний розвиток образного та асоціативного мислення зі спеціальним, пов'язаним із реалізацією образу, що перенесений на персонаж; формується діалогічне мовлення, техніка мовлення засобами інсценізації; відбувається стимулювання творчого потенціалу особистості.

На рівні формування техніки мовлення учні оволодівають уміннями розподіляти дихання під час промовляння тексту; вимовляти скоромовки, що витримані у темпі, чіткі за

ритмом, правильні за дикцією; творчо використовувати техніку мовлення та ін. На рівні інтонації – вчаться використовувати тембр та інтонаційне забарвлення голосу та ін. На рівні сформованості мовленнєвої діяльності – ведуть діалог; складають казки, римовки; спілкуються з глядачем та партнером через роль та ін. На літературознавчому рівні – аналізують п'єсу, характеризують героїв; аналізують ролі, визначають особливості характеру персонажів та ін.

З учнями можна проводити такі вправи для формування навичок мовленнєвої компетентності:

- артикуляція голосних і приголосних звуків, складів різних видів;
- читання скоромовок – формування правильного ритму і темпу читання;
- читання одного речення з різною інтонацією – таким чином виникає можливість формування емоційності твору;
- читання під музику – залежно від музичного ритму встановлюється певний ритм читання, що у результаті призводить до формування гармонійності між текстом та музичним сприйняттям;
- театральна гра – вчити дітей орієнтуватися в просторі, рівномірно розміщуватись по сцені, будувати діалог з партнером на задану тему; розвивати здатність довільно напружувати і розслабляти окремі групи м'язів, запам'ятовувати слова героїв вистав, розвивати зорову та слухову увагу, пам'ять, спостережливість, образне мислення, фантазію, уяву, інтерес до сценічного мистецтва;
- ритмопластика – розвивати вміння довільно реагувати на команду або музичний сигнал, готовність діяти узгоджено, розвивати координацію рухів, вчити запам'ятовувати задані пози і образно передавати їх;
- робота над інсценізацією та перетворенням – вчити складати та розігрувати вистави за казками та різними літературними творами; розвивати навички дій з уявними предметами; розвивати уміння користуватися інтонаціями, що виражають різноманітні емоційні стани (сумно, радісно, сердито, здивовано тощо).

Перетворення є більш складним напрямом взаємодії, коли учні трансформують вихідний текст відповідно до нових умов, завдань, що перед ними ставить учитель. Таким чином реалізується вміння креативно мислити, приймати та обґрунтовувати рішення.

Важливим є стимулювання учнів до самостійного міркування, висвітлення власної думки, життєвої позиції. Діти не повинні боятися помилки або неправильної відповіді. Учитель має працювати над створенням педагогічних ситуацій, що сприяють набуттю ініціативності в кожного з учнів, незалежно від рівня мотивації та індивідуальних особливостей. Створення комфортної та безпечної атмосфери сприятиме самовираженню особистості.

Змістова лінія «Театралізуємо» забезпечує розвиток індивідуального вираження учнів, вчить взаємодіяти через розвиток комунікативних умінь, діалогічного мовлення. Більшість завдань реалізації змістової лінії «Театралізуємо» відволікають учнів від дослівного відтворення тексту і створюють умови для розвитку мовленнєвих умінь.

Список використаних джерел

1. Беркут В. Л. Використання засобів театралізації при формуванні інтересу до знань в учнів початкових класів. URL: https://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/initial/47022/ (дата звернення: 10.03.2023).

2. Проблеми сучасного підручника: збірник тез міжнародної науково-практичної конференції. Київ : Педагогічна думка, 2019. 136 с.
3. Селіванова О. Мовленнєвий вплив в комунікативній взаємодії. *Психолінгвістика*, 2012. №10. С. 223–229.

Гулько Галина Володимирівна,
здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Суржук Т. Б.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

РЕАЛІЗАЦІЯ ЗАВДАНЬ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ «ДОСЛІДЖУЄМО ВЗАЄМОДІЄМО З ТЕКСТАМИ РІЗНИХ ВИДІВ» У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Читання являє собою комунікативний процес, у якому автор спілкується з читачем за допомогою тексту художнього твору. Читання учнів початкових класів має суттєві відмінності – немає мотивів читацької діяльності, слабка техніка читання, поки не сформовані необхідні читацькі компетенції. Для того, щоб в учнів початкових класів відбувся комунікативний акт читання, між читачем і текстом потрібен посередник, в ролі якого виступає вчитель. Він організовує роботу учнів (читачів) на уроці, спираючись на специфіку художніх, науково-художніх, науково-популярних творів й особливостей сприймання їх учнями.

За способом зображення життя художні твори поділяють на три літературні роди – лірику, епос і драму. Твори кожного літературного роду бувають різних жанрів.

Художньою літературою називають літературні твори, які мають мистецьку вартість, естетичне значення. Через художню літературу вивчається людина в різних ситуаціях і проявах. Основна мета художніх творів – формування в читачів певних моральних уявлень.

Науково-художні твори для дітей – це сюжетна пізнавальна література, основне завдання якої – розвиток пізнавального інтересу, заохочення до пізнання навколишнього світу. Ці твори мають викликати запитання. У пізнавальній літературі вирішуються завдання виховання розумової активності, навичок наукового мислення, прилучення дитини до світу науки. Науково-художні твори для учнів початкових класів представлені такими жанрами: вірші; пізнавальні казки; оповідання; повісті. У науково-художній літературі структурно зберігаються компоненти жанрової системи художньої літератури.

Дитяча художня література може містити елементи наукових знань, образно подавати загальні наукові поняття, але це побічні для неї завдання. У пізнавальній літературі головне завдання – пізнавальне, а в художній – виховне.

Науково-популярні твори для дітей – це безсюжетні пізнавальні твори, основними завданнями яких є розкриття певної системи знань, прищеплювання бажання і навички користуватися доступною довідковою книгою. Науково-популярними є переважна більшість статей у дитячих енциклопедіях.

Дослідженням проблеми формування в учнів початкових класів читацьких і дослідницьких умінь у процесі роботи з текстами різних видів присвячені праці таких науковців, як О. Савченко, О. Вашуленко, І. Гавриш, І. Гудзик, О. Джежелей, А. Ємець, Л. Іванова, Л. Кисель, Т. Котик, В. Мартиненко, Л. Мовчун, А. Мешкова, Т. Мієр, В. Науменко, М. Наумчук, П. Олійник, Н. Падун, Т. Сак, Н. Соняк, В. Федорченко та ін.

Дослідження А. Ємець [1, с. 31–44] підтверджують той факт, що твори дитячої літератури літературознавці умовно поділяють на дві великі групи: художню та науково-пізнавальну.

У Типовій освітній програмі початкового курсу мовно-літературної освіти, створеній під керівництвом О. Савченко, для другого циклу галузь структурується за навчальними предметами «Українська мова» і «Літературне читання». Відповідно до програми внесено помітні зміни у формулювання мети й перелік завдань курсу. Відповідно до мети і завдань предмета «Літературне читання» визначено сім змістових ліній. Однією з них є змістова лінія «Досліджуємо і взаємодіємо з текстами різних видів». Реалізацією її, за О. Савченко [7, с. 256], передбачається цілісне сприймання учнями художніх, науково-художніх текстів, їх аналіз, інтерпретацію з використанням літературознавчих понять; формування умінь висловлювати рефлексивні судження, критично оцінювати інформацію в текстах різних видів та використовувати її для збагачення особистого читацького досвіду.

Метою завдань, що вміщено в сучасних підручниках й робочих зошитах [5, с. 21], на оволодіння учнями початкових класів умінь досліджувати і взаємодіяти з текстами різних видів є:

- забезпечення вдумливого читання – учень прогнозує за заголовком, малюнками зміст твору; знаходить важливі для розуміння тексту слова, вислови; визначає і пояснює зв'язки між дійовими особами, вчинками, фактами; знаходить спільне й відмінне; здійснює структурний аналіз тексту;
- стимулювання учнів ставити до тексту різні запитання (відкриті й закриті); розуміти, що на одне запитання можуть бути різні, зокрема, й помилкові відповіді;
- встановлювати зв'язок прочитаного із життєвим або особистим пізнавальним досвідом учнів;
- усвідомлювати, що інформація може бути корисною і шкідливою, що її можна перевірити, хто може учневі допомогти в цьому (на конкретних прикладах);
- висловлювати емоційно-ціннісні й критичні судження з опорою на текст і власний досвід;
- розрізняти в тексті факти й думки автора про них;
- пропонувати власні рішення щодо розв'язання морально-етичних проблем, які впливають зі змісту тексту.

Ключовими словами у назві змістової лінії є *досліджуємо і взаємодіємо*. О. Вашуленко зазначає [5, с. 47], що це спонукає вчителя ретельно проаналізувати вимоги освітньої програми з літературного читання і відповідно до цього переосмислити види роботи з текстами. Доцільно застосовувати цікаві й ефективні форми навчання, способи багаторазового перечитування текстів, завдання для самостійних спостережень, аналізу, узагальнення.

У навчанні за цією лінією використовується широкий діапазон літературознавчих понять, загальнонавчальних і читацьких умінь, стимулювання рефлексивних критичних міркувань. Комплексне використання різних прийомів дослідження текстів з різною метою сприятиме оволодінню предметною читацькою компетентністю, низкою ключових (уміння вчитися, комунікативність) наскрізних умінь.

Дослідницькі уміння та навички критичного мислення учнів розвиваються в процесі виконання вправ і завдань інтерактивного характеру. До таких завдань відносимо використання запитань як інструменту розвитку мислення, мовлення і пізнавальної

активності учнів початкових класів. У сучасних підручниках [3] є чимало творів, які мають виразний потенціал для розвитку критичного мислення. Наприклад [3, с. 11–14], «Перший день навчання у 3–«Г» класі (уривок з повісті Меган МакДоналд «Джуді Муді»). Після читання твору учні мають поставити запитання. Мета застосування прийому «Постав запитання» – стимулювати роботу із запитаннями, організувати взаємодію і взаємоопитування учнів.

Учитель пояснює, що закриті запитання зазвичай мають лише одну відповідь. Вони часто мають коротку відповідь і починаються зі слів: Що? Де? Коли? Скільки? Є й відкриті запитання. Це такі, що змушують думати, й аналізувати, потребують ваших власних висновків. Такі запитання часто починаються зі слів: Як відбувалося? Чому? Що буде, якщо? Чи можливо? Чи здивувало вас?

Спочатку учні вчать формулювати відкриті запитання. Вчитель розпочинає з питального слова: Хто... Учні мають продовжити запитання: є головним героєм твору? Вчитель: Де... Учні: відбувалися події? Вчитель: Що... Учні: було написано на дошці? Вчитель: Для чого... Учні: був зроблений запис? Вчитель: Хто... Учні: допомагав Джуді думати? Після таких вправ учні задають питання один одному в парі. Обов'язковою умовою виконання завдання має бути використання прочитаного тексту.

За допомогою вчителя учні вчать ставити відкриті запитання. Спочатку пропонується доповнювати запропоновані зразки кожного запитання. Наприклад, Чому Джуді... не написала тих слів, що придумала? У чому відмінність... міркувань і дій Джуді? Про що свідчить зміст... речення, яке написала Джуді? Яким чином... автор описує емоційний стан Джуді? Далі учні об'єднуються в пари, ставлять один одному (вже сформульовані) запитання і шукають відповіді на них (підтверджують свої думки словами з тексту). Для урізноманітнення навчання і включення елемента змагання можна провести конкурс на найцікавіше чи найскладніше запитання.

Один із прикладів інтерактивної вправи – «Читацький детектив». Учні отримують завдання прочитати текст та знайти в ньому інформацію за поставленими запитанням. Це завдання розвиває вміння аналізувати та знаходити важливу інформацію, а також формулювати запитання. Учні можуть працювати в парах або групах, обговорюючи свої відповіді та допомагаючи один одному.

Прикладом є й інтерактивна вправа – «Знахідка та пояснення». Учні отримують завдання знайти в тексті незвичайне слово та дослідити його значення. Після цього учні пояснюють свої дослідження перед класом. Ця вправа допомагає учням відкривати нові слова та збагачувати свій словниковий запас.

Інтерактивні вправи дуже різноманітні, але мета у всіх одна – розвивати дослідницькі вміння та навички критичного мислення учнів. Однак, щоб такі вправи та завдання були ефективними, необхідно дотримуватись певних правил та рекомендацій. Вправи та завдання мають бути:

- цікавими та доступними для учнів;
- зорієнтованим на досягнення конкретних цілей, пов'язаних із розвитком дослідницьких умінь та навичок критичного мислення (аналізу тексту; формулювання запитань, висновків; порівняння й оцінювання інформації);
- різноманітними, диференційованими та адаптованими до потреб учнів.

Кожний мистецький твір самобутній, неповторний, тому аналіз має бути оригінальним. Кожний твір потребує своєрідного дослідження. Варто добирати такі методи і

прийоми дослідження, які максимально відповідають специфіці кожного окремого літературного твору.

У процесі дослідження та взаємодії з текстами різних видів учителю важливо бути відкритим до ідей та запитів учнів, використовувати різні методи та підходи до вивчення текстів, створювати атмосферу довіри та співпраці у класі, щоб учні відчували свободу думки та висловлювали свої ідеї.

Список використаних джерел

1. Ємець А. Як навчити дитину розуміти і любити літературу : Коло читання молодших школярів. Київ : Шкільний світ, 2011. 112 с.
2. Кисель Л. Дослідницька діяльність на уроках літературного читання. *Учитель початкової школи*. 2017. № 1 С. 28–31.
3. Мартиненко В. О Індивідуальний підхід до формування і розвитку навички читання молодших школярів: методичний посібник. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2020. 104 с.
4. Мешкова А. В. Дослідницька діяльність молодших школярів та основа формування дослідницьких умінь. *Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2018. С.157–159.
5. Організація освітнього процесу в початковій школі : Методичні рекомендації. 3 клас. Харків : Вид-во «Ранок», 2020. 144 с.
6. Савченко О. Я. Українська мова та читання : Підручник для 3 класу ЗЗСО (у 2-х частинах) : Частина 2. Київ : УОВЦ «Оріон», 2020. 160 с.
7. Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1–2 та 3–4 класи. Київ : Видавництво «Світоч», 2019. 336 с.

Кухарчук Надія Сергіївна,

здобувач ступеня «фаховий молодший бакалавр»,

науковий керівник: викладач-методист Левшунова О. О.

ВСП «Сарненський педагогічний фаховий

коледж Рівненського державного гуманітарного університету»,

м. Сарни

ФОРМУВАННЯ НАСКРІЗНОГО ВМІННЯ ЧИТАННЯ З РОЗУМІННЯМ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

У ключових освітніх документах сучасної реформи початкової освіти –Державному стандарті початкової освіти, Державному стандарті базової середньої освіти – термін «читацька компетентність» не використовується, але трапляється термін «наскрізне вміння читання з розумінням» як назва, яка є компонентом усіх ключових компетентностей, а саме: «вільне володіння державною мовою», «спілкування рідною (у разі відмінної від державної) та іноземними мовами», «навчання впродовж життя» та інших, де взаємодія з текстовим матеріалом є неймовірно важливою [5, с. 10]. Видатний педагог Сухомлинський В. О. наголошував на тому, що в перші дні шкільного життя читання може стати для дитини важкою, втомливою справою, яку супроводжує безліч невдач. Швидко й свідомо читати – це значить уміти «...сприйняти очима і в думці частину речення чи невелике речення цілком, відірвати свій погляд від книжки, вимовити те, що запам'яталося, і водночас думати не тільки про те, що читається, а й про якісь картини, образи, уявлення, факти, явища пов'язані

з матеріалом, що читається» [3, с. 181]. Тому читання з розумінням – одне з найважливіших вмінь, яким має послуговуватися здобувач освіти в початковій школі.

Уміння читати з розумінням ділиться на два цикли. У першому циклі (1–2 класи) вся увага учнів на уроках літературного читання спрямовується на емоційному, інтелектуальному й естетичному сприйманні тексту, його усвідомленні: учні аналізують, з яких частин складається книга, її функції, розглядають тексти, які в ній вміщені. У другому циклі (3–4 класи) школи діти опановують прийоми аналізу текстів різних видів, вчать підкріплювати свої думки фактами з тексту, тобто повністю взаємодіють з текстом, щоб удосконалити уміння читати з розумінням [4]. Отож, формування наскрізного вміння читати з розумінням через використання різних стратегій на уроках в НУШ є надзвичайно важливим, оскільки це сприяє розвитку навичок читання здобувачів освіти, допомагає їм зосередитися на різних аспектах тексту та полегшити його розуміння, а педагогу – підвищити ефективність навчання.

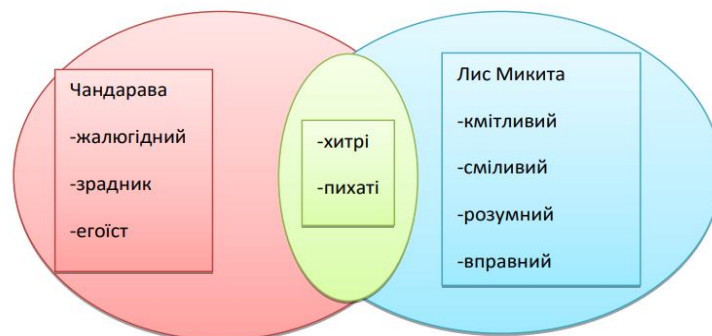
Ми дослідили деякі з найрезультативніших стратегій, які вчитель може використовувати на уроках літературного читання в початкових класах.

Групування – це одна з ефективних стратегій проведення читання з розумінням. Вона дозволяє організувати інформацію, яку молодші школярі отримують під час читання, у логічні групи. Наприклад, для використання цієї методики під час ознайомлення школярів з казкою «Білосніжка» братів Грімм вчитель пропонує дітям: «Виділіть усіх героїв казки, а потім згрупуйте їх за такими ознаками: у першу колонку вказуємо позитивних героїв, а у другу – негативних. Робити це потрібно дуже уважно і вдумливо, адже кожен вибір має бути обґрунтованим».

Сенкан – підхід до стратегій проведення читання з розумінням, який полягає у створенні короткого вірша або розповіді, щоб згрупувати інформацію, отриману під час читання. Пропонуємо зразок сенкану до теми «Місто» під час читання поезії Ліни Костенко «Місто, премісто, прамісто моє!...»:

Місто
Золоте, старе
Проходжу, стоїть, чарує
Місто, премісто, прамісто моє!
Душа

Кола Вена – це графічна стратегія проведення читання з розумінням, яка допомагає візуалізувати інформацію та з'єднати ключові поняття. Подаємо зразок створення кіл Вена



на основі порівняння двох персонажів казок – Чандарава та Лис Микита (за текстом індійської народної казки «Фарбований шакал» та казки І. Франка «Фарбований лис»).



1. *Journal of Management Studies*, 1996, 33, 1, 1-15.



Використання різних стратегій літературного читання сприяє розвитку когнітивних навичок учнів, таких як: увага, сприйняття, пам'ять, мислення, допомагає викликати інтерес дитини до читання, розвивати її самостійність, а педагогу встановити рівень розуміння тексту кожним здобувачем освіти. Тому вчителю важливо бути в постійному пошуку нового і брати в «арсенал» більше цікавих стратегій, щоб допитливість та позитивна атмосфера, які пануватимуть в класі, були постійними супутниками формування думаючої, грамотної особистості майбутнього свідомого українця.

Список використаних джерел

1. Коваль Г., Іванова Л., Суржук Т. Методика читання: Навчальний посібник. Тернопіль: навчальна книга Богдан, 2008. 280 с.
2. Старагіна І., Терещенко В., Панченков В. Нова українська школа: Розвиток читацької компетентності в учнів початкової школи в системі інтегрованого навчання: навчально-методичний посібник. Харків: Соняшник, 2020. 175 с.
3. Сухомлинський В. Моральні заповіді дитинства та юності. К., 2013. 232 с.
4. Державний стандарт початкової освіти. – [Електронний ресурс]. – URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>
5. Державний стандарт базової середньої освіти. – [Електронний ресурс]. – URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/novsukrainskashkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednovyi-osviti>

Матющенко Вікторія Володимирівна,
здобувач ступеня вищої освіти «магістр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Михайленко О. В.
Національний університет «Чернігівський колегіум»
ім. Т. Г. Шевченка, м. Чернігів

ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНИМИ ТЕХНОЛОГІЯМИ НА ЗАНЯТТЯХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Робота з текстом – одна з найважливіших завдань НУШ. У Державному стандарті початкової освіти зазначається, що метою вивчення української мови в початковій школі є формування в учнів елементарних навичок читання і письма, збагачення словникового запасу учнів, розвиток мовленнєвих умінь тощо [1]. Якщо, навичка читання сформована, то вона вміщує в собі дві складові: техніку читання та розуміння тексту. Ці складові взаємозалежні, адже техніка читання допомагає учневі краще сприймати і розуміти текст, а якщо школяр розуміє те, що читає, безумовно, краще це запам'ятовує і сприймає.

Формування читацької компетентності необхідно починати з практичного уявлення учнів про силу голосу, темп читання, правил поведінки під час мовлення та спілкування [2]. Найкращим матеріалом для цього є усна народна творчість: лічилки, скороговки, промовки; казки; вірші; байки тощо. Вони допоможуть сформувати якості читання в учнів початкової школи: свідомість, швидкість, виразність, правильність.

Для формування читацької компетентності існує безліч технік, методів та засобів. Дидактичні ігри – один із ефективних засобів підвищення якості сприймання. Разом з тим, у дидактичній грі літературні знання сприймаються емоційно, а тому запам'ятовуються краще і зберігаються довше. Розігрування діалогу, монологу, інсценування казок, опис картин – сприяють розвитку міркування, вдумливості і правильності висловлювання, вміння вести себе в тій чи іншій ситуації.

Неабиякої популярності набувають інтерактивні технології: «Мікрофон», «Асоціативний кущ», «Незакінчене речення», «Мозковий штурм», «Карусель» тощо. Інтерактивні технології дуже зацікавлюють дітей, вони активніше працюють, сміливо висловлюють свої думки, спілкуються один із одним, проявляють творчість і креативність, намагаються критично мислити та приймають обґрунтовані рішення [3].

Зокрема, сьогодні популярна одна новітня технологія – «Щоденні 5», спрямована на розвиток читацьких умінь та навичок, на розвиток власної витривалості та самостійності, що забезпечує активну участь дітей у читанні та письмі упродовж тривалого часу [2]. Новітня технологія має декілька етапів: «Читання для себе», «Читання для когось», «Слухання», «Письмо для себе», «Робота зі словами».

«Читання для себе», дає можливість учню обрати самостійно, який текст чи книгу він хоче прочитати. На етапі «Читання для когось» вчитель може запропонувати учням текст для читання, а вони об'єднуються в пари за інтересами і працюють самостійно без допомоги вчителя. Цей етап дуже важливий, діти спілкуються один із одним, ставлять питання, аналізують разом прочитане, вчаться слухати і розуміти один одного. «Слухання», дає можливість обрати аудіозапис для слухання або прослухати твір усім класом, який читає вчитель. Діти вчаться слухати тривалий час, не відволікаючись, відпрацьовуючи витримку.

Для такого виду роботи заздалегідь вчитель із дітьми узгоджують правила, за якими працюють. Завершується цей етап виконанням завдань, які спрямовані для перевірки прослуханого. «Письмо для себе» допомагає учням вчитись висловлювати свої думки та записувати їх на папері. Дитина, самостійно може виправити помилки, які були допущені, зробити висновки. Під час «Роботи зі словами» діти пояснюють значення слів, вчатьсЯ добирати слова на задану тему, а також тренуютьсЯ вживати нові слова у письмовому мовленні.

Отже, формування читацької компетентності молодшого школяра – обов'язкова і необхідна умова інтегрованого підходу в системі компетентісного навчання та запорука успішної самореалізації здобувача освіти. Правильне і систематичне використання сучасних технологій у формуванні читацької компетентності значно підвищує в учнів інтерес до читання та спілкування.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
2. Ткачук Н.В. Формування читацької компетентності учнів молодшого шкільного віку. URL: <https://genezum.org/library/formuvannya-chytackoi-kompetentnosti-uchniv-molodshogo-shkilnogo-viku>
3. Стогній С. М. Формування читацької компетентності молодших школярів, як базова складова комунікативної і пізнавальної компетентності. URL: <https://vseosvita.ua/library/embed/01004k6a-e6c0.doc.html>.
4. Залужна Н. І. Формування читацької компетентності учнів початкових класів: від теорії до практики. URL: <https://ed. poippo. pl. Ua /bitstream /022518134 /989 / 1/% D0% 97%D0% B0%D0%BB%D1%83%D0%B6%D0%BD%D0%B0.pdf>

Мельничук Надія Володимирівна,
здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Суржук Т. Б.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ФОРМУВАННЯ Й УДОСКОНАЛЕННЯ ТЕХНІКИ ЧИТАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Основним завданням для вчителів початкових класів є формування навички читання в учнів. Ця навичка складна і вимагає певних зусиль для свого формування. Щоб досягти відповідного ступеня досконалості, вчитель має скорегувати діяльність учня і вчасно допомогти на перших етапах. Труднощі у формуванні навички читання пояснюються тим, що техніка читання не відпрацьовується до того рівня, за якого стає можливим розуміння, засвоєння й усвідомлення змісту слів, що прочитуються. Н. Сай та І. Кравченко [16] зазначають, що у процесі формування техніки читання учні можуть допускати такі помилки: злиття речень (пропуск знаків пунктуації); спрощування складних слів; пропуск малознайомих чи незнайомих слів; заміна слів; пропуск закінчень; «перескакування» з одного рядка на інший.

Процес навчання техніки читання передбачає формування в учнів початкових класів навички асоціювати зорові образи слів, словосполучень, речень з відповідними звуковими і артикуляційними образами.

Вчитель має здійснювати комплексний вплив на читача-початківця під час формування техніки читання: виконувати вправи і завдання на формування продуктивних способів читання, правильності, швидкості, виразності, розуміння змісту прочитаного; створювати ситуації успіху, враховувати інтереси, забезпечувати індивідуальний підхід.

Урізноманітнити процес навчання та підвищити його ефективність дозволяє використання інформаційних технологій [15]. Вони забезпечують унаочнення навчального матеріалу, викликають в учнів пізнавальний інтерес та спрощують процес засвоєння навчального матеріалу за рахунок ігрової форми.

Нами було розроблено комплекс навчально-ігрових вправ і завдань із використанням інформаційних технологій для формування техніки читання в учнів початкових класів. Використання розробленого комплексу відповідає трьом періодам формування та розвитку техніки читання на аналітичному етапі (Г. Коваль) – пропедевтичному, практично-діяльнісному та продуктивному.

Завданням пропедевтичного періоду є створення умов для формування техніки читання в учнів початкових класів. Педагогічними умовами формування техніки читання в цей час є розвиток психічних процесів (пам'ять, увага, уява, мислення, мовлення, сприймання), емоційне налаштування на роботу, стимулювання пізнавального інтересу в учнів початкових класів. Формування передумов розвитку техніки читання здійснюється через артикуляційні вправи, вправи на розвиток дикції, інтонації та звуковимови. Обов'язковим компонентом пропедевтики навчання читати вважаємо необхідним використання розроблених ігор: «Артикуляційне коло» [1], «Тверді та м'які звуки» [14], «Знайди закінчення» [5], «Слова-близнюки» [11].

Мета практично-діяльнісного періоду – це формування техніки читання в учнів початкових класів. Ігри зорієнтовано на активізацію знань учнів складової структури слова; збагачення словникового запасу; формування темпу читання; осмислення прочитаного. До практично-діяльнісного періоду було розроблено ігри: «Плутаниця» [9], «Знайди пару» [6], «Загублене слово» [4], «Скільки складів?» [13], «Колесо прикметників» [7]. Запропоновані вправи можуть бути в центрі уваги учнів упродовж цілого року. За необхідністю вони можуть використовуватися як розминка перед читанням тексту.

Метою продуктивного періоду є закріплення результатів формування техніки читання в учнів початкових класів із використанням інформаційних технологій. Учитель використовує ігри, розроблені нами для цього періоду: «Слово до слова» [12], «Правда / неправда» [10], «Лабіринт» [8], «Генератор скоромовок» [2], «Де наголос?» [3]. Учні із задоволенням беруть участь в ігровій діяльності. Допитливість та інтерес стимулюють їх навчально-пізнавальну діяльність, створюючи стійку мотивацію до навчання, прагнення до саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти, творчості. Окрім того, підвищується рівень працездатності учнів, час можливої сконцентрованості на одній діяльності, посидючість. На інноваційних уроках в учнів розвиваються характеристики мислення, удосконалюються всі сторони мовлення, формуються різні види сприймання та розвивається пам'ять.

Комплекс віртуальних дидактичних ігор розроблено у додатку Wordwall [17]. На цьому сайті є готові шаблони, які можуть використовувати вчителі під час роботи з дітьми. Окрім цього, можна створювати власні ігри, наповнюючи шаблони змістом. Параметри гри

можна змінювати, встановлювати часові проміжки. Результати виконання автоматично зберігаються у вчителя.

Використання інформаційних технологій відіграє значну допоміжну роль у формуванні техніки читання учнів початкових класів; дозволяє урізноманітнити навчальний процес та зацікавити дітей. Розроблені ігри застосовуються як на уроці, так і в якості домашнього завдання. Фіксованої форми роботи немає – ігри універсальні. Вони доцільні під час організації групової, фронтальної, парної та індивідуальної роботи.

За умови систематичного виконання запропонованих вправ в учнів початкових класів формуватиметься оптичне сприйняття надрукованого; уміння озвучувати слова (за складами чи цілими словами); розуміння прочитаного з опорою на ілюстрацію. Якщо учні оволодівають механізмом читання, то розуміння відбувається одночасно із сприйняттям того, що вони читають, на основі синтезу знайомих елементів.

Список використаних джерел

1. Гра «Артикуляційне коло» URL: <https://wordwall.net/uk/resource/52681753>
2. Гра «Генератор скоромовок» URL: <https://wordwall.net/uk/resource/52697787>
3. Гра «Де наголос?» URL: <https://wordwall.net/uk/resource/52697375>
4. Гра «Загублене слово» URL: <https://wordwall.net/uk/resource/52688392>
5. Гра «Знайди закінчення» URL: <https://wordwall.net/uk/resource/52684797>
6. Гра «Знайди пару» URL: <https://wordwall.net/uk/resource/52686873>
7. Гра «Колесо прикметників» URL: <https://wordwall.net/uk/resource/52689669>
8. Гра «Лабіринт» URL: <https://wordwall.net/uk/resource/52696154>
9. Гра «Плутаниця» URL: <https://wordwall.net/uk/resource/52686273>
10. Гра «Правда/неправда» URL: <https://wordwall.net/uk/resource/52695535>
11. Гра «Слова-близнюки» URL: <https://wordwall.net/uk/resource/52685735>
12. Гра «Слово до слова» URL: <https://wordwall.net/uk/resource/52690354>
13. Гра «Скільки складів?» URL: <https://wordwall.net/uk/resource/52689086>
14. Гра «Тверді та м'які звуки» URL: <https://wordwall.net/uk/resource/52683168>
15. Кіпаренко О. Л. Нейропсихологічні передумови труднощів формування навички читання. *SCIENTIFIC COLLECTION «INTERCONF»*. 2021. С. 293-295.
16. Сай Н. В., Кравченко І. В. Формування навички читання у дітей із ЗНМ. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*. Суми. 2016. С. 126–129.
17. Wordwall. URL: <https://wordwall.net/uk>

МАТЕМАТИЧНА ТА ІНФОРМАТИЧНА ОСВІТНІ ГАЛУЗІ

Пасічник Ядвіга Августівна,
канд. пед. наук, професор кафедри
теорії і методик початкової освіти,
Рівненський державний гуманітарний університету, м. Рівне

ПРОБЛЕМИ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Скільки існує школа, стільки ж існують проблеми взаємозв'язку і залежності успішності школярів від рівня кваліфікації вчителя. Але в психолого-педагогічних

дослідженнях ця проблема найчастіше розв'язувалась однобічно: розглядалися питання підвищення успішності навчання школярів з окремих навчальних предметів залежно від способів організації навчальної діяльності чи застосування певних засобів тощо. Що стосується початкового навчання математики, то слід відзначити, що питання підвищення ефективності навчання математики молодших школярів, які пов'язані з методикою опрацювання окремих тем, були предметом психолого-педагогічних досліджень і знайшли відображення в ряді науково-методичних статей, посібників, методичних рекомендацій.

Учні в основному оволодівають практичними вміннями виконувати вправи обчислювального характеру, на основі чого вчителем і визначається досягнення учнем обов'язкових навчальних результатів. Хоч і тут застосування калькулятора витісняє розумову діяльність обчислення. Майбутні вчителі задовольняються такими результатами навчання учнів і не докладають особливих зусиль, щоб сформувати в них теоретичне абстрактно-понятійне мислення та математичне мовлення, не приділяють належної уваги формуванню узагальнених прийомів розв'язування різноманітних задач і вправ, недостатньо дбають про математичний розвиток молодших школярів. Причиною цього є недостатній рівень знань майбутніми вчителями теоретичних основ початкового курсу математики, недосконале володіння математичною термінологією, методичною системою викладання математики в початкових класах – в першу чергу змістом навчального матеріалу, а відповідно до цього й методами та засобами навчання. Наші дослідження переконують, що навіть ті випускники, які досить добре навчалися у закладі вищої освіти і отримували відмінні та добрі оцінки на екзаменах з математики та методики математики, не вміють застосовувати здобуті теоретичні знання у практичній педагогічній діяльності; часто визнають, що «здобуті на першому та другому курсах знання з математики вже забулись», тобто не збереглися до їх практичного застосування. У зв'язку з цим виникає питання: «Як забезпечити тривале зберігання математичних знань студентами, щоб вони були придатними у практичній діяльності?».

Найголовніша відповідь на це питання – це підвищити професійну спрямованість викладання курсу математики, а отже, пов'язувати вивчення кожного теоретичного положення з початковим курсом математики, підкреслювати фундаментальний характер питань університетського курсу для успішного вивчення відповідних питань у початковому курсі.

І як логічне продовження – викладання курсу методики математики повинно передбачати реалізацію не тільки практичних завдань по формуванню у майбутніх вчителів практичних умінь застосовувати певні методи, засоби та форми організації навчальної діяльності, а й теоретичних завдань – забезпечення тривалого збереження в пам'яті змісту початкового курсу математики та його наукових основ.

Як свідчать наші дослідження, вміле оперування термінологією вчителем спричиняє усвідомлене засвоєння математичних понять учнями, використання їх при виконанні завдань, а отже, сприяє тривалішому зберігання свідомо засвоєних знань.

Нами визначені завдання поліпшення математичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів та шляхи їх реалізації з урахуванням факторів ефективності навчання.

Підготовка вчителя початкових класів до викладання математики полягає у використанні таких методів і засобів, які б сприяли міцному засвоєнню теоретичних знань, формуванню дидактичних умінь та педагогічних навичок учнів. Одночасно слід формувати у майбутніх учителів особливий стиль мислення, який характеризується точністю,

обґрунтованістю, визначеністю, тобто тими якостями, які з необхідністю реалізуються в математичній діяльності; таке мислення називаємо математичним і його розвиток слід здійснювати у взаємозв'язку з математичним мовленням.

Як свідчить аналіз педагогічного досвіду, процес підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання математики часто протікає формально і не досягає належної ефективності, а тому викладання курсів математики та методики початкового навчання математики вимагає удосконалення. Не може вважатися ефективною монологічна лекція, під час якої часто студенти не встигають записувати словесні обґрунтування теоретичних і методичних положень. Часто спостерігається, що в студентських конспектах лекції наявна тільки символічна інформація. У результаті такої роботи на лекції з методики математики не досягається її основна мета – усвідомлення, розуміння і первинне засвоєння матеріалу.

Розроблена нами методика математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів передбачає удосконалення лекції як основного методу розкриття змісту навчального матеріалу, збагачення її застосуванням різних прийомів, серед яких емоційне спілкування, постановка, обговорення і розв'язання спільно із студентами навчально-методичних проблем, психологічна бесіда. У процесі викладання лекційного матеріалу варто застосовувати різноманітні засоби навчання – готові схеми, таблиці, графічні зображення чи динамічне створення та побудова їх з метою візуального сприйняття матеріалу, його узагальнення і систематизації. Удосконалення методики проведення практичних занять полягає в тому, що студенти не тільки розв'язують вправи під керівництвом викладача чи самостійно, але й обговорюють і аналізують запропоновані готові розв'язання вправ, виправляють наявні в них помилки, в міркуваннях, що призвели до помилок, узагальнюють і систематизують математичну та методичну інформацію з розділу, з курсу, встановлюють зв'язки між різними теоретичними та методичними підходами вказують на раціональність та доцільність їх застосування в різних випадках.

В успішній реалізації розробленої нами методики формування математичних знань і методичних умінь студентів важливу роль відіграють фактори ефективності навчання. Це, насамперед, внутрішні, індивідуальні фактори, що характеризують здатність студентів до навчання. З одного боку, це рівень знань студентами шкільного курсу математики, а з другого, і це найголовніше, – це рівень загального інтелектуального розвитку, рівень розвитку якостей студентів, а саме:

- 1) рівень розвитку довільної уваги – зосередженості, стійкості, розподілу, переключення;
- 2) рівень розвитку усвідомленості і сприймання навчального матеріалу, швидкості і глибини осмислення;
- 3) рівень розвитку довільної логічної пам'яті.

У процесі формування математичних знань майбутніх учителів початкових класів слід враховувати такі показники: механічно чи осмислено студент володіє прийомами довготривалого запам'ятовування; швидкість і міцність запам'ятовування; легкість відтворення матеріалу, індивідуальні особливості пам'яті. Математична підготовка майбутнього вчителя початкових класів значною мірою залежить від рівня розвитку інших внутрішніх факторів, які характеризують здатність студента до навчання, особливо від рівня розвитку мислення.

Виявлені нами внутрішні фактори характеризують здатність студентів до навчальної діяльності як складну динамічну систему інтелектуальних властивостей особистості, якостей розуму, від яких залежить продуктивність навчальної діяльності майбутніх вчителів початкових класів взагалі і зокрема ефективність їх математичної підготовки.

Однак ефективність математичної підготовки вчителів початкових класів залежить і від іншої групи факторів – зовнішніх, до яких належать особливості навчального матеріалу, а саме:

1) зміст, що являє собою сукупність тверджень, означень понять, алгоритмів обчислень, способів розв'язування текстових задач, рівнянь тощо;

2) форма навчального матеріалу, яка може бути практичною, предметною, образною, мовною чи символічною;

3) складність матеріалу, яка може впливати на швидкість, правильність та ефективність заучування. Зауважимо, що суб'єктивно складність залежить від багатьох чинників – контексту матеріалу, досвіду, знань та умінь студентів.

Урахування всіх названих вище внутрішніх та зовнішніх факторів у процесі навчання забезпечує підвищення рівня математичної та методичної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Отже, математична підготовка майбутніх учителів початкових класів передбачає насамперед удосконалення лекції як основного методу розкриття змісту навчального матеріалу, збагачення її застосуванням різних прийомів, використанням різноманітних засобів – готових схем, таблиць, графічних зображень чи динамічне створення та побудова їх з метою візуального сприйняття матеріалу, його узагальнення і систематизації. Удосконалення методики проведення практичних занять полягає в тому, що майбутні вчителі не тільки розв'язують вправи під керівництвом викладача чи самостійно, а й обговорюють і аналізують запропоновані готові розв'язання вправ, спростовують наявні в них помилки, узагальнюють і систематизують математичну і методичну інформацію з розділу, з курсу, встановлюють зв'язки між різними теоретичними та методичними підходами, вказують на раціональність та доцільність їх застосування в різних випадках. Ефективність математичної підготовки майбутніх учителів початкової школи залежить від ряду внутрішніх та зовнішніх факторів, які пов'язані з розвитком мислення, їх уваги, уяви, пам'яті, а також зі змістом навчального матеріалу.

Список використаних джерел

1. Пасічник Я. А., Тимошук В. В. Технологія навчання математики молодших школярів з використанням комп'ютерної підтримки. *Прикладні аспекти інформаційного забезпечення та обґрунтування технічних і управлінських рішень*. Рівне, 2020. С. 76–78.
2. Пасічник Я. А., Диняк О. С. Систематизація методів розв'язування текстових задач в початковій школі. *Наука, освіта, суспільство очима молодих: Матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих науковців*. Рівне: РДГУ, 2017. 385 с. С. 45–47.

Власюк Наталія Андріївна,
здобувач ступеня вищої освіти «магістр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, проф. Пасічник Я. А.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ АЛГЕБРАЇЧНОГО МАТЕРІАЛУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сьогодні питання якості підготовки педагогічних кадрів є особливо актуальним. Майбутній педагог має розвивати у здобувачів початкової освіти навички, які готують їх до життя в суспільстві. Особлива роль у розвитку і вихованні особистості молодшого школяра належить навчальному предмету «Математика». В процесі вивчення математики в початковій школі учні мають оволодіти математичною компетентністю [6, с. 4], що передбачає виявлення простих математичних залежностей в навколишньому світі, моделювання процесів та ситуацій із застосуванням математичних відношень та міркувань, усвідомлення ролі математичних знань та вмінь в особистому і суспільному житті людини. Навчання математики забезпечує формування ключових компетентностей, основою яких є «уміння вчитися» як здатність до самоорганізації в навчальній діяльності.

Початковий курс математики містить елементи алгебри, вивчення яких в початкових класах сприяє узагальненню знань учнів про число, арифметичні дії і відношення. Основними алгебраїчними поняттями математичного курсу є «рівність», «нерівність», «вираз», «рівняння» [6, с. 90].

Школярі одержують початкові відомості про математичні вирази, числові рівності і нерівності, ознайомлюються з буквеною символікою, розв'язують задачі з буквеними даними, вчаться розв'язувати найпростіші рівняння і нерівності. Пропедевтичною до вивчення алгебраїчного матеріалу є змістова лінія «Вирази, рівності, нерівності» за типовою освітньою програмою, розробленою під керівництвом О. Савченко [6, с. 272].

Починаючи з молодшого шкільного віку, учнів готують до вивчення алгебраїчного матеріалу, який детальніше розглядають в основній школі. Саме вивчення елементів алгебри сприяє кращому засвоєнню таких знань: поняття про число, арифметичні дії та відношення.

Вивчення поняття виразів є важливим компонентом навчання математики в початкових класах. Від вивчення виразів залежить розвиток математичного мовлення, логічного мислення та розв'язування математичних задач.

Основними завданнями щодо формування уявлень молодших школярів про математичні вирази слід вважати наступні:

- навчити учнів розпізнавати і виділяти математичні вирази серед інших математичних об'єктів;
- навчити читати, складати і записувати математичні вирази та обчислювати їхні числові значення;
- ознайомити з правилами порядку виконання дій при обчисленні числових значень виразів та навчити користуватися цими правилами;
- навчити учнів порівнювати число і вираз, два вирази;
- розпочати формування уявлень дітей про тотожні перетворення математичних виразів.

У початкових класах вирази, так само як і в курсі алгебри, поділяються на дві групи: прості і складені.

Прості вирази – це записи в яких числа з'єднані лише одним знаком арифметичної дії. Тобто вирази на одну дію. Простими є: сума чисел $(10+5)$; різниця чисел $(20-5)$; добуток чисел $(5\cdot 5)$; частка чисел $(36:6)$. Записуючи кілька прикладів на одну дію, вчитель повідомляє, що ці приклади інакше називають математичними виразами. А результати називають значеннями математичних виразів.

Система вправ, що використовується в процесі підготовки до введення першого найпростішого математичного виразу «сума»:

- 1) визначення чисельності скінченних множин за допомогою лічби;
- 2) порівняння чисельностей двох скінченних множин предметів;
- 3) утворення наступного і попереднього числа із двох доданків;
- 4) розв'язування прикладів на додавання і віднімання чи множення і ділення відповідно;
- 5) порівняння чисел;
- 6) засвоєння відповідної термінології та символіки;
- 7) розв'язування простих задач тощо.

Складені вирази отримуються із простих. У складених виразах знаки дій, які з'єднують найпростіші вирази, мають подвійний зміст. Наприклад, у виразі $20+(34-8)$ знак «+» означає дію, яку треба виконати над числом 20 і різницею чисел 34 і 8 (до 20 додати різницю чисел 34 і 8). Крім того, знаком «+» позначають суму – це вираз є сума, в якій перший доданок 20, а другий – різниця чисел 34 і 8. Після ознайомлення учнів з порядком виконання дій у складних виразах формують поняття суми, різниці, добутку, частки, в яких один або два компоненти задані виразами.

