

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

НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА В ДІЇ: АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МЕТОДИК НАВЧАННЯ ТА СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ

Збірник наукових праць
здобувачів вищої освіти



Рівне -2022

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

**НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА В ДІЇ:
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МЕТОДИК
НАВЧАННЯ
ТА СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ**

**Матеріали
II Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції
(18 травня 2022 року)**

Рівне – 2022

УДК 373.3.091:373.3.02

Н 74

Надруковано за ухвалою вченої ради Рівненського державного гуманітарного університету (протокол № 5 від 26 травня 2022 р.)

Рецензенти:

Вітюк Валентина Володимирівна – доктор педагогічних наук, доцент, 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, завідувач кафедри теорії і методик початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський;

Сойко Інна Миколаївна – кандидат педагогічних наук, 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 кафедри теорії і методик початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне;

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

Шевчук Тамара Борисівна – кандидат філологічних наук, 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;

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

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

Лук'яник Людмила Василівна – кандидат педагогічних наук, 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;

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

Н 74 **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.

У збірнику представлено матеріали доповідей учасників II Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції «Нова українська школа в дії: актуальні проблеми методик навчання та стратегії розвитку». У працях розглянуто актуальні проблеми методик навчання та стратегії розвитку НУШ.

УДК 373.3.091 :373.3.02

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

© Автори статей, 2022

© РДГУ, 2022

ПЕРЕДМОВА

Пріоритетне завдання освіти в умовах сьогодення (війна, пандемія), коли процес навчання відбувається онлайн в усіх закладах України, – це формування здатностей до самоорганізації, самоконтролю, самодисципліни майбутніх педагогів. Саме ці вміння сприятимуть глибоким фундаментальним теоретичним знанням і практичній підготовці висококваліфікованих учителів початкової школи, які будуть спроможні досягти якісних результатів у освітньому процесі учнів 1-4 класів, розвинути в них навички до навчання впродовж життя.

Онлайн – це одна з форм навчання поряд з іншими (очною, вечірньою, заочною та екстернатом), що реалізується шляхом комп'ютеризації освіти, інформаційних технологій, які одночасно відкривають широкий спектр можливостей перед викладачами і пошуком нових освітніх перспектив.

Наш час – це унікальний період змін, навколо все змінюється з шаленою швидкістю. Сучасні школярі потребують нових способів отримання знань. Вони вільні у поглядах і діях, для них не існує аксіом і майже не існує авторитетів, але є багато запитань, на які учні хочуть отримати відповіді. Тому майбутній учитель початкових класів повинен обов'язково оволодіти новими технологіями, бути грамотним користувачем глобальної мережі Інтернет, адже йому доведеться навчати дітей, які змалечку бачать різноманітну техніку і користуються нею; учням буде неважко зрозуміти пояснення вчителя за допомогою знайомих засобів, а вчителю легко пояснювати, оскільки він зможе розмовляти мовою «сучасних школярів».

Учитель повинен йти в ногу з часом; не просто передавати знання, а бути одночасно фасилітатором, модератором, помічником, радником і другом. Він має вчити дітей самостійно здобувати інформацію і завжди – зацікавленим в удосконаленні своїх знань і педагогічної майстерності. Якщо вчитель початкових класів зуміє усвідомити важливість таких змін, то буде конкурентоспроможним в спільноті педагогів.

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

Суржук Тетяна Борисівна,
канд. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри теорії і методик початкової освіти,
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ОРІЄНТИРИ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Сьогодні українська освіта системно реформується, модернізується і самовдосконалюється, модефікує свою структуру та зміст, відповідно до тих змін і умов, які домінують у суспільстві. Основним орієнтиром сучасної освіти, як зазначено в Національній доктрині розвитку освіти [4], є формування особистості й творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід’ємну складову європейської та світової спільноти.

У наш час з розвитком сучасних технологій, недостатньо надати дитині лише знання – потрібна ще й соціалізація, здатність застосовувати знання, вміння та навички в житті, тобто сформувати у школяра в процесі навчання практичні навички, досвід особистої діяльності, виробити комунікативні стратегії спілкування, – а це все зумовлює пошук нових освітніх концепцій.

У Концепції «Нова українська школа», на які орієнтуються вчителі початкових класів, визначено такі ключові компоненти: новий зміст освіти, що ґрунтується на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві; орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм; наскрізний процес виховання, що формує цінності; педагогіка, в основу якої покладено партнерство між учнем, учителем, батьками.

Зважаючи на викладене вище, тенденції сучасної освіти вбачаємо у відповідальності, свободі вибору, пізнавальній активності, самостійності учнів, створенні умов для власної освітньої траєкторії навчання, співпраці учителя з учнем. Розглянемо деякі з них.

Відповідальність. Учень бере на себе відповідальність за результати власної навчальної діяльності. Учитель розділяє відповідальність з учнем.

Свобода вибору. Відповідальність неможлива без надання учню певної свободи. Сучасний учитель мотивує – не дає готових рішень, не нав’язує свої думки, а залучає до пошуку. У процесі виконання проблемних завдань навчає висловлювати свою позицію, використовуючи, наприклад, такі вирази: я вирішив робити так ... Я обираю...Я не згоден/згоден... Я переконаний... тощо.

Пізнавальна активність. Сучасне заняття неможливе без використання прийомів, що сприяють активній розумовій діяльності: занурення в ситуацію пошуку, міркування, розумового напруження; виконання дослідницьких і пошукових мініпроектів, активної роботи з інформацією; створення умов для аналізу та синтезу.

Самостійність. Учитель створює умови для самостійного набуття знань учнем, допомагає йому в пізнанні досліджуваних явищ. Головне завдання сучасної школи – навчити учня вчитися.

Створення умов для власної освітньої траєкторії навчання. Для кожного учня важливо побудувати власну траєкторію навчання, якою визначатиметься темп вивчення нового матеріалу, глибина його засвоєння, найбільш прийнятна діагностика рівня

обов'язкових результатів навчання. Сучасна освіта орієнтується на особистість учня, враховує його рівень розвитку, схильності, бажання, інтереси. Побудова індивідуальної освітньої траєкторії – це можливість надати учневі комфортні умови навчання.

Співпраця учителя з учнем. Взаємини між учнем і вчителем мають бути побудовані на принципах співпраці, відкритого діалогу. Вибір форми і змісту навчання, визначення мети стає результатом співпраці учня з учителем.

Пріоритетний напрям розвитку сучасної вітчизняної та світової освіти – перенесення акцентів зі знань і вмінь (як основних результатів навчання) на формування у здобувачів освіти **системи компетентностей**. Компетентнісний підхід акцентує увагу на результатах освіти, які розглядаються не як обсяг опанованої здобувачем інформації, а як здатність діяти у різних проблемних ситуаціях.

Перші учні початкової ланки за програмою Нової української школи випускаються цього року. Але чи дійсно вони здобули кращі знання порівняно з попереднім випуском? Чи сформована у них система компетентностей початкової освіти. Як реалізувалися ключові компоненти Концепції «Нова українська школа»?

Цікавим видаються дослідження результатів впровадження реформи НУШ в пілотних школах [1], проведені Міністерством освіти і науки спільно з ДНУ «Інститут освітньої аналітики». Останній етап дослідження реалізовано в травні 2021 року.

Компетентності

Вчителі оцінювали насамперед набуття учнями ключових компетентностей. Так, 84 % респондентів зазначили, що під час пілотування найбільше уваги приділялося формуванню мовної компетентності (володіння державною мовою).

У фокусі також лишалися математична (80 %), культурна (81 %) компетентності та навчання протягом життя (80 %). Три, з цих чотирьох компетентностей, пов'язані з викладанням конкретних предметів (українська мова, мистецтво та математика), що, на думку дослідників, свідчить про недостатню увагу до інших тем та збереження тенденції попереднього викладання.

Також вчителі наголосили, що певні компетентності лишалися поза увагою освітян або їм не було приділено достатньої уваги. Зокрема, трьома «антилідерами» стали:

- формування підприємливості та фінансової грамотності (відзначали 57 % респондентів),
- здатність спілкуватися іноземними мовами,
- інформаційно-комунікаційна компетентність (попри те, що в умовах дистанційного та змішаного навчання її формування мало би бути головним).

Педагогічні практики

Найбільший позитивний вплив на навчання вчителі пілотних класів вбачають у запровадженні:

- дослідницьких методів навчання (97 % опитаних),
- інтегрованого та проєктного підходів, пошукових завдань (93 % опитаних),
- навчальних ігор (89 % опитаних).

Ще 91 % респондент вважає корисним розв'язування завдань, що пов'язані з повсякденним життям.

Натомість ухвалення учнями самостійних рішень щодо вибору книжок для читання, завдань до виконання, можливість самостійно ходити під час уроків, на думку педагогів, не надто вдале рішення, адже це послаблює дисципліну.

Оцінювання

Менш ніж половина вчителів пілотних класів НУШ (47%) позитивно оцінили скасування бального оцінювання в початковій школі.

Решта вважають, що традиційне бальне оцінювання більш зрозуміле всім учасникам освітнього процесу, мотивує до навчання та привертає увагу батьків до навчання їхніх дітей.

Натомість переваги рівневого оцінювання зазначили 52% респондентів. Хоча й наголосили на недоліках нинішньої системи, серед яких:

- недосконалість загалом,
- незрозумілість деяких формулювань,
- завелика кількість індексів у свідоцтві досягнень.

Частина опитаних переконані, що з 3-го класу варто починати бальне оцінювання, аби зберегти мотивацію учнів до навчання.

Окрім того, понад 80% педагогів визнають позитивним та корисним формувальне оцінювання, оскільки допомагає учням виявляти сильні сторони, акцентувати увагу на тому, над чим ще треба попрацювати, формує вміння аргументувати, висловлювати думку, дискутувати.

Учителі наголошують на важливих моментах формувального оцінювання, а саме: самооцінюванні (85%), оцінюванні учнями одне одного (84%) та спільній з учнями розробці критеріїв оцінювання (69%).

Отже, результати впровадження реформи НУШ підтверджують орієнтування початкової освіти на осучаснення й оздоровлення освітнього середовища; впровадження методик особистісно і компетентісно зорієнтованого навчання, виховання та розвитку учнів; технологічність методик навчання; моніторинговий супровід освітнього процесу; якісну підготовку майбутніх учителів початкових класів.

Список використаних джерел

1. Вчителі про НУШ – результати дослідження. URL: <https://osvitoria.media/news/vchyteli-pro-nush-rezultaty-doslidzhennya> (дата звернення: 28.04.2022 р.).
2. Моніторинг НУШ. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/nush-doslidzhennya-stan-sformovanosti-chitackoyi-ta-matematichnoyi-kompetentnostej-vipusknikiv-pochatkovoyi-shkoli-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti> (дата звернення: 28.04.2022 р.).
3. Дмитренко К. А., Коновалова М. В., Семиволос О. П., Бекетова С. В. Звичайні форми роботи – новий підхід: розвиваємо ключові компетентності: метод. посіб. Харків : ВГ «Основа», 2019. 119 с.
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. 20 с. URL: <https://yegorivkaschool.e-schools.info/pages/natsionalna-doktrina-rozvitku-osviti-na-2012-2021-roki> (дата звернення: 04.05.2022 р.).
5. Нова українська школа: порадник ддя вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2019. 208 с.
6. Пелагейченко М. Л. Урок твоєї мрії: плануємо, мотивуємо, проводимо. Харків : Вид. група «Основа», 2020. 112 с.