Формування уявлень про складені вирази розпочинається вже в процесі вивчення табличних випадків додавання і віднімання. Так, неявно перші складені вирази з'являються вже тоді, коли діти, складаючи таблиці додавання та віднімання, використовують прийоми прилічування чи відлічування по одному або прилічування чи відлічування групами, наприклад: $7+2=7+1+1=8+1=9$, $13-5=13-3-2=10-2=8$. Школярі під час виконання таких вправ міркують так: 2 це 1 і 1, щоб до 7 додати 2, необхідно до 7 додати 1, а до одержаного результату додати ще 1. Отже, розглядаючи такі складені вирази, діти не читають їх як складені, але знайомляться із тотожним перетворенням математичних виразів та з порядком виконання дій у виразах без дужок.

Ввести перший складений вираз можна двома способами:

- 1) розпочати знайомство зі складеними виразами в готовому вигляді;
- 2) отримати перший складений числовий вираз на очах у дітей в результаті утворення його із двох простих.

Робота над виразами проводиться в такій послідовності:

- а) формування уявлень про найпростіші вирази;
- б) вирази на дві дії першого ступеня із застосуванням дужок;
- в) вирази на дві дії першого і другого ступенів, знаходження числових значень яких виконується в порядку наступності дій;
- г) вирази на дві дії першого і другого ступенів, знаходження числових значень яких спирається на правила порядку виконання арифметичних дій [3, с. 310].

Корисними для засвоєння порядку виконання дій у виразах є завдання виду:

- обчисліть тільки першу дію кожного виразу;
- знайдіть значення виразів, у яких останньою є дія віднімання;
- розставте дужки так, щоб рівності були правильними та ін.

Учні вчать правильно читати, записувати й обчислювати складені вирази (вирази на кілька дій). Це суми, різниці, добутки і частки, в яких один або два компоненти задані виразом. Це складний для дітей матеріал. Тому варто проаналізувати структуру одного-двох виразів.

Підготовча робота до ознайомлення учнів із виразами, що містять змінну може бути наступною:

- 1) виконання вправ із віконцями, наприклад: $\square+2=7$, $\square-5=3$, $9-\square=4$ тощо;
- 2) ознайомлення з новими буквами латинського алфавіту, причому спочатку вводяться букви, які пишуться і читаються в українській і латинській мовах однаково, (наприклад: а, к, м тощо), потім, які пишуться однаково в обох мовах, але читаються по-різному (наприклад: в, с, р тощо), і нарешті, які пишуться і читаються по-різному;
- 3) розв'язування вправ на знаходження невідомих компонентів арифметичних дій, наприклад: $x+7=9$, $c-7=12$, $15-y=8$ тощо;
- 4) розв'язування задач з пропущеними числами.

Введення елементів алгебри в початковий курс математики сприяє узагальненню понять про число, арифметичні дії, відношення і водночас готує учнів початкових класів до вивчення алгебри в середніх класах.

Список використаних джерел

1. Богданович М. В. Методика викладання математики в початкових класах: навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2016. 368 с.
2. Викладання алгебраїчного матеріалу в початковій школі: https://refs.co.ua/55323-Prepodavanie_algebraicheskogo_materiala_v_nachal_noiy_shkole.html
3. Вивчення алгебраїчної компетентності в початковій школі <https://naurok.com.ua/tekst-vivchennya-algebra-chno-kompetentnosti-v-pochatkoviy-shkoli-65395.html>
4. Математичні родзинки вчителю початкових класів (з досвіду роботи вчителів Кіровоградської області) : [навчальний посібник] / упорядник О. Чернецька. Кропивницький, 2022. 60 с.
5. Міськова Н. М. Підготовка майбутніх вчителів початкової школи до формування алгебраїчних компетенцій на уроках математики. Рівне : Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, 2020. С.90-92.
6. Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1–2 та 3–4 класи. Київ : Видавництво «Світоч», 2019. 336 с.
7. Щербан Т. Д. Вивчення елементів алгебри в початковій школі: навчальний посібник. Київ : Кондор, 2015. 278 с.

Козак Марія Володимирівна,
здобувач фахової передвищої освіти,
науковий керівник: викладач-методист Синишин Л. В.
Чортківський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж
імені Олександра Барвінського, м. Чортків

ВИКОРИСТАННЯ ІНСТРУМЕНТІВ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНФОРМАТИЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Найбільша проблема сучасної освіти – втрата мотивації до навчання. Те, як моделюватиметься робота початкової школи у сучасних умовах, значною мірою залежить від особистісної фахової обізнаності, комунікабельності та професійної мобільності учителя. Саме компетентний, креативний, творчий вчитель має бути професійним штурманом у шкільному житті.

У зв'язку з цією необхідністю у 2017 році була розроблена Концепція Нової української школи. НУШ – це школа, до якої приємно ходити учням, де прислухаються до їхньої думки, вчать критично мислити, не боятись висловлювати власну думку та бути відповідальними громадянами. Сучасна школа має формувати цілісну систему універсальних компетентностей, що визначають сучасну якість освіти. Сучасна початкова школа, це фундамент для формування навчальної діяльності та життєвої позиції молодшого школяра. Саме початковий ступінь шкільного навчання має забезпечити пізнавальну мотивацію та інтереси учнів, готовність і здатність до співпраці учня з учителем та однокласниками, сформувати основи моральної поведінки.

Державний стандарт початкової освіти [1] передбачає організацію освітнього процесу із застосуванням діяльнісного підходу на інтегрованій основі та з переважанням ігрових методів у першому циклі (1–2 класи) та на інтегровано-предметній основі у другому циклі (3–4 класи). Тут слід говорити про інтеграцію освітніх галузей, які передбачені у Типових освітніх програмах. Зокрема, хочеться зосередити увагу на інтегрованому курсі «Я досліджую світ», який демонструє гармонійний, всебічний та цілісний розвиток дитини молодшого шкільного віку. Проблема інтеграції в освітньому процесі продиктована новими соціальними запитами і вимогами, пред'явленими до школи. Загальноосвітня школа має формувати цілісну систему універсальних знань, умінь і навичок, ключові компетентності, що визначають сучасну якість освіти.

Так, типовий навчальний план освітніх програм, за якими здійснюється навчання у НУШ, передбачає інтеграцію курсу «Я досліджую світ» таким чином: за Типовою освітньою програмою, розробленою під керівництвом О. Савченко, передбачено інтеграцію двох освітніх галузей – технологічної та інформатичної, а за Типовою освітньою програмою, розробленою під керівництвом Р. Шияна, – семи освітніх галузей: природничої, технологічної, соціальної і здоров'язбережувальної, історичної та громадянської, інформатичної.

У нашій розвідці зосередимо увагу на вивченні інформатичної освітньої галузі у структурі інтегрованого курсу «Я досліджую світ». У Державному стандарті початкової освіти [1] визначаються вимоги до обов'язкових результатів навчання з урахуванням компетентнісного підходу, зокрема до ключових компетентностей належить інформаційно-комунікаційна компетентність, що передбачає опанування основою цифрової грамотності

для розвитку і спілкування, здатність безпечного та етичного використання засобів інформаційно-комунікаційної компетентності у навчанні та інших життєвих ситуаціях.

Будь-який технологічний прийом, що використовується на уроці, має бути доцільним. Отже, під час вивчення різних тем можна застосовувати різні прийоми. У той же час ефективність кожного прийому залежить від його умілої організації, яку можна виробити лише за умови неодноразового використання певної технології. «Чому потрібні зміни?» Компонент «Що?» залишається незмінним, оскільки дітям як треба було навчитися читати чи рахувати, так і зараз це залишається важливим. А от що вимагає змін, так це компонент «Як», як навчати вчителів і навчатися сучасним дітям. І саме діяльнісний підхід – це відповідь на питання: «Як навчати дітей сьогодні?» для кожного педагога. Дуже важливо, де діти навчаються, що вони вивчають, але ключове – у який спосіб діти розвивають наскрізні вміння.

Виходячи з вимог часу, змінюється підхід до сучасного уроку. Від педагога вимагається володіння не тільки класичною структурою уроку, а й сучасними освітніми технологіями діяльнісного типу. Дуже важливо допомогти дітям навчитися домовлятися один з одним ще з початкової школи. Це означає необхідність уже з початкової школи формувати в дітей певний стиль мислення, щоб кожен учень в майбутньому міг застосовувати знання вправно і грамотно, раціонально будувати власні дії і оптимізувати процеси. Проблема інтеграції в освітньому процесі продиктована новими соціальними запитами і вимогами, що висувуються до сучасної школи.

Тема забезпечення технологічності методик навчання інтегрованих курсів і дисциплін освітніх галузей 1–4 класів є дуже важливою в сучасній освіті. Інтегроване навчання передбачає поєднання різних дисциплін в одному курсі, що дозволяє учням отримати більш повне розуміння предмету та забезпечує їхню більшу мотивацію до навчання.

У навчанні інформатики склалася унікальна ситуація, коли практика випереджає теорію. Ще не переосмислені цілі й завдання викладання, на стадії обговорення перебувають нові концепції й підходи, але у практику вже потужно вторгаються нові методи, створюється досвід, який настійно вимагає наукового узагальнення і осмислення. Інтерес до вивчення інформатики більшою мірою залежить від того, як проходять уроки. Навіть на найкращих заняттях елемент обов'язковості стримує розвиток захопленості предметом, тому на уроках інформатики потрібно якомога ширше застосовувати нетрадиційні форми і методи навчання.

Використання предметів дозволяє «через руки» розвивати дитячу творчість, уяву, пізнавальну активність, наочно-дієве мислення, увагу, просторове орієнтування та багато іншого. Діяльнісний підхід в освіті – спрямованість освітнього процесу на розвиток ключових компетентностей і наскрізних умінь особистості, застосування теоретичних знань на практиці, формування здібностей до самоосвіти і командної роботи, успішну інтеграцію в соціум і професійну самореалізацію в майбутньому.

Сучасними інструментами НУШ є ряд технологій, які дають можливість вчителю взаємодіяти з учнями, маніпулювати предметами та спонукати дітей до мислення. Для прикладу слід розглянути деякі з них:

Ранкові зустрічі – це запланована, структурована зустріч, яка займає важливе місце в повсякденному розкладі діяльності класу, де панує атмосфера піклування та відповідальності.

Гра є методом навчання, який направлений на моделювання реальної дійсності з метою ухвалення рішень в конкретній ситуації, її основною метою є поглиблення інтересу до навчання і тим самим підвищення ефективності навчання.

Кубики LEGO або «шість цеглинок» [2] – це практичний інструмент та дієвий засіб, який дає змогу реалізовувати ігрові та діяльнісні методи навчання. Виконуючи веселі завдання і граючись набором із шести різнокольорових цеглинок LEGO, діти тренують пам'ять, розвивають моторику і мислять творчо. Крім того, використання цієї технології дає можливість адаптувати і, звичайно, створювати власні завдання відповідно до вмінь та інтересів дітей. LEGO-технологія цікава тим, що, базуючись на інтегрованих принципах, об'єднує в собі елементи гри та експериментування. Ігри з LEGO є засобом дослідження та орієнтації дитини в реальному світі.

Кубування – ця стратегія, де використовується куб, на гранях якого даються вказівки для учнів. Учитель пропонує в процесі роботи викласти власні думки з пропонованої теми. Цей метод допомагає дитині визначити, яка інформація йому знайома, і що він дізнався нового. Це найголовніше, оскільки учень може сказати собі: «Це я знаю, але хочу дізнатися більше». Кубування є одним із методів навчання, що полегшує всебічний розгляд теми. Прийом розвитку критичного мислення учнів «кубик Блума» універсальний.

Фішбоун (англ. *Fishbone Diagram*) [5] – один із найбільш ефективних прийомів, який можна використовувати тоді, коли необхідно встановити причинно-наслідкові зв'язки, здійснити обґрунтований вибір, розвинути навички роботи з інформацією, навчити вирішувати проблеми тощо. Схема включає в себе чотири основні блоки, представлені у вигляді голови, кісток та хвоста риби: **голова** – тема, питання або проблема, що підлягає аналізу; **верхні кістки** – основні поняття теми та причини виникнення проблеми; **нижні кістки** – факти, що є підтвердженням певних причин чи понять, вказаних у схемі; **хвіст** – відповідь на поставлене питання, висновки.

Метод **«Шість капелюхів»** [6] – це психологічна рольова гра, сенс якої полягає в тому, щоб розглянути одну і ту ж проблемну ситуацію з 6 незалежних одна від одної точок зору. Це дозволяє сформувати найбільш повне уявлення про предмет дискусії та на логічному й емоційному рівнях оцінити переваги і недоліки. «Приміряючи» 6 незалежних типів мислення у процесі вирішення практичних завдань можна передбачити включення відповідного режиму мислення, якому має слідувати учень чи команда в момент аргументації своєї позиції у процесі дискусійної гри: білий, червоний, чорний, жовтий, зелений, синій.

Отже, важливими елементами навчання є «Що» діти вивчають і «Де» вони це роблять, проте у навчанні на сучасному етапі є «Як» вони навчаються, яким чином набувають нових навичок та у який спосіб розвивають уміння.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти. *Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 класи*. Київ : ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 2018. С. 92–121.
2. ЛЕГО-система в освітньому просторі нової початкової школи. URL: <https://www.schoollife.org.ua/586-2018/> (дата звернення 18.04.2023).
3. Навчальні програми для 1–4 класів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli> (дата звернення 18.04.2023).
4. Рома О. Гра по-новому, навчання по-іншому. Методичний посібник. Київ, The LEGO Foundation, 2018. 44 с.

5. Фішбоун. Дидактичний лексикон. URL: <https://osnova.com.ua/didaktichniy-leksikon-fishboun/> (дата звернення 19.04.2023).
6. «Шість капелюхів»: прийом-гра для розвитку критичного мислення. URL : <https://naurok.com.ua/post/shist-kapelyuhiv-priyom-gra-dlya-rozvitku-kritichnogo-mislennya> (дата звернення 19.04.2023).

Крук Олена Олександрівна,
здобувач ступеня вищої освіти «магістр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, проф. Пасічник Я. А.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПЕРШОГО КЛАСУ ЗГІДНО З РЕФОРМОЮ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Реформа шкільництва «Нова українська школа» передбачає формування ключових компетентностей (зокрема математичної) у здобувачів початкової освіти шляхом залучення їх до активної участі в освітньому процесі, підготовки до реальних життєвих ситуацій та розвитку в учнів навичок самостійного навчання.

Математична компетентність – це здатність особи бачити математику в житті, створювати математичні моделі об'єктів, явищ, процесів навколишнього світу, застосовувати досвід математичної діяльності під час виконання навчально-пізнавальних і практично зорієнтованих завдань.

Для цього вчителю потрібно застосовувати нові методи, засоби та форми навчання. Адже урок математики передбачає не лише отримання учнями теоретичних знань, але й оволодіння наступними вміннями:

- досліджувати ситуації та визначати проблеми, які можна розв'язувати із застосуванням математичних методів;
- моделювати процеси і ситуації, розробляти стратегії (плани) дій для розв'язування різноманітних задач;
- критично оцінювати дані, процес і результат розв'язання навчальних і практичних задач;
- застосовувати досвід математичної діяльності для пізнання навколишнього світу [2].

Також учень має вміти застосовувати досвід математичної діяльності під час вивчення інших предметів (освітніх галузей) шляхом використання ним математичних методів чи інших засобів для пізнання дійсності. Це передбачає введення в освітній процес інтеграції з іншими предметами. Р. Шиян зазначав, що в реальному світі освітні галузі не можуть існувати окремо, тому і вивчати учні мають їх комплексно. Освітній процес не повинен бути механічним, він має підтримувати інтерес учнів до пізнання навколишнього світу.

Крім інтеграції «Нова українська школа» передбачає і заміну традиційних форм проведення уроку. Їх можна замінити виконанням міжпредметних навчальних проєктів, міні-дослідженнями, математичними експериментами тощо. Сьогоднішній урок повинен бути активним, на основі діяльнісного підходу та залучати всіх учнів до роботи. Адже діти 6–7 років не можуть запам'ятати інформацію просто прочитавши її, як доросла людина. Вони

повинні побачити все в дії, відчувати на дотик, на смак, на запах та побачити як це працює в житті, тому що учні першого класу ще володіють наочно-образним мисленням.

В сучасних умовах особливе місце відводиться і вдосконаленню прийомів, методів та засобів навчання. Вони повинні сприяти всебічному розвитку особистості молодшого школяра і вдало поєднуватися між собою.

В першому класі учні мають навчитися:

- рахувати до 100;
- записувати одноцифрові і двоцифрові числа;
- знаходити значення виразів;
- розв'язувати прості задачі;
- розрізняти геометричні фігури.

Для цього вчителям представлено на вибір 8 підручників, які вони обирають відповідно до того, за якою Типовою освітньою програмою працюють.

У Типовій освітній програмі, яка розроблена під керівництвом О. Савченко, наведено такі змістові лінії, які є необхідними для реалізації мети та завдань початкового курсу математики: «Числа, дії з числами. Величини», «Вирази, рівності, нерівності», «Геометричні фігури», Робота з даними» та «Математичні задачі та дослідження» [3].

Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Р. Шияна, надає перелік таких змістових ліній, як «Лічба», «Числа. Дії з числами», «Вимірювання величин», «Просторові відношення. Геометричні фігури» та «Робота з даними» [4].

Також Р. Богданович приділяє більше уваги для інтеграції математики з іншими освітніми галузями. У його програмі інтегруються сім галузей (у програмі О. Савченко лише чотири): мовно-літературна, математична, природнича, технологічна, інформатична, соціальна і здоров'язбережувальна.

Загалом навчальний курс математики в першому класі можна поділити на такі змістові категорії:

- Числа й вирази;
- Геометричні фігури й геометричні величини;
- Вимірювання;
- Робота з даними.

Кожна категорія містить певний навчальний зміст, яким повинні оволодіти учні в ході освітнього процесу. За ним прописані очікувані результати навчання здобувачів освіти.

Зміст категорії «Числа й вирази» передбачає такі теми: числа 1–10, число 0, числа 11–100, арифметичні дії додавання й віднімання, додавання і віднімання чисел в межах 10, назви компонентів та результатів дій додавання і віднімання, збільшення (зменшення) числа на кілька одиниць, різницеве порівняння, переставний закон додавання, взаємозв'язок між додавання і відніманням, знаходження невідомого доданка, сума, різниця, вирази на 1–2 дії, числові рівності й нерівності.

Зміст категорії «Геометричні фігури й геометричні величини»: трикутник, чотирикутник, квадрат, круг, точка, пряма, промінь, відрізок, ламана, куб, куля, циліндр, конус, піраміда.

Зміст категорії «Вимірювання»: довжина, маса, місткість, час, гроші.

Зміст категорії «Робота з даними»: виділення і впорядкування даних за певною ознакою, прості сюжетні, в тому числі компетентісно-орієнтовані, задачі, навчальні дослідження.

Це основний перелік тематичного змісту. Кожен вчитель має можливість додати додаткові теми, які надаються в орієнтовному переліку в навчальній програмі.

Результати ЗЗМЯПО-2021 засвідчують, що в учнів здебільшого виникають труднощі під час розв'язування завдань зі змістових категорій «Робота з даними» та «Вимірювання». Під час вивчення тем саме з цих категорій вчителю потрібно приділяти значну увагу очікуваним результатам навчання учнів та аналізувати їхню успішність в кінці вивчення кожного тематичного модуля [2].

Для кращого усвідомлення учнями навчального матеріалу вчителю потрібно:

- Доповнювати зміст уроків завданнями, які сприяють розвитку логічного мислення, математичного мовлення, вміння аналізувати та робити самостійні висновки.
- Активно використовувати задачі на розв'язання проблемних ситуацій, а також завдання на аналіз та інтерпретацію інформації, поданої в різних формах.
- Застосовувати на заняттях математики цеглинки LEGO.
- Моделювати на уроках проблемні ситуації, ставити проблемні питання та використовувати відповідні інтерактивні методи навчання.
- Пропонувати учням тематичні та математичні картки під час застосування технології «Щоденні 3».
- Використовувати між предметні зв'язки на уроках математики та інформатики.
- Пропонувати учням проєктну роботу та активно використовувати групову роботу та роботу в парах.

І звісно в теперішніх умовах вчитель повинен орієнтуватися на потреби та можливості учнів. Адже в першому класі учні лише вчать самостійно пізнавати світ та реалізовувати себе в ньому.

Список використаних джерел

1. Електронні підручники для 1 класу з математики. *Міністерство освіти та науки України* : веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/elektronni-pidruchniki-dlya-1-kcasu-shkil-z-ukrainskoyu-movoyu-navchannya/matematika-1-klas>
2. Рекомендації щодо формування математичної компетентності учнів на рівні початкової освіти: Український центр оцінювання якості освіти. 2022.
3. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я.: затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 12.08.2022 №743-22. С. 36-39.
4. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Шияна Р. Б.: затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 12.08.2022 №743-22. С. 17-23.

Сорочинська Тетяна Адамівна,
канд. пед. наук, доц. кафедри філософії,
Кухарчук Роксана Іванівна,
здобувач ступеня вищої освіти «магістр»,
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ УМІНЬ ОПРАЦЬОВУВАТИ ТЕКСТИ РІЗНИХ ТИПІВ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕДІАПРОДУКЦІЇ

Медіаінформатизація суспільства та модернізація професійної освіти нині зумовили підготовку майбутніх учителів початкової школи до застосування медіапродукції на уроках мовно-літературної освітньої галузі з метою забезпечення активної суб'єкт-суб'єктної пізнавальної діяльності учнів. Адже традиційні засоби навчання уже не мотивують дітей до отримання нових знань, а медіазасоби набирають все більшої популярності. Сучасні діти з раннього віку користуються комп'ютерами, телефонами, планшетами, і тому, завдання сучасного вчителя початкової школи – навчити дітей використовувати ці засоби з користю для свого розвитку.

У процесі дослідження медіа і взаємодії з медіапродукцією учні початкових класів мають зрозуміти на конкретних прикладах, що медіа – це не природа, а засоби, які штучно створені людьми для повідомлення іншим певної інформації: знань, відомостей, фактів. За допомогою вчителя учні поступово мають набути досвід розуміння, що інформація може бути корисною і шкідливою. Реалізуючи зміст змістових ліній «Досліджуємо медіа» та «Досліджуємо і взаємодіємо з медіапродукцією», у початковій школі учитель працює над тим, щоб здобувачі освіти навчилися: розрізняти види медіа за джерелами і способами отримання інформації; аналізувати медіатексти за критеріями, фактами і судженнями про них; формулювати висновки за прочитаним чи побаченим; створювати медіапродукти і пояснювати свій вибір тощо [4, с. 71].

Отже, мета таких уроків – виконання учнями завдань на аналіз, інтерпретацію, критичне оцінювання інформації в медіатекстах, створення простих медіапродуктів тощо. Найпопулярнішими дитячими медіапродуктами є: світлини, літературні твори, мультфільми, відеоблоги, малюнки-комікси, комп'ютерна гра, реклама, пісня (кліп) тощо. У контексті нашої проблеми, ми акцентуємо увагу на використанні медіапродукції з метою формування у дітей молодшого шкільного віку вміння опрацьовувати тексти різних типів. Медіатекст – це усний чи писемний твір масової інформаційної діяльності та масової комунікації. Це плакати, фотозображення, голосові та музичні повідомлення, відеорепортажі, рекламна продукція, новинні сюжети, телепередачі, кінофільми, звукозаписи тощо. Сутність медіа тексту – конкретна інформація, що виражена мовленням з метою впливу та переконання [2].

Схематично етапи дослідження медіатексту в початковій школі виглядають так:

- уважно сприймаємо, інтерпретуємо та осмислюємо медіатекст;
- аналізуємо медіатекст за видом медіапродукції, форматом, жанром, змістом;
- встановлюємо смисловий акцент медіатексту;
- виявляємо застосовані медіатехнології (технічні, змістові) та мету їх застосування – спрямування медіатексту;

- з'ясовуємо аналогію з іншими медіатекстами, узагальнюємо напрацьоване й робимо загальний висновок;

- оцінюємо медіатекст на основі аргументів;
- формулюємо особисте ставлення до цього медіатексту;
- висловлюємо власну позицію щодо змісту медіаінформації [1].

Програма з мовно-літературної освітньої галузі передбачає ознайомлення учнів початкових класів із текстами різних типів: розповідями, описами, міркуваннями, розповідями й описами з елементами міркувань. Кожен із цих типів мовлення має свої особливості побудови, а також характеризується певними мовними засобами та добором матеріалу.

Представимо вправи на спостереження за типами і стилями мовлення.

Вправа 1. Спостереження за вираженням тієї самої думки у текстах різного виду. Мета – формування в учнів розуміння про типи текстів. Учитель може застосувати аудіо запис або фотозображення.

1. *Котик Мурчик – наш голубчик. Лапки м'якенькі. Зуби гостренькі. Вушка чуткі, вуса довгі, шубка шовкова.*

2. *На даху спала кішка. Коло неї сіла пташка. Пташко не сиди близько. Кішки хитрі.*

3. *Кіт – корисна свійська тварина. Він ловить мишей.*

Учитель ставить запитання: Про що говориться у кожному з текстів? (Про котика).

Це у них однакове.

Що ми дізнаємося з першого тексту? (Яка зовнішність, поведки Мурчика). Це опис.

Що говориться про кішку в другому оповіданні? (Кішка спала на даху. Біля неї сіла пташка). Це розповідь. Повідомляється, що відбувалося, яка пригода сталася.

Про що довідалися з третього тексту? (Кіт приносить нам користь). Це міркування. У тексті пояснюється чому саме кіт – корисна тварина.

Типи текстів

Опис, якщо відповідає на питання який?

Розповідь, якщо відповідає на питання що відбувалося?

Міркування, якщо відповідає на питання чому? [3].

Вправа 2. Спостереження за вираженням тієї самої думки у текстах різного стилю. Мета – формування уявлень про особливості зв'язного мовлення у залежності від мети та умов спілкування; розрізняти стилі мовлення. Учитель може застосувати відео.

1. – *Сьогодні тепло? – спитала сестра, збираючись до школи.*

– *Та ні, не дуже. Одягай плащ. Певно, буде дощ.*

2. *У Києві і Київській області сьогодні мінлива хмарність, часом невеликий дощ. Вітер слабкий. Температура вдень 15–17 градусів.*

Дощик

... Дивлюся ранком –

вже заволочене серпанком

сіреньке небо, далі став

помалу й дощик накрапати

і вогким холодком до хати

зайшов притихлий вітерець.

(Леся Українка)

Уявіть ситуацію, у якій могло б з'явитися перше висловлювання: яка його мета? До кого звернена мова?

Яка мета другого висловлювання? (Дати відомості про погоду). Кому воно адресується? Близькій, добре знайомій людині чи будь-кому, усім?

До кого звертається автор у вірші «Дощик»? Чим цей опис дощового, хмарного дня відрізняється від попереднього? (Автор не просто називає ознаки дощової днини, а малює її так живописно, що ми бачимо ніжний серпанок сірих хмар, відчуваємо вогкий холодок, ласкавий дотик притихлого вітерцю, разом з автором переживаємо почуття радості) [3].

Узагальнення: у різних випадках висловлюємось по-різному. У спілкуванні з близькими, знайомими людьми користуємось розмовною мовою. На уроках математики, природознавства та ін. висловлення точні, опис конкретних явищ, предметів. А в оповіданнях, казках, загадках живописно вимальовуються події. Для цього добираються слова з переносним значенням, близькі і протилежні за змістом, речення різні за інтонацією [там само].

Отож, нами доведено ефективність застосування медіапродукції на уроках у початковій школі з метою формування у здобувачів освіти розуміння про типи текстів; уявлення про особливості зв'язного мовлення у залежності від мети та умов спілкування; умінь розрізняти стилі мовлення; точно описати суттєві ознаки предмета або явища, живописно змалювати їх (у тексті використовуючи відповідні мовні засоби); розвивати вміння усувати в описі порушення стильової єдності; розширювати уявлення про лексичне значення слова (застосовуючи вправи на спостереження за вираженням тієї самої думки в художньому і науковому описах).

Список використаної літератури

1. Медіаосвіта школярів: цикл завдань. *Методика і технологія*. URL: <https://osvita.ua/school/method/technol/1863/> (дата звернення: 25. 04. 2023).
2. Медіатекст у сучасному комунікативному дискурсі. *Матеріали науково-популярної конференції (збірник тез)*. Миколаїв, 2020. 79 с. URL: <https://mku.edu.ua/wp-content/uploads/2021/04/Zbirnyk-tez-2020-2021-Mediatekst-ostannij.pdf> (дата звернення: 25. 04. 2023).
3. Ознайомлення учнів з типами текстів. Вправи на спостереження за типами і стилями мовлення. URL: <https://naurok.com.ua/oznayomlennya-uchniv-z-tipami-tekstiv-vpravi-na-sposterezhennya-za-tipami-i-stilyami-movlennya-254514.html> (дата звернення: 25. 04. 2023).
4. Прокопчук Н. Г. Формування в учнів початкових класів умінь досліджувати медіатексти на уроках української мови та читання. *Нова українська школа в дії: актуальні проблеми методик навчання та стратегії розвитку*: матеріали II Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (18 травня 2022 року). Рівне: РДГУ, 2022. 152 с.

Шпаковська Валентина Іванівна,

здобувач ступеня фахової передвищої освіти «фаховий молодший бакалавр»,

науковий керівник: викладач-методист Радько Н. Г.

ВСП «Сарненський педагогічний фаховий коледж РДГУ», м. Сарни

ПРОЄКТ ЯК ОСНОВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ

Запровадження компетентнісного підходу у діяльність закладу освіти передбачає організацію освітнього процесу, спрямованого на формування компетентної особистості,

готової і здатної до активної та успішної життєдіяльності у суспільстві. Це значною мірою залежить від педагогічних технологій, які використовуються для формування та розвитку особистості здобувача освіти, оскільки освітній процес має виконувати щонайменше дві функції: функцію підготовки учня до самостійного оволодіння знаннями (навчити вчитися) і функцію формування вміння трансформувати набуті знання у важливу життєву компетентність [2, с. 31].

Успіх в сучасному світі багато в чому визначається здатністю людини проєктувати своє життя: визначати далеку і найближчу перспективу, знаходити і залучати необхідні ресурси, намічати план дій і оцінювати досягнення поставлених цілей. Застосування проєктів є одним із дієвих засобів набуття здобувачами освіти ключових компетентностей. Олена Пехота, доктор педагогічних наук, професор зазначає, що у свідомості учня проєкт має такий вигляд: «Все, що я пізнаю, я знаю, для чого мені треба і де я можу ці знання застосувати». Таким чином, сучасний проєкт учня – це дидактичний засіб активізації пізнавальної діяльності, розвитку креативності та одночасно формування певних особистісних якостей. Для педагога ж – це прагнення знайти розумний баланс між академічними знаннями та компетентностями.

Оскільки цифрова компетентність належить до основних вимог сучасного інформаційного діджиталізованого суспільства, важливість застосування технології проєктів під час навчання інформатики важко переоцінити. Завдання, основні вимоги та етапи реалізації проєктів подано у чинній навчальній програмі з інформатики. Проєкт в школі являє собою самостійне доскональне вивчення будь-якої проблеми з презентацією результатів роботи. Навчальний проєкт – спільна навчально-пізнавальна, дослідницька, творча або ігрова діяльність здобувачів освіти – партнерів, що має спільну мету, узгоджені методи, способи діяльності, спрямована на досягнення загального результату з розв'язування певної проблеми, значущої для учасників проєкту [6, с. 175].

Виконання проєкту на уроках інформатики дозволяє навчитися не тільки цифрових технологій, але і прийомам самостійної роботи від вибору запропонованих тем до постановки цілей, народження гіпотез (завдань), розробки алгоритмів свого проєкту і створення готових електронних продуктів, розвитку інформаційно-комунікативної компетентності [7].

Організація ефективної проєктної діяльності здобувачів освіти на уроках інформатики забезпечує:

- пропедевтику підготовки учнів до свідомого вибору професії чи профілю подальшого навчання;
- диференціацію навчання, викликану різним ступенем підготовки учнів;
- природну мотивацію та розуміння здобувачами освіти навчальних цілей;
- вбудований контроль навчальних досягнень з інформатики;
- підвищення ефективності застосування ІКТ при навчанні інформатики та інших предметів;
- формування цифрового портфоліо учнів як засобу оцінювання цифрової компетентності.

Які бувають проєкти на уроках інформатики? Залежно від кількості учасників та учасниць, проєкти поділяють на: індивідуальні – виконує один здобувач освіти, групові – група учнів (сім'я, родина), колективні – учнівство школи, члени гуртка [3, с. 103].

Також ще виділяють такі види проєктів на уроках інформатики:

- Практико-орієнтований проєкт націлений на соціальні та життєві інтереси самих учасників проєкту або зовнішнього замовника. Наприклад, серед проєктів, які складаються на уроках інформатики є «Правила спілкування в соціальних мережах», «Кібербулінг: захищаю себе та інших», «Фейк».

- Дослідницький проєкт за структурою нагадує справжнє наукове дослідження. Він включає обґрунтування актуальності обраної теми, позначення завдань дослідження, обов'язкове висунення гіпотези з подальшою її перевіркою, обговорення отриманих результатів. При цьому використовуються методи сучасної науки: лабораторний експеримент, моделювання, соціологічне опитування й інші. Наприклад, серед проєктів можна виділити «Цифрова інформація в нашому житті», «Що таке алгоритм?», «Які є правила поведінки в мережі Інтернет?», «Що таке захист інформації?», «Які є комп'ютери і де вони використовуються?».

- Інформаційний проєкт спрямований на збір інформації про якийсь об'єкт, явище з метою її аналізу, узагальнення та подання для широкої аудиторії. Результатом такого проєкту часто є публікація, зокрема в Інтернеті.

Серед проєктів можна виділити теми «Імена та відкриття в історії інформатики», «Інформаційна гігієна», «Месенджери для дітей», «Нобелівські лауреати у галузі інформатики».

- Творчий проєкт передбачає максимально вільний і нетрадиційний підхід до оформлення результатів. Це можуть бути альманахи, театралізації, спортивні ігри, твори цифрового мистецтва, відеофільми тощо.

Наприклад, «Інформаційні товари та послуги», «Мій розумний будинок», «Роботи майбутнього», «Сайти для навчання та розваг», «Віртуальні музеї», «Якби я був міністром освіти, то в шкільне навчання я ввів би такі предмети».

- Рольово-ігровий проєкт. Учасники беруть на себе соціальні ролі або ролі літературних чи історичних персонажів з метою відтворення через ігрові ситуації різних ситуацій соціальних або ділових відносин. Наприклад, «Вибір комп'ютера», «Стів Джобс – винахідник сучасності», «Суд над комп'ютером» та інші.

Робота над проєктами проходить в кілька етапів: підготовка до роботи над проєктом, вибір теми, постановка мети і завдання проєкту, пошук інформації різними способами, виконання завдань проєкту, підготовка до захисту проєкту, презентація (захист) проєктів, аналіз результатів проєктної роботи [7].

План навчального проєкту: мета, об'єкт дослідження, засіб опрацювання даних, форма подання результатів [4, с. 91]. Виконання проєктів з інформатики покликані дати відповіді на питання навіщо? для чого? Чому? з ким? Що робити і скільки? Коли? З чим? Як? Який результат?

Однією з особливостей проєктної діяльності на уроках інформатики є її інтеграція з іншими освітніми галузями, що забезпечують зв'язок між навчальним матеріалом та практичним застосуванням знань. Крім того, при реалізації проєктів здобувачі початкової освіти вчаться працювати в команді, розділяти ролі та взаємодіяти між собою, що забезпечує розвиток їх соціальної компетентності та емоційного інтелекту [5, с. 203].

Зробимо висновки: результатом впровадження проєктної технології в заклад освіти є створення інноваційно-розвивального середовища, яке передбачає:

- мотивацію навчальної діяльності здобувачів освіти;
- проблемно-креативну спрямованість;

- інтерактивну організацію освітньої діяльності колективу закладу;
- набуття учнями знань, умінь і навичок як самостійного, так і колективного пошуку, постійну актуалізацію їх застосування;
- формування нового досвіду та розвиток необхідних психологічних якостей;
- орієнтацію на особистісний та колективний успіх [6, с. 189].

Робота над проєктом дозволяє спробувати свої сили, перевірити знання і показати публічно досягнутий результат. Це діяльність, спрямована на розв'язування цікавої проблеми, що носить практичний характер, має важливе прикладне значення.

Список використаних джерел

1. Бабич В. Н. Тиждень проєктів: використання проєктних та комп'ютерних технологій у навчально-виховному процесі: Шкільний світ. 2008, №3. 42 с.
2. Вашуленко О. О. Метод проєктів на уроках у початковій школі. К.: Шкільний світ. (1), 2014. с. 30-34.
3. Гесаль А. В. Метод проєктів на уроках інформатики: Х.: «Основа» 2007. №8. 218 с.
4. Гільберг Т., Тарнавськ С., Павич Н. Методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу. Київ: Генеза, 2019. 121 с.
5. Єрмаков І. Г. Компетентнісний потенціал проєктної діяльності. К.: Шкільний світ, 2006. 341с.
6. Жиденко Т. А. Використання методу проєктів на уроках інформатики. К.: «Слово», 2009. №6. 216 с
7. Технологія проєктного навчання. https://pidruchniki.com/1169032835499/pedagogika/tehnologiya_proektnogo_navchannya (дата звернення: 02.05.2023)
8. Сесько А. Є. Метод проєктів як засіб реалізації особистісно-орієнтованого навчання на уроках інформатики <http://oin.in.ua/metod-proektiv-yak-zasib-realizatsiji-osobystisno-orientovanoho-navchannya-na-urokah-informatyky> (дата звернення: 07.04.2023)

ІНТЕГРОВАНІЙ КУРС «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

Черномазюк Валентина Сергіївна,
вчитель початкових класів вищої кваліфікаційної категорії,
вчитель-методист навчально-виховного комплексу № 7,
м. Хмельницький

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОВОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

Метод проєктної діяльності має тривалу історію у світовій та вітчизняній педагогіці. Фактично на нього спирається Декларація про єдину трудову школу 1918 року. У 20-ті роки ХХ століття в освіті одним із основних було питання про те, чи можна знайти форму занять, за якою кожен школяр міг би активно здобувати знання. У зарубіжних закладах освіти (США, Великобританія, Бельгія, Німеччина, Італія, Нідерланди) метод проєктної діяльності активно й успішно розвивався і, зважаючи на зміни, що сталися в суспільному, політичному й економічному житті країн світу, з часом модифікувався, сформувавшись на основі філософських та прагматичних ідей Дж. Дьюї: «Постійно вчитися від життя і формувати

такі умови, які вчили б людину у процесі її життя, – це і є найкращий навчальний результат», згодом став інтегрованим компонентом цілком розробленої та структурованої системи освіти. Оскільки змінилися соціальні умови, мета й освітні завдання, змінився й суб'єкт навчання – учень, цей метод зазнав змін. Однак незаперечним є те, що він сприяє розвитку пізнавальних умінь учнів початкових класів, їхнього критичного мислення, самостійності, активності.

У науковому обігу функціонують такі синонімічні педагогічні категорії, як: «метод проєктів», «проєктна діяльність» і «проєктне навчання», «проєктна технологія».

Сутність проєктної діяльності полягає «у функціонуванні цілісної системи дидактичних засобів (змісту, методів, прийомів тощо), що адаптує освітній процес до структурних та організаційних вимог», реалізація ж методів і прийомів передбачає системне й послідовне моделювання тренувального розв'язання проблемних ситуацій, що потребують від учасників освітнього процесу пошукових зусиль, спрямованих на виокремлення й дослідження оптимальних шляхів їх розв'язання (проєктів), їх обов'язковий публічний захист та аналіз підсумків упровадження [10].

Перевагою проєктної діяльності є здобування учнями таких умінь: «планувати свою роботу; використовувати багато джерел інформації; самостійно відбирати й накопичувати матеріал; аналізувати, зіставляти факти; аргументувати думку; приймати рішення; установлювати контакти; створювати кінцевий продукт (фільм, журнал, проєкт, сценарій); презентувати створене перед аудиторією; оцінювати себе і команду» [6].

Уважаємо, що проєктна діяльність – це найдоцільніший та найактуальніший метод підготовки особистості до реального життя в мінливому соціумі.

Наведемо приклади із нашого досвіду роботи застосування методу проєктної діяльності у процесі навчання молодших школярів.

1. Дослідницький проєкт

Тема: **«Як економно використовувати воду в повсякденному житті?»**

Мета проєкту: Вчити знаходити потрібну інформацію із запропонованої вчителем літератури, аналізувати її, працювати у групі, розвивати вміння проводити досліди, спостереження, обробляти отримані результати і робити висновки, виховувати прагнення берегти воду; продемонструвати, як знання, які отримують діти у школі, пов'язані з реальним життям.

Хід роботи над проєктом

І. Постановка проблеми

- На Землі багато води. Чи варто її економити?

Читання і обговорення оповідання.

Вода лилась з крана невпинною цівкою.

- Хто це тут порядкував? – суворо запитала Ніна.
- То я руки мив, – почервонів Микола.
- А кран чому не закрутив?
- А хіба що? Вода ж ледь-ледь цідиться?
- Ледь-ледь, а за хвилину кухлик повний. До вечора б ціле відро натекло.

Де не взявся Гаврик. Він облизнувся, бо дуже хотілося пити. Микола вилив воду з кухлика в мисочку. І Гаврик, помахуючи хвостом, заходився пити. Тим часом кухлик наповнився знову. Микола полив на підвіконні квіти. Листочки примули розправилися і посвіжішали.

- Усім-усім потрібна вода, – сказала повчально Ніна. – І людині, і птахам, і тваринам, і рослинам. А візьмемо машини. Автомобіль без неї не обійдеться. Трактор також. І заводи, і фабрики без води не працюватимуть.

II. Планування

- об'єднати школярів у групи;
- запропонувати учням завдання;
- провести дослід «Економія води»;
- в домашніх умовах створити картку-пам'ятку «Бережи воду!»;
- знайти прислів'я про дбайливе ставлення до води.

III. Пошук інформації (самостійна діяльність учнів, допомога батьків, консультація з вчителем);

IV. Продукт діяльності (картка-пам'ятка «Бережи воду!», відеофільм «Економ воду», добірка прислів'їв, оформлення стенду «Економно використовуй воду!»)

V. Презентація виконаної дослідницької роботи, значимість проєкту.

Дослідницький проєкт (2 клас)

Тема: «Вишня – улюблениця українського народу»

Мета проєкту: Вчити знаходити та використовувати необхідну інформацію, створювати належні умови для спостереження, сприяти національному вихованню, прищеплювати любов до природи і народних традицій, бажання сумлінно і якісно працювати в групі.

Хід роботи над проєктом

I. Підготовчий етап.

1. Постановка проблеми.

Екскурсія «Яке дерево найчастіше висаджують люди біля своїх домівок?»

2. Формування груп для проведення дослідження.

(Групи вчитель формує за вподобаннями учнів і коментує їх сутність)

I група – «Літератори».

II група – «Ботаніки».

III група – «Народознавці».

IV група – «Спостерігачі».

V група – «Цікавинки».

II. Реалізація проєкту.

Постановка завдань.

Рекомендації вчителя.

Визначення джерел інформації.

Самостійна дослідницька робота учнів.

I група – дібрати з художніх творів матеріал на задану тему.

Рекомендації – для успішного виконання завдання відвідати бібліотеку, переглянути художні твори із підручників для учнів початкових класів;

II група – дослідити особливості вишні, чим вона відрізняється від інших плодових дерев; який у неї цвіт, які плоди.

III група – з'ясувати, як український народ в минулому вшановував вишню.

Рекомендації – створіть атмосферу святковості.

IV група – провести спостереження над гілочкою вишні у кімнатних умовах.

Рекомендації – з'ясуйте умови росту рослин.

V група – переконатися, що є багато невідомого і цікавого для нас про вишню.

Рекомендації – використайте дані із Інтернету.

III. Результати роботи.

I група – створили книгу-вишеньку із художніми творами для дітей початкової школи;

II група – оформили виставку малюнків;

III група – впорядкували збірку «Усна народна творчість про вишню»;

IV група – букет із квітучих вишневих гілочок;

V група – виготовили стіннівку «Цікаве про вишню».

IV. Урок-свято для батьків

3. Дослідницький проєкт (3 клас)

Тема: «Теплиця на підвіконні класної кімнати»

Мета. Знаходити, порівнювати і узагальнювати зібрану інформацію на задану тему, збагатити знання учнів про культурні рослини нашого краю, встановлювати необхідні умови для догляду за ними, виховувати любов до праці і повагу до людей.

I. Організація проєкту:

- визначення теми і мети проєкту (*виростити із насінини рослину*);
- проблема (*Звідки беруться овочі? Чи хочете ви виростити помідори?*);
- припущення (*Чи всі здатні це зробити?*).

II. Планування діяльності в проєкті:

- визначення джерел інформації (довідник, розмова із батьками);
- опис бажаних результатів (парник, квітучі рослини);
- завдання:

1. Дібрати потрібний матеріал для парника на підвіконні (риночка, ґрунт, насіння, харчова плівка або пакетик із застібкою).
2. З'ясувати, які ефективні умови росту рослин у кімнаті.
3. Порадитись із дорослими, яку культурну рослину будете вирощувати.
4. Виростити із насінини розсаду культурної рослини.

III. Дослідження теми проєкту:

- добір потрібної інформації;
- аналіз отриманої інформації;
- висівання насінини, догляд, спостереження, пересаджування рослин)

IV. Результати:

- пам'ятка щодо вирощування розсади;
- вирощена розсада;
- фотоколлаж росту рослин.

V. Презентація

У процесі проєктної діяльності учні відповідально виконували усі завдання, при цьому відчували радість і гордість за отримані результати; вчилися планувати свої дії на кожному етапі для досягнення мети, знаходити пояснення явищ, тлумачити їх та обґрунтовувати, добирати приклади, які базувалися на фактах, а не на передбаченнях, зважати на думку товаришів, доводити свої погляди, приймати власні рішення. Отже, метод проєктної діяльності забезпечує системну вмотивовану реалізацію послідовних дій, спрямованих на підготовку особистості до успішної самореалізації в майбутніх життєвих ситуаціях.

Список використаних джерел

1. Барна Л. С., Яцук Г. Ф., Герасименко М. Б. Біологія. Скарбниця народних знань. Царства: рослини, гриби, тварини. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2007. 168 с.
2. Воропай О. Звичаї нашого народу. Етнографічний нарис. Київ: Акціонерне видавничо-поліграфічне товариство «Оберіг», 1993. 589 с.
3. Грущинська І. Як спостерігати за природою. Читанка з природознавства: Навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2009. 296 с.
4. Додусенко Н. О., Нетужилов І. В. Проектна діяльність у початковій школі. Х.: Вид. група «Основа», 2010. 223 с.
5. Екологія. Охорона природи. Словник-довідник. К. «Знання», 2007. 247.
6. Литвинюк Г. І. Проектна діяльність в освітньому середовищі : метод. посіб. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2014. 126 с.
7. Назаренко Г. І. Виховуємо Людину. Гуманно-особистісний підхід. Х.: Скорпіон, 2010. 160 с.
8. Пахомова Н. Ю. Проектне навчання – що це? *Методист*, №1, 2004. с. 42.
9. Проектні технології: особливості впровадження у початковій школі. Початкове навчання та виховання, №19–21, 2008, с. 2–13.
10. Онопрієнко О. В. Сутнісні ознаки методу проєктів: історичний аспект. Метод проєктів: традиції, перспективи, життєві результати: Практико-орієнтований збірник. К. : «Департамент», 2003. С. 114–119.
11. Химинець В. В., Кірик М. Ю. Інновації в початковій школі. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 312 с.

Германюк Єлизавета Володимирівна,
здобувач ступеня вищої освіти «магістр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Костолович Т. В.
Рівненський державний гуманітарний університет,
м. Рівне

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

У державному стандарті початкової освіти (2019) визначено десять ключових компетентностей, які учень має набути у процесі навчання, серед них, соціально-громадянська компетентність [1].

Соціально-громадянську компетентність молодшого школяра розуміють як здатність до прояву особистісних якостей у відкритості до суспільства; навичок соціальної поведінки, готовності до сприймання соціально спрямованої інформації, до посильної участі в різних соціальних заходах та подіях, відповідальності за свої вчинки, вміння вибудовувати свою поведінку в середовищі відповідно до суспільних цінностей і соціальних норм [1; 2]. Сформованість зазначеної компетентності має виражатися в набутті соціально-важливих якостей особистості, оволодінні школярем кращими моделями поведінки в суспільстві, адаптуватися до умов соціального середовища. Соціальна компетентність дозволяє розвивати відносини між однолітками, дорослими людьми на партнерських засадах та взаєморозуміння.

У формуванні соціально-громадянської компетентності молодшого школяра важливу роль відіграє навчальний курс «Я досліджую світ», Зазначимо, що мета навчального предмета «Я досліджую світ» реалізуються через особистісний розвиток школяра на основі

формування цілісного образу світу в процесі засвоєння соціального досвіду, який охоплює систему знань про природу та суспільство, ціннісні орієнтації життєдіяльності, соціальної практики та поведінки [3].

Отже, соціально-громадянська компетентність визначаються як інтегральне утворення, що містить низку взаємообумовлених компонентів, які дозволять школярам успішно адаптуватися та реалізуватися в сучасному суспільстві.

Враховуючи інтегрований характер та чітку виховну спрямованість курсу, психолого-педагогічні характеристики та вікові особливості учнів початкової школи можна визначити такі структурні компонентами соціально-громадянської компетентності:

- *ціннісний* (здатність виражати почуття, проявляти соціальну активність, самостійність, відповідальність, толерантність, етичність, бути емоційно стійким, впевненим в собі, адекватно здійснювати самооцінку своїх дій та вчинків);
- *знаннєвий* (володіти знаннями про сутність соціальної компетентності та про способи взаємодії людей у суспільстві, конструювати моделі поведінки, мати уявлення про можливість вибору, відповідальності);
- *діяльнісний* (здатність аналізувати ситуації взаємодії між людьми, передбачати наслідки своєї діяльності та інших людей, відстоювати свою думку, правильно оцінювати настрої у взаємодії з дітьми та дорослими).

Тому, важливо залучати школярів до таких видів діяльності, які б спрямовували свій потенціал на розвиток усіх складових соціально-громадянської компетентності. Слід відзначити роль ігрової діяльності учня у розвитку соціальних навичок. Завдяки імітації та перевтіленню можуть створюватися ігрові ситуації, у яких школяр навчається, розвивається, набуває комунікаційного досвіду, навичок рольової поведінки. Наведемо деякі особливості імітаційної ситуації: вчитель виконує функції організатора; у процесі взаємодії учасників гри створюється навчальна ситуація, у якій розкриваються моделі й норми суспільної поведінки, взаємовідносини між людьми; здійснюється персоналізація ігрового навчання; створюється найбільш сприятливі умови для активності учнів; учасники гри мають можливість проявити винахідливість, кмітливість, аналізують ситуації, приймають рішення відповідно до призначеної ролі; під час гри можна вирішувати завдання різної складності.

З метою реалізації зазначених завдань доречним буде використання на уроках «Я досліджую світ» дидактичних, творчих, сюжетно-рольових ігор, дискусій, вікторин, проєктів, досліджень тощо. Гармонійно поєднані різноманітні форми та методи навчання сприятимуть активності учнів до пізнавальної, пошукової та практичної діяльності.

Отже, визначальними для соціально-громадянської компетентності є сформованість в учня під час вивчення «Я досліджую світ» не лише знань, умінь та навичок, але й емоційного ставлення до людських цінностей суспільних норм поведінки як основи для формування життєвої позиції в майбутньому.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти (2019) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 6.05.2023).
2. Коваленко В. В. Формування соціальної компетентності молодших школярів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : посібник / за наук. ред. проф. М. П. Лещенко. К., 2017. 192 с.

3. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/nush/27/1tipova-osvitnya-programa-rozroblena-pid-kerivnitstvom-oyasavchenko.docx> (дата звернення: 6.05.2023).

Іванчук Юлія Віталіївна,
здобувач ступеня вищої освіти «магістр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Мишкарьова С. В.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Пріоритетним напрямком діяльності вчителя початкової школи є екологічна освіта молодших школярів, що виступає як сукупність екологічних знань, екологічного мислення, екологічного світогляду, екологічної етики, екологічної культури. Екологічні знання дозволяють людині зрозуміти навколишній світ і його взаємозв'язки, оцінити вплив науково-технічного прогресу на біосферу, усвідомити необхідність розумного використання сировинних ресурсів. В умовах інформаційно-технологічного суспільства вміння екологічно мислити та екологічно доцільно діяти набуває особливої соціальної значущості.

Теоретико-методичні аспекти екологічної освіти учнів були предметом досліджень О. Колонькової, А. Львовичкіної, В.Маршицької, О. Пруцакової, Н. Пустовіт, Л. Руденко, Л. Титаренко, І. Трубник, В. Червонецького, С. Шмалей та інших.

Розгляду різних проблем екологічної освіти молодших школярів присвячений науковий доробок Т. Байбари, Н. Бібік, О. Біди, О. Крюкової, Н. Матвєєвої, Д. Мельник, І. Павленко, О. Плешакової, Н. Пустовіт, О. Савченко, Г. Тарасенко та інших.

Науковці вказують на важливість формування в дітей екологічної культури, досвіду прийняття екологічно правильних рішень, засвоєння моральних норм і правил екологічно доцільної поведінки в природі. Це сприяє забезпеченню зв'язку між освітою та використанням знань на практиці.

Попри те, незважаючи на актуальність і широке коло наукових розвідок, проблема формування екологічної культури молодших школярів залишається недостатньо вивченою.

Екологічна освіта на кожному етапі розвитку дитини має свої цілі, особливості та специфіку.

Дошкільний вік є підґрунтям виховання екологічної культури. В цьому віці діти набувають первинних знань про живу та неживу природу, формуються уявлення про значення природи в життєдіяльності людини, розвиваються навички спостереження за змінами в природі, закладаються базові навички здорового способу життя. Цілеспрямований процес формування екологічної культури має здійснюватися саме в початковій школі, оскільки зумовлений віковими особливостями та новоутвореннями молодших школярів. Саме молодший шкільний вік є сенситивним періодом накопичення знань про навколишній світ і ставлення до нього людини. Особлива чутливість та емоційність дітей створює умови для прояву інтересу до себе, людей, власного здоров'я, природи.

Стратегічними напрямками екологічної освіти в початковій школі є розвиток цілісного уявлення про довколишній світ, формування відповідального ставлення до природи,

екологічної культури, накопичення життєвого досвіду щодо застосування екологічних знань і розумного використання природних ресурсів молодшими школярами.

Так, у Концепції екологічної освіти України (2002) наголошується, що в початковій школі учні набувають елементарних знань про природу та взаємозв'язки в ній, взаємодію та взаємовплив людини і природи, усвідомлення погіршення стану довкілля через нераціональну господарську діяльність, розвивається ціннісне ставлення до природи як джерела задоволення естетичних, комунікативних і пізнавальних потреб особистості [1].

Екологічна культура як результат сформованого відповідального ставлення до довколишнього середовища на когнітивній основі стає соціально-особистісним чинником у подоланні екологічних проблем і реалізації ідей сталого розвитку природи та суспільства.

Слід вказати, що дефініція «екологічна культура» в науковому обігу з'явилась у 20-х роках ХХ століття у працях американської школи «культурної екології» для означення сукупності відповідних екокультурних норм («заборон» і «дозволів»), проте її витoki сягають доісторичних часів. У цьому сенсі екологічну культуру інтерпретують «як певну програму, що опредмечена в діяльності, на основі якої суб'єкт природокористування будує свій історично конкретний процес взаємодії з природою» [4].

Наразі під екологічною культурою розуміють знання основних закономірностей та взаємозв'язків у природі та суспільстві, емоційно-почуттєві переживання, емоційно-ціннісне та діяльнісно-практичне ставлення до природи.

Зазначимо, що екологічна культура інтегрує екологічні цінності, знання, навички та вміщує наступні компоненти: світоглядні ідеї та орієнтації екологічного характеру, екологічно доцільну поведінку, екологічну діяльність.

Формування екологічної культури особистості базується на основі рівня сформованості екологічної свідомості.

По суті екологічна культура виступає як особливий «кодекс поведінки», на якому ґрунтується екологічна діяльність. Відповідно екологічна культура звернена до двох світів – природного довкілля та внутрішнього світу людей.

Основною формою реалізації екологічної освіти в освітньому процесі початкової школи є урок. Використання інтерактивних і проєктних методів наочності дозволяє стимулювати когнітивну активність молодших школярів. Як показує досвід, цікавими для молодших школярів є такі форми роботи, як-от: екологічна екскурсія, екотеатр, дидактичні ігри з використанням природних матеріалів, творчі та дослідницькі проєкти, перегляд кінофільмів про довкілля, випуск стіннівок, виставка виробів з природного матеріалу, екологічні стежки, конкурси плакатів, екологічні вікторини, постановка екологічних казок, створення екологічних куточків тощо.

До основоположних принципів екологічної освіти молодших школярів належать: активності та самостійності, комплексного підходу, врахування вікових та індивідуальних особливостей.

На наш погляд, особливу увагу слід звернути на принцип «down-up», який розкриває змістову (засвоєння навчального матеріалу від простого до складного) та технологічну динаміку (ускладнення видів робіт: доглядаємо за кімнатними квітами та поетапно переходимо до вирішення екологічних проблем) в здійсненні екологічної освіти.

Резюмуючи вищевикладене, зазначимо, що екологічна культура виступає як процес і результат формування екологічної свідомості молодшого школяра, який віддзеркалює органічну єдність між сукупністю знань, уявлень про природу, емоційно-почуттєвого та

ціннісного ставлення до неї, відповідних умінь, навичок, потреб взаємодії. Він заснований на гармонізації взаємозв'язків у системі «природа – людина».

Ефективна екологічна освіта потребує досвідчених учителів, науково-методичного забезпечення, координації зусиль школи та сім'ї. Відтак учителям початкової школи необхідно володіти екологічним потенціалом діючих освітніх програм, підручників, чітко уявляти еколого-педагогічні завдання, використовувати традиційні та інтерактивні методи роботи, мати стійку позитивну мотивацію до еко-педагогічної діяльності.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у вивченні інноваційного підходу до формування екологічної культури молодших школярів у контексті вимог Нової української школи.

Список використаних джерел

1. Концепція екологічної освіти України. *Директор школи*. 2002. №16. С. 20–29.
2. Матвеева Н. О. Теорія і методика виховання: формування екологічної культури молодших школярів: навч.-метод. посіб. Івано-Франківськ, 2013. 147 с.
3. Пустовіт Н. А., Колонькова О. О., Пруцакова О. Л. Формування екологічно доцільної поведінки школярів: наук.-метод. посіб. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 140 с.
4. Салтовський О. І. Основи соціальної екології. Київ: МАУП, 1997. 114 с.
5. Українська екологічна енциклопедія; за ред. Р. Дяківа. 2-е вид. Київ: ТЗОВ «Книгодрук», 2006. 807 с.

Медик Аліна Валеріївна,

здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Кіт Г. Г.
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗАЦІЇ НА УРОКАХ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

На сучасному етапі розвитку українського суспільства в умовах реформ освіти та системи виховання підвищуються вимоги до освітньо-виховного процесу, який забезпечував би формування творчих здібностей особистості. Через активне впровадження театралізації в початковій школі питання про формування творчої особистості засобами театралізованої діяльності набуває актуальності. В реалізації цього процесу важлива роль належить театру, який допомагає дітям краще пізнати себе, свій внутрішній світ, спонукає до самовдосконалення.

У типовій освітній програмі в розділі «Мистецька освітня галузь» виділяють напрям «Театралізуємо» [8, с. 14]. Тому театральне мистецтво можна вважати складовою освітнього процесу у початковій школі.

Використання засобів театального мистецтва важливе на уроках, у позакласній та позашкільній роботі. Значення театального мистецтва в житті дитини розкривається в працях класиків (Я. Коменський, Я. Корчак, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Френе, С. Шацький) та сучасників (Ш. Амонашвілі, Л. Артемова, Г. Костюшко, Г. Лозанов, Н. Нечай, Л. Серих, В. Сілівон). В. Сілівон вважає, що шкільний театр естетично виховує

дітей, сприяє формуванню вміння співпереживати, підвищує впевненість у собі [4, с. 8]. У процесі театралізації учні вчаться бути толерантними до однолітків, стриманими та зібраними. Театральні імпровізації, на думку В. Сілівон, допомагають реалізувати дитині свій творчий потенціал [4, с. 9].

Театр – це мистецтво, яке поєднує літературу, музику, образотворче мистецтво, хореографію тощо. Емоції, які викликає у дітей театралізація, допоможуть виховати любов та інтерес до читання, математики, української мови, мистецтва та «Я досліджую світ». Сучасні вчені доводять, що театралізована діяльність має величезні можливості для збагачення та розкриття творчого потенціалу дітей.

Сучасний педагог обов'язково повинен урізноманітнювати уроки театралізованими елементами. Вони викликають у школярів позитивні емоції в процесі засвоєння нових знань. На нашу думку, знання із позитивними враженнями є глибокими та міцними. Використання елементів театральної педагогіки на уроці сприяє створенню ситуації успіху. Подача нового матеріалу з елементами театралізації урізноманітнить урок, зробить його захоплюючим та цікавим для учнів. Театралізацію можна використовувати як елемент уроку, або ж проводити повністю театралізований урок.

В умовах впровадження реформи НУШ широко використовуються нестандартні способи навчання і соціалізації особистості. Театралізація також відноситься до нестандартних методів навчання й виховання учнів. Н. Волкова відносить до нестандартних уроків: «уроки комунікативної спрямованості», «уроки театралізовані», «уроки-подорожування», «уроки-дослідження», «уроки драматизації» тощо [1, с. 217–218]. Театралізовані уроки, на думку Н. Волкової – це уроки-спектаклі, уроки-концерти, кіноуроки, дидактичний театр [1, с. 384]. Уроки проводять у межах актуальних навчальних програм, вони викликають різноманітні емоції і почуття, розвивають фантазію та уяву, покращують мотивацію до навчання. Вищезгадані уроки мають ширші можливості, ніж звичайні, адже вони залучають до роботи весь клас, дають змогу кожному учневі випробувати себе в різних ролях.

Інтеграція на уроках «Я досліджую світ» дає широкі можливості педагогові для використання театралізації. Інтегроване навчання дає змогу вчителю та учням «виходити» за межі одного навчального предмета та формує у дітей цілісну картину світу.

Театралізація на уроках «Я досліджую світ» навчає учнів дивитися на ситуацію з різних точок зору, розвиває критичне мислення та емоційний інтелект. Інтегрований курс «Я досліджую світ» передбачає застосування театралізації на уроці і в результаті розвиває критичне мислення та зближує усіх учасників процесу [2, с. 134]. Дисципліна має на меті: познайомити дітей з театром як видом мистецтва, атрибутами, пов'язаними з театром; розвивати творчі здібності та емоційну чутливість; збагатити активне мовлення учнів новими словами; творчо опрацювати та інсценізувати казку.

На практиці у Богданівському ліцеї Тульчинської міської ради Вінницької області ми мали можливість провести спостереження. Протягом тематичного тижня «Театр» у початковій школі нами було проведено ряд заходів: театралізовані фізкультхвилинки, вправи, вистава «Троє поросят» та створення театру тіней. Для вистави «Троє поросят» молодші школярі виготовляли ляльки-топотушки. Після цього учні розігрували виставу за ролями. На уроці створення театру тіней за допомогою лампи учні із задоволенням та цікавістю створювали руками різні фігури у парах, імпровізували. Перевтілення дітей у різні ролі допомогло їм бути вільними, творчими, розкутими, щирими. Звідси випливає, що

досягається зближення учасників групи, покращення міжособистісних відносин у колективі, створення дружньої атмосфери та розвиток творчої особистості. В. О. Сухомлинський говорив про «мудру владу колективу» [7, с. 478], яка допомагає дитині визначити громадянську позицію та своє місце в колективі, брати участь у творчій діяльності, в тому числі театралізації.

У праці «Робота актора над роллю» К. Станіславський запропонував ефективний метод створення творчого самопочуття шляхом фізичних дій, котрі здатні вплинути на психічні процеси і викликати відповідні почуття. Педагогам необхідно використовувати у своїй роботі один із головних принципів системи виховання акторів – збудником будь-яких емоцій є дія, у якій поєднується думка, почуття і фізична поведінка [6]. Ми розділяємо думку К. Станіславського, адже лише через власну діяльність учнем засвоюються знання, уміння і навички. Тому уроки «Я досліджую світ» слід будувати так, щоб діти активно діяли, самостійно розв’язували поставлені перед ними завдання.

Театралізована діяльність на уроках супроводжується радістю, натхненням, позитивними емоціями. Молодші школярі у театральній постановці аналізують, думають, пізнають світ, відкривають нове. Тому Г. Кіт вважає: «Якщо основою взаємин учителя з учнями є любов і довіра, взаємоповага і взаєморозуміння, людяність і доброзичливість, чесність і справедливість, високий професіоналізм, то реалізація навчально-виховних завдань школи I ступеня буде успішною» [3, с. 52]. Тому, на нашу думку, діяльність педагога повинна спрямовуватись на стимулювання інтересу до імпровізації, яка є важливою частиною роботи з дітьми. Вчителю важливо привити дітям усвідомлення колективного характеру дітворення у процесі театральної вистави, важливість партнерства, оволодіння навичками колективної творчості.

Вчені неодноразово підкреслюють важливість розвитку творчих здібностей особистості. Ми переконалися, що театральна діяльність в освітньому закладі необхідна, адже вона володіє здатністю розвивати творчі здібності дітей і дорослих, зокрема, такі як: артистизм, культура мовлення та жестів, емоційна гнучкість тощо.

На наш погляд, головне завдання освіти – виховання вільної, чесної, культурної, творчої особистості, яка здатна брати відповідальність за себе, свої вчинки в навколишньому світі. Тому театральне мистецтво має великі потенційні можливості для розвитку творчості, креативності особистості.

Список використаних джерел

1. Волкова Н. П. Педагогіка: посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Академвидав, 2012. 618 с.
2. Волощенко О., Козак О., Остапенко Г. Я досліджую світ: підруч. для 3-го класу закл. загал. серед. освіти. У 2 ч. Ч 1. Київ: Світлич, 2020. 134 с.
3. Кіт Г. Г. Побудова взаємин учителя та учнів в умовах школи I ступеня. Етичний портрет педагога: історія та сучасність : матеріали круглого столу (Хмельницький, 27 лютого 2016 року). Укл. Н. В.Казакова, Н. А.Сівак. Хмельницький: ФОП «О.М.Казаков», 2016. С. 50–52.
4. Комарова Т. С. Колективна творчість дітей. К.: А.С.К, 2015. 185 с.
5. Концепція нової української школи : розпорядж. Каб. міністрів України від 13.12.2017 р. № 903-р : станом на 17 квіт. 2019 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
6. Станіславський К. С. Робота над роллю («Ревізор») Реальне відчуття життя п'єси та ролі (1936–1937). Переклад з рос. Львів, 2018. 84 с.

7. Сухомлинський В. О. Принципи виховання шкільного колективу. Вибрані твори в 5-ти т: Т. 1. Київ: «Радянська школа», 1976. С. 406–411.
8. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Шияна Р. Б.: наказ МОН України від 08.10.2019 р.№ 1273. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2020/11/20/Shiyana.pdf>.

Ошурко Альона Олександрівна,
здобувач ступеня вищої освіти «магістр»,
науковий керівник: канд пед наук, доц. Сосюк А. В.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ФОРМ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

В умовах сьогодення мета природничої освітньої галузі полягає у формуванні компетентностей в галузі природничих наук, техніки і технологій, екологічної та інших ключових компетентностей шляхом опанування знань, умінь і способів діяльності, розвитку здібностей, які забезпечують успішну взаємодію з природою, формування основи наукового світогляду і критичного мислення, становлення відповідальної, безпечної і природоохоронної поведінки здобувачів освіти у навколишньому світі на основі усвідомлення принципів сталого розвитку.

У Державному стандарті початкової загальної освіти серед освітніх цілей вказується передусім визнання унікальності та обдарованості кожного здобувача освіти, цінності дитинства, що оберігається шляхом встановлення освітніх вимог, які відповідають віковим особливостям дитини, а також радість пізнання, розвиток вільної особистості шляхом підтримки самостійності, незалежного мислення, оптимізму та впевненості в собі [3]. Погоджуємось з думкою теоретиків і практиків дидактики початкової школи І. Кузьмою [6], О. Савченко [4], О. Янкович [6] про те, що всі ці вимоги можна задовольнити, застосовуючи в освітньому процесі ігрові технології та форми роботи.

О. Янкович та І. Кузьма вказують, що гра поряд з працею та навчанням – один з основних видів діяльності людини. За визначенням, гра – це вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення та засвоєння суспільного досвіду, в якому складається та вдосконалюється самоуправління поведінкою. Саме дидактична гра надає можливість ефективно формувати особистість, виховувати моральні якості, виявляти та розвивати творчі задатки в учнів початкової школи [6].

На думку О. Савченко, ігрова технологія є однією з унікальних форм навчання, яка відкриває можливість зробити уроки інтегрованого курсу «Я досліджую світ» цікавими, захоплюючими та збагатити роботу учнів на творчо-пошуковому рівні. Різномасштабність світу гри робить позитивною, емоційно забарвленою монотонну діяльність із запам'ятовування, повторення, закріплення чи засвоєння інформації. А емоційність ігрової діяльності активізує пізнавальну увагу здобувача освіти [4].

До педагогічних ігор І. Кузьма та О. Янкович відносять доволі велику групу методів і прийомів організації освітнього процесу, які відрізняються суттєвою ознакою – чітко поставленою метою навчання та відповідним їй педагогічним результатом. Педагогічні ігри різноманітні за дидактичними цілями, організацією, специфікою змісту [6].

За характером педагогічного процесу ігри бувають: навчальними, тренувальними, контролюючими, узагальнюючими, розвивальними; пізнавальними, виховними, розвивальними; репродуктивними, творчими; комунікативними, діагностичними, профорієнтаційними [6].

За характером ігрової методики ігри поділяються на предметні, сюжетні, рольові, ділові, ігри-драматизації.

Ігрова технологія будується як цілісна освіта, що охоплює певну частину освітнього процесу та поєднана спільним змістом, сюжетом, персонажем. До такої технології відносимо ігри та вправи, спрямовані на:

- формування вміння виокремлювати основні ознаки об'єктів, порівнювати та зіставляти їх;
- розвиток вміння відрізняти реальні явища від нереальних;
- узагальнення об'єктів за певними ознаками;
- формування вміння самоконтролю, швидкість реакції на слово, фонематичний слух, кмітливість тощо. При цьому ігровий сюжет розвивається паралельно до основного змісту навчання природничої галузі, сприяє активізації освітнього процесу, освоєнню ключових компетентностей [6].

О. Савченко зауважує, що учням початкової школи характерні яскравість і безпосередність сприймання, легкість входження у образи. Здобувачі освіти активно залучаються до будь-якої діяльності, особливо до ігрової [4].

На думку К. Шевчук, ігрова технологія навчання на уроках «Я досліджую світ» цінна для вчителів початкової школи, особливо під час роботи з першим та другим класами. Застосування ігрової технології дає можливість зробити різні узагальнення, усвідомити факти, явища, події, який вони щойно вивчали, діяльнісно закріпити, повторити отримані знання у системі, що сприяє глибшому та усвідомленому засвоєнню пройденого матеріалу [5].

Т. Гільберг, С. Тарнавська, З. Хитра та Н. Павич зазначають, що на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» вчителем можуть бути використані такі ігрові технології як розгадування кросвордів, загадок, проведення вікторин, ігор різного змісту (гра-подорож, гра-змагання, гра-пошук, гра-вправа), інсценування мініатюр, застосування комп'ютерних ігор [2].

Т. Бабіна, О. Бабін та І. Міркевич підкреслюють, що ігрова діяльність може бути організована в колективних та групових формах, але, все ж таки, більш індивідуалізована. Її використовують при закріпленні матеріалу, контролі навчальних досягнень учнів, наприклад, «П'ятий зайвий». На уроці «Я досліджую світ» учням пропонується знайти в поданому переліку назв (рослини однієї родини, тварини ряду) одну, яка випадково потрапила до цього списку [1].

Наведемо приклади деяких ігор, що застосовуються на уроках «Я досліджую світ».

Гра «Екологічний балансир». Мета гри – показати, що людина є частиною природи. Учні вирізають фігурки тварин і прикріплюють їх до «терезів». У процесі обговорення діти роблять висновок про роль людини у навколишній природі, причому діти відзначають позитивну і негативну роль в природі. Відповідно до теми «Біоценоз лісу» на уроці здобувачам освіти можна запропонувати пограти у гру «Якби я був...». Мета гри полягає у демонстрації у тварин пристосувальних здібностей, особливо в зимовий час, коли спостерігається дефіцит їжі, необхідно боротися з несприятливими умовами життя.

Гра «Екологічна мовчанка» – задум гри полягає в тому, щоб мовчки згадати та показати на карті заповідники.

У грі «Екологічний кодекс Землі» учням пропонують скласти «Екологічний кодекс Землі». Для цього кожній дитині чи групі дітей дають аркуш, після чого дають час на роздуми та запис придуманого кодексу. Згодом кожен учень чи група озвучують свої ідеї. Так відбувається перший етап гри. На другому етапі всі групи оцінюють написане та обирають найвдаліше підібрані положення для кодексу.

Під час третього етапу гри учні разом із учителем складають спільний «Екологічний кодекс Землі». Туди додають продуктивні пункти з індивідуальної роботи дітей, груп, потім обговорюють, що ще можна доповнити і вже спільним обговоренням додають нові положення. Така гра сприяє формуванню екологічного світогляду, стосункам між дитиною і оточуючим природним довкіллям. Цією вправою доречно закінчити ігровий блок. Такий тип проведення уроку сприяє засвоєнню інформації дітьми, досвіду групової роботи та, найголовніше, можливості подальшого застосування на практиці.

Отже, застосування ігрових технологій робить процес вивчення природничої галузі цікавим та захопливим, створює у дітей робочий настрій, полегшує подолання труднощів у засвоєнні матеріалу. Гра чи ігровий момент проводять на різних етапах уроку. Характер гри та ігрові ситуації визначаються темою, віковими особливостями здобувачів освіти, їх інтересами.

Список використаних джерел

1. Бабіна Т. В., Бабін О. І., Міркевич І. О. Викладання курсу «Природознавство». Сучасні технології. Харків : Вид. гр. «Основа», 2017. 128 с.
2. Гільберг Т., Тарнавська С., Хитра З., Павич Н. Навчально-методичний посібник. Нова українська школа : методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 3-4 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу. Київ : Генеза, 2020. 240 с.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти : затв. Постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. №87. URL : <http://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novvi-derzhstandart-pochatkovoyi-osvitv-dokument/>
4. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Грамота, 2012. 504 с.
5. Шевчук К. Д. Методика навчання природничої освітньої галузі. Методичні рекомендації. Чернівці : Чернівецький національний університет, 2021. 52 с.
6. Янкович О. І., Кузьма І. І. Освітні технології у початковій школі : навчально-методичний посібник. Тернопіль : ТНПУ ім. Володимира Гнатюка, 2018. 266 с.

Філюк Анна Миколаївна,

здобувач ступеня вищої освіти «магістр»,

науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Сосюк А. В.

Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ОРГАНІЗАЦІЯ ГРУПОВОЇ РОБОТИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНТЕГРОВАНИХ ЗНАНЬ ПРО ПРИРОДУ

Сучасний етап суспільного розвитку висуває вимоги до загальноосвітньої школи, які пов'язані з необхідністю формувати нову систему універсальних знань, умінь та навичок,

досвіду самостійної діяльності, особистої відповідальності здобувачів освіти. Як зазначають Т. Гільберг, Н. Павич, С. Тарнавська, З. Хитра, К. Шевчук, природнича освіта учнів початкової школи здійснюється на засадах компетентнісного підходу з використанням сучасних освітніх технологій. Такий підхід спрямований на різнобічний розвиток особистості школяра, його цілісних орієнтацій у ставленні до природи.

Метою природничої освітньої галузі є формування компетентностей в галузі природничих наук, екологічної та інших ключових компетентностей шляхом опанування знань, умінь і способів діяльності, розвитку здібностей, які забезпечують успішну взаємодію з природою, формування основи наукового світогляду і критичного мислення, становлення відповідальної, безпечної і природоохоронної поведінки здобувачів освіти у навколишньому світі на основі усвідомлення принципів сталого розвитку [2].

Однією із форм розвитку природничої компетентності учнів початкової школи є групова робота. Вчені К. Колесник, І. Кузьма, Ю. Лимар, О. Савченко, Ю. Чекан, Л. Шевчук, О. Янкович підкреслюють, що групова робота – це повноцінна самостійна форма організації навчання з такими її ознаками, як безпосередня взаємодія між школярами та опосередковане керівництво їхньою діяльністю з боку вчителя. Керівництво діяльністю кожного учня здійснюється членами всередині групи.

О. Янкович та І. Кузьма зазначають, що групова робота спрямована на досягнення предметного результату, який завжди представлений у вигляді знань, умінь і переживань, ставлення [8].

Л. Шевчук вважає, що організаційна структура групових способів навчання може бути комбінованою, тобто містити різні форми: групову, парну, індивідуальну. При цьому домінуюче значення має групове спілкування [7].

За словами О. Савченко, для групової роботи при вивченні природничої освітньої галузі необхідно створювати умови, щоб кожен член групи міг висловлювати свої думки, а також виховувати в них вміння слухати та приймати позиції інших людей, толерантно ставитись до їхніх переконань. Працюючи спільно, учні розподіляють ролі кожного члена групи, визначають його функції і планують діяльність. Зростає й індивідуальна допомога кожному, хто її потребує з боку вчителя, членів групи. Знання учнів актуалізуються, конкретизуються та закріплюються саме при поясненні своєму однокласнику [5].

К. Колесник виділяє такі етапи організації групової роботи у процесі вивчення природничої освітньої галузі:

- 1) підготовка до виконання групового завдання: постановка пізнавального завдання, інструктаж про послідовність роботи, надання дидактичного матеріалу групам;
- 2) групова робота: знайомство з матеріалом, планування роботи у групі, розподіл завдань усередині групи, індивідуальне виконання завдання, обговорення індивідуальних результатів роботи у групі, обговорення спільного завдання групи (зауваження, доповнення, уточнення та узагальнення);
- 3) заключна частина: повідомлення про результати роботи у групах, аналіз пізнавальної задачі, рефлексія, загальний висновок про групову роботу та досягнення кожної групи [3].

Освітня діяльність із групами під час вивчення природничої освітньої галузі передбачає активне спілкування учасників. За цих обставин, на думку Т. Гільберг, С. Тарнавської, З. Хитрої, Н. Павич, не варто вимагати абсолютної тиші в класі, оскільки в здобувачів освіти триває бурхливе обговорення того чи іншого питання. Зважаючи на цю особливість, слід організувати спеціальні соціалізуючі виховні ситуації у процесі навчання. Йдеться про

включення кожного до системи міжособистісних взаємин, конкретної допомоги дитині у самоствердженні серед однокласників. З іншого боку, при груповій роботі між здобувачами освіти виникають взаємини відповідальної залежності та контролю, народжується спільна думка, розвивається самооцінка учнів, йде процес переживання колективних досягнень тощо [1].

На думку Д. Брунера, навчання у співпраці дає можливість учням початкової школи використовувати отримані раніше знання та навички критичного мислення у пізнавальній інтелектуальній діяльності [4].

Д. Джонсон і Р. Джонсон, які розробили метод навчання у співпраці «Вчимося разом», називають такі основні відмінності роботи в малих групах: взаємозв'язок членів групи, особисту відповідальність кожного члена групи за власні успіхи та успіхи своїх однокласників, спільну навчально-пізнавальну, творчу діяльність здобувачів освіти у групі, соціалізацію діяльності учнів у групах, загальну оцінку роботи групи [4].

Об'єднання здобувачів початкової освіти у групи сприяє формуванню їхньої самооцінки. К. Колесник підкреслює, що у групі дітям надається можливість оцінювати діяльність як всієї групи, так і самих себе; висловлювати свою думку, слухати міркування інших, аналізувати почуте, з чимось погоджуватися, а з чимось – ні, наводити аргументи незгоди; у школярів виробляється вміння працювати в команді [3].

На думку дослідників О. Янкович та І. Кузьми, групову роботу учнів у процесі вивчення природничої освітньої галузі необхідно організовувати з урахуванням таких умов:

- попередня підготовка здобувачів освіти до виконання групового завдання, постановка навчального завдання та інструктаж вчителя;
- обговорення та складання плану виконання навчального завдання у групі, визначення способів його розв'язання, розподіл обов'язків;
- групова робота щодо виконання навчального завдання;
- спостереження вчителя та його допомога у виконанні завдань групам та окремим учням;
- взаємоперевірка та взаємоконтроль за виконанням завдання у групі;
- повідомлення окремих представників від груп про отримані результати, спільна дискусія у класі під керівництвом вчителя, доповнення та виправлення, додаткова інформація педагога та формулювання остаточних висновків;
- індивідуальна самооцінка роботи у групі, взаємо оцінка [8].

Отже, освітня діяльність у груповій роботі передбачає спілкування учнів початкової школи, тому необхідно створювати спеціальні ситуації у процесі навчання. Групові форми навчання розвивають особистісні взаємини здобувачів освіти, дають можливість враховувати індивідуальні особливості та соціальний статус конкретного учня, допомагають йому самоствердитися серед однокласників, створюють між учнями відносини відповідальних залежностей та колективний контроль, народжують спільну думку, розвивають самооцінку та вміння адекватно сприймати досягнення групового результату, а також формують інтегровані знання про природу.

Список використаних джерел

1. Гільберг Т., Тарнавська С., Хитра З., Павич Н. Навчально-методичний посібник. Нова українська школа : методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 3-4 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу. Київ : Генеза, 2020. 240 с.

2. Державний стандарт початкової загальної освіти : затв. Постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. №87. URL : <http://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novvi-derzhstandart-pochatkovoyi-osvitiv-dokument/>
3. Колесник К. Особливості організації групової діяльності учнів у початковій школі. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2021. №46. С. 26–30.
4. Лимар Ю. М., Чекан Ю. М. Нові професійні ролі вчителя в умовах Нової української школи. *Інноваційна педагогіка* : зб. наук. праць. Одеса, 2019. Вип. 15. Т. 2. С. 82–85.
5. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Грамота, 2012. 504 с.
6. Шевчук К. Д. Методика навчання природничої освітньої галузі. Методичні рекомендації. Чернівці : Чернівецький національний університет, 2021. 52 с.
7. Шевчук Л. М. Форми й види групової роботи учнів. *Вісник НАПН України*. 2011. №2 (11). С. 54–62.
8. Янкович О. І., Кузьма І. І. Освітні технології у початковій школі : навчально-методичний посібник. Тернопіль : ТНПУ ім. Володимира Гнатюка, 2018. 266 с.

Шевчук Анна Іванівна,

здобувач ступеня вищої освіти «магістр»,

науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Сосюк А. В.

Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДИ РІДНОГО КРАЮ

Сучасний період розвитку загальної середньої освіти характеризується глибокими і різнобічними пошуками шляхів удосконалення початкової освіти. Пріоритетними напрямками її реформування є досягнення високоякісного нового рівня у вивченні базових навчальних предметів, у тому числі «Я досліджую світ», який включає систему інтегрованих знань з різних природничих наук про об'єкти і явища, живої і неживої природи та взаємозв'язки і залежності між ними і на доступному рівні відображає цілісну науково-природничу картину світу і місце в ній людини. Його зміст, як зазначено в положенні Концепції розвитку загальної середньої освіти, закладає підвалини формування дослідницьких умінь і наукового світогляду, стилю та розвитку мислення [3, с. 5].

Теорія й практика початкової освіти доводить, що основним чинником розвитку учня є його практична діяльність. Результативність процесу навчання учнів базується не тільки на тому, щоб сформувати у школярів глибокі й міцні знання, але й і в організації їхнього самостійного набуття, творчого підходу до навчання, практичного застосування та формування компетентностей.

Формування дослідницьких умінь учнів початкової школи потребує створення системи, яка б мала свої власні, характерні тільки їй, цілі й завдання, тобто створення такого сприятливого середовища, яке б містило класні приміщення, пришкольні ділянки, лабораторії, зорієнтовані на формування дослідницьких умінь у школярів [2, с. 159].

Дослідницька діяльність – це спеціально організована пізнавальна творча діяльність учнів, що характеризується цілеспрямованістю, активністю, наочністю, вмотивованістю і свідомістю, результатом якої є формування пізнавальних мотивів, дослідницьких умінь, суб'єктивних нових для учнів знань або способів діяльності.

Різні аспекти навчально-дослідницької діяльності учнів цікавили багатьох науковців. Формування пізнавальних умінь учнів представлено у роботах О. Савченко, А. Усової, П. Підкасистого та ін. Питання організації дослідницької діяльності учнів досліджували В. Кларін, Л. Левченко, Н. Недодатко, О. Павленко, Г. Пустовіт та ін. Проблема формування дослідницьких умінь висвітлювалася у наукових дослідженнях С. Величко, І. Войтовича, С. Гайдука, Ю. Галатюка, А. Давиденка, Ю. Жука, М. Остапчука [4, с. 222–223].

На сучасному етапі розвитку освіти постійно з'являються нові підходи, методи і технології навчання у початковій школі. Саме тому для формування дослідницьких умінь у молодших школярів необхідно вдало добирати форми, методи та засоби діяльності учнів, що відповідатимуть поставленій меті. Варто пам'ятати, що у процесі включення молодших школярів у навчально-дослідну діяльність, перед учителем постає проблема організації вирішення єдиних дослідних завдань різних за рівнем розвитку дослідницького досвіду учнів. У вирішенні цієї проблеми слід виходити з того, що необхідно добирати такі прийоми і форми роботи, в яких учні змогли б проявити себе і збагатити індивідуальний дослідницький досвід.

Урок-екскурсія – це особливий вид навчальних занять, який проводиться за межами класної кімнати для безпосереднього сприйняття і спостереження учнями об'єктів та явищ природи, пов'язаних з вивченням програмового матеріалу. Такі уроки конкретизують, поглиблюють і розширюють знання учнів. На екскурсіях учні перевіряють на практиці теоретичні знання і трансформують їх в уміння і навички.

Головна дидактична мета такого уроку – формування нових знань через безпосередні спостереження за природними, соціальними, виробничими об'єктами і явищами, долучення школярів до такої дослідницької діяльності: аналізу й порівняння властивостей об'єктів, явищ, їх закономірностей з метою узагальнення інформації, пізнання навколишнього світу.

Екскурсії забезпечують реалізацію дидактичного принципу зв'язку теорії з практикою. Вони є досить ефективною формою організації навчальної роботи і в цьому сенсі виконують ряд істотних дидактичних функцій: за допомогою екскурсій реалізується принцип наочності навчання, оскільки під час їх проведення учні безпосередньо знайомляться з досліджуваними об'єктами та явищами; екскурсії дозволяють підвищувати науковість навчання і зміцнювати його зв'язок з життям, з практикою; екскурсії сприяють політехнічному навчанню, бо дають можливість знайомити учнів з виробництвом, із застосуванням наукових знань у промисловості та сільському господарстві; екскурсії відіграють важливу роль у професійній орієнтації учнів на виробничу діяльність і ознайомленні їх з умовами та результатами трудової діяльності працівників промисловості, сільського господарства, сфери послуг тощо [1, с. 33–35].

Для ефективного формування дослідницьких умінь молодших школярів у процесі проведення екскурсій варто враховувати такі вимоги: чітке мети; правильний вибір місця проведення екскурсії (наявність тих природничих об'єктів, за якими учні будуть спостерігати та досліджувати їх ознаки); психологічне налаштування школярів до дослідницької діяльності в природі; підбір групових та індивідуальних завдань, що включатимуть елементи спостережень та дослідження; використання дидактичних ігор; звернення уваги на проблеми екології та дослідження шляхів вирішення природоохоронних проблем; оформлення звітів у вигляді дослідницьких письмових робіт, гербаріїв, малюнків, альбомів тощо.

Отже, в процесі формування дослідницьких умінь у молодших школярів під час вивчення рідного краю важливим методом роботи є екскурсії, які допомагають значно глибше і повніше вивчити різноманітність явищ і об'єктів природи, встановити зв'язки організмів один з одним і з середовищем, з умовами існування. Такий урок конкретизує програмовий матеріал, що вивчається в класі, пов'язує школу з життям нашої країни, з життям природи, і є основою дослідницької роботи учителя з учнями.