РОЗДІЛ І

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ЗАПИТІВ

Білоконна Ніна Іванівна,

канд. пед. наук, доцент,

Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг

Федорова Людмила Григорівна,

канд. пед. наук, старший викладач,

Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг

РОЛЬ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «ДИЗАЙН І ТЕХНОЛОГІЇ» У РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Реформування сучасної освіти відбувається у напрямку всебічного розвитку дітей шляхом запровадження особистісно-орієнтованої та компетентнісної моделі освіти; організації інтегрованого навчання; наближення шкільних вимог до вікових можливостей та природних особливостей розвитку кожного учня; формування життєво необхідних компетентностей; гармонізації стосунків учнів, педагогів, батьків. Варто зазначити, що в межах кожної освітньої галузі закладено можливості з розвитку емоційної сфери молодших школярів.

В умовах Нової української школи зміст технологічної освітньої галузі реалізовується через інтегрований курс «Дизайн і технології». Досягнення мети і завдань інтегрованого курсу «Дизайн і технології» здійснюються за такими змістовими лініями: «Інформаційно-комунікаційне середовище», «Середовище проектування», «Середовище техніки і технологій», «Середовище соціалізації». Серед низки завдань, що стоять перед курсом, розвитку емоційної сфери молодших школярів найбільше сприятиме «набуття досвіду поетапного створення корисних і естетичних виробів у партнерській взаємодії: від задуму до його втілення в різних матеріалах» [3, с. 295].

Емоції – це один з найвизначніших феноменів внутрішнього життя людини, тому виховання емоційної сфери молодших школярів в умовах Нової української школи є важливим компонентом формування успішної, духовно багатой особистості. Особливу увагу приділяли вихованню емоційної сфери дітей видатні педагоги (Я. А. Коменський, Д. Локк, Ж. Ж. Руссо, І. Г. Песталоці, І. Ф. Гербарт та ін.). Так, наприклад, Костянтин Ушинський стверджував, що людина більш «людина» у тому, «як вона відчуває, ніж у тому, як вона думає»; «в людських емоціях відображається характер не окремої думки, окремого рішення, а всього змісту душі та її строю» [4]. Василь Сухомлинський вважав, що емоційні стани – це найважливіші стани в прояву загальнолюдської культури, і виховати такі стани можливо тільки в різноманітній діяльності, у процесі багатогранного духовного життя, емоційного сприйняття навколишнього світу та творів мистецтва [2].

Використавши досвід, накопичений у світовій психології, Л. Виготський, А. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Г. Костюк, О. Скрипченко та ін. встановили ряд важливих положень розвитку психічних процесів, серед яких важливе місце посідає дослідження функціонування

й розвитку емоцій. У вітчизняній психологічній літературі підкреслюється, що емоції – це психологічні стани, різновид переживань, які обумовлені стосунками людини з навколишнім світом. Сучасні науковці (І. Бех, І. Булах, О. Митник та ін.) стверджують, що упродовж дитинства емоції, під впливом навколишнього світу, умов виховання, проходять шлях прогресивного розвитку. На думку дослідників (А. Запорожець та Я. Неверович), у дітей молодшого шкільного віку спостерігається виникнення нових емоційних переживань саме в процесі діяльності.

Інтегрований курс «Дизайн і технології» передбачає розвиток у молодших школярів асоціативно-образного та критичного мислення, формування у них навичок партнерської взаємодії, сприяє реалізації творчого потенціалу школярів під час виконання практичної діяльності на кожному уроці. Найбільший вплив на розвиток емоційної сфери здобувачів початкової освіти, на нашу думку, здійснюють змістові лінії «Середовище проектування» та «Середовище техніки і технології», оскільки вони спрямовані на розвиток логічного та алгоритмічного мислення, психомоторних здібностей, оволодіння елементами дизайну; передбачають формування практичних навичок безпечної праці з різними інструментами та умінь поетапного виготовлення виробів з використанням традиційних та сучасних технологій.

Наші спостереження та шкільна практика свідчать, що особливий інтерес та емоційне піднесення у молодших школярів викликає використання 3D-ручки або 3Doodler (дюрлер). Це сучасний інструмент, що здатен малювати пластиком 3D-об'єкти. Розроблений він у 2012 році Пітером Ділвортом, Максвелом Боугом і Деніелем Коуеном. 3D ручка стала справжнім проривом в області 3D моделювання і назавжди змінила уявлення про те, яким може бути малювання. Нею можна не тільки малювати і експериментувати в створенні виробів, але і вирішити безліч побутових проблем. 3D малювання у тривимірному просторі – це не просто популярний вид дитячої творчості, це величезний внесок у формування і розвиток особистості дитини та її емоційної сфери. Користь 3D ручки є беззаперечною: малювання має величезний вплив на сприйняття, мислення, увагу і уяву дитини. 3D ручка – це інструмент образотворчого мистецтва, який робить процес малювання незвичайним і ще більш захоплюючим; малювання 3D ручкою – це корисне заняття для пальчиків, яке впливає на розвиток дрібної моторики, що безпосередньо пов'язано з розвитком мови і мислення; вона здатна розбудити творчість, фантазію і художній смак; учень буде розвивати свою просторову уяву, аналізувати пропорції і форми предметів.