Список використаних джерел

1. Байбара Т. М. Методика вивчення природознавства в початкових класах. Київ: Веселка, 2018. 158 с.
2. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Педагогіка: теорія та історія. Київ: Вища школа, 2016. С. 159–161.
3. Концепція Національно-патріотичного виховання громадян України та формування української політичної нації. URL: <https://www.pdmu.edu.ua/cyovgm/koncepciya-nacionalno-patriotichnogo-vihovannya-gromadyan-ukrayini-ta-formuvannya-ukrayinskoyi-politichnoyi-naciyi>
4. Черненко Г. М. Формування дослідницьких умінь у молодших школярів при вивченні природознавства. *Педагогічні та історичні науки*. 2013. Вип. 114. С. 222–228.

МИСТЕЦЬКА ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ

Сорочинська Тетяна Адамівна,

канд. пед. наук, доц. кафедри філософії,

Прокопчук Оксана Миколаївна,

здобувач ступеня вищої освіти «магістр»,

Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ХУДОЖНЬОГО СПРИЙМАННЯ ТВОРІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА АНІМАЛІСТИЧНОГО ЖАНРУ УЧНЯМИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Важливу роль у курсі викладання образотворчого мистецтва в початковій школі відіграє формування у дітей молодшого шкільного віку вмінь художнього сприймання навколишньої дійсності та творів мистецтва. Краса і мистецтво пробуджують естетичну чутливість учнів, сприяють розвитку їхніх здібностей, кращих людських почуттів, формують духовно-моральний світ. А отже, мистецтво є потужним прийомом становлення творчої особистості кожної дитини.

Відповідно до Державного стандарту початкової освіти навчальні програми з мистецтва складаються за принципом інтеграції різних його видів. Мистецька освіта в сучасній українській школі базується на засадах особистісно орієнтованого навчання, компетентнісного підходу, що визначено в основних документах, що регламентують освіту – державних стандартах, програмах, підручниках, методичних рекомендаціях. Національний стандарт початкової освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. (№ 87), складається з базової навчальної програми загальної освіти, загальної характеристики незмінної та змінної складових змісту та рівнів загальноосвітньої початкової

освіти та загальнодержавних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки здобувачів освіти [2]. Варто зауважити, що в контексті опанування учнями мистецької освіти Державний стандарт початкової освіти нової української школи визначає наступні пріоритетні напрямки:

1. Розвиток у школярів художньо-образного, асоціативного мислення в процесі художньо-творчої діяльності засобами образотворчого, музичного та інших видів мистецтва.

2. Знання різних видів мистецтва, інтерпретація художніх образів, формування чуттєвого відношення до навколишньої дійсності, ціннісного ставлення до мистецтва.

3. Проходження процесу самопізнання (як початкового етапу самовиховання особистості дитини, вивчення нею своїх властивостей, системи цінностей, особливостей процесів пізнання, як от: відчуття, сприймання, пам'яті, уваги, мислення, мовлення тощо) через художньо-творчу діяльність та мистецтво. З огляду на це, пропонованими загальними результатами навчання, якими повинні оволодіти учні, мають бути: вміння аналізувати, інтерпретувати, оцінювати. Обов'язковим же результатам навчання відповідатимуть такі види діяльності: сприймання дитиною різних видів художніх творів, а також виявлення емоційно-ціннісного ставлення до них різними способами (за допомогою слів, рухів, міміки, ліній, кольорів тощо) [там само].

У науковій праці О. П. Рудницької «Педагогіка: загальна та мистецька» розкривається механізм структури художнього сприймання учнями мистецьких творів:

- первинне ознайомлення з художньою інформацією, її сенсорне осмислення;
- аналіз виразно-сміслового значення художньої мови;
- інтерпретація та естетична оцінка художнього задуму твору [7].

Виходячи з вищезначеного, можемо зауважити, що сформована культура сприймання особистості передбачає органічну єдність її емоційної реакції з аналітико-синтетичною діяльністю свідомості дитини. А отже, переживання художньої образності, як форми спілкування з мистецтвом, пронизує всі етапи сприймання учнями творів мистецтва.

Предметом нашого зацікавлення є формування в учнів початкової школи вмінь художнього сприймання творів образотворчого мистецтва, саме анімалістичного жанру. Створити образ тварини у різних стилях, таких як: графіка, живопис, скульптура (саме такі види охоплює анімалістичний жанр образотворчого мистецтва), не так просто. У програмі кожного класу початкової школи відводиться місце зображенню тваринних мотивів, що пов'язує навчальну діяльність учнів із образністю. Це не тільки шкільні уроки, а й основи сприйняття навколишнього середовища, вивчення природи. У цьому контексті слід відмітити, що художньо-творча діяльність молодших школярів із зображення тварин відбувається у трьох аспектах: реалістичному малюнку, декоративному, стилізованому або трансформованому відповідно до певної техніки чи матеріалу [1].

Наприклад, у 3 класі діти вчать малювати птаха. Власне птахи – дуже цікаві для зображення. Неабиякий інтерес в учнів викликає їх різноманіття, краса окремих форм і забарвлення, особлива пластика та динаміка, щовластива багатьом видам пернатих. Хоча для цього виду діяльності характерна певна специфіка, адже закони реалістичного зображення з натури є обов'язковими при малюванні таких об'єктів. Варто зауважити, що основним джерелом формування в учнів умінь художнього сприймання і зображення птахів є систематична самостійна робота малювання з натури (зокрема опудал) [5, с. 38].

У процесі організації навчальної діяльності в початковій школі (наприклад, малювання птаха в стані спокою) вчителю слід обов'язково продумати певний алгоритм роботи, а також застосовувати презентації або таблиці з поетапною демонстрацією порядку

малювання. Перед початком роботи вчитель інструктує учнів, наголошуючи на окремих формах тіла тварини: «Починаємо малювати з великих форм – тулуба і голови. Потім з'єднуємо їх між собою за допомогою шиї. А після цього, малюємо дрібні деталі – хвіст, крила, лапи, дзьоб». У процесі роботи вчитель може наголосити на тому, що птах по іншому виглядає у польоті – крила розправлені, шия витягнута. І наступним етапом доцільно запропонувати дітям намалювати птаха в русі – в польоті (*демонстрація порядку малювання*). Учитель: «Намалюйте пташку, що рухається. Спочатку намалюйте контури олівцем, потім розфарбуйте аквареллю». Отже, на початковому етапі роботи виконується підготовчий малюнок, на якому визначаються контури тулуба птаха, замальовуються основні деталі. На заключному етапі – відбувається уточнення кольору і форми. Додатковим накладанням тонких шарів акварельних фарб досягається складність колірних нюансів і активне колірно-тональне співзвуччя.

З метою формування художнього сприймання змісту мистецьких творів різних жанрів у практиці роботи початкової школи варто використовувати різноманітні методичні прийоми та засоби. Основними методами вивчення творів мистецтва у школі визнано бесіду і розповідь учителя. При чому, бесіда є активнішою формою роботи, тому застосовується частіше, ніж розповідь. Вона дає змогу вчителю одразу дізнатися про погляд і аналіз учнями творів мистецтва. Сприймання мистецтва необхідно поєднувати з самостійною образотворчою діяльністю учнів: малювання на площині, декоративно-прикладною діяльністю, ліпленням, художнім конструюванням [6]. Необхідно пам'ятати, що під час розповідей і бесід про мистецтво аналітичний розбір творів не повинен ускладнювати процес емоційного сприйняття. Школярів слід постійно підводити до розуміння специфіки мистецтва як одного з видів суспільної свідомості і відображення дійсності [3].

Мета уроків художнього сприймання творів образотворчого мистецтва анімалістичного жанру – систематично розвивати у дітей здатність свідомо сприймати і оцінювати явища навколишньої дійсності, удосконалювати практичні навички сприймання форм, розуміння значення мистецтва у житті людини та суспільства. При цьому вчитель повинен уміти описувати, аналізувати твори мистецтва, користуючись засобами художнього слова, образотворчою лексикою, мистецтвознавчою термінологією. Він повинен навчити дітей аналізувати художні твори різних жанрів і видів, висловлювати свою думку, використовуючи спеціальну термінологію [там само].

Отже, в процесі вивчення обраної нами проблеми доведено, що для формування в учнів початкової школи вмінь художнього сприймання творів образотворчого мистецтва анімалістичного жанру доцільно застосовувати різноманітні методичні прийоми та засоби, а також відповідний алгоритм роботи. І мета таких уроків буде досягнута лише тоді, коли в учнів з'явиться потяг до постійного спілкування з образотворчим мистецтвом, до подальшого його вивчення. Водночас нами з'ясовано, що художнє сприймання учнями творів мистецтва включає в себе: розвиток здібностей емоційного переживання дитини у зв'язку зі змістом твору і вміня висловити своє ставлення до нього; ознайомлення з образною мовою анімалістичного жанру образотворчого мистецтва, розвиток у дітей умінь розпізнавати засоби художнього вираження; формування знань та уявлень про дійсність і мистецтво.

Список використаних джерел

1. Демченко І. І., Пічкур М. О. Близнюк Т. О. Творчий розвиток учнів початкової школи засобами образотворчого мистецтва: Монографія. Київ : Оміда, 2009. 218 с.
2. Державний стандарт початкової освіти. Міністерство освіти і науки України.
3. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення 19. 04. 2023).
4. Зміст і методика сприймання естетичних явищ дійсності і творів образотворчого мистецтва в 1-4 класах. ALLREF.
5. URL: https://allref.com.ua/uk/skachaty/Zmist_i_metodika_spriymannya_estetichnih_yavish_diiysnosti_i_tvoriv_obrazotvorchogo_mistectva_v_1-4_klasah?page=5 (дата звернення 19. 04. 2023).
6. Красовська, О. О. Образотворче мистецтво з методикою викладання у початковій школі: навч.-метод. посібник. Рівне. 2016. 144 с.
7. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі. Харків: Харвест. 2006. 256 с.
8. Методика проведення уроків сприймання мистецтва у початкових класах. *Учбові Матеріали для студентів і школярів України*. URL: <http://um.co.ua/7/7-7/7-77676.html> (дата звернення 19. 04. 2023).
9. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.

ТЕХНОЛОГІЧНА ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ

Буцяк Марта Олегівна,

здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр»,

науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Подановська Г. В.

Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів

МАТЕРІАЛЬНЕ І МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ «ТЕХНОЛОГІЇ»

Творчі здібності дитини активізуються в дошкільному та молодшому шкільному віці. Саме цей період є найбільш сприятливим для творчого розвитку дітей, оскільки в молодшому шкільному віці спонтанна і репродуктивна діяльність дитини поєднується зі швидко зростаючим інтелектом, абстрактним та логічним мисленням. На цей час припадає можливість самостійної постановки цілей, мотиваційних спонукань, пошуку способів дії та контролю результатів, тобто освоєння всіх компонентів психологічної структури творчої особистості. Відтак формування творчої активності в молодшому шкільному віці, як найбільш чутливому періоді для творчості, є одним із важливих завдань сучасної школи.

Творчість є важливим засобом підвищення емоційного тону особистості, закріплення комплексу емоційно-вольової регуляції, а головне – актуалізації позитивних переживань, які супроводжують ефективну працю, зокрема переживання радості від зробленого, досягнутого, почуття впевненості у своїх силах, у своєму творчому потенціалі й творчих здібностях [2].

У Державному стандарті початкової освіти зазначено, що метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості [3]. Одним з

інструментів формування та розвитку творчих здібностей учнів 1–4 класів є інтегрований курс «Я досліджую світ», у який інтегрується освітня галузь «Технології».

Для набуття учнями зазначених у Державному стандарті початкової освіти загальних очікуваних результатів в освітньому закладі необхідно забезпечити належну підготовку освітнього середовища – матеріальне та методичне забезпечення освітнього процесу [3].

В освітньому середовищі Нової української школи є баланс між навчальними видами діяльності, ініційованими вчителем, та видами діяльності, запропонованими самими дітьми. Таке середовище забезпечує дітям можливість робити власний вибір, створює умови для розвитку нових та вдосконалення наявних практичних навичок, отримання нових знань, формування свого позитивного ставлення до інших.

Щоб освітнє середовище заохочувало дітей до самовизначення і сприяло розвитку їхніх спроможностей, потрібно, щоб меблі у класному приміщенні були мобільними, легко трансформувалися для колективної, групової роботи. До того ж усі навчальні об'єкти, якими безпечно можуть користуватись учні, мають бути доступними для них, щоб вони мали змогу вільно пересуватися класом для пошуку потрібних навчальних матеріалів. Це забезпечить можливість здійснювати власний вибір і, відповідно, приймати самостійні рішення щодо навчальної діяльності, усвідомлюючи наслідки вибору.

Усі матеріали, інструменти та пристосування, які використовують учні під час створення виробів, належать до навчально-матеріального забезпечення.

Навчально-матеріальна база включає, зокрема, витратні матеріали: тканина, фетр, фоаміран, бісер, лелітки, клей, пластилін, дріт, папір тощо, – що потребують постійного поповнення, і пристосування та інструменти тривалого використання: дощечка для роботи з пластичними матеріалами, ножиці, діркопробивач, шило, голка, канцелярський ніж, біндер, стеки, сантиметрова стрічка тощо, креслярсько-вимірювальні інструменти.

Під час предметно-перетворювальної діяльності учнів на кожному робочому місці варто розмішувати матеріали, інструменти та пристосування, які будуть використовувати під час уроку: лінійка, клей, простий олівець, ножиці, гладилка для паперу, пензлик, дощечка, папір тощо.

Якщо засновник освітнього закладу має змогу забезпечити потрібними матеріалами, інструментами та пристосуваннями всіх учнів централізовано, то їх можна розмістити в шафах класної кімнати, розділивши відповідно до виду роботи: для роботи з папером і картоном, з тканиною і волокнистими матеріалами, з природними матеріалами, з різними матеріалами; для технічного моделювання.

Матеріально-технічна база відіграє важливу роль у реалізації принципу міцності засвоєння знань, умінь і навичок. Тож за умови якісної організації уроку в учнів є можливість виконувати найрізноманітніші вправи для їх закріплення.

Одним з важливих шляхів підвищення мотивації молодших школярів до предметно-перетворювальної діяльності є створення методичного забезпечення. Значну частину комплексу методичного забезпечення вчителі та учні можуть виготовити самостійно. До комплексу входять:

- натуральні наочні посібники (колекції матеріалів, зокрема паперу та картону, ниток і тканини, природних матеріалів, металів, набори деталей конструктора, зразки інструментів, пристроїв, моделі, макети, зразки виробів);

- графічні посібники (малюнки, ескізи, моделі, макети, зразки виробів, інструменти, креслення, інструкційні й технологічні картки, картки-завдання тощо);
- навчально-методичні посібники та наочні засоби, які рекомендовані Міністерством освіти і науки України для школярів 1–4 класів та підготовлені самостійно;
- технічні засоби навчання – проєктор, телевізор, програвач, комп’ютер та інші [1].

Робоче місце – це ділянка, пристосована для виконання учнями навчально-трудових завдань, де розміщуються інструменти, матеріали та пристосування для виконання завдань.

Важливе місце в організації трудового процесу на уроках «Я досліджую світ» займає дотримання порядку на робочому місці, його обладнання відповідно до правил культури праці. Учитель ознайомлює учнів початкової школи з основними вимогами організації робочого місця та безпечними прийомами праці.

Учителю слід пам’ятати, що найкращим прикладом для учнів слугує зразковий порядок на його власному робочому місці, тож на це слід звертати особливу увагу і під час демонстрації прийомів роботи, і впродовж усіх занять навчального року.

Практична зорієнтованість інтегрованого курсу «Я досліджую світ» забезпечує виконання завдань предметно-перетворювальної діяльності, що передбачає планування дій у процесі виготовлення виробу, формування навичок спільної діяльності, розвиток творчих здібностей. Основне спрямування предметно-перетворювальної діяльності в 1–4 класах передбачає розширення сенсорного досвіду дітей, розвиток моторики рук, координації рухів, формування пізнавальних процесів (сприймання, уваги, пам’яті, мислення та ін.), початкових прийомів роботи з інструментами [2].

Отже, гарне оснащення навчального процесу інструментами, пристосуваннями і матеріалами, які самі по собі є засобами наочності, дозволяє вчителю дидактично й технічно правильно демонструвати учням трудові рухи та робочі прийоми виконання технологічних операцій. Це насамперед створює сприятливі можливості для виховання культури праці учнів, формує позитивне ставлення до праці і приносить їм моральне задоволення від отриманих результатів. Також відповідна матеріальна і методична база дає можливість творчо підходити до кожного уроку, вдосконалювати систему роботи з формування творчих навичок і виховання здобувачів початкової освіти, успішно вирішувати основні завдання освітньої галузі, прищеплювати дітям інтерес до праці та людей праці.

Список використаних джерел

1. Веремійчик І. М. Методика початкового навчання в початковій школі. Тернопіль: Мальва-ОСО, 2007. 276 с.
2. Гільберг Т. Г. Нова українська школа: технологічна освіта у початковій школі: навч.-метод. посіб. для пед. працівників. Київ: Генеза, 2021. 160 с.
3. Державний стандарт початкової освіти. Постанова Кабінету Міністрів України 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti> (дата звернення: 23.04.2023).

РОЗДІЛ II

РЕАЛІЗАЦІЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ І ПРАКТИЧНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ І ВИХОВАТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ЗАПИТІВ

Сорочинська Тетяна Адамівна,
канд. пед. наук, доцент кафедри філософії,
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

СУЧАСНІ РЕАЛІЇ ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Сучасні реалії окреслили нові вимоги до української освіти. Організаційна трансформація, що торкнулася усіх сегментів системи освіти – від дошкільної до вищої, стала серйозним викликом в умовах війни. Проте екс-керівництво МОН держави впродовж року намагалося зробити все можливе для стабілізації освітнього процесу. З огляду на воєнний стан та суттєві ризики Міністерство взяло курс на децентралізацію, тобто законодавство надало закладам вищої освіти автономію і вони самостійно визначали структуру й тривалість навчального процесу. Крім того, в навчальних закладах набрав обертів процес очищення професорсько-викладацького складу від зрадників та прихильників проросійських поглядів. Дерусифікація, яка активізувалася на тлі російської військової агресії проти України, призвела до відмови від російської мови в освітньому середовищі, а також до ліквідації застарілого навчально-методичного забезпечення, яке донині було актуальним у змісті професійної підготовки молодих спеціалістів різних фахових галузей.

Події російсько-української війни актуалізували питання, пов'язані із формуванням українського патріотизму, національної ідентичності та колективної пам'яті. І роль закладів вищої освіти у цьому контексті є надважливою сьогодні. Адже саме серед українського студентства формується майбутня національна еліта, яка є безпосереднім учасником і творцем історії своєї країни. Тому одним із головних пріоритетів української освіти в умовах російської агресії й надалі залишається подолання залишків колоніальної культури, що проявляється в наслідуванні російських (радянських) зразків у педагогіці. Толерантне або ж лояльне ставлення до всього російського (мови, культури, історії, а також наявності російської складової у змісті професійної підготовки фахівців) на підсвідомому рівні кожного українця стало неможливим через значні людські втрати й перенесені цивільним населенням звірства російських окупантів на деокупованих територіях України.

Відтак, у складних умовах сьогодення негайного доопрацювання потребує національна система підготовки педагогічних кадрів, яка має стати самодостатньою. А це вимагає переорієнтації у здійсненні кадрової політики в системі освіти на нове покоління української педагогіки, яке здобуло вищу освіту в незалежній Україні. Адже суб'єктами надання освітніх послуг в університетах України подекуди залишаються представники середнього та старшого поколінь, тоді як суб'єктами навчання є молоді люди з інноваційним типом

мислення. Разом з тим вирішення потребує питання досягнення самостійності української методичної системи й завершення розробки фахової термінології українською мовою.

Особливе обурення викликає те, що деякі українські заклади вищої освіти продовжують бути осередками з російщення української молоді, ігноруючи Стратегію популяризації української мови до 2030 року «Сильна мова – успішна держава», схваленої розпорядженням Кабінету Міністрів України від 17 липня 2019 р. № 596, щодо утвердження всебічного використання української мови в усіх сферах (зокрема освітній і науковій) на всій території України з метою ствердження української ідентичності. Так, станом на 1 січня 2023 року Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти повідомило, що під час проведення акредитаційних заходів було встановлено низку випадків невмотивованого використання російської мови в освітньому процесі. В Нацагентстві зазначили, що мова зокрема йде про:

- викладання російською мовою освітніх компонентів або їх складових;
- наведення наукової та навчально-методичної літератури російською мовою як обов'язкової;
- використання перекладів фундаментальних праць російською замість оригіналів або українськомовних перекладів;
- організація освітнього процесу для конкретного освітнього компонента винятково на російськомовних джерелах та навчально-методичному забезпеченні [2].

Ці дії безумовно йдуть у розріз з освітнім законодавством України. Згідно з статтею 21 Закону України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» мова освітнього процесу – державна [4]. Більш того, такі практики порушують вимоги критеріїв оцінювання якості освітньої програми (зокрема критерій 1 – проєктування і цілі освітньої програми, критерій 4 – навчання і викладання за освітньою програмою, критерій 7 – освітнє середовище та матеріальні ресурси, критерій 8 – внутрішнє забезпечення якості освітньої програми).

Нині Україна зіткнулася з необхідністю реновації освітньої мережі. На сьогоднішній день від бомбардувань та обстрілів постраждали понад 3 тис. закладів освіти, з яких 370 – зруйновано повністю [3]. Крім пошкодження та руйнування освітньої інфраструктури основними викликами, що постали перед системою вищої освіти України в умовах воєнного стану є:

- значні втрати кадрового складу закладів вищої освіти, контингенту абітурієнтів/студентів, які вимушені переміщуватися до безпечніших регіонів країни й за кордон (у т. ч. на навчання за кордоном);
- зниження потенціалу для формування державного замовлення найближчими роками через істотне скорочення контингенту здобувачів освіти (оскільки велика частина студентської/учнівської молоді можуть не повернутися до України);
- звуження бази для проведення навчальної практики внаслідок згортання роботи навчально-виробничих комплексів тощо;
- необхідність переорієнтації у підготовці кадрів через кардинальні зміни в кадрових потребах національної економіки та суспільного життя, які динамічно виникли у воєнний і виникатимуть у повоєнний час;
- необхідність подолання наявних недоліків (управлінських, законодавчо-нормативних, фінансово-матеріальних, методологічних, інституційних тощо) реформування закладів вищої освіти, пов'язаних із відсутністю належної координації у сфері освіти, потребою в

покращенні результатів підготовки кадрів за рахунок посилення координації теоретичної складової підготовки з вимогами ринку праці [4].

Та не дивлячись ні на що, в Україні продовжується процес інтернаціоналізації вищої освіти, який передбачає: забезпечення гармонізації структури вищої освіти відповідно до зобов'язань країн-членів Європейського простору вищої освіти; розвиток національної системи кваліфікацій; спрощення процедур визнання іноземних освітніх кваліфікацій; трансформацію освіти в секторі безпеки та оборони відповідно до доктринальних підходів і принципів НАТО [5]. Водночас віцепрем'єр-міністр з питань інновацій, розвитку освіти, науки і технологій Михайло Федоров наголошує на необхідності цифровізації системи освіти та впровадження низки інновацій. Через війну близько 1 млн дітей навчаються за кордоном, ще 1,5 млн. навчаються онлайн. І щоб їх не втратити, спільне завдання його команди та МОН України – втілити якісні зміни. Михайло Федоров, зокрема відмітив: «Поза війною світ продовжує активно розвиватися. Наймогутніші держави з усіх сил конкурують за таланти. Технології змінюють актуальність професій. Освіта та наука потребують трансформації. Потрібні сміливі і швидкі зміни, які відповідають викликам сучасності. Тому, головними векторами роботи у сфері освіти мають бути:

1. Боротьба з бюрократією в навчальних закладах (надання свободи управління ефективним менеджерам для реалізації змін; залучення талановитих викладачів за гідну оплату праці; відкриття можливостей для талановитих науковців; гарантоване й швидке фінансування проєктів тощо).

2. Цифровізація освіти (круті сервіси для учасників освітнього процесу; розвиток онлайн-системи для роботи з контентом для викладачів; створення платформи для управління освітнім процесом та отримання даних для ухвалення якісних управлінських рішень).

3. Розробка та впровадження стратегії розвитку інновацій (розвиток інновацій та «прокачування» здатності конкурувати з технологічно розвиненими країнами).

4. Розвиток освітнього, інноваційного мілтеку-кластеру, пов'язаного з військовими технологіями (підтримувати та впроваджувати ідеї, проєкти, пов'язані з військовими технологіями, які пришвидшать перемогу на полі бою та створять фундамент для економіки майбутнього)»[3].

З огляду на вищезазначене, підсумуємо: вища освіта в Україні є одним із головних інструментів успішного протистояння новим викликам, перед якими українці опинилися після повномасштабної збройної агресії. І вони вимагають серйозної інституційної модернізації освітньої сфери, зміни змісту та стратегічної цільової спрямованості. Але насамперед, варто оцінити освітні втрати, завдані війною, а вже потім – обирати шляхи реформування системи освіти, розробки нових цифрових платформ та інструментів для її відновлення.

Список використаних джерел

1. Оксен Лісовий замінив Шкарлета на посаді міністра освіти. *Політика* (24 березня 2023 р.). URL: <https://zaborona.com/oksen-lisovyj-na-posadi-ministra-osvity-hto-vin-takyj/> (дата звернення 26.03.2023).
2. Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. URL: <https://naqa.gov.ua/> (дата звернення 30.03.2023).

3. Новий підхід до управління системою освіти, розвиток інновацій та мілтек. *Головне in UA*. URL: <https://glavnoe.in.ua/articles/novyj-pidhid-do-upravlinnya-systemoyu-osvity-rozvytok-innovacziy-ta-miltek> (дата звернення 27.03.2023).
4. Освіта України в умовах воєнного стану. *Інформаційно-аналітичний збірник. Міністерство освіти і науки України*. Київ, 2022. 358 с.
5. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2023 роки. *Міністерство освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/opublikovano-strategiyu-rozvitku-vishoyi-osviti-v-ukrayini-na-2022-2032-roki> (дата звернення 16.03.2023).

Джугало Андріана Степанівна,
здобувач ступеня вищої освіти «магістр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Костолович Т. В.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

СУТНІСТЬ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сучасні реалії вимагають від людини не знання фактів, а вміння відповідати на виклики динамічного світу, вирішувати проблеми грамотно та ефективно. У зв'язку з цим сучасна вища освіта прагне до здійснення освітнього процесу з урахуванням компетентнісної парадигми, тобто результатом навчання має стати компетентність студента, майбутнього вчителя початкової школи.

Компетентнісний підхід, який є актуальним в системі української освіти, спрямований на формування комунікативної компетентності майбутніх учителів, їх умінь застосовувати отримані знання у майбутній діяльності вчителя Нової української школи. На думку О. Барнич, Т. Горохової, К. Климової, О. Мамчич, О. Мироненко, О. Мірошніченко, І. Нагрибельної, О. Полінок, Л. Райської, Н. Рябовол, О. Хоми, важливо розглянути особливості формування граматичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

За словами Т. Горохової [1], О. Полінок [7] та Н. Рябовол [8], граматична компетентність – це складова лінгвістичної (мовної) компетентності, яка є складовою структури комунікативної компетентності. Лінгвістична компетентність забезпечує володіння словниковим складом мови та вміння об'єднувати лексичні одиниці в осмислені висловлювання за допомогою знання граматичних правил оформлення мови та традиційно репрезентована як набір дидактичних одиниць у розділах лексики, граматики та фонетики.

О. Мірошніченко вказує, що лінгвістична компетентність передбачає

а) здатність розуміти та продукувати необмежену кількість правильних у мовному відношенні речень за допомогою засвоєних мовних знаків та правил їх з'єднання;

б) здатність конструювати граматично правильні форми та синтаксичні побудови, а також розуміти смислові відрізки у мовленні, організовані відповідно до чинних норм мови, та використовувати їх у тому значенні, в якому вони вживаються в ізольованій позиції;

в) знання системи мови та правил її функціонування [5].

Граматичну компетентність майбутнього вчителя початкової школи О. Мироненко пов'язує зі знанням граматичних засобів та вмінням адекватно використовувати їх у мовленні, що передбачає здатність розуміти та висловлювати певний зміст, оформляючи

його у вигляді висловлювань, побудованих за правилами української мови; знання граматичних правил, які перетворюють лексичні одиниці на осмислене висловлювання; навички та вміння адекватно використовувати граматичні явища у мовній діяльності в різних ситуаціях спілкування для розв'язання професійних і комунікативних завдань [4].

Отже, граматична компетентність майбутнього вчителя початкової школи – це багатокomпонентне явище, що передбачає володіння відповідними граматичними знаннями, навичками і вміннями, наявність здатності і готовності до виконання мовної та професійної діяльності засобами української мови, забарвлене власним емоційно-ціннісним ставленням.

К. Климова вважає, що вищезгадану компетентність не можна розглядати в ізолюванні від процесу комунікації, то ці знання повинні бути складовою загальної бази знання, якою опановують майбутні вчителі початкової школи в процесі професійного навчання і яка є динамічною системою, що самоорганізується і саморегулюється, змінюється на основі нових даних. До складу загальної бази знань входять мовні, немовні та фонові знання [2].

У процесі формування та розвитку граматичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи дуже важливий етап формування мовних граматичних навичок на фаховому рівні, під якими розуміємо автоматизовані компоненти мовленнєвої діяльності, психофізіологічну основу яких складають мовні (динамічні) стереотипи, що формуються і що у результаті постійного користування мовою з професійною метою, тобто у процесі набуття людиною індивідуального мовного досвіду у процесі здійснення професійної діяльності [3].

Важливою умовою ефективного формування граматичної навички здобувача вищої освіти Т. Горохова називає різноманітність обставин, ситуацій та завдань у процесі вивчення мовних дисциплін. За цієї умови спрацьовує принцип новизни. Нові завдання, установки і сам матеріал не тільки мотивують студента виконувати різні дії, а й сприяють виробленню у нього такої якості навички як гнучкість, тобто здатність включати граматичний матеріал в нові ситуації мовлення, визначати його функціонування в нових лінгвістичних умовах. Запам'ятовується те, що має значення для мовця. Причому, якщо вся увага спрямована на зміст або мету висловлювання, то мовні засоби запам'ятовуються підсвідомо [1].

Як свідчить досвід О. Мірошниченко, формування граматичних навичок, що складають граматичну компетентність тісно пов'язане з формуванням когнітивних навичок. Когнітивні навички – це ментальні можливості, з допомогою яких людина обробляє зовнішні стимули, тобто вхідну інформацію як таких завдань, які стимулюють розвиток когнітивних процесів людини [5].

Структуру граматичної компетентності, крім знань і навичок, складають ще й певні вміння. І. Нагрибельна вважає, що це три групи умінь: 1) риторичні вміння, що забезпечують мовне спілкування у різних ситуаціях; 2) металінгвістичні вміння, які забезпечують активне використання мови; 3) загальнонавчальні вміння, до складу яких входять конструктивні вміння, пов'язані з відбором та організацією навчального матеріалу; організаторські вміння, пов'язані з організацією діяльності; гносеологічні або дослідницькі вміння [6].

Отже, граматична компетентність майбутнього вчителя початкової школи є частиною комунікативної, оскільки неможливо розглядати оволодіння граматичною стороною мовлення ізолювано від процесу комунікації. В основі граматичної компетентності лежать два основні типи механізмів: комунікативні та когнітивні. Перші сприяють оволодінню мовленнєвою діяльністю у професійному контексті, другі – процесу концептуалізації,

результатом якої є утворення концептів у свідомості людини. Граматична компетентність майбутнього вчителя початкової школи ґрунтується на знаннях, навичках, вміннях та здатності ефективно використовувати їх у комунікативному та професійному процесі, що дає студентам змогу не тільки вільно володіти мовою та адекватно розв'язувати комунікативні завдання, а й користуватися нею для розв'язання завдань у фаховій діяльності.

Список використаних джерел

1. Горохова Т. О. Граматична компетенція як складова професіограми студента-філолога *Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки* : матер. Всеук. наук.-практ. конф. (18 квітня 2013 р.). URL : https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1082/1/T_Gorohova_DMU_3_GL.pdf
2. Климова К. Я. Теорія і практика формування мовно-комунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : монографія. Житомир : ПП «Рута», 2010. 560 с.
3. Мамчич О. Б., Райська Л. Г., Барнич О. В. Формування україномовної особистості майбутнього вчителя початкових класів НУШ. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. Серія : Педагогічні науки*. 2021. Вип. 12. С. 43–49.
4. Мироненко О. В. Реалізація граматичних норм майбутніми вчителями початкової школи у процесі вивчення української мови за професійним спрямуванням. URL : [ekhsuir.kspu.edu/bitstream/handle/123456789/13501/Мироненко О. В. Тези 2.pdf?sequence=1](https://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/handle/123456789/13501/Мироненко%20О.%20В.%20Тези%202.pdf?sequence=1)
5. Мірошніченко О. В. Формування професійної мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Освітньо-науковий простір*. 2022. Вип. 2 (1). С. 45–54.
6. Нагрибельна І. Професійно-методична підготовка майбутнього вчителя початкової школи до викладання рідної мови (в контексті Болонського процесу). *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*. 2011. Вип. 20. С. 88–90.
7. Полінок О. В. Психолого-педагогічні засади формування граматичної компетентності старшокласників з використанням методу проєктів. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки : збірник наукових статей*. Упор. Л. Л. Макаренко. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Випуск СХХХV (135). С. 172 –179.
8. Рябовол Н. Шляхи формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови в процесі вивчення дериватології на синтаксичній основі. *Наукові записки [Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова]. Серія : Педагогічні науки : [збірник наукових статей]*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. СХХХІІІ (133). С. 194–201.

Дзіняк Каріна Олексіївна,
здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Предик А. А.
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича, м. Чернівці

СПЕЦИФІКА ВИКОРИСТАННЯ ДІАГНОСТИЧНИХ РОБІТ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Нинішні соціальні та економічні процеси вимагають оновлення раніше встановленої моделі початкової школи. Вони потребують формування нового методичного підходу до теперішнього освітнього процесу, задля реалізації цілей сучасної школи.

Сучасний етап розвитку науки та освіти створює проблему в оцінюванні досягнень молодших школярів. Роль процесу діагностування в освітньому середовищі Нової української школи відіграє важливу роль.

Такі проблеми, як оцінювання та контролю навчальних досягнень молодших школярів були й будуть актуальними, адже нові часи потребують зміни орієнтирів нинішньої школи. Дані питання розглядали такі вчені як, Т. М. Байбара, Н. М. Бібік, М. С. Вашуленко, О. В. Вашуленко, Н. С. Коваль, О. В. Онопрієнко, О. Я. Савченко та інші.

Головною метою сучасної системи освіти є становлення самостійної, всебічно та гармонійно розвиненої особистості, яка здатна до самопізнання. Задля досягнення цієї мети педагоги часто використовують у своїй практичній діяльності діагностичні роботи. Вони передбачають отримання певних даних про розвиток дитини, що в подальшому дає змогу враховувати та коректувати педагогічний вплив.

Діагностика в системі освіти допомагає вчителю правильно організувати та побудувати навчальний процес учнів. Саме завдяки різноманітним діагностичним роботам педагог отримує знання про психологічний стан кожного учня, особливості його темпераменту та характеру, наявний рівень знань та вмінь. Діагностичні роботи допомагають педагогічному працівнику висвітлити питання розумової працездатності дитини, пізнавальної активності, інтересу до школи, вмінню сприймати та зосереджуватись на навчальному матеріалі. Вчителі використовують метод діагностики задля оцінювання розумових здібностей кожного учня, покращення та вдосконалення їх знань. Вагому увагу варто відзначити місцю діагностики в системі навчання. Діагностичні роботи допомагають педагогу вдосконалити наявні знання школярів, сформувати у них ключові та предметні компетентності.

Важливу роль в процесі діагностування варто надати й батькам. Інформація, якою діляться батьки має вагому цінність для педагогічного працівника. Фактично завдяки цій інформації вчитель може знайти правильний підхід до особистості кожної дитини. Інформація, яку розкривають батьки учня може в подальшому широко застосовуватись вчителем для корекції, моделювання та прогнозування поведінки учня, його стимулів до здобуття знань. Подібна інформація позитивно впливає на розроблення індивідуальних завдань для самостійної роботи школяра [2, с. 96].

Діагностичні роботи можуть бути використані у різний часовий проміжок, їх педагог може застосовувати як на початку навчального року задля визначення рівня учня, так і під час опановування навчального матеріалу задля виявлення потреб у додатковій підтримці та корекції навчального змісту. Вони можуть бути застосовані для того, щоб забезпечити успішну адаптацію дитини до школи, формувати у неї позитивне налаштування на процес навчання. Діагностичні роботи можуть розкрити рівень готовності школяра до опановування знань та формування необхідних вмінь і компетентностей.

Діагностика в освітньому середовищі включає в себе використання різних методів та прийомів, таких як тестування, спостереження, опитування, виконання різноманітних проектів та практичних завдань. Нині на освітніх просторах педагогічний працівник може з легкістю знайти різноманітні розробки, посібники та підручники, які присвячені розкриттю питання проведення діагностичних робіт. Завдяки діагностиці в освітньому просторі педагог може забезпечити індивідуальний розвиток учнів, розкрити їхні задатки та можливості [3, с. 45].

Діагностичні роботи мають неабиякий потенціал в реаліях сьогодення. Вони можуть поєднувати в собі різні форми роботи, такі як, індивідуальна робота кожного вихованця, обстеження в групі або мінігрупі. Оскільки, інформація про особистість кожної дитини може надходити до педагога з різних джерел, то можна говорити про те, що діагностика включає в себе багато вимірності джерел інформації. Такими джерелами можуть бути батьки, які проходили та заповнювали анкету, педагогічні працівники, психологи та самі учні. Інформація, яку педагог отримав від кожного з них, дає можливість педагогу створити цілісну картину уявлень про вихованця, відкриває його особу через призму думок та спостережень решти учасників навчального процесу.

Процес діагностики завжди забезпечує зворотній зв'язок між вчителем та учнем, адже ті дані які отримав вчитель у процесі діагностики він вміло використовує у своїй практичній діяльності. Аналізуючи здобуту інформацію, педагогічний працівник оцінює рівень засвоєння матеріалу учнів, дізнається про типові помилки школярів та корегує свій вплив задля їх вирішення. Основною метою подібних робіт є виявлення місць, які потребують доопрацювання у засвоєнні навчального змісту та забезпечення якісного контролю знань школярів [1, с. 39].

Процес діагностики повинен бути регулярним та адаптованим відповідно до потреб учнів. Важливо, щоб діагностування було чесним, об'єктивним та зрозумілим учасникам освітнього процесу. Цей процес має на меті забезпечувати об'єктивну та змістовну оцінку навчальних досягнень учнів, виявлення слабких та проблемних місць в здобутті знань та розроблення індивідуального плану роботи з дітьми, які цього потребують.

Отже, розглядаючи досліджувану проблему, можна стверджувати, що питання діагностики має займати важливе місце в роботі Нової української школи. Діагностичні роботи допомагають вчителю підвищити якість здобуття освіти кожної дитини, розкрити її можливості та вміння. Під час проведення таких робіт педагогічний працівник може підтримати позитивні тенденції у здобутті та осягненні знань школяра та уникнути або зменшити до мінімуму тривожні думки дитини. Діагностичні роботи є важливим інструментом для виявлення навчальних потреб учнів та підвищення ефективності освітнього процесу. Вони є важливою складовою оцінювальної системи освіти, які допомагають вчителю та учню вивести освіту України на новий рівень.

Список використаних джерел

1. Войцеховська Ж. В. (2020) Збірник діагностичних робіт з української мови, математики, предмету «Я досліджую світ» для учнів 2 класу НУШ. Первомайськ, 179 с.
2. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160 с.
3. Ротфорт Д., Гезей О. (2021) НУШ: теорія і практика формуального оцінювання у 3–4 класах закладів загальної середньої освіти. Харків: Ранок, 146 с.

Крещук Оксана Сергіївна,
здобувач ступеня вищої освіти «магістр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Суржук Т. Б.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ТЕХНІКИ ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Актуальність дослідження технік формувального оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів зумовлена кількома факторами: по-перше, в контексті сучасної освіти все більшої уваги надається індивідуалізації навчання та розвитку кожного учня; по-друге, формувальне оцінювання забезпечує більш точну інформацію про навчальні досягнення учнів та дозволяє вчителям більш ефективно організовувати освітній процес; по-третє, використання технік формувального оцінювання сприяє розвитку учнівської самооцінки та мотивації до навчання.

Важливість використання технік формувального оцінювання підкреслює Л. Кравченко [1]. Дослідник зазначає, що техніки формувального оцінювання дають змогу вчителям визначати потреби кожного учня та працювати з ними індивідуально, що сприяє кращим результатам навчання та розвитку; враховуючи індивідуальні потреби учнів та їх рівень навчальних досягнень, вчителі можуть підібрати найбільш ефективні методи навчання та розвитку; коли учні отримують зворотний зв'язок про свої досягнення та можливості для покращення, вони стають більш зацікавленими у навчанні та більш активними у своєму розвитку.

Формувальне оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів в цілому має велику актуальність у сучасному світі освіти, оскільки сприяє більш ефективному навчанню та розвитку кожного учня.

На основні важливості технік формувального оцінювання вказує Т. Ляшенко [2, с. 115–118]. За їхньою допомогою вчителю вдається: оцінити рівень засвоєння навчального матеріалу учнями на різних етапах навчання; виявити труднощі, з якими зіткнулися учні, та вчасно коригувати процес навчання; підвищити мотивацію учнів до навчання, оскільки формувальне оцінювання дає їм змогу бачити свій прогрес; забезпечити індивідуалізацію навчання та розвитку учнів, оскільки вчитель може враховувати індивідуальні особливості кожного учня під час використання технік формувального оцінювання; створити сприятливу атмосферу для навчання, оскільки учні більш впевнено ставляться до освітнього процесу, коли вони розуміють, що їх успіх оцінюється за прогрес, який вони зробили, а не за їхні недоліки; побудувати процес навчання на основі компетентнісного підходу, оскільки формувальне оцінювання дозволяє оцінювати рівень сформованості компетентностей учнів.

Формувальне оцінювання – це процес збору, аналізу та інтерпретації даних про навчальні досягнення учнів з метою поліпшення навчання та розвитку їх особистості. Розглянемо техніки формувального оцінювання навчальних досягнень учнів.

Метою дослідження технік формувального оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів є визначення можливостей використання цих технік для підвищення якості навчання та розвитку учнів. О. Мартиненко [3, с. 111–115] характеризує такі, найбільш ефективними з них:

Аналіз письмових робіт. Одним з основних методів формувального оцінювання є аналіз письмових робіт. Цей метод дає змогу оцінити рівень засвоєння учнем навчальних матеріалів та встановити, які аспекти предмета потребують додаткової уваги та розгляду.

Моніторинг. Моніторинг передбачає систематичне спостереження за процесом навчання та розвитку учнів. Цей метод дає змогу виявляти прогрес учнів та вчасно коригувати освітній процес.

Розмови та дискусії. Розмови та дискусії між вчителем та учнем дають змогу виявити рівень розуміння учнем навчального матеріалу та встановити його індивідуальні потреби.

Тестування. Тестування є ефективним методом формувального оцінювання, який дозволяє виявити рівень засвоєння учнями конкретної теми чи розділу предмета. При цьому важливо використовувати тести, які максимально відповідають меті та завданням освітнього процесу.

Проекти та творчі завдання. Проекти та творчі завдання дозволяють учням виявити свої здібності та творчі здібності. Виконання таких завдань сприяє розвитку учнів та їхнього інтелектуального потенціалу.

Портфоліо. Портфоліо є інструментом формувального оцінювання, який дозволяє збирати та систематизувати інформацію про досягнення учня впродовж навчального року. Цей метод дозволяє оцінити зміни у розвитку учня та виявити потреби у додатковому навчанні.

Д. Ротфорт та О. Гезей зауважують, що техніки (методи, прийоми) формувального оцінювання належать до неформального оцінювання. Сутність його в опитуванні, вислуховуванні учнів; проведенні спостережень за процесами навчання, пізнання, набуття учнями необхідних умінь. У працях українських дослідників [4, с. 25–27] наведено такі приклади технік формувального оцінювання, якими користуються вчителі початкових класів: мініюгляд, спрямована розшифровка, резюме в одному реченні, карти додатків, шкала або «чарівні лінієчки», рефлексивний екран, оцінка за рівнями, індекс-картки для узагальнення або запитань, сигнали рукою, світлофор, однохвилинне есе, вимірювання температури, мовні зразки (підказки), трихвилинна пауза, дві зірки й побажання (взаємооцінювання), техніка «Тижневий звіт».