Використання термомозаїки як ще однієї сучасної технології викликає у молодших школярів стійкі позитивні емоції. Термомозаїка – це різнокольорові намистини у формі циліндра з отвором усередині, що виготовлені з особливого виду пластику, який легко плавиться при температурі вище 40 градусів. Їх надягають на спеціальну основу-планшет з короткими штирками. Яскраві намистини розподіляються на основі за даною схемою. Під впливом гарячого повітря, пластик плавиться, намистини скріплюються одна з одною, і учні отримують готове суцільне зображення. Заняття даним видом творчості є не тільки цікавим, а ще й корисним: воно вчить молодших школярів поєднувати кольори, закріпити рахунок, розвинути творчу уяву й фантазію, виховати посидючість, старанність, наполегливість та акуратність у роботі. Використання дрібних деталей заспокоює учнів, сприяє зниженню у них стресу та розвитку дрібної моторики.

Отже, за нових умов розвитку суспільства, що зумовлює зміну його потреб, змінюються дидактичні підходи до конструювання змісту освіти з позицій національної

освіти і потреб входження України до світового освітнього простору. Навчання молодших школярів в умовах сьогодення ми визначаємо як підґрунтя для подальшого розвитку особистості через засвоєння нею системи певних знань і навичок, набуття досвіду творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до дійсності. Саме інтегровані курси, що активно використовують інноваційні технології, позитивно впливають на емоційну сферу здобувачів початкової освіти.

Список використаних джерел

1. Кірик М., Данилова Л. Нова українська школа: організація діяльності учнів початкових класів закладів загальної середньої освіти. Львів: «Світ», 2019. 136 с.
2. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. К.: Рад. школа, 1976. 167 с.
3. Типові освітні програми Нової української школи. 1–2 та 3–4 класи. К.: Видавництво «Світоч», 2019. 336 с.
4. Ушинський К. Педагогічні твори у 5-ти т. К.: Наука, 1999. Т.3. 546 с.

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

ДОСЛІДЖЕННЯ СУЧАСНОГО МЕДІА ПРОСТОРУ УЧНЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сьогодення освіти – реформування та вдосконалення процесу навчання, формування та розвиток навички компетентності особистості. Життя сучасної людини – від малечі, до літньої людини – проходить в інформаційному суспільстві. Інформаційне оточення дитини формує його культуру, сприйняття, світогляд, життєві цінності та навички.

З дитинства малюки поринають у світ медіа. Спочатку вони тримають у руках планшети з дитячими мультфільмами, слухають рекламні ролики, дивляться кіно та отримують інформацію з друкованих видань. Все це називають «медіапростір» і «медіаоточення» [1].

Проблема сучасного медіапростору – забагато інформації. До того ж різної інформації: правдивої та не правдивої, актуальної та застарілої.

Завданням вчителя є навчити дитину, що пізнає світ, орієнтуватися у сучасному інформаційному суспільстві. Діти переносять у реальне життя принципи та навички віртуального спілкування, намагаються жити за «картинкою» з фільмів, журналів, соцмереж. Ось тут і відбувається розчарування дитини, адже реальне життя значно відрізняється від віртуального.

Медіапростір учня початкової школи різноманітний: книги, газети, кіно, телебачення, радіо, журнали тощо.

У процесі навчання учні мають навчитися сприймати правильно інформацію з цих джерел, відсіювати рейкову та правдиву інформацію. Саме тому «медіа грамотність» інтегрована в освітні галузі навчальної програми [3].

Програми дещо відмінні за структурою, та охоплюють усі обов'язкові результати стандарту і надають достатньо уваги роботі зі змістом та формою медіатекстів. Типова

освітня програма, створена під керівництвом Р. Б. Шияна, більше орієнтує вчителя в питанні, на що саме звертати увагу в аналізі форми медіатексту (використання в медіатексті голосу, музичного супроводу, фонових шумів, кольорів, спецефектів тощо); також ця програма пропонує вчителю на матеріалі медіатекстів приділяти увагу розвитку такого спільного для всіх ключових компетентностей уміння, як критичне мислення (визначення правдоподібності описаних подій і тверджень з медіатексту; розрізнення фактів і суджень у простому медіатексті).

Змістом навчальних програм для учнів початкових класів є передача інформації через текст: Книга – джерело знань. Діти мають уявлення про історію виникнення книги, орієнтуються у структурі книги; мають уявлення про різні літературні жанри, розуміють, яку інформацію несуть твори різних жанрів; періодичні друковані видання. Учні мають уявлення про процес створення номеру газети та журналу, називають професії людей, які створюють газети та журнали, розуміють різницю між періодичними виданнями та книгою, вміють співвідносити заголовок зі змістом статей, розуміють значення термінів «факт» та «судження», вміють відрізнити факт від судження у найпростіших повідомленнях; бібліотека – інформаційний осередок.

Учні знають про призначення бібліотеки, розуміють призначення каталогу книжок, формуляру читача, вміють орієнтуватися та мають уявлення про роботу електронної бібліотеки, володіють практичними навичками вибору книжки за обкладинками, заголовками; малюнок для дорослих та дітей.

Учні мають уявлення про різні види малюнка, зуміють, яку інформацію можна передати через певний вид малюнка, розуміють етичну направленість роботи над шаржем та карикатурою, вміють аналізувати зміст малюнка та добирати до нього заголовки; радіо в житті людини. Учні мають уявлення про принципи роботи радіо, розрізняють формати радіопередач, розуміють яку інформацію можна отримати з певної радіопередачі, мають уявлення, що слухати радіо можна за допомогою Інтернету або приймача, вміють інтонаційно забарвлювати зміст повідомлення; загадковий світ телебачення.