Наведемо приклади процедури використання окремих технік.

Спрямована розшифровка. Учні своїми словами дають розшифровку тих понять, які було опрацьовано на уроці.

Оцінка за рівнями. Учні оцінюють свої можливості так: не зможу повторити; потрібна допомога; умію; можу навчити.

Вимірювання температури. Метод використовують для виявлення того, наскільки учні правильно виконують завдання. Для цього діяльність учнів призупиняється запитанням: «Що ми робимо?» Відповідь на поставлене запитання – демонстрація розуміння або процесу його виконання. У разі роботи в парах або групах учитель просить учнів продемонструвати процес виконання завдання. Інші спостерігають.

Мовні зразки (підказки). Учитель періодично дає учням мовні зразки (вислови, підказки), які допомагають будувати відповідь.

Дві зірки й побажання (взаємооцінювання). Застосовується для оцінювання творчих робіт учнів, творів, есе. Учитель пропонує перевірити роботу однокласника/однокласниці. Коли учні коментують роботи одне одного, вони не виставляють оцінки, а вказують на два

позитивні моменти – «дві зірки», а також на один момент, який потребує доопрацювання – «побажання».

Застосування формульовального оцінювання має позитивний вплив на мотивацію учнів до навчання та розвитку. Коли учень бачить, що його досягнення відображаються не лише у заліковій книжці, але й у процесі навчання, він отримує більш точний зворотний зв'язок та може більш ефективно працювати над своїм розвитком [5, с. 23–39]. Важливо, щоб учень сам міг оцінити власні досягнення. Тому перед учителем постає завдання розвитку в учнів здатності до реальної оцінки та самооцінки. Учневі/учениці важливо знати, що він (вона) знає, якими якостями володіє (на певному етапі навчання), а також над якими питаннями треба попрацювати. Для цього дітям потрібно пропонувати рефлексивні вправи.

Наприклад, вибрати для себе правильні відповіді, зробити позначення «+» або «–» (визначення рівня сформованості читацьких умінь):

+	<i>Оцінні судження</i>
/ –	
	Умію читати без помилок
	Читаю швидко, але припускаюся помилок
	Умію читати виразно, передаю голосом настрої героя, автора
	Умію читати за ролями
	Умію детально переказувати текст, якщо до нього є ілюстрація
	Умію визначати послідовність подій у творі
	Умію знайти потрібну інформацію
	Я завжди розумію смисл прочитаного
	Я не завжди розумію, що хотів сказати автор
	<i>Мені обов'язково потрібно навчитися</i>
	Складати план художнього твору
	Переказувати твір за планом
	<i>Допиши те, що ти вважаєш для себе важливим</i>
	<i>Самостійна контрольна робота</i>
	<i>Прочитай оповідання. Не поспішай, читай уважно.</i>
	<i>Прослідкуй, за скільки часу ти прочитав(ла) текст</i>
	Витратив(ла) менше хвилини
	Витратив(ла) 1 хвилину
	Витратив(ла) 2 хвилини
	Витратив(ла) 3 хвилини

Якщо ти прочитав(ла) текст менше, ніж за дві хвилини, ти читаєш дуже добре. Якщо ти витратив(ла) більше двох хвилин, тобі необхідно тренуватися читати якомога більше. Візьми «Хрестоматію для читання» і читай щовечора.

Аналіз результатів педагогічної практики засвідчив застосування здобувачами вищої освіти ефективних педагогічних прийомів та засобів формульовального оцінювання. Майбутні вчителі початкових класів користуються прийомом «Закон оцінювання». За цим законом спочатку виділяють позитивні результати роботи («Мені сподобалося...»; «Мене порадувало...»), потім висловлюють зауваження, побажання в доброзичливій формі («Мені хотілося б...»; «А краще зробити так...»; «Спробуй ще раз...»). Організують виконання завдань за зразком («Прочитай, як я»; «Подивись і напиши так само»; «Повтори за мною»). Це вчить

учнів бачити результат і оцінювати його. Надають допомогу учням у виділенні критеріїв оцінки запитаннями: «Що тобі цікаво в цій роботі?», «Що ти хотів/хотіла б виділити в цій роботі?». Використовують різні форми заохочень, забезпечують змістовну та емоційну підтримку, надають учням можливості вибору критеріїв самооцінювання (діти виносять на оцінку тільки те, що вважають готовим для публічного оцінювання).

У педагогічному процесі важливо розуміти, що формувальне оцінювання не є заміною сумативного оцінювання, а доповненням до нього. Обидва підходи мають свої переваги та недоліки та повинні використовуватись у збалансованому співвідношенні.

Отже, техніки формувального оцінювання є важливим інструментом для оцінювання навчальних досягнень учнів, оскільки вони дозволяють не тільки оцінювати, але й діагностувати рівень засвоєння навчального матеріалу учнем на різних етапах навчання. Вони дають можливість учителю вчасно виявляти труднощі, з якими зіткнувся учень, та коригувати процес навчання.

Список використаних джерел

1. Кравченко Л. М. Роль формувального оцінювання в організації навчального процесу початкової школи. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. Серія «Початкова освіта», 2015. (39). С. 121–125.
2. Ляшенко Т. В. Особливості формувального оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт), 2016. (3). С. 115–118.
3. Мартиненко О. В. Формувальне оцінювання як засіб підвищення якості навчання учнів початкової школи. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2018. (1–2). С. 111–115.
4. Ротфорт Д. В., Гезей О. М. Нова українська школа: теорія і практика формувального оцінювання у 3–4 класах закладів загальної середньої освіти : навч.-мет. посіб. / за заг. ред. Л. Д. Покросвої. Харків : Вид-во «Ранок», 2021. 144 с.
5. Савченко О. В. Формувальне оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів. *Наукові записки*, 2014. 1(11). С. 23–29.

Курин Ольга Сергіївна,

здобувач ступеня вищої освіти «магістр»,

науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Лук'яник Л. В.

Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У СТРУКТУРІ УРОКУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Однією з основних вимог до обов'язкових результатів навчання в сучасній початковій школі визначаємо уміння самостійно мислити – критично та системно. Здобувачі освіти повинні бути вмотивованими мислити критично, використовуючи те, що вони знають для покращення власного життя та життя суспільства. На потенціал розвитку критичного мислення спрямовують чинні документи (Концепція НУШ, Державний стандарт початкової освіти). Саме тому сьогодні проблема розвитку критичного мислення потребує дослідження у дидактичній площині задля розробки реальних педагогічних моделей, що можуть бути запроваджені в навчально-освітній процес закладу загальної середньої освіти.

Дослідження поняття «критичного мислення» пов'язують з ім'ям Джона Дьюї, американського педагога, філософа та психолога, який вважається «батьком» сучасної традиції розвитку критичного мислення. Через деякий час Едвард Глассер визначив критичне мислення таким, що вимагає постійних зусиль для вивчення будь-яких знань або переконань у світлі доказів, що їх підтримують, та подальших висновків, до яких вони підштовхують [3, с. 5].

У витоків цієї технології стояли такі видатні вчені як Л. Виготський, Дж. Дьюї, М. Коул, Д. Вертч, Д. Брунер. Сама ж технологія розроблена в кінці ХХ століття в США (Ч. Темпл, Д. Стил, К. Мередит, Д. Огл). Про необхідність розвитку критичного мислення говорили такі педагоги як П. Блонський, А. Байрамов, Г. Ліпкіна, Л. Рибак, В. Синельников, С. Векслер, М. Красовицький, О. Белкіна, Ю. Стежко.

З 1956 року, коли Бенджамін Блум розробив таксономію пізнавальних здібностей, «критичне мислення» означає мислення вищого рівня. На думку філософів, критичне мислення – це вміння логічно мислити та аргументувати. О. Тягло назвав його «просунутою сучасною логікою». З погляду теоретиків літератури (Ч. Темпл), критичне мислення – це підхід, за яким тексти розкладаються на складові частини і який розглядає, як вони досягають впливу на читача, які мотиви тих, хто їх написав. Психологи вважають (Л. Терлецька), критичне мислення – це таке мислення, яке має наступні характеристики: глибина (проникливість) мислення, послідовність, самостійність, гнучкість, швидкість, стратегічність.

На думку педагогів, які працюють за системою розвивального навчання (Є. Полат), критичне мислення має такі ознаки: аналітичність; асоціативність; самостійність; логічність; системність.

Аналіз зарубіжних та вітчизняних досліджень показує, що єдиного визначення цього виду мислення не існує. Сучасні дослідники Д. Кларк та А. Бідл визначають критичне мислення як процес, за допомогою якого розум опрацьовує інформацію з метою досягнення або продукування ідей або розв'язання проблеми. На думку Б. Бейера, критичне мислення – це спосіб оцінки автентичності, цінності або точності чогось [1, с. 35].

Визначень критичного мислення є багато. Насамперед, це: самостійність суджень, логічність висновків, чітка аргументованість міркувань, вміння зіставляти, порівнювати, аналізувати, дискутувати, повага до поглядів опонентів, відкритість до сприйняття альтернативних думок, здатність генерувати нові ідеї, аналізувати процес мислення з метою його вдосконалення.

Критичне мислення часто називають «спрямованим мисленням», тому що воно спрямоване на одержання бажаного результату. Професор Девід Клустер дає найбільш зрозуміле і корисне для вчителів визначення критичного мислення. Він називає п'ять складових критичного мислення:

1. Самостійність. Учні початкових класів здатні на основі інформації, якою вони володіють, самостійно вирішувати визначену проблему. Критичне мислення не обов'язково має бути оригінальним. Учні можуть прийняти ідею або переконання іншої людини, тим самим погодитись із нею.

2. Постановка проблеми. Початок розв'язання проблеми – це збирання інформації за нею, бо роздумувати на порожньому місці неможливо.

3. Прийняття рішення. Рішення учня визначається не тільки запасом його знань і вмінь, але й особистісними якостями, психічними установками і, значною мірою, його

переконаваннями, зокрема навичками рефлексивного ставлення до свого «Я», моральною і соціальною відповідальністю, повагою до індивідуальних особливостей інших учнів.

4. Чітка аргументованість. Часто одна і та ж проблема може мати декілька розв'язань, тому необхідно вміти знайти вагомі аргументи для переконання.

5. Соціальність. Критичне мислення є соціальним. Кожна думка перевіряється і поглиблюється, якщо вона обговорюється з іншими. У результаті чого уточнюється і поглиблюється власна позиція учня. Тому доводити істинність своєї думки учні повинні під час спілкування.

На думку відомого фахівця з цієї проблеми М. Ліпмана, критичне мислення є «вміле відповідальне мислення, що дозволяє людині формулювати надійні вірогідні судження, оскільки воно: а) засновується на певних критеріях; б) є таким, що самокоректується; в) впливає з конкретного контексту» [3, с. 112].

Про потребу розвивати критичне мислення говорили в різний час відомі педагоги та психологи. Американський мислитель Д. Дьюї стверджував, що фундаментальна мета сучасної освіти полягає не в тому, щоб просто давати учням інформацію, а в тому, щоб розвивати критичний спосіб мислення.

У психолого-педагогічній літературі названо чотири етапи формування критичного мислення учнів (М. Векслер, А. Тягло, Т. Воропай).

Перший етап – актуалізація знань, пробудження інтересу до теми, визначення мети вивчення конкретного матеріалу.

Другий етап – осмислення нової інформації, критичне читання та письмо.

Третій етап – роздуми або рефлексія, формування власної думки стосовно навчального матеріалу.

Четвертий етап – узагальнення й оцінка інформації (проблеми), визначення способів її розв'язання, з'ясування власних можливостей [4].

У методичній літературі специфіку навчальної технології розвитку критичного мислення описано так. По-перше, освітній процес має ґрунтуватися на науково обґрунтованих закономірностях взаємодії особистості та інформації. По-друге, фази цієї технології (методисти виділяють *виклик, осмислення, рефлексію*) вимагають від учителя максимальної гнучкості, що її спричинюють умови навчання та індивідуальні особливості учнів. По-третє, технологія дає змогу здійснювати навчання на основі принципів співробітництва, спільного планування навчальної діяльності та повного її осмислення

Структура уроку розвитку критичного мислення має ґрунтуватися на трьох фазах.

Перша фаза – *виклик*. На цій фазі суб'єкти освітнього процесу реалізують такі завдання: актуалізація вже наявних знань із теми. Від учителя ця фаза вимагає чіткої організації процесу відновлення раніше здобутих знань, необхідних для сприйняття нового матеріалу; пробудження пізнавальної діяльності. Різними способами (формулюванням гіпотези, організацією роботи школярів у групах тощо) створюється «інформаційна пустота», яку школярам хочеться заповнити; самостійне визначення учнями напрямків у вивченні нової теми, визначення тих її аспектів, які хотілося б обговорити (людина критично мисляча – це людина, яка мислить самостійно).

Друга фаза – *фаза реалізації смислу (осмислення)*. Якщо на першій (попередній) фазі учень ставив питання «Що це для мене означає?», «Навіщо це мені потрібно?», то на другій фазі він має реалізувати цей смисл у певній навчально-пізнавальній діяльності.

Вирішуються два основних завдання: як організувати активну роботу з новою інформацією? як співвідноситься новий матеріал з уже відомим і раніше засвоєним?

Третя фаза – фаза рефлексії. Під рефлексією мається на увазі «вбудовування», «уплетення» нового досвіду, нових знань у систему особистісних смислів. Простіше кажучи, третя фаза скерована на те, щоб новий матеріал став для учня «своїм», тобто повністю засвоєним. Для цього необхідно: самостійно систематизувати засвоєне; визначити напрямки подальшого засвоєння теми: де й для чого усе це може бути корисним [2].

У контексті уроків, побудованих на засадах критичного мислення, вирішується завдання сучасного підходу до навчання та виховання учнів. Навчити дітей мислити критично – означає правильно поставити запитання, направити їх увагу в правильне русло, вчити самостійно робити висновки та знаходити рішення. Виникає необхідність у вихованні у школярів внутрішньої потреби передавати власне бачення світу, мати особисту позицію. Сучасні учні з цікавістю виконують ті види навчальної діяльності, які дають їм матеріал для роздумів, можливість виявити ініціативу та самостійність, потребують розумового напруження, винахідливості та творчості [5].

Технологія розвитку критичного мислення зорієнтована не лише на співпрацю вчителя й учня, діяльнісну участь самого учня, а також на створення комфортних умов, які знімають психологічну напругу. Працюючи за нею, учень реалізує свої потреби й можливості, вчиться вирішувати свої проблеми самостійно, а також навчається способам оцінки своєї власної діяльності.

Технологія розвитку критичного мислення дає учневі:

- підвищення ефективності сприйняття інформації;
- підвищення цікавості як до навчального матеріалу, так і до самого процесу навчання;
- уміння критично мислити; уміння відповідально ставитися до власної освіти;
- уміння співпрацювати з іншими; підвищення якості освіти учнів;
- бажання і вміння стати людиною, яка вчиться протягом всього життя.

Технологія розвитку критичного мислення дає учителю:

- уміння створити в класі атмосферу відкритості й відповідальної співпраці;
- можливість використовувати модель навчання й систему ефективних методик, які сприяють розвитку критичного мислення й самостійності в процесі навчання;
- стати практиками, які уміють грамотно аналізувати свою діяльність;
- стати джерелом цінної професійної інформації для інших учителів.

Отже, застосування критичного мислення сприяє спілкуванню та розумінню думки іншої людини і є необхідною складовою сучасного уроку.

Список використаних джерел

5. Барбінова А. Критичне мислення – запорука успіху педагогічної діяльності. *Витоки педагогічної майстерності*. 2018. Випуск № 22. С. 13–17.
2. Козира В. М. Технологія розвитку критичного мислення у навчальному процесі: навчально-методичний посібник для вчителів. Тернопіль: ТОКІППО, 2017. 60 с.
3. Кроуфорд А. Технології розвитку критичного мислення / А. Кроуфорд, В. Саул. К. : Плеяди, 2016. 220 с.
4. Мошковська Г. Використання технології критичного мислення з метою формування ключових компетентностей учнів. *Нова педагогічна думка*. 2016. № 4 (88).

5. Про затвердження державного стандарту початкової освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 21. 02. 2018. № 87. URL.: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>

Кучканова Вікторія Олександрівна,
здобувач ступеня вищої освіти «магістр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Суржук Т. Б.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО МОДЕЛЮВАННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО УРОКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У сучасних реаліях розвитку загальної середньої освіти постає завдання переосмислення питань, пов'язаних із формуванням у здобувачів життєвих компетентностей, які сприятимуть успішній соціалізації, освітній діяльності та орієнтуванню в новому інформаційному просторі, а також навчать реагувати на сучасні виклики сьогодення. Посилення вимог до якості професійної підготовки майбутніх учителів вимагає оновлення та удосконалення теоретичних та методичних підходів до викладання фахових дисциплін та організації педагогічної практики у закладах вищої освіти. За таких умов особливого значення набуває підготовка майбутніх учителів початкових класів до моделювання та організації компетентнісного уроку, їхнє професійне зростання та самоосвіта.

Проаналізуємо особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів до моделювання компетентнісного уроку української мови.

Урок залишається основною формою організації навчання. У сучасних умовах компетентнісної україномовної освіти урок стає особистісно орієнтованим. Саме на такому уроці відбувається втілення лінгвометодичних ідей. Особливості сучасного уроку української мови висвітлено в працях О. Біляєва, М. Вашуленка, Н. Голуб, О. Горошкіної, Г. Коваль, М. Пентилюк, К. Пономарьової, І. Хом'яка та ін.

Процес формування вмінь учителів моделювати урок, який є основною формою організації навчання в початковій школі, відбувається в процесі загальної дидактичної підготовки, що включає вивчення основ «Дидактики», предметних методик (методика вивчення мовно-літературної освітньої галузі, методика вивчення природничої освітньої галузі, методика вивчення математичної освітньої галузі тощо), інноваційних технологій, проходження практик та набуття педагогічного досвіду.

У процесі вивчення педагогічних дисциплін здобувачі освіти знайомляться із:

- типами уроків, відповідно до Типової освітньої програми ЗЗСО (формування компетентностей; розвитку компетентностей; перевірки та/або досягнення компетентностей; комбінований урок);
- вимогами до структури уроків (чітке визначення цілей і завдань уроку; визначення типу уроку, зв'язок усіх частин уроку; закладання перспективи на наступний урок; вибір оптимальних методів вивчення й закріплення нового матеріалу; диференціація домашнього завдання);

- вимогами до підготовки та організації уроку (підготовка та використання наочності; організація самостійної роботи на уроці; продумування завдань для контролю та самоконтролю учнів у процесі та після виконання завдань; продумування методики пояснення складних тем);

- вимогами до змісту уроків (розвиток пізнавальних процесів; формування якостей особистості школяра; формування і вироблення мотивації до навчання);

- вимогами до техніки проведення уроку (темп уроку; сприятливий психологічний клімат; співробітництво вчителя і учнів, педагогічний такт; підтримка інтересу до уроку).

Моделювання уроку – це педагогічна діяльність, спрямована на створення системної моделі уроку (О. Кучерук). Відповідно до принципів цілісності моделі, комплексності та поетапності створюється модель уроку як цілісного явища, що є умовою сприйняття цілей, змісту та структури уроку.

Створення умовної моделі уроку – це чітке визначення місця уроку і в змістовому, і в методичному аспектах у межах навчального курсу, розділу, теми; формулювання загальної мети вивчення матеріалу; вибір педагогічних методів, прийомів, технологій, використання яких забезпечить досягнення поставленої мети найбільш раціональним способом.

Важливо зазначити, моделювання компетентнісного уроку української мови здійснюється на основі таких концептуальних засад:

- провідна форма освітньої діяльності – урок з компетентнісними ознаками;
- основні ознаки уроку – це висока мотивація, спрямованість на предметні компетентності, активізація навчально-пізнавальної діяльності, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, особистісна спрямованість навчання, рефлексія, диференційований підхід;
- цілеспрямована взаємодія форм навчання, яка виконує такі функції: освітню, виховну, розвивальну, організаційну, психологічну, координуючу, стимулюючу.

Модульна структура уроку української мови та читання включає засвоєння змісту початкового мовного курсу за такими модулями: мовно-теоретичний (формування програмованих знань про одиниці різних мовних рівнів: текст, речення тощо), правописний (формування вмінь орфографічно правильно писати слова і використовувати розділові знаки) та мовленнєво-творчий (формування у молодших школярів умінь будувати зв'язні висловлення) [1]. Кожний з цих модулів має конкретну мету, яка спрямована на досягнення результатів навчальної діяльності з використанням відповідних методів, засобів та прийомів.

У статті О. Кучерук «Моделювання як структурний елемент проєктування сучасного уроку української мови» [2] визначено етапи моделювання уроку. На першому етапі формується часткова модель змісту теми уроку. Для цього відбираються поняття, терміни, уточнюються визначення, правописні правила, установлюються внутрішньопредметні та міжпредметні зв'язки, відношення між елементами теми уроку. Для чіткості виконання цього етапу здобувачі мають побудувати розгалужену логіко-структурну схему. Перший етап моделювання уроку дає змогу майбутньому вчителю уявити зміст теми уроку, що включає вивчення мовної теорії, оволодіння мовленнєвою практикою, створення необхідних умов для спілкування на уроці.

На другому етапі моделюємо компетентнісну мету уроку. Вона визначається системою цілей, що відповідають формуванню знань і вмінь учнів, пов'язаних з реалізацією на уроці завдань певних змістових ліній. Діяльність учнів визначається орієнтуванням на обов'язкові (очікувані) навчальні результати навчання. Визначення конкретних цілей і

очікуваних результатів навчання дають змогу вчителю свідомо керувати навчальним процесом.

На третьому етапі визначаються види діяльності на уроці (організаційна, комунікативна, навчально-дослідницька, навчально-пізнавальна, самостійна, групова, диференційована, індивідуальна, оцінювальна, рефлексивна) та методи навчання (на оволодіння мовними знаннями; на формування правописних вмінь; на розвиток мовленнєвої діяльності; на формування комунікативної компетентності). Зазначеними видами діяльності та групами методів визначається специфічний зміст теоретичної і практичної діяльності на сучасному уроці української мови в початкових класах.

На четвертому етапі розробляється структурна модель уроку. Структура уроку української мови зазнала змін відповідно до компетентісно орієнтованого навчання. Саме тому, обов'язкові структурні компоненти компетентісного уроку української мови в початкових класах за К. Пономарьовою [3] такі:

- 1) організація класу (перевірка готовності учнів до уроку);
- 2) мотивація навчальної діяльності (фокусування уваги учнів на освітній діяльності, підвищення інтересу до вивчення нової інформації; мотивація повинна бути пов'язана з темою уроку);
- 3) визначення теми та мети уроку (на даному етапі важливо забезпечити розуміння молодшими школярами змісту їхньої діяльності на уроці та які результати вони мають отримати; у 1–2 класах їх формулює вчитель, а в 3–4 класах залучаються учні);
- 4) навчально-пізнавальна діяльність учнів (усвідомлене засвоєння учнями нового освітнього матеріалу, яке передбачає розумову діяльність, спостереження за мовними явищами, їх порівняння та аналіз, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між ними, формулювання висновків);
- 5) застосування мовних знань та вмінь (використання засвоєних знань в усному та писемному мовленні; на цьому етапі учні виконують різноманітні практичні вправи: репродуктивні, конструктивні і творчі);
- 6) мовленнєво-творча діяльність (розвиток мовленнєвих вмінь та їх застосування в процесі мовленнєвої діяльності; виконуючи завдання з даного етапу, учні застосовують набуті знання з лексики, граматики, стилістики, саме тому добираючи завдання вчителю необхідно передбачити використання школярами набутих знань та умінь на попередніх етапах уроку);
- 7) підсумок уроку (зіставлення досягнутого на уроці із цілями, які були визначені на початку уроку; даний етап повинен бути чітким).

Структурною єдністю уроку визначається його цілісність.

Отже, підготовка майбутнього вчителя до уроку української мови полягає у розумінні особливостей його моделювання в системі компетентісно орієнтованої освіти та визначенні умов, що впливають на ефективність побудови моделі сучасного уроку української мови в початкових класах.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М., Мартиненко В. О., Савченко О. Я та ін. Організаційні форми навчання у початковій школі: посібник. Київ: Видавничий дім «Сам», 2017. 304 с.
2. Кучерук О. Моделювання як структурний елемент проєктування сучасного уроку української мови. *Українська мова і література в школі*. 2014. №5. С.–10.

3. Пономарьова К. Сучасний урок української мови: компетентнісно орієнтовані цілі та структура. *Початкова школа*. 2015. №1. С. 21–26.
4. Тесленко Т. В. Компетентнісний підхід до забезпечення в майбутнього вчителя початкової школи здатності моделювати організаційні форми навчання молодших школярів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2016. Вип. 55. С. 206–211 (Серія «Педагогічні науки: реалії та перспективи»).

Левіновська Оксана Ростиславівна,
здобувач ступеня вищої освіти «магістр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Костолович Т. В.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ПРАВОПИСНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛADOVA ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Вагома умова професійного становлення вчителя початкових класів – розвиток професійної компетентності. Учитель повинен не тільки оволодіти формами, методами і засобами педагогічної діяльності, а й цілісними, системними знаннями української мови, користуватися її виражальними засобами, дотримуватися правил мовленнєвого етикету, правильно, точно, логічно, зрозуміло висловлювати свою думку в різноманітних ситуаціях спілкування.

Правописна компетентність – важлива складова професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Від знань учителем літературних правописних норм залежить сприймання його мовлення учнями, а помилки в написанні слів, речень, текстів тощо можуть призвести до спотворення змісту, ускладнення розуміння висловленого, зниження авторитету педагога та відображення негативного прикладу для дітей.

Проблему формування правописної компетентності досліджували Н. Бондаренко, В. Зінченко, С. Омельчук, Л. Рубан, Н. Фролова, С. Конюхов, О. Хома, І. Хом'як та інші. Вивчення правопису в закладах вищої освіти висвітлено в працях В. Вітюк, А. Віцюк, Х. Карповець, В. Колєнцовой, О. Роїк.

І. Хом'як тлумачить правописну компетентність як високий рівень оперування правописними знаннями в писемній діяльності учня/студента, його набутий досвід застосування орфографічних і пунктуаційних умінь на практиці, особистісний показник використання орфографічної й пунктуаційної компетентності у самостійному письмі [1, с. 19].

Правописна компетентність передбачає засвоєння й застосування орфографічних та пунктуаційних норм і сформованість на їх основі таких основних умінь: знаходити орфограми, відрізняти їх від неорфограм; визначати пунктограми в простому і складному; розпізнавати орфограми й пунктограми з-поміж інших; розрізняти їх види; з'ясовувати правомірність уживання орфограм і пунктограм; застосовувати орфографічні та пунктуаційні правила; грамотно писати слова з вивченими орфограмами; правильно ставити розділові знаки в простому і складному реченнях; знаходити й виправляти орфографічні та пунктуаційні помилки на вивчені правила.

Під час формування у майбутніх вчителів початкових класів орфографічних та пунктуаційних навичок, необхідно зважати на принципову відмінність між ними. Основним

завданням розвитку орфографічних навичок є їх автоматизація. Становлення пунктуаційних навичок потребує вміння розбиратися в синтаксичній структурі висловлювання; усвідомлення можливості різного пунктуаційного оформлення подібних синтаксичних структур; розуміння залежності вживання того чи іншого розділового знака від смислу конкретного висловлювання.

Ефективність формування правописної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі навчання мовознавчих дисциплін підвищиться за таких умов: застосування компетентнісного підходу у навчанні; опанування українського правопису на основі врахування його закономірностей; взаємозв'язку навчання орфографії та пунктуації з різними рівнями й аспектами мови; оптимального поєднання методів, прийомів, засобів та організаційних форм навчання; створення системи завдань і вправ, спрямованої на поетапне формування стійких правописних умінь і навичок.

Уважаємо ефективною методичною системою навчання таку, що базується на використанні інноваційних технологій, які дозволяють розвивати позитивну мотивацію студентів до потреби оволодіння літературними нормами орфографії та пунктуації, стимулюють продуктивне мислення, пізнавальну активність, сприяють успішному і усвідомленому оволодінню складним граматико-орфографічним явищем. Сучасні технології навчання сприяють не лише формуванню в здобувачів вищої освіти орфографічних умінь і навичок, а й виробленню у них особистих цінностей, створюють на занятті комфортну атмосферу співробітництва, творчої взаємодії в навчанні.

Безумовно, у методиці навчання орфографії є багато досягнень, але які технології формування орфографічних умінь і навичок є найбільш дієві, тобто як виробити грамотне письмо, на сьогодні ще не вирішено, тому навіть досвідчені люди пишуть з помилками.

Список використаних джерел

1. Хом'як І. Компетентнісний підхід до навчання правопису української мови. *Українська мова і література в школах України*. 2017. №11. С. 17–21.

Мендрик Аліна Віталіївна,
здобувач ступеня вищої освіти «магістр»,
науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Бісовецька Л. А.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ТЕКСТУ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СВІДОМОГО ЧИТАННЯ

Питання читацьких уподобань, діапазону й культури читання, розвитку відповідної компетентності здобувачів освіти й формування компетентного читача досліджували Н. Бібік, Ю. Бондаренко, Н. Бондаренко, М. Вашуленко, Н. Волошина, Н. Головченко, О. Горошкіна, І. Гудзик, В. Зайцев, В. Едігей, С. Косянчук, О. Міщенко, В. Мартиненко, О. Пометун, К. Пономарьова, О. Савченко, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, А. Фасоля, Н. Чепелєва, Т. Яценко й інші науковці. У їхніх працях розкрито специфіку читання як виду мовленнєвої діяльності у взаємозв'язку з іншими; обґрунтовано наукові засади формування читацької компетентності, її зміст і структуру, виділено й схарактеризовано компоненти;

розроблено методику роботи з текстами на основі взаємозв'язаного розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності із застосуванням різних видів і стратегій читання тощо

Як зазначено в енциклопедії «Українська мова», лінгвістичний аналіз тексту – це аналіз будь-якого тексту як продукту мовно-розумової діяльності людини із застосуванням лінгвістичних методів і прийомів з метою виявлення його структурно-сислової єдності, комунікативної спрямованості та інтерпретації упорядкування мовних засобів для вираження смислу [5, с. 314].

Текст, як наголошує І. Кочан, [2, с. 33] – це не хаотичне накопичення одиниць різних мовних рівнів, а упорядкована система, в якій усе взаємопов'язано і взаємообумовлено. Сислова цілісність тексту полягає у єдності його теми. Структурну (граматичну) цілісність забезпечують оніми, займенники, займенникові прислівники, дієслова одного часу тощо. Комунікативна цілісність тексту – це сислове і граматичне підпорядкування кожного наступного речення в попередньому, від відомого до нового. Для тексту характерна цілісність, зв'язність, членування, лінійність, інформативність, завершеність.

Лінгвістичний аналіз тексту, на думку М. Пентилюк [4, с. 158], необхідно розглядати як метод навчання, що забезпечує розуміння функцій мовних одиниць у мовленні, оскільки в процесі його застосування формуються й удосконалюються вміння й навички, а також усі види мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо) та реалізуються всі функції навчання (освітня, розвивальна, виховна, спонукальна, контрольна-корекційна тощо), що активізують творче мислення й пізнавальну самостійність.

За допомогою лінгвістичного аналізу здобувачі освіти вивчають мовні одиниці в їхніх взаємозв'язках і відношеннях у структурі тексту: фонематичні, фонетичні, орфоепічні, орфографічні, графічні, лексичні, фразеологічні, морфемні, словотвірні, етимологічні, морфологічні, синтаксичні, правописні і стилістичні. Лінгвістичний аналіз як метод навчання повинен відповідати таким вимогам, як науковість, точність, логічність, послідовність, глибина, системність, різнобічність, оскільки наявність цих ознак під час аналізу тексту забезпечить ефективність його здійснення й реалізацію поставленої мети.

Лінгвоаналіз створений системою прийомів, що допомагають з'ясувати найтонші сислові відтінки слова в тексті. Ця система ґрунтується на логіці процесу навчання. Серед прийомів лінгвістичного аналізу тексту науковці виділяють такі: 1) семантико-стилістичний, який полягає у виявленні дібраних з арсеналу загальнонародної мови одиниць та поясненні доцільності їх вибору; 2) зіставно-стилістичний, який дає змогу порівняти різні редакції тексту й пояснити позицію автора у виборі остаточного варіанта; 3) прийом кількісного аналізу, що полягає у визначенні кількісних ознак мовних явищ.

М. Крупа [3], крім названих, виділяє такі прийоми (за її словами, методи) лінгвістичного аналізу художнього тексту: «словообраз (мікрообраз)» – виявлення того комплексу мовних засобів різних рівнів, який служить для створення певного мікрообразу в системі мислення автора; комплексний аналіз художнього тексту – дослідження категорії образу автора; повільне прочитання з метою мотивації відбору кожної мовної одиниці; лінгвістичний аналіз за мовними рівнями; дослідження позатекстових чинників мовної особистості автора тексту; естетичне спостереження над словом; компонентний аналіз – спрямований на одиниці в тексті, а звідси випливає, що елементи кожного структурного рівня мови по-своєму беруть участь у забезпеченні функціонування висловлювання, тобто виконують лише їм притаманні функції.

Відмінність між лінгвістичним аналізом тексту нехудожнього і художнього полягає в тому, що для з'ясування смислу першого достатньо знати граматику мови, а другого – необхідно виявити підтекст, систему автор, прийомів вираження смислу, з'ясувати естетику образності.

Кожен текст, як зазначає І. Кочан [2, с. 32], висвітлюючи якусь тему, містить у собі певний обсяг фактичних даних, певну інформацію. Оскільки текст може бути різний: художній і нехудожній (науковий, офіційно-діловий, публіцистичний), то кожен із них вимагає своєрідного підходу. Зокрема інформація, що міститься в нехудожньому тексті, завжди достатньо чітко співвідноситься з певною ділянкою дійсності й зорієнтована на конкретне коло адресатів. Такий текст обмежений низкою ознак – соціальних, професійних, політичних, територіальних, національних тощо. Заміна конкретних індивідуумів у цій групі текстів до кардинальних змін у сприйнятті інформації не веде.

Інша річ – художній текст. Співзвучність чи неспівзвучність окремих естетичних, психологічних, емоційних, ідейних поглядів автора і читача зумовлюють можливість різного трактування (інтерпретації) одного й того самого твору різними митцями: режисерами, акторами, критиками. Гамлет 400 років розв'язує проблему: *бути, чи не бути?! Канонічний зміст трагедії залишається незмінним. А кожна епоха, кожен митець бере з цього твору нові й нові ідеї та емоції. Звідси напрошується думка, що трафаретного трактування художнього тексту не існує.*

Кожен справді художній твір випереджає час, тому сучасники-читачі не завжди усвідомлюють усю глибину, значущість порушеної у творі проблеми. Відомо, що смисл одного й того самого тексту не завжди однаково сприймають різні люди. Так, дуже часто при сприйнятті переважає логічна інформація і залишається поза увагою естетична. Іноді логічну інформацію по-різному інтерпретують люди, що читають той самий твір. Тобто смисл, який вкладає автор, і зміст, який сприймають читачі, не завжди адекватні. Кожен читач розставляє акценти по-своєму, по-своєму інтерпретує. Щоб запобігти цьому, проводять лінгвосмисловий аналіз, тобто здійснюють лінгвістичний аналіз тексту.

Розглянемо завдання, які можна запропонувати здобувачам освіти під час вивчення повісті М. Парр «Вафельне серце».

1. Перевірка сприймання тексту:

– Чи доводилося вам чути, що серце може бути «вафельним»? Чому М. Парр так назвала свою книгу?

– Як виникла назва бухти Крихти-Матильди?

– Хто жив у Крихті-Матильді?

– Назвіть повне ім'я Трілле. Чи подобалось йому таке довге ім'я?

– Чому Трілле і Лена вважають, що єдиний недолік баби-тітки в тому, що вона в'яже на спицях?

– Яку мелодію виконували діти на блокфлейті, щоб заробити гроші на новий м'яч?

– Чому вони грали мелодію «Різдву радіймо» посеред літа?

– Чому діти відмовилися бути молодятами на Івана купала? Обґрунтуйте свою думку.

– Що діти пекли на Іванів день? Кого їм бракувало?

– Яка мрія Трілле здійснилась у кінці повісті?

– Визначте основну думку твору.

– Поясніть, чому М. Парр називають « новою Астрід Ліндгрєн »?

2. Словникова робота.

– Поясніть значення слів *блокфлейта, виснувати, втелентувати, живопліт, ленокніданок, сновигати, фінт, шкарбани*. Доведіть доцільність їх використання в тексті.

– Дайте визначення фразеологічним зворотам: *зводиться нанівець, морозець дере по шкірі, закотив очі під лоба, мало не простягнувши ноги*.

Аналіз художнього тексту, на думку Т. Беценко [1, с. 145], – своєрідний спосіб отримання знань про світ, що реалізується у такій послідовності: від пізнання образного представлення буття в авторській моделі через посередництво чуттєво-почуттєвого сприйняття читача до фіксації здобутих і осмислених ним знань, вражень, емоцій у науковому тексті як продукті інтелектуальної обробки художнього авторського тексту.

Список використаних джерел

1. Беценко Т. П. Мета філологічного аналізу художнього тексту як різновиду навчальної креативно-інтелектуальної діяльності. *Шкільна літературна освіта: традиції і новаторство. VIII Волошинські читання: зб. тез всеукраїнської науково-практичної конференції*. Київ : УОВЦ «Оріон», 2020. С. 141–146.
2. Кочан І. М. Лінгвістичний аналіз тексту : навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2008. 423 с.
3. Крупа М. Лінгвістичний аналіз художнього тексту. Тернопіль : Підручники і посібники, 2005. 416 с.
4. Пентиліук М. Лінгвістичний аналіз тексту в методологічному ракурсі. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2015. Вип. 22. С. 157–162.
5. Плющ М. Я. Лінгвістичний аналіз тексту. *Українська мова: Енциклопедія*. 2-ге вид., випр. і доп. Київ : Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 2004. С. 314.

Походзіло Анастасія Миколаївна,
здобувач ступеня вищої освіти «магістр»,
Суржук Тетяна Борисівна, канд. пед. наук, доцент кафедри
теорії і методик початкової освіти,
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ЗАСТОСУВАННЯ КВЕСТІВ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ РЕАЛІЗОВУВАТИ ЗАВДАННЯ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Навчання української мови на сучасному етапі розвитку національної школи спрямоване насамперед на формування національно свідомої особистості, яка є носієм мови, володіє лінгвістичними знаннями та необхідним рівнем мовленнєвої та комунікативної компетентностей. З цією метою до курсу «Методика навчання мовно-літературної освітньої галузі» введено теми, які розвивають у майбутніх учителів початкових класів уміння досліджувати художні тексти, зокрема – аналізувати текст; досліджувати засоби художньої виразності; усвідомлювати жанрові особливості творів; діалогічно взаємодіяти з текстом, щоб розвивати ці ж уміння в учнів і створювати умови для взаємодії учнів зі світом літератури. У такому процесі майбутній учитель початкових класів навчається пошуку нових підходів до аналізу, пояснення і коментування матеріалу; збагачує особистий читацький досвід.

Актуальні питання дослідження текстів різних видів (художніх, науково-популярних, навчальних, медіатекстів) відпрацьовуються здобувачами вищої освіти на практичних заняттях з методик та у позааудиторний час.

Ефективною формою опанування знань, розширення досвіду і способів формування вмінь є квести, проведення яких передбачає опрацювання матеріалів художніх творів із метою поглиблення та інтеграції знань, пошуку та отримання необхідної інформації, виконання поставлених завдань у процесі самостійної або групової роботи.

Квест «Досліджуємо вірші для дітей про українську вишиванку» проводився зі студентами четвертого курсу педагогічного факультету з метою прилучення їх до світу дитячої поезії, розвитку умінь виділяти в тексті яскраві, точні, образні вислови, художні описи; здійснення взаємодії з текстом твору.

Перед заняттям у формі квест-гри студенти опрацювали вірші та пісні [1] для дітей про українську сорочку-вишиванку та вишиті рушники.

Проблемне питання квест-гри полягало у здійсненні віртуальної подорожі та дослідженні особливостей орнаментів вишиванок (за їхніми описами у віршах) з різних регіонів України. Опис вишитих сорочок і рушників представлений у віршах українських поетів.

Учасники квесту розподілилися на дві групи та працювали на таких станціях: історична; дослідницька; біографічна, поетична; технологічна («вишивання» за технологією малювання, аплікації), станція складання мапи.

Після здобуття необхідних знань на визначеній станції, студенти одержували пазл (чи декілька пазлів) і переходили до виконання наступного завдання на іншій станції. На завершення гри кожна команда одержала дванадцять пазлів (частин) мапи. Кожен пазл – це окрема область України. На останній станції учасники команд зобразили на кожному пазлі символ орнаменту вишивки. У цих візерунках зашифровували побажання миру, здоров'я, добробуту, довгих літ за допомогою символів, що використовуються у вишитих виробках. Колективно склали мапу України.

На станції «Історична» студенти довели, що вірші сучасних українських поетів знайомлять із минулим української вишиванки; з тим, що ця священна річ є частиною пам'яті й спадщини батьків. Із вірша Н. Козак «Давня вишиванка»: «...Ці реліквії прадавні – в долях наших з кров'ю. В них-бо серце України – зіткане любов'ю» – дізналися, що вишиванка увібрала в себе історію народу. С. Мостюк у вірші «Про вишиванку» задає питання: «Чому вишиванка така дорога українцю?». У відповіді є й такі слова: «Це втілення міцності духу, любові до волі»; «Це ще один привід пишатись, що ти – українець». Учасники квесту звернули увагу на уривки з віршів, якими доведено, що і сьогодні вишита сорочка не втрачає своєї цінності. М. Серпень пише, що вишиванка окрилює: «Вишиванку, надівши на себе, кожен з нас ніби крила надів – відчуває безкрайність він неба, й силу золота спілих хлібів». Л. Легостаєва вишиванкою кидає виклик ворогам: «Одягаючись в вишиванку, виклик кидаю ворогам! Хай ухопить їх лихоманка і поглине навік тайга!». Л. Скрипка запрошує на свято Вишиванки: «Софійки, Петрики, Марічки, Йванки, у цей врочистий надзвичайний день спішіть на свято Вишиванки – на свято світла, радості й пісень» («Вишиваний парад»).

У процесі гри-квесту на станції «Дослідницька» студенти досліджували вірші О. Буя «Вишиванка», М. Даленко «Мальована скриня», В. Даника «Вишиванка», Н. Карпенко «Вишивала матінка», Н. Козак «Давня вишиванка», Т. Коломієць «Біле поле полотняне»,

В. Охріменка «Українська вишиванка», Г. Римар «Мамині вишиванки», Л. Храпливої-Щур «Вишиванка», Г. Черінь «Вишита сорочка».

У студентських дослідженнях образу вишиванки в українській поезії для дітей зазначалося, що автори використовують яскраві, художні описи особливостей форми орнаменту: гілочки, маківки, нагідки (Н. Карпенко); сонечка, жолудята, листочки дубовії, дрібний калинки цвіт, калинонька рясенька, цвіт і ягідки (Г. Римар); бризки, вода, верхи смерек (Л. Храплива-Щур); пуп'янки на пруттях, ружі, квітоньки (Н. Козак) та ін. Цікавими були дослідження кольорів вишиванки. У віршах В. Даника «барви грають, ніби сонце серед гаю», «шаблі блищать»; Л. Храпливої-Щур «за горою дуби червоніють», «золотавіють осінню клени», «синє небо на бризки розбилось». «Вишивала в три нитки: ясно-синю, чорну й сіру» вишивальниця у вірші Г. Черінь; «клалися рівненько чорні, червоненькі, сині і зелені ниточки тоненькі» в майстрині з вірша М. Деленко. У деяких віршах вишиванка навіть звучить: «тихе цокання підков» (В. Даник); «небо розбилось об рвучкі Черемошеві води» (Л. Храплива-Щур). У всіх досліджуваних віршах відзначена особлива роль лексики, за допомогою якої передана глибока емоційна тональність віршів для дітей про вишиванку. Вірш В. Охріменка «Українська вишиванка» розповідає про символи і коди, що є «предковічні магічні скарби», що в них «ховалися між нитками і любов, і зажура, і сміх».

У квест-грі на станції «Біографічна» дослідники робили спробу узгодити візерунок або орнамент, описаний автором вірша із регіоном, де він народився, живе або працює. З'ясувалося, що поєднання символів вишивки робить орнамент типовим для певного регіону. Студентам вдалося визначити, що В. Даник з Середнього Придніпров'я, Н. Карпенко з Поділля, Г. Римар з Київщини або з Житомирщини. Л. Храплива-Щур описує у віршах вишиванку Українських Карпат, Г. Черінь – вишиванку Сумщини. У вірші О. Буя є «нитки з чорних бід, що затягують міцними вузлам», це дало можливість зробити припущення, що вишиванка з Тернопільщини.

На станції «Поетична» студенти робили повідомлення та читали вірші напам'ять. У віршах про українську вишиванку, тексти яких споріднені, але не однорідні, закладено ідеї національної самосвідомості, національного характеру та єднання українців. Ось як представлено вишиванку в українській поезії В. Володиної «Ми – вишиванка»:

Із хрестиків народжується візерунок.

Із єдності Народу – Україна!

Отримали в броні найвищий ми гатунок:

Всі добрі люди – це одна Родина!

Потужну позитивну енергетику виробу дарують жінки, адже саме вони вишивають національний одяг. А вишиванка символізує добро, вірність та любов: «Квіточка до квіточки – сила вікова, то і мама й діточки, то любов жива» (Г. Онацька «Рушничок»); «Дорога і серцю мила, українець кожен знає: у тобі могутня сила, і тебе він поважає» (Т. Головка «Українська вишиванка»); «Я рідний край та мову солов'їну у вишивку свою вплела, в нитки. Я прославляю рідну Україну, яскраві, вишиваючи квітки» (О. Вишневська «Вишивка»).

У нашій Українській державі немає вагомшої турботи, аніж турбота про дитину. Становлення її особистості, громадянина відбувається в роки навчання в початковій школі. Тому вчителі мають усвідомлювати значення дитячих вражень від перших прочитаних книг, від збережених народом споконвічних традицій, які згодом визначають сутність переконань, світогляду, моральних чеснот. Дослідження добірки віршів про українську вишиванку для

дітей підтверджує, що вишиванка, не лише важлива складова нашого національного вбрання, а й символ української загальнонародної традиції. У художньо-поетичному просторі вона проявляється самотністю, джерелом духовного багатства, працьовитості та проявом нематеріальної культури.

Систематична практика виконання майбутніми вчителями квестів сприятиме формуванню вмінь інтегрувати та використовувати предметні знання як основу змісту мовно-літературної освітньої галузі Державного стандарту початкової освіти та трансформувати їх у різні форми; планувати й здійснювати освітній процес з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів початкових класів, забезпечувати розвиток пізнавальної діяльності учнів, формувати в них мотивацію до навчання; застосовувати методи та прийоми навчання, інновації, міжпредметні зв'язки та інтегрувати зміст різних освітніх галузей в стандартних і нестандартних ситуаціях професійної діяльності в початковій школі, оцінювати результативність їхнього застосування.

Список використаних джерел

1. Вірші та пісні про українську сорочку-вишиванку та вишиті рушники. URL: <https://mala.storinka.org.html> (дата звернення: 15.03.2023).
2. Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1–2 та 3–4 класи. Київ: Видавництво «Світоч», 2019. 336 с.

Прокопчук Наталія Георгіївна,
здобувач ступеня вищої освіти «магістр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Суржук Т. Б.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Сьогодні суспільство вимагає нових підходів до організації освітнього процесу. Здатність учителів максимально використовувати переваги інформаційно-комунікаційних технологій у своїй практичній діяльності є одним з аспектів реалізації розвитку сучасної освіти.

Нині цифрові технології мають незаперечний вплив на всі галузі людської діяльності. Освіта не стала винятком, оскільки інноваційні методи навчання включають інтегроване використання цифрових технологій та ресурсів, засобів інформаційно-комунікативних технологій. Масове впровадження дистанційного навчання спричинило зростання вимог до вмінь учителя користуватися засобами інформаційних і комунікаційних технологій. Сучасним учителям необхідно підвищувати рівень своєї цифрової компетентності в короткий термін у процесі самоосвіти.

Проблемою використання цифрових технологій на сучасному етапі розвитку загальної середньої освіти займаються А. Акімов, Н. Бабовал, В. Биков, Г. Васьківська, Н. Гібалова, А. Гуржій, О. Добудько, К. Каменєв, Л. Карташова, В. Лапінський, С. Литвинова, Л. Ляхоцька, І. Мовчан, Л. Неділя, О. Овчарук, Л. Остапчук, О. Пінчук, О. Саган, О. Спірін, С. Шостя та інші.

Актуальність зазначеної проблеми підтверджено законодавчими документами на державному рівні. Законом України «Про освіту» [6] визначаються інформаційні та цифрові навички як ключові компетентності. Про наскрізний характер використання цифрових технологій в освіті зазначено у проєкті Концепції Цифрової адженди України – 2020 [9]. Важливості набуває питання підготовки кваліфікованих, конкурентноспроможних педагогів, які будуть здатні використовувати цифрові технології в освітньому процесі. Тому проблема формування цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів є актуальною та своєчасною.

Визначимо та проаналізуємо структурні компоненти цифрової компетентності майбутніх учителів початкової класів.

Цифрова компетентність є однією з восьми ключових компетентностей, включених до оновленої програми ЄС щодо ключових компетентностей [10]. Вона визначається як впевнене, критичне і відповідальне використання та взаємодія з цифровими технологіями для навчання, професійної діяльності (роботи) та участі у житті суспільства. Навички роботи вчителя з цифровими носіями визначаються як його здатність впевнено та критично використовувати різноманітні сервіси, мобільний телефон, інтерактивну дошку, комп'ютер під час навчання; створювати нові цифрові ресурси для вдосконалення своєї освітньої практики. Ця здатність базується на логічному мисленні та високому ступені володіння цифровими технологіями. Провідні ознаки цієї компетентності – мотивація й упевненість.

У Європі існує довідкова система для підтримки розвитку цифрової компетентності вчителя – Рамка цифрової компетентності педагога DigCompEdu. У ній визначені навички, які необхідні вчителю для впевненого та критичного застосування цифрових технологій у його професійній діяльності. Цією рамкою [11] визначено 6 основних галузей із 22 запропонованих складових, що відображають компетентність педагога: «Професійна залученість», «Цифрові ресурси», «Навчання та викладання», «Оцінювання», «Розширення можливостей учнів», «Сприяння цифровій компетентності учнів». Разом вони утворюють цифрову компетентність учителя.

Цифрову компетентність педагогічного працівника в Україні описано за п'ятьма напрямками [5]: «Вчитель в цифровому суспільстві», «Професійний розвиток», «Використання цифрових ресурсів», «Навчання та оцінювання учнів», «Формування цифрових компетентностей учнів».

Питання структури цифрової компетентності вчителя є темою, яка цікавить багатьох дослідників.

За А. Акімовим [1] зміст та структура цифрової компетентності являє собою якість особистості, сукупність знань, умінь і ціннісних установок для ефективного виконання різноманітної інформаційної діяльності та застосування цифрових технологій для вирішення завдань, які виникають у реальних життєвих ситуаціях. У роботах О. Добудько [4] визначено такі структурні елементи цифрової компетентності: мобілізаційний, контрольний-оцінний, трансляційний, інформаційно-орієнтаційний, аналітичний, моделюючий

Структурні компоненти виокремлено К. Каменєвим й І. Мовчан [2]:

- ціннісно-мотиваційний (спрямовує учасників освітнього процесу на дотримання організаційно-педагогічних умов, які сприяють формуванню стійкого інтересу та усвідомлення цінності використання цифрових технологій для самоосвіти);
- когнітивний (стосується організації роботи з інформацією, тобто діяльністю,

пов'язаною з її пошуком, аналізом, збереженням і відтворенням);

- практично-діяльнісний (уміння застосовувати у професійній діяльності теоретичні знання щодо використання цифрових технологій);
- етично-правовий (формування уявлень про етичні норми спілкування й використання кіберпростору, а також розуміння юридичної відповідальності за некоректну поведінку в інформаційно-цифровому середовищі);
- рефлексивний (здатність планувати та реалізовувати напрямок саморозвитку в інформаційно-цифровому середовищі на основі самоаналізу).

Комунікативний, ціннісно-мотиваційний, рефлексивний, діяльнісний та когнітивний компоненти цифрової компетентності вчителя виділяє О. Клімов. Нині важко уявити діяльність вчителя без сформованих комунікаційних умінь, тому О. Клімов запропонував виділити комунікаційний компонент цифрової компетентності вчителя. Розглядаючи складові структури цифрової компетентності Д. Єрмакова [3], відзначимо, що він так само як І. Мовчан та К. Каменєв, виокремив: ціннісно-смісловий, практично-діяльнісний, потребнісно-мотиваційний, емоційно-вольовий та когнітивний. Дещо інший склад цифрової компетентності вчителя пропонує А. Рижикова [7]. За основу її класифікації обрано типи професійної педагогічної детальності, обґрунтовані Н. Кузьміною:

- гностичний (пов'язаний з вибором навчального контенту, матеріалу для засвоєння школярами та його ефективним використанням);
- проєктувальний (вміння створювати електронні навчальні матеріали, використовуючи різноманітні програмні продукти);
- конструктивний (вміння використовувати інформаційне освітнє середовище для планування, організації навчальних матеріалів, проведення уроків та виховних заходів);
- організаторський (вміння інтегрувати навчальні програмні забезпечення та електронні навчально-методичні матеріали в освітній процес, а також ефективно поєднання традиційних та інноваційних форм навчання);
- комунікативний (комунікація в системі «вчитель – інформаційне освітнє середовище – учень», надання зворотнього зв'язку та підтримки учня у різних формах спілкування).

В описі рівневої структури цифрової компетентності педагогів І. Хижняк [8] виділяє когнітивний, мотиваційно-ціннісний, проєктний та операційно-діяльнісний компоненти. У своїй праці науковець описує рівні розвитку цих компонентів: інтуїтивно-рецептивний, репродуктивний, продуктивний та дослідницько-креативний.

Отже, у багатьох наукових працях загальна структура цифрової компетентності педагога розглядається в єдності мотиваційного, рефлексивного, інформаційного, цільового та операційно-діялісного компонентів (вони можуть мати дещо інші назви, але зміст цих компонентів однаковий). На наш погляд, найбільш зручною та доцільною є критеріально-рівнева структура цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів, що запропонував І. Хижняк.

Подальші розвідки вбачаємо у вивченні ефективних способів цифровізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів з метою підвищення їхньої готовності до використання цифрових технологій у своїй професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Акімов А. Про підходи до структури та змісту інформаційної компетентності педагога. *Інновації в науці*. 2014. №39. С. 66–72.
2. Каменєв К., Мовчан І. Структура інформаційної компетентності. *Гуманітарні наукові дослідження*. 2015. №7. Ч.1. С. 38–43.
3. Клімов О. Структура інформаційної компетентності вчителя технологій. *Наука і сучасність*. 2013. №26–1. С.111–118.
4. Монахова Л., Рябоконь Є. Структура інформаційної компетентності педагога. *Людина і освіта*. 2019. №3. С. 61–69.
5. Морзе, Н., Базелюк, О., Воротникова, І., Дементієвська Н. та ін. Опис цифрової компетентності педагогічного працівника. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, спецвипуск, 2019. 53 с.
6. Про освіту: Закон України [зі змінами, внесеними згідно із Законами № 2145-VIII від 05.09.2017]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 21.04.2023).
7. Рижикова А. Структура формування інформаційної компетентності вчителя. *Вектор науки ТГУ*. 2012. №3–10. С. 189–191.
8. Хижняк І. Критеріально-рівнева структура готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності. *Інформаційні технології та засоби навчання*. 2019. Т. 69. №1. С. 160–173.
9. Цифрова адженда України – 2020 («Цифровий порядок денний – 2020»). Концептуальні засади. Першочергові сфери, ініціативи, проєкти «цифровізації» України до 2020 р. URL: <https://ucci.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf> (дата звернення: 21.04.2023).
10. ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. URL: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0001.02/DOC_1&format=PDF (дата звернення: 22.04.2023).
11. Redecker C., Punie Y. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466> (дата звернення: 22.04.2023).

Резніченко Анна Олегівна,

здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Ростикус Н. П.
Львівський національний університет ім. Івана Франка,
м. Львів

ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ ПРИНЦИП У СТРУКТУРУВАННІ КУРСУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Сучасне реформування освіти за Концепцією «НУШ» (2019) передбачає не лише забезпечення освітніх цілей, а й особистісний розвиток свідомого громадянина держави. Становлення рідної мови у свідомості учня початкових класів є важливим для забезпечення практичної і громадської діяльності людини, а також впливає на професійні успіхи. Щоб забезпечити стабільне та впевнене набуття учнем знань з української мови, необхідно відповідально та пильно підійти до структурування самого курсу в початковій школі. Аби зрозуміти закономірності засвоєння мови, означити для себе питання, що стосуються змістового наповнення навчального предмета, звертаються до лінгводидактики та її принципів.

Принципи навчання розглянуто у працях Ю. Бабанського, М. Вашуленка, Є. Голобородька, Ф. Дистерверга, Я. Коменського, І. Олійника, В. Оніщука, Й. Песталотці,

О. Савченко, К. Ушинського, Л. Федоренко та ін. Проблеми та виклики, що постають під час навчання учнів початкових класів граматики, розглянуто у працях Л. Варзацької, Н. Воскресенської, О. Мельничайко, В. Озерської, О. Петрук, А. Сващенко та ін.

У Державному стандарті початкової освіти зазначено, що одним з ціннісних орієнтирів у реалізації мети є «формування активної громадянської позиції, відповідальності за своє життя, розвиток громади та суспільства» [1]. Значний внесок у виховання свідомості учня вкладає вчитель початкових класів, а у виховання свідомого українця – уроки української мови та літератури. Тому, щоб сформувати особистість активного громадянина, потрібно ще до початку вивчення учнем рідної мови як навчального предмета, звертати увагу на побудову курсу та об'єктивно мати змогу його оцінити.

Як стверджує А. Богуш, принципи навчання – це основні правила, вимоги щодо організації навчально-виховного процесу, які впливають із закономірностей процесу навчання [2, с. 42]. З цього робимо висновок, що принципи навчання мови, тобто лінгводидактичні принципи, – це основні теоретичні твердження, правила, вимоги, які контролюють процес організації освітньої діяльності, враховуючи закономірності самого навчання з мовної галузі.

До лінгводидактичних принципів належать: увага до матерії мови, до розвитку мовних органів (натренованість мовного апарату); розуміння мовних значень - лексичних і граматичних, ролі морфем і синтаксичних одиниць; оцінка виразності мовлення; розвиток чуття мови; координація усного і писемного мовлення; пришвидшення темпу навчання [4, с. 57].

Згідно з новими реформуваннями освіти за НУШ (2019), у структуруванні курсу української мови у початковій школі особливу увагу звертають не на мовну освіту учня, а на його мовленнєвий розвиток. Ці дві складові хоч і є взаємопов'язаними та взаємозалежними, але все ж важливіше стало надати учневі практичних знань та навчити його застосовувати їх, аніж тільки давати суху теорію. Сама проєкція та реалізація уроку української мови повинна здійснюватися на основі лінгводидактичних принципів, адже з розвитком такої науки як лінгводидактика, з'являються нові дослідження, на які потрібно спиратися. Це допомагає вчителю доцільно обрати методи та методики, прийоми та засоби, що будуть використовуватися впродовж курсу для досягнення навчальної мети.

Тому в побудові сучасного курсу української мови в 4-річній початковій школі ми виходимо із загального положення про те, що мова становить не лише структурну єдність, але й складне функціональне ціле; що її функціонування обумовлене суспільним значенням мови і зв'язком із психічною діяльністю людини [3, с. 58].

Проаналізовані зазначені вище нами тези визначають, що для структурування сучасного уроку української мови в початковій школі необхідно розробити та створити єдину систему лінгводидактичних принципів, які будуть ефективно працювати в органічній єдності з іншими видами принципів. Потрібно враховувати в побудові курсу не тільки освітні навички учня, але і його мовленнєвий розвиток. Першочерговою метою як всієї початкової школи, так й окремо курсу української мови, є виховання активного та свідомого громадянина своєї держави, що є неможливим без ґрунтовних знань рідної мови, які будуть застосовуватися на практиці не тільки в повсякденному мовленні, але й у більш профільних темах. Тому потрібно з великою увагою та відповідальністю підходити до структурування цілого курсу.

Список використаної літератури

1. Державний стандарт початкової загальної освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. №688.
2. Богуш А. М. Методика навчання української мови в дошкільних закладах: навч. Посібник. К.: Вища школа, 1993. 327 с.
3. Вашуленко М. С. (2010) Лінгводидактичні орієнтири сучасної початкової мовної освіти в Україні. *Вісник Львів. Серія філологія*. Вип. 50. С. 57–65.
4. Горгош Л. (2010) Навчання граматики в початкових класах: лінгводидактичні засади. *Науковий вісник ужгородського університету. Серія: Філологія. Соціальні комунікації*. Вип. 23. С. 56–59.

Федчишин Юлія Володимирівна,

здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Ростикус Н. П.
Львівський національний університет ім. Івана Франка,
м. Львів

ОСОБЛИВОСТІ КОМБІНОВАНОГО УРОКУ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Кожному вчителю початкових класів необхідно бути обізнаним із структурою і типами сучасних уроків, а також з вимогами до них, щоб правильно і чітко організувати освітній процес. Адже чітко організований урок – це успіх вчителя у вигляді освітніх результатів учнів.

Урок – це основна форма організації освітнього процесу в початковій школі; логічно закінчена, цілісна, визначена в часі частина освітнього процесу, за якої вчитель займається з групою учнів за певним розкладом. Саме на уроці школярі здобувають знання за допомогою майстерності вчителя. Педагог продумує кожен крок уроку, готує його під своїх учнів для того, щоб дітям було цікаво та комфортно усвідомлювати його. Під час уроку вчитель формує в учнів практичні навички, самостереження, самостійність, знання, мислення та мовлення. Якість уроку залежить від того, як підготується педагог, від його теоретичної і методичної підготовки, від структури і методики уроку.

Комбінований урок – це урок, на якому поєднуються різні цілі навчання, застосовуються різні способи організації освітнього процесу. Цей тип уроку має дві або кілька рівнозначних освітніх цілей, тому його структура змінюється залежно від того, які типи уроків і їхні структурні елементи поєднують [2, с. 382].

У сучасних школах використовують різні види комбінованого уроку: синтетичний та адаптивний. Під час синтетичного комбінованого уроку вивчення нового матеріалу поєднують з його закріпленням, повторення вивченого раніше відбувається не тільки репродуктивним шляхом, а й у формі різноманітних самостійних робіт. Синтетичний урок не має чітко визначених етапів. Під час адаптивного уроку відбувається розв’язання кількох навчально-виховних завдань, спрямованих на максимальне пристосування навчання до індивідуальних особливостей учнів, їхніх пізнавальних можливостей [3, с. 12].

В. Онищук вказує, що комбінований урок може мати різні структури в залежності від того, які типи уроків комбінуються, які дидактичні цілі при цьому переслідує вчитель, тому ці комбінації можуть бути різними [1, с. 19].

За матеріалами М. Вашуленка комбінований урок має класичну структуру, започатковану Я. Коменським. У структурі комбінованого уроку виокремлюють такі етапи:

1. Організаційно-мотиваційний передбачає мобілізацію уваги учнів. Цей етап має бути динамічним.

2. Перевірка домашнього завдання, повторення та корекція раніше засвоєних знань, умінь і навичок. На цьому етапі доцільно використовувати різноманітні прийоми роботи, вправи та завдання. Підбиваючи підсумки на цьому етапі, учитель має оцінити знання учнів, звернути увагу на виявлені недоліки під час уроку.

3. Актуалізація опорних знань передбачає відтворення знань, умінь і навичок учнів, які мають стати основою для засвоєння нових понять.

4. Повідомлення нового матеріалу: первинне сприймання й осмислення нових знань може здійснюватися за допомогою різних методів та прийомів (розповіді, пояснення, бесіди, роботи з підручником, створення проблемних ситуацій, демонстрації наочних посібників). Проте, не потрібно під час пояснення нового матеріалу перевантажувати його зміст другорядними деталями.

5. Закріплення вивченого матеріалу – здійснюється шляхом виконання учнями початкових класів системи усних і письмових вправ.

6. Підбиття підсумків уроку і повідомлення домашнього завдання. На цьому етапі вчитель має узагальнити набуті знання учнів. Також необхідно пояснити дітям як виконувати домашнє завдання [1, с. 19].

Структурування уроку розпочинається з усвідомлення і чіткого визначення мети – чого учитель хоче досягти; забезпечення засобів – що допоможе вчителю в досягненні мети, а вже потім визначення способів – як учитель буде діяти, щоб досягнути поставленої мети.

Результативність уроку значною мірою залежить від реалізації комплексу соціальних і психолого-педагогічних вимог, зумовлених завданнями школи, закономірностями і принципами навчання.

Урок є основною формою навчання. Комбінований урок дає можливість досягати на одному уроці кількох цілей. Такий тип уроку має свою структуру та поділяється на два види (синтетичний та адаптивний).

Список використаних джерел

1. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі: навч. посіб. К.: Літера ЛТД, 2011. 364 с.
2. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. К.: Академвидав, 2007. 618 с. (Серія «Альма-матер»).
3. Вашуленко О. В. Типи і структура уроків навчання грамоти (читання). Початкова школа. 2014. №12. С. 5–10.

РОЗДІЛ III

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ ТА ВОЄННОГО СТАНУ

Кравцова Інна Адамівна, канд. пед. наук, доцент
кафедри початкової освіти,
Манькута Аліна Олександрівна, канд. пед. наук, доцент
кафедри початкової освіти,
Криворізький державний педагогічний університет,
м. Кривий Ріг

СТРАТЕГІЇ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

В умовах сьогоденних політичних, економічних та соціальних змін у нашій державі, беззаперечними цінностями в галузі освіти визнано саморозвиток, самоосвіту, самопроектування, самореалізацію та самоактуалізацію особистості, які стали підґрунтям парадигми Нової української школи, тому традиційна система професійного становлення майбутніх вчителів початкової школи, незважаючи на всі її позитивні надбання, не є достатньою для задоволення запитів сучасної педагогічної практики в умовах дистанційної освіти.

В аспекті соціально-педагогічних реалій нашого суспільства, є виражена потреба у підготовці майбутніх вчителів початкової школи зорієнтованих на глобальну цифровізацію освітнього процесу, генерацію і впровадження нових ідей засобами інформаційних технологій на шляху до вдосконалення національної системи освіти через комплекс спеціальних взаємопов'язаних засобів навчання, що постійно оновлюються і вдосконалюються [1].

Сучасна нова українська школа потребує вчителя нового «мобільного» типу, який володіє високою фаховою кваліфікацією, що пов'язано, насамперед, з новими концептуальними підходами до реформування початкової ланки освіти. Саме тому важливим сьогодні є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці [2, с. 48].

Структурно-змістова модель особистісно-орієнтованого процесу підготовки вчителя початкової школи в умовах дистанційної освіти має такі складові: теоретико-методологічну основу, форми і методи, критерії професійної підготовленості.

У своїй професійній діяльності, майбутній вчитель початкової школи повинен бути готовим не лише формувати знання в учнів, але й навчити молодших школярів отримувати їх самостійно по принципу BYOD (активного використання для навчальних занять смартфонів, ноутбуків, планшетів та інших цифрових пристроїв).

Професійне зростання майбутнього педагога – це провідна форма вдосконалення, що полягає у засвоєнні, оновленні, поширенні й поглибленні знань, узагальненні досвіду

шляхом цілеспрямованої, системної самоосвітньої роботи, спрямованої на об'єктивні потреби освітнього закладу.

Готовність майбутнього педагога до постійного саморозвитку в умовах дистанційної освіти – це складне інтегративне новоутворення особистості, суть якого складають взаємодія мотиваційно-орієнтаційного, змістовно-операційного й оцінно-рефлексивного компонентів.

Тому, можна сказати, що справжнім «викликом» для майбутніх вчителів початкової школи є постійне ускладнення змісту освіти; безперервне оволодіння прогресивними технологіями навчання; розв'язання складних професійно-педагогічних проблем, які вимагають інтеграції знань, практичних умінь і навичок; робота в єдиному інформаційному середовищі, що передбачає раціональне використання інформаційних технологій у навчально-виховному процесі [3].

Щоб подолати всі ці бар'єри, для майбутніх вчителів початкових класів, у вищому навчальному закладі, під час занять, систематично проводять комплексну роботу над побудовою екосистеми цифрових рішень у сфері освіти та науки, включно зі створенням безпечного електронного освітнього середовища (використання різних онлайн платформ, наприклад, GOOGLE classroom, MOODLE, E-SCHOOL), забезпечуючи тим самим підвищення рівня цифрової компетентності необхідної для майбутніх вчителів початкової школи нового типу, як зазначено у Концепції Нової української школи «Вчитель початкової школи повинен співпрацювати з іншими вчителями та учнями шляхом створення цифрових ресурсів, презентацій та проєктів; навчати учнів бути глобальними: спілкуватися з усім світом за допомогою сучасних цифрових засобів; мати розвинені навички інноватора» [2, с. 127].

Отже, майбутній вчитель початкової школи – це стовідсотковий професіонал, який орієнтується в наукових досягненнях у різних галузях (дотичних з педагогікою), інноваціях, володіє гнучкістю і нестандартним мисленням, умінням адаптуватися до швидких змін та умов життя. А це можливе лише за наявності високого рівня професійної компетентності. На сьогодні актуальним залишається вміння розвивати такі практичні навички як (фіксувати й знаходити достовірну інформацію у просторах мережі Internet та мобільних додатках, користуватись онлайн платформами для освіти та самоосвіти), організовувати і управляти процесом постійного зростання та саморозвитку, що передбачає сформовану здатність майбутнього педагога здійснювати дослідницький педагогічний пошук, творчо вирішувати педагогічні ситуації, тобто бути дослідником в безперервно змінному, багатовимірному інформаційному освітньому просторі. Ця стратегія професійного становлення майбутнього «мобільного» вчителя початкової школи залишається актуальною в сучасних умовах модернізації освіти.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової загальної освіти. [Електронний ресурс]. 2017. К.Режим доступу: www.mon.gov.ua/image/s/standart/der_j_stand_art_pochatk_new.doc (дата звернення: 25.04.2023).
2. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / Під заг. ред. Бібік Н. М. К. : ТОВ «Видавничий дім» «Плеяди», 2017. 206 с.
3. Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» [Електронний ресурс]: Наказ Міністерства соціальної політики України №1143 від 10 серпня 2018 р. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1143732-18> (дата звернення: 25.04.2023).

Давидюк Вікторія Юріївна,
здобувач ступеня вищої освіти «магістр»,
науковий керівник: канд. філолог. наук, доц. Бісовецька Л. А.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

РЕАЛІЗАЦІЯ ВИДІВ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Основною умовою життя в суспільстві є комунікація. Людина – істота соціальна, отже, вона не може жити без комунікації із суспільством. А комунікацію забезпечує процес мовлення. Відповідно, уміння формулювати думки, аргументувати їх, будувати зв'язне мовлення – це запорука комунікації. Сучасні реалії диктують нам нові умови праці, зокрема освоєння різних вебресурсів для організації дистанційного навчання. Така форма роботи спонукає до добору ефективних методів і засобів навчання, що відповідатимуть вимогам сучасного освітнього процесу.

Аналіз праць щодо становлення мовної особистості дає можливість визначити поняття «мовленнєва діяльність» як цілісний процес взаємодії усного та писемного мовлення, що забезпечує активну діяльність учнів у різних мовленнєвих ситуаціях. Не випадково в Державному стандарті початкової освіти [1, с. 92] серед вимог обов'язкових результатів навчання з урахуванням компетентнісного підходу першою названа компетентність «вільне володіння державною мовою, що передбачає уміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти» та «активне використання рідної мови в різних комунікативних ситуаціях, зокрема в побуті, освітньому процесі, культурному житті громади».

Мовленнєві вміння не розвиваються самотійно, вони тісно взаємопов'язані із процесом вивчення української мови. Освоєння одного комунікативного вміння позитивно вплине на освоєння іншого. Так, види комунікативної діяльності поділяються на продуктивні (аудіювання та письмо) і рецептивні (читання, говоріння). Продуктивні методи забезпечують орфографічну грамотність, а рецептивні – здатність сприймати і розуміти текст, вилучаючи з нього потрібну для вирішення комунікативної ситуації інформацію. Але умови дистанційного навчання ускладнюють реалізацію всіх видів мовленнєвої діяльності. Зауважмо, що методики дистанційного навчання наразі перебувають лише на стадії розроблення. Однак забезпечення взаємодії суб'єктів освітнього процесу залежить саме від якості добору низки методів щодо організації в учнів комунікування та формування ключових компетентностей. Тож серед методів, якими послуговуються вчителі,

Н. Голуб і О. Горошкіна [2, с. 150–156] виокремлюють такі, як-от: практичний метод, бесіда, проблемно-пошуковий, пояснювально-ілюстративний, проблемний (проблемне навчання), метод вправ, дослідницький, інтерактивні методи, методи критичного мислення тощо. Але кожен з них в умовах дистанційного навчання зазнає певних трансформацій. Адже під час такої форми навчання вчителю потрібно створити сприятливу ситуацію щодо налаштування в учнів продуктивної мовленнєвої діяльності.

За останніми науковими даними, час, що витрачається на чотири види мовленнєвої діяльності людини, розподіляють так: аудіювання – 45%, говоріння – 30%, читання – 6%, письмо – 9%. Сприймання усного мовлення забезпечує такий вид мовленнєвої діяльності, як аудіювання. Важливо не ототожнювати поняття «аудіювання» та «слухання». Адже

аудіювання – це вид мовленнєвої діяльності, при якому людина не лише слухає й сприймає усне мовлення, а й аналізує його. Цей вид мовленнєвої діяльності акцентує увагу на короткочасній та тривалій пам'яті, тому що почуте важливо відтворити, витягнути з інформаційного простору головне, тобто концентрувати увагу на тексті. Сприймати інформацію потрібно цілеспрямовано: глобально, докладно або критично.

Ще одним продуктивним видом мовленнєвої діяльності є письмо. Письмо безпосередньо пов'язане із говорінням, однак будь-які думки передаються через мовні засоби (від фонетики до синтаксису). Кажуть, хочеш запам'ятати матеріал – напиши його. Адже записи допомагають не лише зафіксувати мовлення за допомогою графічних знаків, а й опанувати інформацію. Тому поширеною є практика використання тезового запису, ведення конспекту тощо.

Серед рецептивних методів виокремлюють читання та говоріння. Читання – вид мовленнєвої діяльності, що найчастіше виконується мовчки. Однак у початкових класах існує коментоване читання. Суть його полягає в тому, що учитель читає текст і одразу аналізує його. Окрім того, виділяють ще ознайомлювальне, вивчаюче, пошукове, вибіркоче, оглядове читання. Залежно від виду читання реципієнт по-різному сприймає матеріал. Так, наприклад, пошукове читання розвиває навички до самостійної роботи, відбору корисної інформації, роботи з джерелами тощо. Вибіркове читання, засноване на опрацюванні декількох текстів спільної тематики, спонукає зіставляти інформацію, обирати найкраще.

Говоріння – вид мовлення, що забезпечує реалізацію задуму у висловлюванні. Говоріння як процес має кілька складників: мотив, аналіз-синтез, виконання. Найважливіше у процесі говоріння правильно дібрати лексичний потенціал слів. Плануючи виголошення будь-якого тексту, потрібно розставити акценти: написати тезу тексту; обдумати, як її розкрити. Коротко кажучи, визначити основу тексту, його початок (вступ) і закінчення (висновки, кінцівку). Говоріння – це психофізичний процес. Спочатку людина обдумує, складає формулювання, добирає тембр, темп, гучність, лише потім озвучує думку. Тобто текст проходить кілька етапів. Жоден вид мовленнєвої діяльності не може існувати окремо від іншого. Усі вони поєднанні між собою і доповнюють один одного.

Вивчення видів мовленнєвої діяльності, набуття мовленнєвих вмінь на базі мовних вправ – це становлення інтелектуальної особистості. Важливо, що в процесі початкової освіти акцент зроблено на розвитку вільної особистості шляхом підтримки самостійності, незалежного мислення, оптимізму та впевненості в собі [1]. У початкових класах учні мають змогу активно та цілеспрямовано збагачувати й удосконалювати своє мовлення, розвивати логічне мислення, що сприятиме розширенню кругозору дітей. Як слушно зазначає Г. Шелехова [3, с. 547], реалізація мовленнєвої мети навчання української мови передбачає не лише знання мовних засобів, необхідних і достатніх для спілкування, а й автоматизоване їх використання в актах комунікації.

Отже, забезпечення дистанційного навчання молодших школярів вимагає потреби продуманого методично обґрунтованого застосовування методів навчання з урахуванням компетентнісного потенціалу учнів та їхніх можливостей.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 класи. Київ : ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 2018. С. 92–121.

2. Голуб Н., Горошкіна О. Методи дистанційного навчання української мови. *Український педагогічний журнал*, 2022. №4. С. 148–158.
3. Шелехова Г. Формування мовної особистості як умова мовленнєвого розвитку учнів основної школи на уроках української мови. *Рідне слово в етнокультурному вимірі*. 2013. С. 543–552.

Коваленко Єлизавета Костянтинівна,
здобувач освіти «фаховий молодший бакалавр»,
науковий керівник: викладач Борисьонок М. О.
КЗ «Нікопольський фаховий педагогічний коледж» ДОР»,
м. Нікополь

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЧИТАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО ТА ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Карантинні обмеження через COVID-19 та війна в країні внесли свої корективи в освітній процес. Вимушений перехід на дистанційну та змішану форму навчання став справжнім викликом і випробуванням для всіх учасників освітнього процесу. Тому перед вчителем постає питання модернізації методів та форм роботи в освітньому середовищі початкової ланки Нової української школи [6]. Проблема розвитку навичок читання в початковій школі завжди була й лишається актуальною, особливо під час дистанційного навчання.

Значний внесок у дослідження проблеми формування навичок читання в молодших школярів зробили О. Савченко, О. Ісаєва, В. Куріпта, Е. Пелешок, Т. Шевчук та ін. Практика читання, на думку вчених, допомагає розвивати мовлення дітей, образне мислення, уміння висловлювати свою думку, навички розуміння, аналізу та оцінювання прочитаного, формування моральних та етичних цінностей, навички пізнання світу та самопізнання.

Молодші школярі приходять до першого класу досить різні, особливо за своїми комунікативними вміннями, тому основним завданням педагога є «вирівнювання» учнів. Цій меті підпорядкована комунікативна лінія змісту навчальної програми з рідної мови для 1–2 класу, що передбачає формування в молодших школярів чотирьох основних видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання, письма [7].

Під час онлайн навчання комунікація вчителя з учнями досить обмежена і проблема зацікавлення дітей навчальним матеріалом стала ще складнішою. Ми вважаємо, що найкращим методом вирішення цієї проблеми є проведення уроків із максимальною взаємодією вчителя з дітьми, зануренню їх в освітній процес ігровим способом.

Пропонуємо приклади вправ та ігор для розвитку читацьких навичок молодших школярів.

Інтерактивна гра «Мишеняткова абетка». Запропонована гра допомагає молодшим школярам вивчити алфавіт в цікавій ігровій формі. Під час цієї гри школярі вчаться розрізняти букви алфавіту, складати їх у склади, а потім склади у слова. Яскраві ілюстрації добре сприймаються дітьми та сприяють швидкому запам'ятовуванню букв [2].

Інтерактивна гра «Хитрі слова». Дітям пропонується рядок з 4 слів, де три слова однакові, а одне – зайве. Завдання дитини – знайти, яке слово відрізняється від інших та

позначити його. Ця гра сприяє розвитку уваги школяра, формує навички логічного мислення, закріплює знання літер та вміння їх розпізнавати [3].

Інтерактивна вправа-тренажер «Цікава читанка». Ця вправа з дитячими віршиками та завданням – розмістити в порожні поля правильно підібрані слова. Подібні завдання розвивають мовлення дітей, навчають відчувати риму у віршах, розвивають не тільки читацькі навички, а й логічне мислення та пам'ять [4].

Короткі тексти для читання. Такий вид завдань можна використовувати як для зачитування тексту самим вчителем, так і для самостійного читання учнями. Запитання щодо змісту прочитаного дозволяють учителю визначити рівень вмінь молодших школярів слухати та аналізувати прочитаний короткий текст [5]. За допомогою коротких текстів можна практикувати наступні прийоми читання, а саме: читання пошепки, мовчки, на швидкість тощо.

Вправа «Читацькі скриньки». Вправа призначена для обговорення змісту прочитаних творів. Зміст вправи: дитина вибирає номер скриньки, і після кліку по ній, відкривається запитання, на яке потрібно дати відповідь [1]. Такі завдання розвивають зв'язне мовлення учнів, вміння формулювати і висловлювати власну думку, уяву та логічне мислення.

Отже, проблема формування навичок читання у молодших школярів під час дистанційного навчання є актуальною та потребує значної уваги з боку вчителя початкової школи. Опрацювання цікавих текстів та виконання різноманітних інтерактивних завдань і вправ підвищують інтерес молодшого школяра до читання. Слід зазначити, що систематична та комплексна робота з використання інтерактивних ігор, вправ на уроках літературного читання сприятиме ефективному формуванню читацьких навичок у дітей.

Список використаних джерел

1. Вправа «Читацькі скриньки». URL: <https://bit.ly/42L9l3w> (дата звернення 20.04.2023).
2. Дитяча інтерактивна гра «Мишеняткова абетка». URL: <https://bit.ly/3nlbLph> (дата звернення 20.04.2023).
3. Інтерактивна гра «Хитрі слова». URL: <https://bit.ly/3z7TmyF> (дата звернення 22.04.2023).
4. Інтерактивний тренажер «Цікава читанка». URL: <https://bit.ly/3FSK65q> (дата звернення 20.04.2023).
5. Короткі тексти для читання. URL: <https://bit.ly/40iwJn0> (дата звернення 22.04.2023).
6. Онопрієнко О. В. Організація дистанційного навчання у початковій школі. Дистанційне навчання в умовах карантину: досвід та перспективи. Аналітико-методичні матеріали / кол. автор.; за редакцією О. М. Топузова; укл. М. В. Головка. Київ : Педагогічна думка, 2021. 192 с. С. 45–49.
7. Попович Н. Ф., Гудачок Г. Ю. Особливості формування в молодших школярів навичок виразного читання. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. 2017. №23. С. 87–95

Кучинська Аліна Олександрівна,
здобувач освітньо-професійного ступеня
«фаховий молодший бакалавр»,

Симчук Вікторія Володимирівна,
здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр»,
науковий керівник: канд. псих. наук Семенча Л. Г.
КЗ «Нікопольський фаховий педагогічний коледж» ДОР»,
м. Нікополь

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Дослідження психологічних і методологічних проблем та особливостей дистанційного навчання є актуальним у зв'язку з триваючим процесом розвитку інформаційно-комунікаційних технологій в сучасному суспільстві, особливо в ситуації воєнного стану, коли більшість людей, а особливо учнівська і студентська молодь, в Україні опинилися в ситуації вимушеної ізоляції, або, як відзначають психологи, стали «заручниками чотирьох стін».

Метою дослідження є дослідження та аналіз методологічних та психологічних проблем, які виникають у викладачів та студентів педагогічного коледжу, під час використання інформаційно-комунікаційних технологій, в процесі організації дистанційного навчання в умовах тимчасової вимушеної ізоляції у зв'язку з військовими діями в країні.

Основні завдання, які цікавили нас у форматі зазначеної проблеми – проаналізувати, на яких освітніх платформах сьогодні працюють і навчаються майбутні вчителі спільно зі своїми педагогами; дослідити ставлення студентів педагогічного коледжу до навчання в умовах дистанційного навчання і саме в ситуації воєнного стану; вивчити проблеми, з якими зіштовхуються наші студенти саме в цей період; якої допомоги потребують і наскільки важче їм стало вчитися.

У процесі організації дистанційного навчання в нашому навчальному закладі в умовах вимушеної ізоляції у зв'язку з воєнним станом в країні, викладачі мають змогу самостійно обирати навчальні платформи, веб-ресурси, методи і засоби навчання (Google Classroom, Moodle та ін.). Зворотний зв'язок між студентом і викладачем у системі дистанційного навчання є абсолютним її атрибутом. Тому для проведення лекційних занять та консультацій в онлайн-режимі викладачі обирають сервіси Zoom, Skype, GoogleMeet. Телеконференції дають можливість певній кількості студентів «збиратися» у призначену годину у віртуальному класі і працювати, практично, як на звичайному занятті, виконуючи завдання викладача і ставлячи при цьому запитання. Причому запитання, що ставлять викладачу, і відповіді на них доступні відразу всім відвідувачам віртуального класу. Важливою є комунікація студентів між собою. Так названі «групові чати» в певних соціальних мережах дають змогу студентам поспілкуватися в режимі реального часу, обмінюючись враженнями і ставлячи актуальні запитання. Також комунікація між викладачами і студентами здійснюється за допомогою мобільного зв'язку, месенджерів Viber, WhatsApp, Facebook Messenger, Telegram Web, послуг електронної пошти Gmail, Ukr.net та ін., що дає змогу студентів-слухачеві обмінюватися інформацією з викладачем, ставити запитання й

одержувати на них відповіді, обговорювати поточні проблеми й організаційні моменти. Невід'ємною частиною зворотного зв'язку є офіційний сайт коледжу.

Контроль та оцінювання знань студентів відбувається за допомогою сервісів Майстер Тест та Google Forms. Задля оформлення звітів щодо проходження різних видів педагогічної практики студенти використовують у своїй роботі хостинг Google Sites, в якому створюють власні електронні щоденники практики, які постійно протягом чотирьох років навчання наповнюють власними розробками, конспектами, сертифікатами про проходження онлайн навчання, власним портфоліо.

Варто зауважити, що під час аналізу роботи студентів з певними веб-ресурсами найбільше труднощів виникало з використанням хостингу Google Sites. А найбільш зрозумілими та доступними у використанні були месенджери Viber, Whats App та послуги електронної пошти, так цими засобами комунікації та зв'язку ми користуємося щодня.

Для викладачів однією з основних труднощів є відсутність можливості безпосередньо спостерігати за реакцією студентів на наданий навчальний матеріал, неясності (неповне або неправильне розуміння) при письмовому зворотньому зв'язку між студентами і викладачами. Порушується (під час онлайн-лекцій) або зникає (під час листування і розміщення матеріалів в мережі) повноцінний зоровий контакт, що забезпечує координацію ресурсів уваги і контроль сприйняття інформації та формування навичок.

Під час організації та здійснення освітнього процесу в умовах воєнного стану, постійних тривог та обстрілів, як у здобувачів освіти, так і у викладачів виникають різні психічні стани та психологічні проблеми. Серед них: афект, агресія, брак «живого» спілкування та комунікації з оточуючими людьми, депресія, дратівливість, емоційна напруга, негативний настрій, паніка, панічні атаки, посттравматичний синдром (ПТСР), самотність, стрес, тривога, фрустрація та інші. Все це вимагає від викладача не тільки готуватися до викладання навчальної дисципліни, але й бути підготовленим терміново надати психологічну допомогу студенту або групі. Тому для викладачів та студентів коледжу постійно проводяться бесіди, навчальні курси, практичні заняття, тренінги у напрямку формування психологічної культури та відпрацювання навичок самодопомоги в ситуації виникнення панічних атак. Наприклад, «Профілактика дистресу та вигорання під час воєнних дій», «Переживання стресу в кризових умовах. Техніки арт-терапії», «Оволодіння техніками й прийомами психологічної самодопомоги та психічної саморегуляції під час панічної атаки» та ін.

Задля з'ясування проблем, які виникають у студентів педагогічного коледжу під час дистанційного навчання, нами було сплановано та проведено дослідження у вигляді опитування за допомогою веб-ресурсу GoogleForms. В ньому прийняли участь 146 здобувачів II–IV курсів КЗ «Нікопольський фаховий педагогічний коледж». Для проведення дослідження нами була розроблена анкета, яка містить 12 запитань.