Учні мають уявлення про основні етапи створення та розвитку телебачення, знають і розрізняють види телевізійних передач, розуміють, яку інформацію можна отримати з певної телепередачі, називають професії, пов'язані з телебаченням, вміють фантазувати та прогнозувати; інтернет – всесвітнє павутиння. Учні мають уявлення про Інтернет, мають уявлення про зберігання та передачу інформації в Інтернеті, розуміють необхідність перевірки інформації, отриманої в Інтернеті, розуміють призначення соцмереж, розуміють чого не можуть дати мережі порівняно із живим спілкуванням (торкнутися, обійняти, заспокоїти, зрозуміти по обличчю стан – погано людині чи добре і т. д.) розуміють, які можуть бути наслідки неграмотного користування Інтернетом.

Отже, завданням вчителя є дослідження та формування медіа грамотності молодшого школяра засобами медіаосвіти; виробити вміння користуватися інформаційно-комунікативною технікою, виражати себе і спілкуватися за допомогою медіа засобів, свідомо сприймати і критично оцінювати інформацію; відрізнити реальність від віртуальної симуляції; розвивати навички шукати, аналізувати, осмислювати, опрацьовувати, здобувати та створювати інформацію з допомогою різних джерел; захистити дітей від потенційно шкідливих медіа.

Список використаних джерел

1. Паламар С. П., Линник О. І. Впровадження медіазасобів в початковій школі на уроках гуманітарного циклу. *Молодий вчений* №8 (96). 2021. С. 69–74.
2. Медіаграмотність та критичне мислення в початковій школі: посібник для вчителя / За редакцією Волошенюк О., Дегтярьової Г., Іванова В. К. : ЦВП, АУП, 2017. 197 с.
3. Медіаграмотність у початковій школі: посібник для вчителя / За редакцією Волошенюк О. В., Іванова В. Ф. Київ : ЦВП, АУП, 2018. 234 с.

Булакевич Аліна Олександрівна,
здобувач ступеня вищої освіти «Магістр»,
науковий керівник: докт. пед. наук, доц. Вітюк В. В.
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

АКТУАЛЬНІСТЬ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Реформа освіти України 2018 року розпочалась із початкової школи, передбачаючи, що під час навчання у Новій українській школі у здобувачів початкової освіти мають сформуватися не лише предметні та ключові компетентності, а й універсальні способи дій, «м'які» навички, які допомагають успішно навчатися в основній школі, розвивають життєво важливі та професійно необхідні уміння.

Сьогодні основне завдання Нової української школи полягає не в тому, щоб «наділити» молодших школярів багажем знань, а в тому, щоб прищепити вміння, які дозволять їм самостійно здобувати інформацію та активно долучатися до творчої, дослідницької діяльності. Необхідними стають не самі знання, а знання про те, як та де їх знайти та застосувати. Важливими є вміння шукати потрібну інформацію з різних джерел, аналізувати, інтерпретувати, узагальнювати, оцінювати її. Використовувати цінну інформацію чи створювати новий продукт на основі узагальненої інформації – і те, й інше – результати діяльності, а діяльність – це вирішення конкретних завдань. Тому й з'явилась потреба у діяльнісному підході до навчання, ідея якого полягає в тому, що нові знання передаються здобувачам початкової освіти не в готовому вигляді, а вони «відкривають» їх самостійно в процесі індивідуально-дослідницької діяльності. Завдання вчителя полягає в тому, щоб організувати таку дослідницьку роботу молодших школярів, щоб вони самі вийшли на ключову проблему уроку. Відтак, допоможе розв'язати ключові проблеми уроку діяльнісний підхід, який поєднує в цілісній педагогічній системі традиційні та інноваційні методи й прийоми навчання.

Мета наукової розвідки полягає в теоретичному обґрунтуванні значущості діяльнісного підходу в Новій українській школі.

У XVII ст. Я. Коменський зазначав, що дитина привчається до діяльності через діяльність. У середині XIX ст. Ф. Фребель зауважив, що здібності людини розвиваються в процесі її діяльності, отже, педагогічний процес має бути «діянням, працею, мисленням». Розуміння значення діяльності Ф. Фребелем дозволяє зробити висновок, що в процесі навчання важливе значення мають різноманітні види діяльності. К. Ушинський уважав діяльність як основу виховання і навчання. Г. Атанов пропонує діяльнісний підхід розглядати як навчання діяльності. Б. Сусь і М. Шут діяльнісний підхід вважають

ефективним способом забезпечення здобуття знань, які становлять основу особистісної компетентності.

Державний стандарт початкової освіти передбачає організацію освітнього процесу в Новій українській школі із застосуванням діяльнісного підходу, який забезпечує розвиток і виховання життєво важливих якостей особистості [1]. Головною особливістю діяльнісного підходу є активна діяльність молодших школярів, взаємодія їх із довкіллям задля досягнення поставленої мети та успішних результатів. Здобувачі початкової освіти «відкривають» її самостійно в процесі індивідуальної дослідницької діяльності. Вчитель лише керує цією діяльністю, формує результати. Здобуті знання набувають особистісної значимості та стають цікавими за своєю сутністю в майбутній навчальній та професійній діяльності особистості.

Діяльнісний підхід – це спрямованість освітнього процесу на розвиток ключових компетентностей і наскрізних умінь особистості, застосування теоретичних знань на практиці, формування здібностей до самоосвіти й командної роботи. Під час діяльнісного підходу здобувачі освіти є активними учасниками освітнього процесу.

Сучасна освіта, за визначенням Ж. Делора, ґрунтується на чотирьох базових принципах: вчитися пізнавати, вчитися робити, вчитися бути разом, вчитися жити [5].

У педагогіці основними видами діяльності визначають ігрову, навчальну та трудову. У той чи інший проміжок часу протягом певного вікового періоду людина залучена до різних видів діяльності, кожний з яких робить більший чи менший внесок у формування та розвиток особистості. Діяльнісний підхід у навчанні передбачає переорієнтацію навчання з традиційного засвоєння і запам'ятовування готових форм знань на процес їх отримання і функціонування під час спілкування, пізнання, цілеспрямованого формування основних когнітивних умінь, навичок, цінностей, компетентностей.