Дослідження проводилось з дотриманням принципів добровільності й анонімності. В ході опитування були отримані такі результати:

- На перше запитання «Чи можливо отримати реальні знання в процесі дистанційного навчання?» – 55,6% респондентів відповіли – так; 30,4% обрали відповідь – важко відповісти; 13% відповіли – ні.

- На друге запитання «Для мене особисто навчатися дистанційно – це...»: 48,1% опитуваних відповіли – легко; 44,4% обрали відповідь – складно; 7,4% відповіли – дуже складно.

- На третє запитання «Чи задоволені ви результатами вашого дистанційного навчання?» 59,3% опитуваних відповіли, що задоволені; 22,2% опитуваним було важко відповісти на це запитання; 18,5% відповіли – незадоволені.

- На четверте запитання анкети «Яка форма навчання Вам найбільше до вподоби?», 29,6% відповіли, що денна; 33,3% назвали дистанційну форму навчання; 37% обрали змішаний тип навчання.

- В запитанні «Назвіть обставини, що негативно впливають на організацію Вашого повноцінного дистанційного навчання» найбільший відсоток серед обраних учасниками відповідей становлять такі варіанти: недостатня самоорганізація, ризик необ'єктивного оцінювання, відсутність необхідного технічного обладнання вдома, складність запам'ятовування («погана» пам'ять), власна лінь, поганий Інтернет-зв'язок, наявність тривог і обстрілів, нерегулярність комунікації з викладачем, у мене не виникає жодних труднощів.

- Відповідаючи на запитання «Які проблеми, пов'язані з вашим емоційним психологічним станом, виникають у вас під час дистанційного навчання?», учасники опитування мали можливість обрати декілька варіантів відповідей. Вони відповіли так: емоційна напруженість (страх, гнів, дратівливість, агресія) – 52,2%; постійний стрес – 15,2%; самотність (відсутність спілкування) – 17,4%; почуття втоми, недосипання – 50%; відсутність позитивного настрою – 37%; не виникає жодних проблем – 26,1%. Також було названо такі проблеми, як хвилювання, моральне вигорання, відсутність позитивного настрою.

- Виходячи з відповідей учасників опитування на сьоме запитання анкети «Яким, на Вашу думку, є рівень результативності освітнього процесу в умовах дистанційного навчання?», респонденти відповіли, що: середній рівень – 60,8% опитуваних; вище середнього – 18,5%; високий – 3,7% низький – 17%.

- На восьме запитання «Як часто ви звертаєтесь за порадою до одногрупників, батьків, куратора, викладачів щодо питань організації дистанційного навчання та підготовки д/з?» 69,6% учасників опитування відповіли, що інколи; 26,1% – часто; 4,3% – ніколи.

- На дев'яте запитання анкети «До кого за допомогою щодо питань організації дистанційного навчання та підготовки д/з ви звертаєтесь частіше?» 63% респондентів відповіли, що до одногрупників; 7,4% – до куратора; 7,4% – до батьків; 3,7% – роблю все самостійно, 3,7% – до старости.

- На десяте запитання анкети «Що для тебе у дистанційному навчанні є найважчим?» 48,1% респондентів відповіли – багато завдань для самостійного опрацювання; 22,2% – відсутність звичного спілкування з одногрупниками; 14,8% – відсутність живого спілкування з педагогом.

- Метою наступного запитання анкети було визначення загального ставлення до дистанційного навчання. На це питання було отримано такі відповіді: 45,7% опитуваних має нейтральне ставлення, 41,3% – позитивне, 13% – негативне. При цьому, 33,3% опитуваних вважають дистанційне навчання корисним; 33,3% вважають дистанційне навчання цікавим; 18,5% – успішним; 3,7% – безуспішним.

- Останнє запитання анкети було відкритого типу і присвячене визначенню кольорових вподобань щодо дистанційного навчання в умовах карантину. Було отримано досить різноманітні варіанти відповідей: зелений (36%); червоний (15%); синій (13%); чорний (10%); фіолетовий (8%); сірий (5%); жовтий (5%). Слід відзначити, що по

відношенню до дистанційного навчання, спираючись на результати кольорового тесту, ми можемо зазначити, що студенти позитивно та нейтрально ставляться до дистанційного навчання. Але, при цьому, їм не вистачає спілкування, фізичної активності, емоційного зворотнього зв'язку з одногрупниками та викладачами.

Отже, серед важливих проблем дистанційної форми освіти, на нашу думку, варто виділити:

- відсутність особистого спілкування між викладачем та здобувачем освіти (відбувається менш ефективна передача знань, без особистого контакту);
- не вистачає спілкування з колегами-студентами для обміну досвідом;
- у здобувачів освіти спостерігається низький рівень особистісної мотивації, невміння навчатися самостійно, без постійної підтримки та підштовхування з боку викладача;
- відсутність можливості негайного практичного застосування отриманих знань із наступним обговоренням питань, що виникають, з викладачем і роз'яснення ситуації на конкретних прикладах;
- здобувачі освіти не завжди можуть забезпечити себе достатнім технічним обладнанням – мати комп'ютер та постійний доступ до мережі Інтернет. Часті обстріли призводять до відключення світла, порушення інтернет-зв'язку. У студентів часто не має можливості вчасно здати домашню роботу, бути присутнім та відповідати на занятті;
- студенти, які виїхали за кордон теж не завжди мають можливість до онлайн-навчання у зв'язку з тим, що деякі не мають можливості виходу в Інтернет, не мають з собою комп'ютера, або навчаються паралельно і стаціонарно в іншому навчальному закладі саме за кордоном.

Підсумовуючи результати дослідження, можемо зауважити, що з огляду на отримані відповіді, на перші запитання анкети ставлення до дистанційного навчання як такого у студентів виявляється позитивним та нейтральним. Але аналізуючи відповіді, можемо відзначити, що ставлення загалом видозмінюється. Видозміна пояснюється тим, що в подальших запитаннях увага акцентувалася саме на організацію дистанційного навчання. Адже саме умови соціальної ізоляції провокують підвищення рівня симптомів психологічного дистресу, коли стрес дуже сильний і заважає діяти або триває занадто довго і виснажує організм.

В подальшому, продовжуючи зазначене дослідження, плануємо розробити навчальний курс і рекомендації для викладачів та здобувачів освіти щодо підвищення рівня інформаційної компетентності та культури викладачів та здобувачів освіти, а також попередження показників ПТСР всіх учасників освітнього процесу під час онлайн та змішаного навчання в умовах воєнного стану.

Рудик Богдан Іванович,
здобувач фахової передвищої освіти,
науковий керівник: викладач-методист Синишин Л. В.
Чортківський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж,
м. Чортків

МОЖЛИВОСТІ ТА ВИКОРИСТАННЯ GOOGLE-РЕСУРСІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Інформатизація суспільства вимагає від освітньої галузі широкого застосовування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі, а дистанційне навчання стало невід'ємною формою організації навчання. Саме тому перед вчителями виникає завдання забезпечити освітній процес якісними електронними засобами, які можна було б використовувати як під час занять, так і поза межами закладу освіти.

Для належної організації навчання необхідні не лише якісне Інтернет-підключення й технічне забезпечення, але й опанування та вдосконалення педагогами власних цифрових компетентностей, щоб повноцінно й уміло використовувати можливості цифрових платформ та інструментів для роботи із здобувачами освіти.

У наш час технології та освіта сплетені досить тісно, практично у кожного вчителя є свої улюблені технологічні інструменти, які він використовує у своїй роботі, і які дозволяють йому утримувати увагу учнів під час цікавих, захопливих шкільних занять. Але, на жаль, час диктує свої умови, тому виникає необхідність оволодіння новими теоретичними знаннями, формування практичних навичок та інформаційно-комунікаційних компетентностей для роботи в умовах змішаного навчання.

На сьогодні найбільш популярні серед освітян сервіси таких корпорацій: Microsoft та Google. Саме ці корпорації дозволяють організувати швидке впровадження хмарних технологій в освітній процес.

Аналіз останніх досліджень щодо використання хмарних технологій та Інтернет-ресурсів в освіті дає змогу стверджувати, що можливості та перспективи використання Google-сервісів у сучасному освітньому середовищі – це актуальна проблема.

Застосування сервісів Google, дає шанс викладачам та учням отримувати більше можливостей для спільної роботи в освітньому процесі: створення веб-сайтів, ведення блогів, виконання проектів у групах, проведення занять та зустрічей дистанційно тощо. Хоча у багатьох наявність Google асоціюється лише з поштою, а насправді їх участь в житті свого власника набагато ширша.

Сервісами та іншими можливостями, наданими Google, сьогодні користується практично кожна сучасна людина. Для однозначної ідентифікації абонента використовується Аккаунт, інакше кажучи, обліковий запис, який є унікальним і використовує логін і пароль, – запис, що містить набір відомостей, які користувач передає комп'ютерній системі для верифікації особистості. Саме за допомогою облікового запису можна послуговуватися багатьма продуктами Google.

Google додатки – це невід'ємний помічник у навчанні як кожного сучасного вчителя, так і здобувача освіти. Зараз особливої популярності набули хмарні сховища – сервіси, що надають користувачам в розпорядження кілька безкоштовних гігабайт (зазвичай 5–10, у Google – 15) для зберігання будь-якої інформації.

Google Диск – віртуальне сховище даних з можливістю організації власного робочого простору. Google Drive (англ.) – хмарне сховище даних, що дозволяє абонентам зберігати свої дані на серверах у хмарах та ділитися ними з іншими користувачами хмар в Інтернеті. Доступ до файлів, розміщених на диску, можна здійснювати з будь-якого місця, залучати усіх педагогів навчального закладу до користування освітніми матеріалами, організовувати спільну роботу всього колективу, узгоджувати позиції кожного, проводити віртуальні педради.

Поштовий сервіс **Gmail** – необхідний інструмент комунікації учитель-учень та вчитель-батьки. Сутність дистанційного навчання за допомогою електронної пошти полягає в обміні текстами. Вчителі та учні можуть за допомогою зазначеної Інтернет-технології здійснювати передавання організаційної й освітньої інформації, пересилання навчальних матеріалів та виконаних завдань. Учитель може вести листування з учнями, електронна пошта – стати форматом проведення консультацій. Ця технологія дає змогу зробити навчання адресним й індивідуалізованим.

Google Classroom – веб-сервіс для он-лайн навчання. Його мета: створення, поширення і класифікація завдань та файлів між педагогами й учнями. Дозволяє організувати он-лайн навчання шляхом застосування відео, текстову та графічну інформацію, різні додатки Google. Педагог має можливість контролювати, систематизувати, оцінювати діяльність здобувачів освіти, переглянути результати виконання ними завдань. Може відстежувати прогрес кожної дитини, а після оцінки роботи – повернути її разом з коментарями.

Цілком логічним та раціональним у дистанційному навчанні є використання вчителем освітнього ресурсу **Google - форми**. Ця платформа надає можливість створювати опитувальники, вікторини та навіть анкетування для учнів. Сервіс Google-форми дозволяє організувати онлайн-тестування учнів з певної теми та налаштувати автоматичну обробку його.

Сервіси для забезпечення електронного документообігу – це ресурси, які є аналогом роботи окремих редакторів операційної системи Windows: **Google Docs** – дозволяє створювати, редагувати та переглядати текстові документи, надавати колективний доступ для роботи з ними; **Google Таблиці** – веб-сервіс, за допомогою якого можна створювати, редагувати та експортувати електронні таблиці. Дає можливість спільного доступу до таблиць – для їх перегляду та редагування; **Google-Slides** – дає можливість створювати сучасні презентації, дану програму можна розглядати як альтернативу PowerPoint, хоча можливостей для редагування тут трохи менше.

Google Meet – це додаток відеотелефонного зв'язку, де зручно проводити захищені відеоконференції. Google випустив безкоштовну версію, і вона доступна для всіх, хто має обліковий запис Gmail. Google Meet був розроблений спеціально для широкомасштабних відеоконференцій, до яких можна приєднатись за допомогою посилання або коду. Він працює у більшості браузерів, але, оскільки це продукт Google, він найкраще працює в Chrome.

Google Jamboard – інтерактивна віртуальна дошка, яка дозволяє вчителю демонструвати ключову інформацію під час уроку в Google Meet чи Zoom, а також одночасно взаємодіяти з усім класом чи окремою групою школярів у режимі реального часу. Робоча поверхня Google Jamboard – добірка зі сторінок-слайдів фіксованого розміру. За допомогою інтерактивної дошки можна не лише пояснювати навчальний матеріал, а й

активізувати увагу школярів та запропонувати їм виконати індивідуальні чи завдання у групах з використанням готових шаблонів та інструментів.

Отже, сьогодні хмарні сервіси – це повноцінний навчальний інструмент, що дозволяє викладачеві створити власний інформаційно-освітній простір. Використання можливостей додатків Google значно підвищує інтерес здобувачів освіти до навчання, створює умови для саморозвитку, активізує пізнавальну діяльність, сприяє формуванню інформаційної компетентності.

Список використаних джерел

1. <http://eprints.zu.edu.ua/33187/1/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%87%D0%BA%D0%B0%D0%A5%D0%BC%D0%B0%D1%80%D0%BD%D1%96%20%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%97.pdf> Ількевич Н. С. Хмарні технології в освіті навчально-методичний посібник для студентів фізико-математичного факультету. 88 с.
2. <https://nus.org.ua/articles/yak-pratsyuvaty-v-google-klas-pokrokovu-instruktsiya/> Як працювати в Google-клас: покрокова інструкція.
3. <https://naurok.com.ua/vikoristannya-onlayn-doshki-google-jamboard-pid-chas-distanciynogo-navchannya-280033.html> Використання он-лайн дошки Google Jamboard під час дистанційного навчання.
4. <https://vseosvita.ua/news/google-jamboard-mozhlyvosti-dlia-dystantsiinoho-navchannia-36229.html> Google Jamboard: можливості для дистанційного навчання.

Тимків Іванна Василівна,

здобувач ступеня вищої освіти «магістр»,

науковий керівник: доктор пед. наук, проф. Романюк С. З.

Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича,

м. Чернівці

ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН ПЛАТФОРМ У НАВЧАННІ ГРАМОТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Модернізація сучасної системи освіти, яка зумовлена соціальними викликами, об'єктивними та суб'єктивними чинниками, посиленням ролі інформаційно-комунікаційних технологій у становленні молодшої особистості, використанням та обміном інформації, визначили нові підходи до засобів, методів, організаційних форм навчання, серед яких поширення набуло дистанційне навчання. Поява пандемії COVID-19 спричинила запровадження карантинних обмежень у навчальних закладах України, що унеможливило забезпечення навчання в очному /офлайн форматі і внесло свої корективи в організацію освітнього процесу. Оскільки дистанційна освіта в нашій країні впроваджується уже тривалий час, то пошук нових конструктивних ідей, можливостей для оптимізації та інтенсифікації процесів викладання та навчання в дистанційних умовах є актуальним на сучасному етапі.

Проблема розвитку дистанційної освіти стала предметом дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних науковців (А. Кларк, Дж. Коумі, М. Мур, В. Бондаренко, В. Кухаренко, Н. Сиротенко, О. Спірін та ін.).

Аналіз наукових досліджень з проблем онлайн навчання засвідчує, що сучасні вчені висвітлюють різноаспектні напрями його організації, приділяють значну увагу проблемі впровадження дистанційних технологій в освітній процес. Дистанційне навчання потребує забезпечення постійної комунікації та зворотного зв'язку усіх учасників освітнього процесу. Учителі мають пояснювати навчальний матеріал за допомогою цифрових технологій, контролювати виконання завдань учнями та допомагати в їх розв'язанні тощо. Тому якість освітнього процесу буде залежати як від рівня підготовленості вчителів до дистанційної діяльності, так і від готовності учнів до такого навчання.

Як засвідчує практика, організувати якісне навчання з використанням цифрових технологій, надихати й мотивувати учнів, давати раду технічним проблемам виявилось зовсім не просто, оскільки треба брати до уваги вікові та індивідуальні особливості дітей, наявність у них гаджетів (ноутбуків, комп'ютерів), можливості інтернет зв'язку тощо [7, с. 4]. Варто зазначити, що найбільш вразливими до застосування дистанційної освіти виявилися молодші школярі на початковому етапі їх шкільного життя, адже першокласнику необхідно не лише пояснити навчальний матеріал, утримати їх увагу, а й отримати якісний зворотній зв'язок.

В умовах онлайн навчання завданням вчителя має стати добірка максимально доступного для учнів матеріалу, водночас цікавого, різноманітного, творчого.

На етапі навчання грамоти у молодших школярів «закладається фундамент» основних знань, мовленнєвих умінь і навичок. У цей період в освітньому процесі дієвими буде використання онлайн платформ, які урізноманітнять процес навчання, зроблять його якісним та результативним. Наведемо приклади онлайн-ресурсів, які ефективно можна використати під час навчання учнів початкових класів.

«**Мишеняткова абетка**» – це спеціальний застосунок, розроблений для вивчення та закріплення абетки [6]. Мета такого мобільного алфавіту – перетворення вивчених букв та опанування навичок правильного і швидкого читання у формі гри. Цей додаток можна скачувати на будь-який пристрій, у ньому наявні різноманітні вправи, які сприяють формуванню асоціацій до вивченої літери, запам'ятовуванню правильності її написання, складанню окремих слів з неї та вивчення назв тварин. Особливістю застосунка є те, що всі слова, речення озвучуються та дублюються, тобто додаток можна використовувати для дітей з порушенням слуху.

LearningngApps – це онлайн сервіс, де можна конструювати свої навчальні ігри та інтерактивні вправи з української мови і читання, або ж використовувати вже створені [2]. Вони сприяють формуванню в учнів стійкої мотивації та розвитку в них пізнавального інтересу. Молодші школярі, граючись, мають змогу закріпити, узагальнити чи перевірити свої знання з тієї чи іншої теми. Творчі ігри на знаходження вивчених букв, віртуальні вікторини, кросворди на тему «Сім'я», «Батьківщина», «Слово», «Текст» тощо, вправи для парної чи групової роботи можна використовувати на уроках навчання грамоти. Завдання на сервері зберігаються тривалий час для повторного використання.

Додаток **Duolingo** є відомою платформою для вивчення української мови «з нуля». Кожен урок ґрунтується на основі гри, тому навчання відбувається весело та цікаво. Завдання адаптуються відповідно до можливостей учнів, а для додаткової мотивації використовуються заохочувальні призи, які школярі отримують за правильне виконання завдань [1]. Зібравши достатню кількість «віртуальних нагород», учні зможуть перейти до

наступних завдань та продовжити навчання. Цікавою особливістю додатку є те, що такі мобільні уроки чи завдання доступні і на сайті Duolingo.

Для кращого усвідомлення значень та візуального відтворення слів, з якими знайомляться учні у період навчання грамоти часто використовують **Mind Map**, так звану хмару слів. Такий онлайн ресурс зручно використовувати для того, щоб швидко запам'ятати нові слова, створити хмару асоціацій чи висловити свої враження після прочитаного твору. Цей формат можна застосовувати як на початку уроку, для створення сприятливого психологічного комфорту, так і для актуалізації опорних знань, створення проблемної ситуації чи узагальнення отриманих знань учнів з вивченої теми [3].

Гра «**Розмальовка абетка**» пропонує молодшим школярам у невимушеному форматі закріпити вивчену літеру, розмалювати її та знайти відповідний малюнок до неї [8]. Такий застосунок є безкоштовним, не містить реклами. Літери української абетки можна замальовувати у різні кольори, за бажанням учнів. Так діти візуально запам'ятовують та закріплюють вивчені букви, розвивають образне мислення, творчість, креативність та дрібну моторику.

Саме для дистанційного навчання був створений спеціальний інструмент для спільної роботи в класі онлайн **Padlet** [4]. Цей ресурс призначений для обговорення понять, ідей, проєктів, літературних творів чи навіть цілих тем. Організуючи на уроці інтерактивну роботу, вчитель може залучати учнів до самостійної, парної чи групової діяльності. Молодші школярі мають змогу вносити власні зміни чи правки, відстежувати свої результати, адже у блокноти (падлети) можна завантажувати різноманітні файли, такі як картинки, фото, документи, музику, відео тощо. Доступ до дошки чи посилання на неї можна відправляти електронною поштою або іншими месенджерами для спілкування, також можна транслювати дошку через PDF – формат або ж зображення (без можливості редагування).

Ще один не менш цікавий портал з освітніми онлайн-іграми **Алаба** використовується у практичній діяльності вчителя, який базується на навчальних програмах Міністерства освіти і науки України. До переліку мовних завдань, що розвивають не тільки комунікативні та граматичні компетентності, а й забезпечують всебічний інтелектуальний розвиток учнів, належать пазли, кросворди, загадки, розмальовки та інші [5]. На цьому порталі є можливість брати участь у всеукраїнських конкурсах та учнівських олімпіадах не тільки з української мови, а й з інших предметів. До переліку можливих тем для ігор належать «*Порахуй склади у словах*», «*Слова на літеру В*», «*Ілюстрації до літери Ю/Ілюстрації до слів (тема «Тварини»)*», «*Повітряні кулі українського алфавіту*» та інші.

Отже, незважаючи на незначний досвід дистанційного навчання, вчителю варто знаходити власні ефективні моделі онлайн взаємодії з учасниками освітнього процесу, здійснювати пошук концепцій і технологій, що сприятимуть оптимізації навчальної діяльності школярів. Адже дистанційні форми навчання – сьогодні педагогічна реальність, можливості й переваги яких широко використовуються в освітньому процесі під час формування компетентностей учнів початкової школи.

Список використаних джерел

1. Duolingo. <https://uk.duolingo.com/>.
2. LearningApps. <https://learningapps.org/>.
3. Mind Map. <https://www.visme.co/ru/sozdat-intellekt-karty/>.
4. Padlet. <https://padlet.com/bovlenita/padlet-nohe5ieegqkdmjww>.

5. Алаба. <https://alaba.op.ua/>.
6. Мишеняткова абетка. <https://www.mousealphabet.com/ua/>.
7. Організація дистанційного навчання в школі. Методичні рекомендації. /Упорядники: Коберник І., Звиняцьківська З. 71 с. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2020/metodichni%20recomendazii-dustanciyna%20osvita-2020.pdf>.
8. Розмальовка абетка. <https://abv.online-services.org.ua/letter/ukr/25>.

РОЗДІЛ IV

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: СЕРЕДОВИЩЕ, ЩО НАЛЕЖИТЬ ДІТЯМ

Бутенко Світлана Василівна,
здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Дубровська Л. О.
Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин

ОСНОВНІ ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасний прогрес розвитку суспільства та науково-технічна перебудова зумовлює дослідження творчості розглядати з різних сторін, а саме виявляти закономірності, теорії, методики та закономірності творчості, які у результаті здатні розв'язувати нові і складні проблеми.

Дослідженням проблеми творчості у вітчизняній психології й педагогіці займалися такі вчені: В. Андрєєв, Г. Балл, Д. Богоявленська, М. Лейтес, О. Лук, Я. Пономарьов, Г. Костюк, М. Холодна, О. Кульчицька та ін.

Поняття творчих здібностей, творчості і творчої діяльності були і є в центрі уваги учених. Такі видатні постаті педагогічної науки як В. Сухомлинський, П. Блонський, К. Ушинський, О. Духнович, Я. Коменський, С. Русова, та ін. працювали у розрізі проблеми розвитку творчих здібностей індивідуальності. У багатьох питаннях з приводу компонентів, методів та прийомів формування творчих здібностей особистості, що розглядали зарубіжні дослідники (С. Рубінштейн, Дж. Гілфорд, Е. Торранс, О. Матюшкін, та ін.), досі тривають дискусії [5].

Варто зазначити, що розвиток творчості в учнів є важливим компонентом розвитку особистості у всі історичні часи розбудови освіти, адже лише творча особистість спроможна організовувати, створювати та реалізовувати нові технології, способи, методи та форму у нестандартних ситуаціях.

Спираючись на нашу думку, варто зауважити, що саме творчі здібності розвиваються в учнів під час гарно сформованих педагогічних умов.

Сучасні соціальні, економічні та політичні зміни сьогодення зумовлюють перебудову майже всіх компонентів виховання й освіти в Україні, адже дана ситуація наголошує на формуванні конкурентно здібної, творчої особистості, яка здатна самореалізовуватися, самовиражатися та самовдосконалюватися ще з періоду навчання в початковій школі.

Гуманістичні ідеї, які знайшли втілення та практичне впровадження у педагогічній теорії та практиці, дають змогу говорити про те, що навчання школярів молодшого шкільного віку має забезпечувати розкриття усіх творчих та природних задатків, здатність до вільного, продуктивного та відповідального життя.

Розвиток творчих здібностей молодших школярів є однією з головних умов змісту всіх навчальних предметів. На нашу думку, саме даний компонент забезпечує єдиний, продуктивний та цілісний розвиток навичок, умінь та знань учнів молодшого шкільного віку [2].

Ми вважаємо, що саме створення сприятливих умов через застосування різноманітних методів, форм, засобів, завдання покращуватиме розвиток творчих здібностей, а саме виховання інтересу до знань, самостійність у всьому освітньому процесі. Саме через завдання педагог повинен стимулювати дітей до успіху. До таких завдань варто віднести:

- розкриття допитливості та цікавості;
- збагачення знань з різних сфер життя, суспільного, природничого, трудового;
- розвиток пам'яті, уваги, уяви та фантазії;
- формування комунікативних умінь;
- розширення інтересу до навчання, пізнання та мислення;
- виховання самосвідомості, самореалізації та саморозвитку [3].

У цілому завдання сприяють всебічному, різносторонньому та змістовному розвитку школяра, що формує різноманітні умови взаємодії дитини з оточенням під час освітнього процесу.

Також головну увагу варто приділяти творчим завданням, які повинні стояти на першому місці в процесі розвитку творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку, а саме:

- застосування та опрацювання ситуацій проблемного характеру;
- використання різнорівневих завдань та операцій, що розвивають здібності різної складності;
- впровадження в структуру завдань явних та прихованих розбіжностей.

З вище зазначеного, розвиток творчих здібностей школярів молодшого шкільного віку І циклу навчання має важливі завдання, але їх виконання неможливе без технічних, практичних та інтерактивних методів, на яких і базується освітній процес.

Найбільш активний та найпростіший метод навчання та розвитку творчих здібностей школярів – є бесіда. Саме вона сприяє побудові та постановки діалогу між учасниками освітнього процесу, створює та формує обговорення, уточнює та доповнює увесь матеріал, а також допомагає з'ясувати рівень осмислення матеріалу, який засвоюють учні.

Одним із поширених методів, що використовують під час розвитку творчих здібностей учня молодшого шкільного віку є дидактична гра, яка створює ігрові ситуації. Цей метод допомагає учня самостійно розв'язувати певну проблему в ігровому процесі на уроці й знаходити творчі та креативні шляхи вирішення ситуацій в навчальному процесі.

Інтерактивні методи для розвитку творчих здібностей учнів І циклу активізують пізнавальну активність школярів, їх пошуковий характер, а також розвивають їх таланти та здібності, які komponуються з творчістю. Варто зазначити такі методи: «Прес», «Мікрофон», «Карусель», «Займи позицію», «Акваріум».

Процес адаптації дітей у перший період навчання в освітньому закладі містить комунікативну діяльність, тому саме певні компоненти критичного мислення сприяють його творчому розкриттю. У процесі використовують завдання: «Авторське крісло», «Опиши (намалюй) навпаки», «Стань письменником», «Поримуй», «Продовж.....»

Метод брейнстормінгу (мозковий штурм) допомагає висловлюватися учням, формувати власні думки, обговорювати різнопланові питання, а також формувати та узагальнювати висновки з теми. [1].

Ми вважаємо, що залучення учнів до творчості розвиває не тільки творчі здібності, а також й інші різносторонні вміння, що необхідні для діяльності дитини у різноманітних сферах.

Творчий розвиток здібностей школярів є багатогранним процесом, тому у роботі вчителю варто також дотримуватися певних принципів:

- нероздільний зв'язок людини з соціумом, а головне з природою;
- об'єднання групових, індивідуальних та колективних форм роботи;
- творча навчальна інтерактивна діяльність;
- підтримка учнів, віра у їх силу;
- інформативність та важливість матеріалу для учнів.

Спираючись на всі вище перераховані завдання, методи, форми можна зауважити, що існують такі педагогічні умови розвитку творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку:

1. *Першою педагогічною умовою*, яку варто виділити, є формування проблемно-пошукової ситуації на уроках. Адже виходячи з власного досвіду, з наукової літератури, саме проблемна ситуація виступає певним стимулом у навчанні і має мотиваційний характер.

2. *Другу педагогічну умову* – вільне та безпечне середовище, що сприяє актуалізації творчого самовираження школярів.

3. *Третьою педагогічною умовою* є інтегрування різноманітних видів творчої діяльності в освітньому процесі. Умова дозволяє підтримувати та підсилювати природне прагнення кожної дитини пізнавати навколишній світ.

4. *Четвертою педагогічною умовою* розвитку творчих здібностей школярів є особлива вага роль творчого розвитку педагога.

5. *П'ята педагогічна умова* – розвиток творчих здібностей у дітей 1–2 класу можна розглядати у контексті комунікації та спілкуванні між членами освітнього процесу.

6. *Шоста педагогічна умова* – використання інноваційних педагогічних технологій. Такі нововведення впроваджуються в сучасній освіті, адже вони надають підґрунтя для творчої та креативної діяльності та взаємодії з оточенням, що формує даний освітній процес.

7. *Сьомою педагогічною умовою* є використання та впровадження різноманітних креативних та цікавих методів у роботу: інтерактивне навчання, ігрофікація, проєктний менеджмент в освіті, критичне мислення та метод «створення ситуації успіху» [4].

Тому, говорячи про творчі здібності дітей молодшого шкільного віку в освітньому процесі, варто зазначити, що головним завданням педагога у роботі постає використання різноманітних форм, методів та засобів роботи, а також робити важливий акцент на ігрову діяльність, адже саме через неї у даної вікової категорії дітей відбувається пізнання оточення та всього нашого світу. Тільки працюючи на основі та опорі на дитині їх вподобань, відбудеться гарний рівень розвитку творчих здібностей школяра.

Зазначені педагогічні умови розвитку творчих здібностей учнів початкової школи сприяють розвитку активності, винахідливості, інтерактивності, кмітливості, енергійності, вміння будувати свої дії, зацікавленості, уміння вбачати можливості вирішення нових задач, а також пошук найоптимальніших варіантів діяльності.

Список використаних джерел

1. Інтерактивні методи навчання в початковій школі [Електронний ресурс] / Сайт школи-дитячого садочку «Пролісок», 2017. Режим доступу: <http://prolisok.it-we.net/interaktivni-metodi-navchannya-v-pochatkovij-shkoli>
2. Крищенко Т., Яковлева В. Особливості розвитку творчих здібностей дітей шкільного віку [Електронний ресурс]. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2016. Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/32049>
3. Марков Д. Ф. Сучасні тенденції та умови розвитку художньо-творчого потенціалу в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя технологій [Електронний ресурс]. «Young Scientist». 2017. червень №6 (46). С. 247–250. М.: Молодий вчений. 2017. Режим доступу: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/6/55.pdf>, вільний. – Загл. з екрану. (червень, 2017)
4. Нова українська школа: поради для вчителя [Електронний ресурс] / Під заг. ред. Бібік Н. М. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с. Режим доступу: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf>
5. Рогозіна В. Педагогічні умови розвитку творчих здібностей на уроці. *Виховання школярів*. 2007. №4. С. 28–30.

Дмитрашук Іоанна Юріївна,
здобувач ступеня вищої освіти «магістр»,
науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Гудима Н. В.
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
м. Кам'янець-Подільський

РАНКОВА ЗУСТРІЧ ЯК ОДИН ІЗ ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО НАСТРОЮ В КЛАСІ

Сучасне суспільство ставить нові вимоги до особистісних і професійних якостей громадян – рівня їх соціальної адаптації, загальноосвітньої і спеціальної підготовки, творчих здібностей. Життєвий успіх людини значною мірою залежить від її умінь самостійно здобувати нові знання та розв'язувати проблеми, від спроможності конструктивно реалізувати себе в умовах динамічного розвитку всіх сфер суспільства.

Мета освіти, визначена Законом України про освіту [4], знаходить конкретизацію в «Державному стандарті початкової загальної освіти» [2] і є основою формулювання мети й завдань початкової освіти, що визначені як «всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості» [1].

Головна мета шкільної освіти полягає у створенні такої системи, яка б забезпечувала пізнавальні потреби кожного учня відповідно до його нахилів, можливостей, інтересів. Успішна школа – це місце, де кожна дитина, кожен педагог, кожен батько чи мати почувають себе комфортно. Це затишна домівка, де тебе почують, зрозуміють, нададуть підтримку. Новий освітній стандарт проголошує педагогіку партнерства з особистісно зорієнтованим навчанням, у центрі якого – дитина. Відтак увага вчителя Нової української школи має бути зосереджена на всебічному розвитку особистості, здатної критично мислити, котра діє згідно морально – етичних принципів, здатна приймати відповідальні рішення, має активну

життєву позицію. Одним із першочергових завдань Нової української школи є виховання в дітях емпатії.

Саме практика ранкової зустрічі є однією із найважливіших складових особистісно зорієнтованої моделі сучасного освітнього простору Нової української школи. Це дієва стратегія формування соціальних та навчальних компетентностей учнів початкової школи, інструмент збагачення педагогічного впливу на дитячу особистість. Результати сучасних досліджень свідчать, що програми, спрямовані на розвиток соціальних навичок, підвищують академічні досягнення. Такий чинник, як соціальні навички, дає можливість педагогу забезпечити якісний освітній процес. Окрім того, соціальні компетентності створюють умови для відкритого спілкування між членами суспільства, що є основними навичками, необхідними для демократії.

Ранкова зустріч – це зустріч на початку дня учнів класу з педагогом. Це запланована, структурована зустріч, яка займає важливе місце в повсякденному розкладі діяльності класу, де панує атмосфера піклування та відповідальності. Педагоги визнають особливу роль ранкової зустрічі в житті дітей і присвячують 15–25 хвилин на початку дня, аби створити позитивну атмосферу в учнівському колективі на весь навчальний день у школі [3].

Ранкова зустріч складається з чотирьох основних компонентів: вітання, обмін інформацією, групове заняття, щоденні новини. Послідовність складових можна змінити відповідно до потреб кожного класу. Часто доречним є включення такого компонента як підсумок зустрічі. Можливе закінчення зустрічі груповим заняттям для створення відчуття спільноти, або новинами, оскільки вони створюють перехід до початку уроків. Можливе проведення обміну інформацією окремо для скорочення часу зустрічі або посилення уваги до цього важливого компонента [5].

Змодельємо ранкову зустріч у 1 класі «Квіти».

I. Вітання

Вправа «Квітковий настрій» (5 хв)

Мета: визначити настрій дітей, створити позитивний емоційний настрій; згуртувати дітей.

Обладнання: квіти з зображенням настрою.

Хід проведення

- Перед вами квіти на яких зображено різний настрій оберіть, той настрій, що відповідає вашому.

Діти демонструють обраний настрій.

Кожна дитина отримує від вихователя квітку.

- Давайте виконаємо вальс квітів. (всі стають у пари і танцюють)

II. Ознайомлення з новинами

- Ми з вами розпочинаємо день Квітів. Всі наші завдання будуть присвячені квітам. За сьогодні ми дізнаємося багато нового та цікавого про квіти.

III. Обговорення інформації

- Які квіти ви знаєте?
- А які квіти ваші улюблені?
- Де ростуть квіти?
- Назвіть квіти нашої місцевості.
- Що ви б хотіли дізнатися сьогодні?

IV. Групове заняття

Творча робота

- Учні, пропоную вам виготовити аплікації квітів, але не прості. Наші аплікації мають такі собі кишеньки записнички. Протягом заняття записуйте туди цікаву чи нову для вас інформацію, а в кінці дня ми її обговоримо.

Учитель дякує учням за роботу [6].

Отже, психологічне налаштування дітей перед навчальним днем є досить важливим етапом освітнього процесу. Завдання педагога організувати дітей, зблизити їх, створити з них єдину спільноту. Діти мають розпочинати свій день з позитивного налаштування.

Список використаних джерел

1. Гра по-новому, навчання по-іншому // Київ. 2018. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/novaukrainska-shkola/LEGO/po-novomu-navchannya-po-inshomu.pdf>.
2. Державний стандарт загальної початкової освіти URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
3. Ранкова зустріч: що це і навіщо URL: <https://nus.org.ua/articles/rankova-zustrich-shho-tse-i-navishho/>
4. Законом України про освіту URL: <https://osvita.ua/legislation/law/2231/>
5. Ранкова зустріч як ефективна методика об'єднання академічного та соціального аспектів освітнього процесу у початковій школі URL: <https://ed.poiippo.pl.ua/bitstream/022518134/1247/1/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%93%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%89%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%D0%9F%D0%A8%20%E2%84%9643.pdf>
6. Ранкові зустрічі «Як створити позитивний настрій» URL: <https://vseosvita.ua/library/rankovi-zustrici-ak-stvoriti-pozitivnij-nastrij-274690.html>

Лук'яник Людмила Василівна

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри теорії і методик початкової освіти,

Макарчук Софія Сергіївна,

здобувач ступеня вищої освіти «магістр»,
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ВИКОРИСТАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЇ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Збагачення активного словника учнів, удосконалення граматичної будови мовлення, оволодіння українським мовленнєвим етикетом значною мірою повинно здійснюватися засобами української фразеології. Власне українські лексеми і фразеологізми упродовж багатьох десятиліть витіснялися зі сфер суспільного життя, виробництва, побутового мовлення. Це спричиняло нерозуміння учнями самотності рідної мови, а отже, втрачався вплив на духовну і мовну культуру школярів, формування національно свідомого громадянина. «Уміння правильно і доречно користуватися в усному та писемному мовленні фразеологізмами є ознакою високого рівня оволодіння мовою» [2, с. 110]. На сучасному етапі особливо актуальними стали питання розвитку мовленнєвих умінь і навичок та збагачення мовлення учнів початкових класів, зокрема, засобами української фразеології.

В останні десятиріччя особливої актуальності набула проблема лінгводидактичного забезпечення змісту і форм роботи з фразеологізмами, підвищився інтерес педагогічної

науки до завдань активізації процесу навчання. У методиці української мови аналізувалося усне і писемне мовлення учнів, робилися спроби визначити критерії досконалого мовлення, розкрити зміст функціонально-стилістичних аспектів вивчення мовних явищ, було реалізовано структурно-семантичний підхід до розвитку мовлення учнів, пропонувалися системи лексико-фразеологічних та граматичних вправ (праці Л. Скрипника, Н. Бабич, А. Свашенко, Л. Стоян, В. Горпинича, М. Демського, Ф. Медведєва, А. Коваль, М. Плющ, В. Барабаш, М. Коломійця). У кожній мові є величезний запас фразеологічних висловів, у яких відображено образне мислення народу, мудрий досвід, набутий сотнями поколінь. Фразеологія стала об'єктом дослідження багатьох мовознавців. Зокрема, можемо назвати таких: М. Демський, Л. Коломієць, Ф. Медведєв, В. Ужченко, Л. Скрипник, О. Пономарів, Л. Авксент'єв, В. Виноградов та інші.

Фразеологія займає особливе місце в системі кожної сучасної мови. На це впливає ряд факторів, як наприклад, за допомогою фразеологізмів відкриваються великі можливості передавати засобами мови всю багатогранність процесів, що мають місце у житті. Фразеологічні одиниці у своєму різновиді є свідченням не лише багатства мови, але і її еластичності, багатооб'ємності і точності. В усіх мовних стилях (не лише у художній літературі) фразеологізми знаходять широке застосування, хоч і в кожному випадку вони проявляються відповідно у певних різновидах.

Українська фразеологія – це багатющий скарб і невичерпне джерело народної мудрості та культури, духовне багатство народу. Вона є органічною частиною нашої повсякденної мови і становить один із основних і невід'ємних складників її канви. Багатство фразеології – одна з найвиразніших ознак загальнонародної культури. Важко переоцінити вагу фразеології у розкритті духовного життя народу, його філософії, передових суспільних поглядів, заповітних мрій, надій, дум, віри у майбутнє.

Фразеологія відіграє велику роль у складному процесі людського мислення та світовідчужування. Вона не тільки сприяє глибокому, змістовному відтворюванню та усвідомлюванню об'єктивної дійсності нашої доби, як і минулих часів, але й допомагає дотепно, влучно, колоритно, образно, картинно донести до свідомості людей найскладніші проблеми буття, бо у фразеології знайшли відповідну естетичну оцінку мало не всі явища суспільного життя і побут народу. Вона є важливим джерелом для глибшого пізнання матеріального життя суспільства, поглядів та суспільної практики народу. Вона є найважливішим образним компонентом нашої мови, що постійно розвивається й збагачується, непинно вдосконалюючи свою структуру та метафоричні засоби висловлювання [4].

Фразеологізми, як і слова, входять до лексичної системи мови і розглядаються лексикологією як окремі одиниці. Водночас вони мають низку специфічних ознак, а саме:

- а) неможливість заміни слова у складі фразеологізму;
- б) втрата словом своєї смислової самостійності;
- в) відтворення фразеологізму в готовому вигляді, необхідність його попереднього запам'ятовування [1].

Фразеологічні зрощення – семантично неподільні фразеологічні одиниці, у яких цілісне значення невмотивоване, тобто не впливає зі значень їх компонентів: *пекти раків (червоніти); дати кучми (побити); собаку з'їсти (набути досвіду); на руку ковінька (вигідно); лясси точити (вести пусту розмову), байдики бити (ледарювати), березової каші всипати (побити), рясст кури не клюють (багато).*

Фразеологічні єдності теж цілісні за змістом, вони мають єдине неподільне значення, але це значення окремих слів, які утворюють сполучення з образним узагальненим значенням: *п'ятами наживати (тікати), молоти (чесати) язиком (вести пусту розмову), танцювати під чийсь дудку (виконувати чийсь бажання, підкорятися комусь), морський вовк (старий, досвідчений моряк), без ножа різати кого (ставити кого-небудь у скрутне становище) та ін.* Фразеологічні єдності, як і зрощення, теж семантично неподільні і виражають цілісне значення, але, на відміну від фразеологічних зрощень, вони мають умотивоване значення. У своєму компонентному складі фразеологічні єдності вміщують такий елемент, який сприяє мотивації значення фразеологізму в цілому. Крім того, у фразеологічних єдностей граматичні стосунки між компонентами відносно легко розрізнити і можна звести до живих сучасних зв'язків. Фразеологічні єдності і зрощення можуть бути замінені іншими синонімічними фразеологізмами або словами.

Третім типом фразеологічних одиниць є фразеологічні сполучення, до складу яких входять слова, що не втратили самостійності, проте мають обмежені зв'язки з іншими словами. Вони виявляють своє значення лише з певним, замкненим колом слів, наприклад: *сміх розбирає, зло бере, охопив смуток, набратися лиха, порушити питання, винести подяку (скласти подяку), взяти в шори, порушити справу і т. ін.*

Фразеологічне багатство мови можна поділити на ряд класів і підгруп в залежності від їх зовнішніх внутрішніх характеристик. На значеннєво- функціональному рівні фразеологічні звороти можна поділити на такі типи: приказки, прислів'я, крилаті вислови і складені терміни.

Особливості оволодіння фразеологічним багатством української мови в початкових класах є предметом вивчення таких методистів: О. Тесленко, Т. Ляхової, В. Барабаш, В. Мельничайка, Л. Соловець та багатьох інших.

Робота проводиться у практичному плані – ознайомлення зі значенням стійких словосполучень, фактами багатозначності фразеологізмів, їх прямого й переносного змісту. На уроках мови це пов'язується з опануванням граматики і правопису, при читанні – зі спостереженнями над словом і стійкими словосполученнями в художньому мовленні. Обсяг і кількість виучуваного матеріалу визначає вчитель, враховуючи його доступність і доцільність [3].

Недоліки в засвоєнні фразеологізмів не обмежуються лише тим, що учні не розуміють їхньої семантики. Є чимало фразеологічних зворотів, цілком зрозумілих молодшим школярам. До них належать передусім ті, складові частини яких зберегли або майже зберегли своє лексичне значення (*тільки його й бачили, брати за душу, не спускати ока, стояти на своїм, наступати на п'яти і т. ін.*) або ж ті, що поширилися у місцевому розмовно-побутовому мовленні. І все ж учні вдаються до фразеологізмів надзвичайно рідко.

Для вивчення фразеологізмів у школі необхідно визначити принципи їх добору. Опорою у розв'язанні цього завдання є визначальні риси фразеологізмів, і насамперед прирівнювання їх за лексичними ознаками до слова.