О. Савченко стверджує, що на сучасному етапі відбувається відродження прагматичної освіти, тобто «навчання через діяльність», де молодші школярі повинні мати можливість самостійно обирати мету, проблему, напрями дій. Традиційно вважається, що основою навчання та виховання є його зміст. Але, як зазначає О. Савченко, «Навчання розвиває учнів не тільки своїм змістом, але й процесуальною стороною, тобто тим, як воно організоване». Дослідниця виокремлює низку напрямів освітньої роботи з розвитку дитини: розвиток процесів сприймання, оволодіння всім діапазоном загально-навчальних умінь і навичок, нагромадження індивідуального досвіду пошукової діяльності, розвиток уяви і літературної творчості, вправлення в комбінуванні, конструюванні, перетворенні і підкреслює, що «...ігнорування будь-якого із цих напрямів роботи звужує, збіднює розвивальний вплив найдосконалішого змісту навчання...» [4, с. 174].

Отже, діяльнісний підхід набуває в наш час все більшої актуальності та широкого впровадження в Новій українській школі. Діяльнісний підхід дає можливість вчителю шукати і творити, працювати на досягнення високих результатів. Діяльнісний підхід до навчання не руйнує «традиційну» систему навчання, а перетворює її на нові педагогічні технології в контексті вимог Нової української школи.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти. НУШ: Нова українська школа : веб-сайт. URL: <https://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novyj-derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument/> (дата звернення 15.05.2022).

2. Діяльнісний підхід у навчанні формування суб'єкта. Педрада «Діяльнісний підхід в навчанні як ресурс якісної освіти». URL: <https://makemone.ru/uk/montazh-i-remont-pola-v-kvartire/deyatelnostnyi-podhod-v-obuchenii-formirovanie-subekta-pedsovet.html> (дата звернення 15.05.2022).
3. Доценко С. О. Реалізація системно-діяльнісного підходу на уроках у початковій школі. *Педагогіка та психологія*. Харків, 2016. Вип. 55. С. 52–63.
4. Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах. Київ : Магістр-S, 1997. 256 с.
5. Edward de Bono. *Lateral Thinking : Creativity Step by Step Paperback*. Neu York, 1990. 297 p. (дата звернення 15.05.2022).

Гаврон Ярина Андріївна,
здобувач ступеня вищої освіти «Магістр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Лук'яник Л. В.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ОСНОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

В Україні принцип інтеграції проголошений основним принципом реформування освіти поряд із принципами гуманізації та диференціації. Закордоном розробляється і впроваджується безліч освітніх технологій, що базуються на інтегративних підходах. Нині ідея інтеграції змісту навчання приваблює вчених і вчителів у нашій країні та за кордоном. Проте, на відміну від зарубіжних країн (Болгарії, Угорщини, Фінляндії, Німеччини, Бельгії, Швейцарії та ін.), де характерною ознакою початкової школи стало навчання за інтегрованими курсами, в Україні навчання учнів початкових класів будується на предметній основі, інтегровані уроки проводяться лише з ініціативи деяких учителів початкових класів [1, с. 27].

У нашій країні сформувалася ціла низка наукових напрямків у вивченні теоретичних основ інтеграції. Провідними з них є: напрямок методологічного обґрунтування проблем інтеграції (С. Гончаренко, Ю. Мальований, О. Сергєєв); напрямок визначення структури інтегрованих знань (Т. Усатенко); дослідження системологічних аспектів інтеграції (О. Джулик, Є. Яворський); проблеми інтегративних процесів в освіті (І. Богданова); розробка шляхів упровадження інтеграції в навчальний процес (Л. Вичорова, Т. Горзій, О. Проказа, Є. Романенко); інтеграція елементів контролю в модульному навчанні (Л. Джулай); інтеграція теоретичних і виробничих аспектів навчання (Т. Якимович); ймовірно-статистичні аспекти інтеграції (В. Якиляшек); інтеграція у ступеневій освіті (Ю. Жидецький); взаємозв'язки інтеграції та диференціації (В. Моргун); психологічні аспекти інтеграції (Т. Яценко); формування системи знань – дидактична інтегροлогія (І. Козловська).

У нових соціально-економічних умовах зростає значення інтеграції змісту навчального матеріалу. Освіта, яка визнає ідеї інтеграції, ставить перед вчителем нові педагогічні проблеми. Вони вимагають здатності до комплексного бачення освітніх та суспільних процесів, розуміння проблематики міжпредметної інтеграції. Поняття інтеграції сьогодні стає провідною педагогічною категорією, яка визначає ряд професійних дій вчителя початкових класів, і потребує визначення її характеристики способів інтеграції змісту початкового навчання.

Зміст навчального матеріалу «характеризується певною системою внутрішніх зв'язків між поняттями, тому кожне знання має включатись в систему наявних знань» [3, с. 14]. У цьому формується не сума, а система знань, що є необхідною умовою вільного володіння новими знаннями. У контексті інтегрованого підходу до формування змісту освіти «навчальний матеріал повинен певним чином бути організований: кожен предмет треба вивчати не ізольовано, а як частину цілого. З дидактичного погляду це дає можливість уникати дублювання навчального матеріалу, розглядати споріднені поняття під різним кутом зору, визначати оптимальну послідовність вивчення окремих тем як у структурі окремих дисциплін їх елементів, так і в системі навчальних дисциплін» [3, с. 13].

Інтегроване навчання позитивно впливає на розвиток самостійності, пізнавальної активності та інтересів учнів. Зміст уроків, навчальна діяльність вчителя звернені до особистості учня, тому сприяють всебічному розвитку здібностей, активізації розумових процесів в учнів, спонукають їх до узагальнення знань, що відносяться до різних наук.