До методичних принципів добору фразеологізмів можна віднести такі:

- 1) ступінь засвоєння учнями фразеологізмів;
- 2) доступність фразеологізмів для розуміння їх школярами;
- 3) наявність фразеологізмів у творах, рекомендованих для позакласного читання;
- 4) виховна вага фразеологізмів.

Необхідно з належною увагою працювати над оволодінням фразеологією, над виробленням відповідних правописних навичок.

Отже, бачимо, що ознайомлення учнів з фразеологізмами у шкільному віці, зокрема в початковій школі, вимагає від учителя знання класифікації фразеологічного багатства української мови та спонукає до використання цілеспрямованої системи вправ для розвитку фразеологічних умінь та навичок, яка б забезпечувала формування пізнавального інтересу учнів до рідної мови.

Список використаних джерел

1. Лунько Н. Вживання фразеологізмів в усному і писемному мовленні школярів. *Початкова школа*. 2016. №2. С. 13–14.
2. Ужченко В. Д. Фразеологія сучасної української мови [Текст] : навч. посібник. / В. Д. Ужченко, Д. В. Ужченко. К.: Знання, 2017. 494 с.
3. Соловець Л. Фразеологізм як засіб формування культури спілкування молодших школярів. *Початкова школа*. 2016. №6. С. 19–22.
4. Шамова Р. Л. Робота над фразеологізмами ввічливості. *Початкова школа*. 2019. №12. С. 15–18.

РОЗДІЛ V

НАСТУПНІСТЬ ПОЧАТКОВОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ НУШ

Климко Лариса Василівна,
методист лабораторії дошкільної та початкової освіти,
Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти,
м. Рівне

НАСТУПНІСТЬ – АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Перехід учнів із 4-го до 5-го класу – одна із найбільш складних педагогічних проблем, а період адаптації у 5-му класі – один із найважчих періодів шкільного життя. Учням, які звикли до певних порядків початкової школи, потрібен час, щоб пристосуватися до нового темпу і стилю життя.

Часто зовнішні зміни збігаються у часі з початком фізіологічних змін в організмі дітей. В учнів змінюється їхнє соціальне оточення і система освітньої діяльності, що ставить більш високі вимоги до інтелектуального й особистісного розвитку. Такі перехідні періоди життя і діяльності учнів виявляють специфічні проблеми, що потребують особливої уваги педагогів, батьків, практичних психологів.

Процес звикання до нових вимог, порядків, оточення, умов життя називається *адаптацією*, відповідно умовою успішної адаптації є *наступність*.

Переходом дитини до освітнього процесу 5-го класу передбачається адаптація не тільки до власної соціальної ролі, а й до особливостей засвоєння знань у нових умовах.

Учителям п'ятих класів необхідно враховувати такі чинники, що впливають на освітній процес: нові умови навчання, зокрема різноманітність нових предметів; наявність нового класного керівника, збільшення кількості вчителів-предметників (у кожного з них своя система вимог); новий режим роботи; збільшення навчального навантаження; перебування в оточенні старшокласників; фізіологічні та психологічні зміни підліткового віку; особисті проблеми школяра. Уважне ставлення до кожного учня пом'якшить його перехід до навчання в п'ятому класі.

Обов'язково слід пам'ятати про те, що характер адаптаційних процесів п'ятикласників залежить від їхньої згуртованості, злагодженості та узгодженості дій, а також від дій дорослих, які знаходяться поруч.

У процесі психологічної адаптації учнів 5-х класів до нових умов навчання важливо виокремити такі компоненти: аналіз вікових особливостей молодших школярів; визначення ефективності методів їхньої діагностики; визначення ознак дезадаптації дітей саме в перехідний період; взаємодія та взаємоприйнятність індивідуальних стилів учителів у 4-му та 5-му класах; визначення взаємодії педагогів, практичного психолога та батьків.

Вирішенню означених вище та інших проблем наступності підпорядковано тактичний план дій, в якому прописуються завдання з вирішення тих чи інших питань, відповідно сплановані до них заходи, терміни проведення та відповідальний за виконання.

Для того, щоб адаптаційний період в учнів пройшов безболісно, можна передбачити такі його організаційні етапи: розробка практичним психологом програми адаптації здобувачів освіти; прийняття кожним класним керівником ідеї адаптаційного періоду й усвідомлення його змісту; складання класним керівником програми адаптаційного періоду з урахуванням індивідуальних особливостей учителів і учнів на основі освітньої програми; створення адміністрацією закладу освіти педагогічних умов, що забезпечують адаптаційний період для п'ятикласників (зміни в розкладі, надання кабінетів для роботи, дотримання санітарних норм тощо); залучення інших фахівців для допомоги учням у період адаптації під час переходу з 4-го до 5-го класу.

Аналіз усіх ситуацій засвідчив необхідність створення спеціальної програми на адаптаційний період. Метою адаптаційної програми є: полегшення процесу адаптації; створення доброзичливої атмосфери, яка дозволяє учням та вчителю краще зрозуміти один одного; відпрацювання етапів організації міцних і дружніх зв'язків між педагогами; активізація мотивації навчання, поступове вироблення в учнів вміння брати на себе відповідальність за своє навчання.

Адаптаційна програма передбачає специфічні завдання, зокрема:

- *для п'ятикласників:* допомогти прийняти нову позицію – учня 5-го класу, «нових» учителів, адаптуватися до різних вимог учителів-предметників; посприяти п'ятикласникам у самоорганізації та самоконтролі;
- *для вчителів:* знизити рівень тривожності вчителя перед незнайомими учнями, скоротити період звикання до нового класу; створити доброзичливу атмосферу, в якій будуть комфортно почувалися як учні, так і вчителі; допомогти вчителям швидше пізнати дітей, швидше індивідуалізувати, диференціювати та інтегрувати їх до навчання;
- *для батьків:* зняти напругу, викликану майбутнім навчанням їхніх дітей; створити атмосферу співпраці; домовитися про способи взаємодії вчителя з батьками впродовж року; виявити сподівання батьків щодо навчання дитини в школі, співвіднести їх зі сподіваннями педагогів.

Надзвичайно важливим завданням у цей період є виконання програми спільними зусиллями адміністрації, педагогів, батьків, практичного психолога та учнів.

Реалізація завдань програми включає такі компоненти дій: вироблення в закладі освіти єдиної адаптаційної програми, в якій конкретизуються заходи, сплановані для вивчення учнів, спілкування з батьками, знайомства з учителями-предметниками, ознайомлення з роботою психологічної служби; створення класними керівниками власних програм адаптації з урахуванням можливостей та особливостей дитячого та батьківського колективів; забезпечення адміністрацією закладу освіти педагогічних умов із метою проходження адаптаційного періоду; проведення батьківських зборів, ознайомлення з матеріалами та підсумками адаптаційного періоду; проведення підсумково-педагогічних нарад для обміну досвідом і осмислення результатів.

У чому ж полягає цінність програми? Передусім адаптаційна програма допомагає будувати освітню роботу системно, послідовно; відстежувати результати і своєчасно виправляти виявлені недоліки; забезпечувати творчий поступ учителя.

Виявити причини труднощів у процесі адаптації учнів у перші тижні спілкування, навчання, життя у сформованому класі та визначити шляхи корекції можна за допомогою *мікродослідження*. Причини труднощів, які перешкоджають адаптації учнів, у мікродослідженні можна вивчити за допомогою таких методів: спостереження відносин між

однокласниками, стосунків між хлопцями та дівчатами, дотримання правил класного колективу; індивідуальними особливостями учнів; аналіз нових вимог учителів 5-х класів; особистісних якостей класного керівника; порівняння змісту Типових освітніх програм і обов'язкових навчальних результатів з дисциплін за освітніми галузями для четвертих і п'ятих класів.

Одним з основних напрямів *профілактичної роботи* в школі є психолого-педагогічний консилиум, завданнями якого є: виявити характер і причини відхилень у поведінці та навчанні учнів; розробити програми виховних заходів із метою корекції розвитку учнів; консультування щодо вирішення складних конфліктних ситуацій.

Серед основних функцій консилиуму варто виокремити такі: діагностичну – полягає у вивченні соціальної ситуації розвитку учнів; реабілітаційну – передбачає захист інтересів дитини за несприятливих умов; корекційну – спрямована на усунення стану психологічної незахищеності учнів.

Принципами організації роботи консилиуму є: повага до особистості; позитивне налаштування; притаманна позиція «не зашкодь» та інтеграція психологічних і методичних знань.

Консилиум є важливим інструментом, що дає змогу скласти для кожного учня власний освітній маршрут, дібрати оптимальний варіант індивідуального підходу.

Для кращого вивчення здобувачів освіти потрібно насамперед вивчити зміст свідоцтва досягнень та портфоліо учня. Такі дослідження дають нам інформацію про причини прогалин у навчанні чи недоліків у поведінці. Поглиблене вивчення здобувачів освіти дозволить глибше розв'язати і таку проблему, як розвиток їхніх здібностей, нахилів, що стала особливо актуальною у наш час. Особлива роль у роботі консилиуму відводиться практичному психологу. Серед завдань практичного психолога на педагогічному консилиумі – допомогти вчителям із різних сторін підійти до оцінки інтелектуального розвитку учня, його особистісних якостей; показати складність і неоднозначність проявів поведінки, стосунків у колективі; висвітлити проблеми самооцінки, мотивації, особливостей пізнавальних та інших інтересів, емоційного настрою; забезпечити дитиноцентризм, тобто підхід до дитини за принципами НУШ.

За своєю метою консилиуми поділяють на: первинні – проводяться під час зарахування учня в клас, для визначення особливостей його розвитку та необхідного супроводу педагогічного процесу; планові – рекомендують проводити не рідше одного разу на семестр для оцінювання динаміки та корекції навчання; термінові – проводяться на прохання педагогів із метою з'ясування причини виникнення проблем в учня; заключні – проводяться у зв'язку з переходом учня на новий рівень навчання та з метою оцінки його статусу на момент закінчення навчання.

Підготовка та проведення роботи консилиуму щодо вирішення проблем наступності передбачає такі три етапи: I етап – це план підготовки та проведення консилиуму; II етап – план підготовки до проведення засідання педагогічної ради; III етап – проведення засідання педагогічної ради.

Відповідний інструментарій щодо підготовки та проведення консилиуму запропоновано у підготовлених методичних рекомендаціях [1, с. 45].

Отже, успішній адаптації учнів 5-х класів до навчання сприятиме цілеспрямована координація дій учителів, їхній професіоналізм і досвідченість. Такий підхід до забезпечення наступності гарантує: на рівні початкової освіти – збереження цінності зазначеного вікового

періоду, пізнавально особистісний розвиток дитини, її готовність до взаємодії з навколишнім середовищем; спрямованість освітньо-виховної роботи на ті вимоги, які будуть висунуті в закладі освіти в першому адаптивному циклі; на рівні 5-го класу – опора на наявний рівень навчальних досягнень молодшого шкільного віку та їхнє активне використання в освітньо-виховному процесі основної школи, на індивідуальну роботу в разі інтенсивного розвитку, спеціальну допомогу в корекції несформованих на попередньому етапі якостей, а також перспективний розвиток якісно нових видів діяльності та форм взаємодії із навколишнім середовищем, нових рис особистості здобувача освіти.

Список використаних джерел

1. Климко Л. Забезпечення наступності у навчанні учнів при переході із 4 до 5 класу нової української школи. *Методичні рекомендації щодо актуальних питань організації освітнього процесу в закладах освіти у 2022/2023 навчальному році*: інформаційно-методичний бюлетень / за заг. ред. А. Л. Черній; відпов. за вип. О. М. Лютко. Рівне: РОІППО, 2022. С. 45–68.
2. Державний стандарт базової середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення: 17.10.2020).
3. Про затвердження типових освітніх програм для 3–4 класів закладів загальної середньої освіти: наказ МОН України від 08.10.2019 № 1273. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/65921/ (дата звернення: 17.10.2019).
4. Типова освітня програма для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти, затверджена наказом МОН України від 19.02.2021 № 235. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/80696/, <https://bit.ly/3uy3Vrs>, <https://bit.ly/3uG64S0> (дата звернення: 22.02.2021).
5. Методичні рекомендації щодо особливостей організації освітнього процесу у першому (адаптивному) циклі / 5 класах закладів загальної середньої освіти за Державним стандартом базової середньої освіти в умовах реалізації концепції «Нова українська школа»: лист МОН України від 06.08.2021 № 4.5/2303-21. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/83419/ (дата звернення: 09.09.2021).

Лампіка Юлія Олександрівна,
здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Подановська Г. В.
Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів

НЕПЕРЕРВНІСТЬ І НАСТУПНІСТЬ У НАВЧАННІ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Історично склалася традиція розглядати освіту як низку ступенів, що послідовно ускладнюються і якими повинна пройти сучасна людина. У педагогічній освіті неперервність розглядається як система безперервного навчання. Взаємозв'язок, єдність і цілісність такої системи зумовлюється дотриманням принципів наступності та перспективності в навчанні, оскільки «неперервний» означає суцільний, постійний, безупинний. У такому розумінні неперервна освіта відкриває можливості для досягнення цілісності й наступності в навчанні, перетворення освіти на процес, що триває упродовж усього життя людини. Чільне місце у формуванні досвіду інтелектуальної, творчої діяльності, ціннісних орієнтирів, навчанні толерантної, етичної поведінки для взаємопорозуміння й входження дитини в соціум посідає процес спілкування з дорослими й однолітками. Від ефективності й доцільності його

педагогічної організації залежить подальша активність дитини, її самоусвідомлення, можливість самовираження. Отже, важливого значення у зв'язку з цим набувають принципи наступності, перспективності навчання між її початковою та середньою ланками освіти.

Проблему наступності й перспективності в освіті та навчанні досліджували ще з давніх часів (А. Дистервег, Я. Коменський, Й. Песталоцці, С. Русова, К. Ушинський тощо), і в наш час вона привертає увагу методистів (А. Богуш, М. Вашуленко, М. Львов, Г. Люблінська, М. Пентилук, К. Плиско, Л. Федоренко, Т. Чижова та ін.).

У Законі України «Про освіту» зазначено: «Освіта – основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави». Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями». У статті визначено основні принципи освіти, серед яких є і принципи «єдності і наступності, безперервності і різноманітності» [1].

Перехід учнів з початкової в середню ланку школи – одна з педагогічно найбільш складних проблем, а період адаптації в 5-му класі – один з найважчих періодів шкільного навчання. В останні роки в педагогічній і психологічній літературі багато говориться про складності цього періоду навчання, що він став сприйматися мало не як об'єктивна криза розвитку дітей 9–10 років, що породжує серйозні педагогічні проблеми. Підстав для такого твердження більш ніж достатньо: стан дітей в цей період з педагогічної точки зору характеризується низькою організованістю, іноді недисциплінованістю, зниженням інтересу до навчання та її результатами, з психологічної – зниженням самооцінки, високим рівнем ситуативної тривожності. Це означає, що збільшується число дітей, що зазнають значні труднощі під час навчання та адаптації до нових умов організації навчального процесу. Для них особливо важлива правильна організація адаптаційного періоду при переході з початкової школи в середню ланку. Тому увага педагогічного колективу школи повинна бути направлена на забезпечення якості освіти як умов сталого розвитку шкільного співтовариства, постійно зростати до проблем адаптації школярів.

В період адаптації молодших школярів до нових умов навчання в 5-му класі, керівникам навчальних закладів, учителям, батькам необхідно:

- урахувувати індивідуальні та психологічні особливості школярів;
- постійно спиратись на попередні знання, уміння та навички і на основі зазначеного забезпечувати їх удосконалення, осмислення вже на новому, вищому рівні;
- здійснювати обов'язкову підготовку школярів до засвоєння нових навчальних компетентностей;
- забезпечувати систему взаємозв'язків у змісті, формах і методах педагогічного процесу, оптимальне співвідношення та зв'язок між окремими етапами навчального процесу;
- створювати освітньо-дидактичні ситуації, в яких дитина почувала б себе невимушено, комфортно, не боялась розкривати світ власних емоцій;
- забезпечити систему оптимальних вимог до знань і поведінки учнів, їхніх моральних якостей, форм і методів роботи з ними на всіх етапах навчання;
- упроваджувати засоби стимулювання та заохочення до пізнавальної діяльності;

- розвивати рефлексивні вміння дивитись на себе «з боку»;
- формувати навички самоконтролю й самооцінки;
- запроваджувати способи, спрямовані на подолання труднощів у навчанні учнів 5-х класів [2].

Отже, неперервність та наступність у навчанні є передумовами для забезпечення якості освіти, повинні допомогти уникнути прогалин у знаннях та розумінні, створити систему освіти, яка сприяє розвитку кожної дитини та забезпечує її рівень.

Список використаних джерел

1. Візгалова Н. Б. Неперервність і наступність у навчанні як передумова забезпечення якості освіти. URL: https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2017/12/6_vizgal.pdf (дата звернення: 25.04.2023).
2. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017. № 38-39. ст.380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 16.04.2023).

Матвійчук Юлія Андріївна,

здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Ростикус Н. П.
Львівський національний університет ім. Івана Франка,
м. Львів

ВЗАЄМОВПЛИВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТА ДИДАКТИЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Процес адаптації здобувачів освіти до освітнього середовища є складним і багатогранним, оскільки різні види адаптації мають певний вплив на інші. Тому питання впливу одного типу адаптації здобувача освіти на інший є актуальним і в наш час.

Питання впливу психологічної адаптації на дидактичну досліджували В. Сухомлинський, В. Петренко, К. Делікатний та ін.

Дидактична адаптація перебігає з різною інтенсивністю залежно від низки факторів, які ми можемо поділити на зовнішні та внутрішні. І от до внутрішніх чинників належить те, як людина пристосовується до нового середовища (якість психологічної адаптації): швидко чи поступово, спокійно чи нервово, впевнено чи ні. В. Петренко, наголошуючи, що навчання є переважаючим видом діяльності, висуває на перше місце дидактичну адаптацію і розуміє її «як складний динамічний процес, що здійснюється на основі дії механізмів її внутрішньої та зовнішньої складових» [2, с. 7]. Внутрішній складник дидактичної адаптації охоплює якість психологічного пристосування, рівень інтелектуального розвитку особистості та її мотиваційну сферу.

Дидактична адаптація – це оволодіння формами і методами навчання у ЗВО, вміннями і навичками самостійної розумової праці, вироблення навичок самоосвіти і самоконтролю [1, с. 27]. Для хорошого сприйняття таких умов, людина повинна бути психологічно адаптована: мати стійкий емоційний стан, відчуття комфорту тощо. Адже, якщо студент некомфортно і невпевнено почувається серед своїх одногрупників, то швидше за все він не зможе розкрити свій потенціал і досягати вершин у навчанні.

У випадку, коли особистість не може адаптуватись до нового розпорядку на психологічному рівні, то вона й не зможе здобувати той необхідний обсяг знань. До прикладу, якщо дитина в шкільні роки не мала великих навантажень – то вступаючи до університету, їй доведеться звикнути до чіткого і доволі складного графіку. У таких випадках, часто емоційний стан студентів є нестабільним, і тому вони не можуть сконцентруватись на навчанні. Тобто не адаптувавшись психологічно – складно адаптуватися дидактично.

Розгляньмо адаптацію дитини до школи. В. Сухомлинський стверджує, що «програми в усіх школах одні й ті ж, підручники однакові, але школи різні, тому що різні вчителі. Школа – це передусім учитель. Особистість учителя – наріжний камінь виховання» [3, с. 72]. Від учителя залежить адаптація дитини і те, як вона сприйматиме нову інформацію. Тобто, психологічна адаптація значною мірою впливає на дидактичну. Адже пристосування до нового оточення і стосунки між людьми (між вчителем і учнем) – це складники психологічної адаптації, які впливають на готовність і бажання дитини здобувати знання.

Отже, можемо зробити висновок, що дидактична і психологічна адаптації взаємопов'язані між собою. Тому для дидактичної адаптації здобувачу освіти потрібно сформувати стійкий емоційний стан і пристосуватись, до освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Делікатний К. Г. Становлення студента: Питання адаптації випускника школи у вузі. К: Т-во «Знання» УРСР, 1983. С. 48.
2. Петренко В. В. Наступність форм навчання в загальноосвітній школі і вищому закладі освіти як засіб дидактичної адаптації студентів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09/ В. В. Петренко; Волин. держ. ун-т. ім. Л. Українки, 2005. С. 20.
3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5-ти т. Київ. 1976–1977. Т.4. С. 43–127.

Рокунь Анастасія Сергіївна,
здобувач ступеня фахової передвищої освіти
«фаховий молодший бакалавр»,
науковий керівник: викладач-методист Костюкевич Л. В.
ВСП «Сарненський педагогічний фаховий коледж РДГУ», м. Сарни

НАСТУПНІСТЬ ДЕРЖАВНИХ СТАНДАРТІВ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК УСПІШНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ІДЕЙ НУШ

Вступ до школи – особливий момент у житті кожної дитини. Це новий етап у розвитку малюка, адже на зміну грі приходить навчання, за результати якого треба нести відповідальність перед вчителем та батьками; на противагу вільному спілкуванню з однолітками – виконання однакових для всіх школярів правил.

Ще В. Сухомлинський писав про те, що «...школа не повинна вносити різкий перелом у життя дітей. Хай, ставши учнем, дитина продовжує робити сьогодні те, що робила вчора. Нехай нове з'являється у її житті поступово й не приголомшує лавиною вражень» [1].

Закономірно, що в Концепції «Нова українська школа» серед ключових чинників, які впливають на якість початкової освіти названо різнобічне використання досягнень дошкільного періоду [2].

Різні аспекти проблеми врахування у роботі з дітьми молодшого шкільного віку досвіду, набутого дитиною в дитячому садку, розкривали в своїх роботах такі педагоги як В. Сухомлинський, Л. Артемова, О. Богданова, Л. Божович, В. Кузь, Г. Люблінська, О. Проскура, О. Савченко, О. Усова та ін. Всі вони прийшли до висновку, що дошкільна й початкова ланки освіти мають багато спільного, адже передбачають: орієнтацію на особливості дитини; на створення сприятливих умов для формування у здобувача освіти позитивної самооцінки; на виховання шанобливого ставлення до оточуючих. Тому одним з ключових принципів організації освітнього процесу вони вважали наступність між дошкільною і початковою ланками освіти. На думку О. Савченко, така наступність передбачає зв'язок та узгодженість мети, змісту, організаційно-методичного забезпечення етапів освіти, які межують один з одним (дошкільля – початкова школа) [1].

Це в першу чергу знайшло своє відображення в державних стандартах дошкільної та початкової освіти.

Так, і Базовий компонент дошкільної освіти, і Державний стандарт початкової освіти розроблено на основі компетентнісного підходу. Відповідно до ст. 1 Закону України «Про освіту» під компетентністю розуміємо динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [5]. Отож, згідно зі Стандартом дошкільна освіта повинна забезпечити формування наступних ключових компетентностей: рухова і здоров'язбережувальна, особистісна, ігрова, предметно-практична та технологічна, сенсорно-пізнавальна, логіко-математична та дослідницька, природничо-екологічна з навичками, що орієнтовані на сталий розвиток, соціально-громадянська, комунікативна, мовленнєва, художньо-мовленнєва, мистецько-творча (художньо-продуктивна, музична, театралізована) [4]. Закономірно, що вони є основою для формування наступних ключових компетентностей у початковій школі: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей; культурна компетентність; підприємливість та фінансова грамотність [3].

Ключові компетентності формуються у дитини дошкільного віку за наступними освітніми напрямками: «Особистість дитини», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Дитина в природному довкіллі», «Гра дитини», «Дитина в соціумі», «Мовлення дитини», «Дитина у світі мистецтва». Відповідно вони мають продовження в початковій школі через освітні галузі: «Мовно-літературна», «Математична», «Природнича», «Технологічна», «Інформатична», «Соціальна», «Здоров'язбережувальна», «Громадянська», «Історична», «Мистецька» та «Фізкультурна».

Для прикладу, оволодіння змістом освітньої лінії «Дитина в природному довкіллі» в дитячому садку передбачає формування у дитини уявлень про живі організми, про різноманітність природних явищ, про причинно-наслідкові зв'язки між ними, про вплив

діяльності людини на стан довкілля. А завданням природничої освітньої галузі є усвідомлення учнем початкової школи, розмаїття природи, взаємозв'язків її об'єктів та явищ, ролі природничих наук і техніки в житті людини, формування відповідального поведіння у навколишньому світі [4, 3].

Можемо зробити висновок, що ключові компетентності передбачені в Базовому компоненті дошкільної освіти продовжуються в Держстандарті початкової освіти за окремими освітніми галузями. Наприклад, освітні напрями «Дитина в природному довкіллі» та «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» продовжуються математичною та природничою освітніми галузями, а «Дитина у світі мистецтва» – мистецькою та технологічною.

Наступність між дошкільною та початковою освітою простежується також через формування наскрізних умінь, що є спільними для дошкільної та початкової освіти, а саме: виявляти творчість та ініціативність, керувати емоціями, висловлювати й обґрунтовувати власну думку, критично мислити, ухвалювати рішення, розв'язувати проблеми та співпрацювати в колективі.

Отже, сьогодні спостерігається реальна наступність в освітніх лініях Державного стандарту початкової загальної освіти і Базового компонента дошкільної освіти, що створює належні умови для соціально-особистісного розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в структурі неперервної освіти. Відповідно вчителю, який працює чи збирається працювати з першим класом, необхідно добре знати зміст кожної освітньої галузі Базового дошкільного компонента, це дозволить не ознайомлювати школярів з уже відомими фактами та явищами, а поглибити знання учнів про них.

Отож, сьогодні дуже важливо, щоб учитель початкової школи орієнтувався в здобутках дошкільників, що допоможе йому створити комфортні умови для переходу дітей молодшого шкільного віку до навчальної діяльності як провідної.

Список використаних джерел

1. Наступність між дошкільною та початковою ланкою освіти. URL: <https://naurok.com.ua/nastupnist-mizh-doshkilnoyu-ta-pochatkovoyu-lankoyu-shkilno-osviti-140641.html> (дата звернення: 26.04.2023).
2. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 20.04.2023).
3. Про внесення змін до Державного стандарту початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 22.04.2023).
4. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція: Наказ МОН України від 12.01 2021 р. № 33 URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 22.04.2023).
5. Про освіту: Закон України редакція від 01.01.2023 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 26.04.2023).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Андрійчук Валентина Вікторівна, завідувач лабораторії дошкільної та початкової освіти, Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Рівне.

Бойко Ольга Павлівна, вчитель початкових класів, ліцей «Львівський» Львівської міської ради, м. Львів, здобувач ступеня вищої освіти «магістр», науковий керівник: канд. філолог. наук, доц. **Бісовецька Л. А.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Борух Софія Василівна, здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Суржук Т. Б.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Бутенко Світлана Василівна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Дубровська Л. О.**, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м. Ніжин.

Буцяк Марта Олегівна, здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Подановська Г. В.**, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів.

Власюк Наталія Андріївна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, проф. **Пасічник Я. А.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Галан Тетяна Михайлівна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Іванова Л. І.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Германюк Єлизавета Володимирівна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Костолович Т. В.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Городюк Катерина Володимирівна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр», науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Шевчук Т. Б.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Гринь Аліна Сергіївна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Себало Л. І.**, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ.

Гудима Наталія Василівна, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методик початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Гулько Галина Володимирівна, здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Суржук Т. Б.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Давидюк Вікторія Юріївна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр», науковий керівник: канд. філолог. наук, доц. **Бісовецька Л. А.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Джугало Андріана Степанівна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Костолович Т. В.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Дзіняк Каріна Олексіївна, здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Предик А. А.**, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці.

Дмитрашук Іоанна Юріївна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр», науковий керівник: канд. філолог. наук, доц. **Гудима Н. В.**, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Зварич (Дубенська) Ольга Василівна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Костолович Т. В.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Іванчук Юлія Віталіївна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Мишкарьова С. В.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Калитюк Олена Миколаївна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Костолович Т. В.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Климко Лариса Василівна, методист лабораторії дошкільної та початкової освіти Рівненського ОІППО, м. Рівне.

Коваленко Єлизавета Костянтинівна, здобувач освіти «фаховий молодший бакалавр», науковий керівник: викладач **Борисьонок М. О.**, КЗ «Нікопольський фаховий педагогічний коледж» ДОР», м. Нікополь.

Козак Марія Володимирівна, здобувач фахової передвищої освіти, науковий керівник: викладач-методист **Синишин Л. В.**, Чортківський гуманітарно-педагогічний фаховий коледжімені Олександра Барвінського, м. Чортків

Кондратюк Єлизавета Олександрівна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Лук'яник Л. В.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Конкевич Яна Ярославівна, здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Ростикус Н. П.**, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів.

Котенко Богдана Олександрівна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр», науковий керівник: канд. філолог. наук, доц. **Шевчук Т. Б.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Кравцова Інна Адамівна, канд. пед. наук, доцент кафедри початкової освіти, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг.

Крещук Оксана Сергіївна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Суржук Т. Б.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Крук Олена Олександрівна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, проф. **Пасічник Я. А.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Курин Ольга Сергіївна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Лук'яник Л. В.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Кухарчук Надія Сергіївна, здобувач ступеня «фаховий молодший бакалавр» ВСП «Сарненський педагогічний фаховий коледж Рівненського державного гуманітарного університету», науковий керівник: викладач-методист **Левшунова О. О.**, ВСП «Сарненський

педагогічний фаховий коледж Рівненського державного гуманітарного університету», м. Сарни.

Кухарчук Роксана Іванівна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Сорочинська Т. А.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Кучинська Аліна Олександрівна, здобувач освіти «фаховий молодший бакалавр», науковий керівник: канд. психол. наук, викладач психолого-педагогічних дисциплін **Семенча Л. Г.**, КЗ «Нікопольський фаховий педагогічний коледж» ДОР», м. Нікополь.

Кучинська Ліна В'ячеславівна, здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр», науковий керівник: канд. філолог. наук, доц. **Гудима Н. В.**, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Кучканова Вікторія Олександрівна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Суржук Т. Б.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Лампіка Юлія Олександрівна, здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Подановська Г. В.**, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів.

Левіновська Оксана Ростиславівна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Костолович Т. В.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Листопад Наталія Петрівна, науковий співробітник відділу початкової освіти імені О. Я. Савченко, Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ.

Литвинчук (Прядун) Аліна Вадимівна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Сорочинська Т. А.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Лук'яник Людмила Василівна, канд. пед. наук, доцент кафедри теорії і методик початкової освіти, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Макарчук Софія Сергіївна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Лук'яник Л. В.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Манькута Аліна Олександрівна, канд. пед. наук, доцент кафедри початкової освіти, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг.

Матвійчук Юлія, здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Ростикус Н. П.**, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів.

Матушевська Вікторія Олександрівна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Іванова Л. І.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Матющенко Вікторія Володимирівна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Михайленко О. В.**, Національний університет «Чернігівський колегіум» ім. Т. Г. Шевченка, м. Чернігів.

Медик Аліна Валеріївна, здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Кіт Г. Г.**, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.

Мельничук Надія Володимирівна, здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Суржук Т. Б.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Мендрик Аліна Віталіївна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр», науковий керівник: канд. філолог. наук, доц. **Бісовецька Л. А.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Мороз Іванна Сергіївна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр», науковий керівник: канд. філолог. наук, доц. **Бісовецька Л. А.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Онопрієнко Оксана Володимирівна, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу початкової освіти імені О. Я. Савченко, Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ.

Ошурко Альона Олександрівна, здобувач вищої освіти «магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Сосюк А. В.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Пасічник Ядвіга Августівна, кандидат педагогічних наук, професор кафедри теорії і методик початкової освіти, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Петрук Оксана Миколаївна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу початкової освіти імені О. Я. Савченко, Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ.

Піцкова Анастасія Юріївна, здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр», науковий керівник: ст. викладач **Ткачук О. С.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Полівода Діана Іванівна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Суржук Т. Б.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Походзіло Анастасія Миколаївна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Суржук Т. Б.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Прокопчук Наталія Георгіївна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Суржук Т. Б.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Прокопчук Оксана Миколаївна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Сорочинська Т. А.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Резніченко Анна Олегівна, здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Ростикус Н. П.**, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів.

Рибчак Леся Ярославівна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр», науковий керівник: канд. філолог. наук, доц. **Бісовецька Л. А.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Рокунь Анастасія Сергіївна, здобувач ступеня фахової передвищої освіти «фаховий молодший бакалавр», науковий керівник: викладач-методист **Костюкевич Л. В.**, ВСП «Сарненський педагогічний фаховий коледж РДГУ», м. Сарни.

Рудик Богдан Іванович, здобувач фахової передвищої освіти, науковий керівник: викладач-методист **Синишин Л. В.** Чортківський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж імені Олександра Барвінського, м. Чортків.

Симчук Вікторія Володимирівна, здобувач освіти «фаховий молодший бакалавр», науковий керівник: канд. психол. наук, викладач психолого-педагогічних дисциплін **Семенча Л. Г.**, КЗ «Нікопольський фаховий педагогічний коледж» ДОР», м. Нікополь.

Скафа Уляна Василівна, здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Ростикус Н. П.**, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів.

Сорочинська Тетяна Адамівна, канд. пед. наук, доцент кафедри філософії, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Суржук Тетяна Борисівна, канд. пед. наук, доцент кафедри теорії і методик початкової освіти, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Тимків Іванна Василівна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр», науковий керівник: доктор пед. наук, проф. **Романюк С. З.**, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці.

Ткачук Марія Ростиславівна, здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр», науковий керівник: ст. викладач **Ткачук О. С.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Федчишин Юлія Володимирівна, здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Ростикус Н. П.**, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів.

Філюк Анна Миколаївна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр» науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Сосюк А. В.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Харитонюк Юлія Володимирівна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Іванова Л. І.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Хуан Дехуа, здобувач ступеня вищої освіти «магістр», науковий керівник: доктор пед. наук, доц. **Пінчук І. О.**, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, м. Глухів.

Черномазюк Валентина Сергіївна, вчитель початкових класів, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, вчитель-методист, Навчально-виховний комплекс №7, м. Хмельницький.

Шевчук Анна Іванівна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Сосюк А. В.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Шпаковська Валентина Іванівна, здобувач ступеня фахової передвищої освіти «фаховий молодший бакалавр», науковий керівник: викладач-методист **Радько Н. Г.** ВСП «Сарненський педагогічний фаховий коледж РДГУ», м. Сарни.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	3
Онопрієнко Оксана Володимирівна ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	4
Петрук Оксана Миколаївна ПИСЕМНЕ МОВЛЕННЯ: ДО ПРОБЛЕМИ РОЗРОБЛЕННЯ ІНСТРУМЕНТАРІЮ ДІАГНОСТИКИ НАВЧАЛЬНИХ ВТРАТ	5
Листопад Наталія Петрівна УПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ УМІНЬ РОБОТИ З ДАНИМИ	8
Андрійчук Валентина Вікторівна ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ ПИСЬМА УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ (АВТОРСЬКА МЕТОДИКА)	9
РОЗДІЛ І ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОСТІ МЕТОДИК НАВЧАННЯ ІНТЕГРОВАНИХ КУРСІВ І ДИСЦИПЛІН ОСВІТНІХ ГАЛУЗЕЙ 1–4 КЛАСІВ МОВНА ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ	12
Бойко Ольга Павлівна ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ПОНЯТТЯ ПРО КОМУНІКАТИВНУ РОЛЬ СПОЛУЧНИКІВ І ЧАСТОК У МОВЛЕННІ	12
Галан Тетяна Михайлівна ВИДИ І ФОРМИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ	15
Городюк Катерина Володимирівна РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ 4 КЛАСУ НУШ	17
Гринь Аліна ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ	20
Зварич (Дубенська) Ольга Василівна ФОРМУВАННЯ АУДИТИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	22
Калитюк Олена Миколаївна НАВЧАННЯ УСНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ ВИВЧЕННЯ МОВНИХ ТЕМ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	24
Кондратюк Єлизавета Олександрівна АКТИВІЗАЦІЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЕТНОКУЛЬТУРОЗНАВЧОЮ ЛЕКСИКОЮ	27
Конкевич Яна Ярославівна ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОСТІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ	30
Котенко Богдана Олександрівна РОЗВИТОК МОВНИХ УМІНЬ УЧНІВ 3-4 КЛАСІВ МЕТОДОМ ЕТИМОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ	32

Кучинська Ліна В'ячеславівна, Гудима Наталія Василівна	35
ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ОСНОВНІ ВИКЛИКИ ТА КЛЮЧОВІ ПІДХОДИ	
Матушевська Вікторія Олександрівна	39
ДОСЛІДНИЦЬКІ ЗАВДАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	
Мороз Іванна Сергіївна	42
ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ КРИТИЧНОГО ОСВОЄННЯ МЕДІАСЕРЕДОВИЩА НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ	
Піцкова Анастасія Юріївна	43
РЕАЛІЗАЦІЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	
Полівода Діана Іванівна	46
ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ	
Рибчак Леся Ярославівна	49
ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У МЕЖАХ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ «ДОСЛІДЖУЄМО МОВЛЕННЯ»	
Скафа Уляна Василівна	52
ВИКОРИСТАННЯ АРТИКУЛЯЦІЙНИХ ВПРАВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ	
Сорочинська Тетяна Адамівна, Литвинчук (Прядун) Аліна Вадимівна	54
ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	
Ткачук Марія Ростиславівна	57
ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ І ПРИЙОМІВ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	
Харитонюк Юлія Володимирівна	59
ЕСЕ У СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	
Хуан Дехуа	61
ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	
ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ	64
Борух Софія Василівна	64
ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗАЦІЇ	
Гунько Галина Володимирівна	67
РЕАЛІЗАЦІЯ ЗАВДАНЬ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ «ДОСЛІДЖУЄМО ВЗАЄМОДІЄМО З ТЕКСТАМИ РІЗНИХ ВИДІВ» У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ	
Кухарчук Надія Сергіївна	70
ФОРМУВАННЯ НАСКРІЗНОГО ВМІННЯ ЧИТАННЯ З РОЗУМІННЯМ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ	
Матющенко Вікторія Володимирівна	74

ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНИМИ ТЕХНОЛОГІЯМИ НА ЗАНЯТТЯХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ Мельничук Надія Володимирівна	75
ФОРМУВАННЯ Й УДОСКОНАЛЕННЯ ТЕХНІКИ ЧИТАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	
МАТЕМАТИЧНА ТА ІНФОРМАТИЧНА ОСВІТНІ ГАЛУЗІ	77
Пасічник Ядвіга Августівна	77
ПРОБЛЕМИ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	
Власюк Наталія Андріївна , здобувач ступеня вищої освіти «магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, проф. Пасічник Я. А. , Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне	81
ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ АЛГЕБРАЇЧНОГО МАТЕРІАЛУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	
Козак Марія Володимирівна	84
ВИКОРИСТАННЯ ІНСТРУМЕНТІВ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНФОРМАТИЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ	
Крук Олена Олександрівна	87
ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПЕРШОГО КЛАСУ ЗГІДНО РЕФОРМИ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	
Сорочинська Тетяна Адамівна, Кухарчук Роксана Іванівна	90
ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ УМІНЬ ОПРАЦЬОВУВАТИ ТЕКСТИ РІЗНИХ ТИПІВ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕДІАПРОДУКЦІЇ	
Шпаковська Валентина Іванівна	92
ПРОЄКТ ЯК ОСНОВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ	
ІНТЕГРОВАНІЙ КУРС «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»	95
Черномазюк Валентина Сергіївна	95
ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»	
Германюк Єлизавета Володимирівна	99
ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»	
Іванчук Юлія Віталіївна	101
ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	
Медик Аліна Валеріївна	103
ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗАЦІЇ НА УРОКАХ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»	
Ошурко Альона Олександрівна	106
ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ФОРМ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»	
Філюк Анна Миколаївна	108
ОРГАНІЗАЦІЯ ГРУПОВОЇ РОБОТИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНТЕГРОВАНИХ ЗНАНЬ ПРО ПРИРОДУ	
Шевчук Анна Іванівна	111

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДИ РІДНОГО КРАЮ	
МИСТЕЦЬКА ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ	113
Сорочинська Тетяна Адамівна, Прокопчук Оксана Миколаївна	113
ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ХУДОЖНЬОГО СПРИЙМАННЯ ТВОРІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА АНІМАЛІСТИЧНОГО ЖАНРУ УЧНЯМИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	
ТЕХНОЛОГІЧНА ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ	116
Буцяк Марта Олегівна	116
МАТЕРІАЛЬНЕ І МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ «ТЕХНОЛОГІЇ»	
РОЗДІЛ II	119
РЕАЛІЗАЦІЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ І ПРАКТИЧНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ І ВИХОВАТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ЗАПИТІВ	
Сорочинська Тетяна Адамівна	119
СУЧАСНІ РЕАЛІЇ ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	
Джугало Андріана Степанівна	122
СУТНІСТЬ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	
Дзіняк Каріна Олексіївна	124
СПЕЦИФІКА ВИКОРИСТАННЯ ДІАГНОСТИЧНИХ РОБІТ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ	
Крещук Оксана Сергіївна	127
ТЕХНІКИ ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	
Курин Ольга Сергіївна	130
ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У СТРУКТУРІ УРОКУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	
Кучканова Вікторія Олександрівна	134
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО МОДЕЛЮВАННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО УРОКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	
Левіновська Оксана Ростиславівна	137
ПРАВОПИСНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	
Мендрик Аліна Віталіївна	138
ЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ТЕКСТУ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СВІДОМОГО ЧИТАННЯ	
Походзіло Анастасія Миколаївна, Суржук Тетяна Борисівна	141
ЗАСТОСУВАННЯ КВЕСТІВ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ РЕАЛІЗОВУВАТИ ЗАВДАННЯ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ	
Прокопчук Наталія Георгіївна	144
СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	
Резніченко Анна Олегівна	147
ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ ПРИНЦИП У СТРУКТУРУВАННІ КУРСУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ	

Федчишин Юлія Володимирівна	149
ОСОБЛИВОСТІ КОМБІНОВАНОГО УРОКУ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ	
РОЗДІЛ III	151
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ ТА ВОЄННОГО СТАНУ	
Кравцова Інна Адамівна, Манькута Аліна Олександрівна	151
СТРАТЕГІЇ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ	
Давидюк Вікторія Юріївна	153
РЕАЛІЗАЦІЯ ВИДІВ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	
Коваленко Єлизавета Костянтинівна	155
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЧИТАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО ТА ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ	
Кучинська Аліна Олександрівна, Симчук Вікторія Володимирівна	157
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	
Рудик Богдан Іванович	161
МОЖЛИВОСТІ ТА ВИКОРИСТАННЯ GOOGLE-РЕСУРСІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ	
Тимків Іванна Василівна	163
ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН ПЛАТФОРМ У НАВЧАННІ ГРАМОТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ	
РОЗДІЛ IV	167
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: СЕРЕДОВИЩЕ, ЩО НАЛЕЖИТЬ ДІТЯМ	
Бутенко Світлана Василівна	167
ОСНОВНІ ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	
Дмитрашук Іоанна Юріївна	170
РАНКОВА ЗУСТРІЧ ЯК ОДИН ІЗ ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО НАСТРОЮ В КЛАСІ	
Лук'яник Людмила Василівна, Макаруч Софія Сергіївна	172
ВИКОРИСТАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЇ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ «ЯДС»	
РОЗДІЛ V	176
НАСТУПНІСТЬ ПОЧАТКОВОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ НУШ	
Климко Лариса Василівна	176
НАСТУПНІСТЬ – АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	
Лампіка Юлія Олександрівна	179
НЕПЕРЕРВНІСТЬ І НАСТУПНІСТЬ У НАВЧАННІ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ	
Матвійчук Юлія Андріївна	181

ВЗАЄМОВПЛИВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТА ДИДАКТИЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ
ОСВІТИ

Рокунь Анастасія Сергіївна

182

НАСТУПНІСТЬ ДЕРЖАВНИХ СТАНДАРТІВ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ
ОСВІТИ ЯК ЧИННИК УСПІШНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ІДЕЙ НУШ

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

185

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ТА СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

**Матеріали
III Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції
(18 травня 2023 року)**

Дизайн та комп'ютерна верстка Ю. В. Остап'юк

**Підписано до друку 26.05.2023 р.
Формат 210х297/16. Myriad Pro, Times New Roman.
Тираж 100 пр.**

**Рівненський державний гуманітарний університет
вул. С. Бандери, 12, Рівне, Рівненська область, 33000**



ПЕДАГОГІЧНИЙ
ФАКУЛЬТЕТ