Визначення змісту навчального матеріалу не зводиться тільки до переліку знань і наукових понять, оскільки кожне поняття передбачає різноманітні ознаки, з яких не всі є однаково суттєвими для конкретного предмета. Добирати зміст навчального матеріалу доцільно у контексті інтегрованого підходу, «вказувати сигнатуру тих чи інших ключових понять дисципліни, що вивчається. Такий підхід дає можливість визначити: чи це поняття вивчається в різних навчальних предметах як дублювання чи відбувається його розширення та поглиблення» [3, с. 9]. Розглядаючи дидактичний аспект інтеграції, важливо наголосити на необхідності врахування взаємозв'язку не лише знань, а й умінь та навичок учнів. Інтеграцію знань та умінь учнів доцільно чіткіше розмежовувати залежно від взаємозв'язку змісту і методів навчання.

Однією з умов інтеграції є «різниця багатоманітності (за предметом, структурою) та відносна тотожність різноманітності, а також методологічна сумісність знань, ідей тощо» [3, с. 47]. Відповідно інтеграція змісту освіти розвивається між суспільними, технічними та природничими науками.

Ідея інтегрованого навчання нині надзвичайно актуальна, оскільки з її успішною методичною реалізацією передбачається досягнення мети якісної освіти, тобто освіти конкурентноздатної, спроможної забезпечити кожній людині самостійно досягати життєвої цілі, творчо самоутверджуватися у різних соціальних сферах. Звичайно, «інтеграція як дидактичний засіб чи принцип має при цьому втілюватися у навчальні предмети, у формі їх об'єднання і представлення єдиним цілим» [1, с. 25]. Йдеться про конструювання і втілення способів інтеграції змісту освіти, на основі яких має розгортатися відповідний навчальний процес.

Вчені виділяють такі способи інтеграції змісту початкового навчання: інтегровані курси; інтегровані підручники; інтегровані завдання; інтегровані уроки.

Найбільш поширеними способами інтеграції змісту освіти в початкових класах є інтегровані курси. Для інтегрування окремих навчальних курсів у початковій школі існують об'єктивні причини й передумови. Однією з причин є «необхідність усунути перевантаження дітей, скоротити кількість навчальних годин протягом тижня, вилучити їх для предметів розвивально-виховного циклу» [3, с. 12]. Об'єктивною передумовою цього є те, що інтегрований курс зможе вести сам учитель початкових класів, оскільки йому доводиться навчати дітей цих предметів у традиційній ізоляції. Натомість у старших класах інтегрування окремих предметів, навіть споріднених в один, створює труднощі у підготовці вчителя, який

би вів цей курс. Адже це вимагає від нього не тільки високої кваліфікації, а й відповідної наукової ерудиції в методах наук, на основі яких створено інтегрований предмет.

Однак реалізація ідеї створення інтегрованих навчальних курсів виявляється досить складною [3, с. 26]. По-перше, слід визначитися, яким чином методично представляти дитині цю цілісну картину світу. Тут необхідно домовитися перш за все про її рівні, складові компоненти, структуру, оскільки ми маємо справу з фактом вікових психологічних можливостей школярів у засвоєнні тих чи інших наукових знань. По-друге, відповідно до цієї мети потрібно скоригувати форму представлення системи наукових знань у інтегрованих навчальних курсах. По-іншому, цілісну картину світу ми маємо спроектувати у систему понять і фактів, які б утримувалися у дидактично оформленому вигляді у кожному навчальному предметі, і, більше того, у методичних розробках уроків за темою, що вивчається.

Часто розробники інтегрованих навчальних курсів не дотримуються цих двох фундаментальних вимог, а отже, «такі курси не можуть вважатися повною мірою інтегрованими. Швидше це певний ступінь, на який мають піднятися «міжпредметні зв'язки» [3, с. 29]. Так, виокремлюються ситуації, коли необхідне взаємне використання знань і вмінь із різних предметів. При знаходженні таких галузей у двох програмах учитель встановлює послідовність їх вивчення.

«Єдність тем вважається передумовою для глибшого оволодіння школярами навчальним матеріалом, тому головна мета такого «інтегрованого» курсу – навчати їх розглядати одні й ті ж явища, проблеми у різних ситуаціях і системах» [3, с. 12]. Тут усе зводиться лише до того, що кожний предмет таким способом інтегрованого курсу набуває більшої широти, смислової й інформаційної насиченості. Внаслідок цього учні досягають глибшого і ширшого рівня розуміння навчальної теми. Типовий приклад: нагадування, яке звично проводять через запозичуваний матеріал (наприклад, малюючи на уроці образотворчого мистецтва якусь тварину, педагог запитує, що пам'ятають про неї учні).

За описуваного підходу інтеграція предметів найповніше проявляється тоді, коли між їх спільними програмами встановлено смислову відповідність, коли існує центральна ідея, що об'єднує весь комплекс тем і проблем, які розглядаються у рамках обох предметів [2, с. 49].

Структура системи інтегрованих завдань пов'язана із 1) вимогами, спрямованими на формування знань, умінь і навичок учнів; 2) змістом доступних міжпредметних зв'язків; 3) можливостями дидактичного забезпечення навчального процесу; 4) рівнем досягнутих знань та умінь з даного предмета [36, с. 9]. Важливим фактором для розробки системи інтегрованих завдань є узгодженість із загальною структурою навчального курсу. При цьому вид інтегрованого завдання визначається за належністю до тематичного розділу навчального плану, формою навчання та критеріями відбору навчальної інформації.

Отже, реформування сучасної освіти лежить на шляху подолання ізольованого викладання навчальних предметів, навчальних тем і проблем і створення принципово нових навчальних програм, де освітній процес доцільно орієнтувати на розвивально-продуктивний підхід у напрямку розробки інтегрованих підручників, впровадження інтегрованих курсів, проведення інтегрованих уроків та використання системи інтегрованих навчальних завдань.

Список використаних джерел

1. Олійник С. А. Добірка статей про інтегровані уроки у 2(3) класі. *Бібліотечка вчителя початкової школи*. 2016. № 9–10. С. 24–37.
2. Осінь щедра, осінь золота: Інтегрований урок з природознавства, читання: 3 клас. *Розкажіть онуку*. 2014. № 9. С. 46–49.
3. Павлова О. Д. Особливості та закономірності формування інтегрованих знань в учнів. *Інтеграція знань із предметів природничо-математичного циклу: проблеми та шляхи їх вирішення*. Збірник матеріалів інтернет-семінару. Черкаси, 2012. 231 с.

Гордійчук Оксана Євгенівна,

канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти
факультету педагогіки, психології та соціальної роботи,
Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича, м. Чернівці

НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ» В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У світі відбуваються докорінні зміни у розумінні та забезпеченні якісної освіти для дітей з особливими потребами. Забезпечення повноцінного соціально-психологічного супроводу усіх учасників освітнього процесу, організація сприятливого емоційного середовища успішної інтеграції є пріоритетним завданням кожного навчального закладу, де навчаються такі школярі.

У Чернівецькому національному університету імені Юрія Федьковича на факультеті педагогіки, психології та соціальної роботи відповідно до освітньо-професійної програми 013 «Початкова освіта» (перший/бакалаврський рівень) нами читається дисципліна «Психолого-педагогічний супровід дітей в інклюзивних класах». Навчання спрямоване на оволодіння знаннями й уміннями щодо технологій організації освітнього процесу учнів з особливими освітніми потребами, ознайомлення студентів з організаційними, психологічними та методичними засадами супроводу дітей в інклюзивних класах.

Учителю початкових класів, як члену команди супроводу ЗЗСО, вкрай необхідно бути обізнаним щодо освітніх труднощів учнів інклюзивного класу, оскільки «команда психолого-педагогічного супроводу розробляє індивідуальну програму розвитку дитини, моніторить її виконання, вносить зміни, створює умови для інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в освітнє середовище та допомагає вчителям організувати інклюзивне навчання» [1].

Завданнями навчальної дисципліни передбачає:

- сприяти підвищенню рівня готовності до професійної діяльності з дітьми в інклюзивних класах закладу загальної середньої освіти;
- формувати теоретико-правові та психолого-педагогічні засади супроводу дітей в інклюзивних класах;
- сприяти розвитку ефективності реалізації психолого-педагогічного супроводу дітей інклюзивних класів;

- сприяти обміну ідеями, практикою, вітчизняного і зарубіжного досвіду щодо реалізації психолого-педагогічного супроводу дітей інклюзивних класів;
- сприяти формуванню бажання та інтересу до самостійного науково-дослідницького прагнення та пошуку шляхів професійного саморозвитку в окресленому теоретико-практичному напрямку.

Результатом вивчення навчальної дисципліни повинні стати *знання* про міжнародну та вітчизняну нормативно-правову базу впровадження та регулювання інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти; теоретико-правові документи реалізації психолого-педагогічного супроводу дітей в інклюзивних класах; завдання, принципи та умови ефективної організації та впровадження психолого-педагогічного супроводу дітей в інклюзивному закладі; зміст комплексної діяльності та алгоритм професійної взаємодії фахівців ІРЦ з командою психолого-педагогічного супроводу закладу загальної середньої освіти; сутність, зміст та функції взаємодії педагога та асистента вчителя з членами команди психолого-педагогічного супроводу закладу загальної середньої освіти; рівні підтримки та категорії освітніх труднощів дітей інклюзивного класу; види та форми діагностування дітей інклюзивного класу в системі організації їх психолого-педагогічного супроводу; особливості реалізації компонентів діагностування в умовах інклюзивного навчання учнів; роль батьків як рівноправних членів команди в системі психолого-педагогічного супроводу дітей інклюзивного класу.

За результатами вивчення навчальної дисципліни студент зобов'язаний *вміти*:

- керуватися міжнародними та вітчизняними нормативно-правовими документами щодо впровадження та регулювання інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти;
- орієнтуватися в теоретико-правових документах щодо реалізації психолого-педагогічного супроводу дітей в інклюзивних класах;
- володіти та застосовувати знання щодо завдань, принципів та умов ефективної організації та впровадження психолого-педагогічного супроводу дітей в інклюзивному закладі;
- сприяти комплексній діяльності та професійній взаємодії фахівців ІРЦ з командою психолого-педагогічного супроводу закладу загальної середньої освіти;
- орієнтуватися у сутності, змісті та функціях взаємодії педагога та асистента вчителя з членами команди психолого-педагогічного супроводу закладу загальної середньої освіти;
- володіти рівнями підтримки та категоріями освітніх труднощів учнів інклюзивного класу в системі організації психолого-педагогічного супроводу;
- здійснювати діагностику, використовуючи різні види та форми діагностування дітей інклюзивного класу, в системі організації їх психолого-педагогічного супроводу;
- залучати батьків до команди психолого-педагогічного супроводу дітей інклюзивного класу та надавати їм кваліфіковану підтримку.

Реалізувати окреслену мету та завдання курсу передбачено двома змістовими модулями: «Теоретико-правові засади психолого-педагогічного супроводу дітей в інклюзивних класах» та «Загальні основи психолого-педагогічного супроводу учнів в умовах інклюзивного освітнього середовища Нової української школи». Тематику лекцій складають такі напрямки:

- 1) нормативно-правове забезпечення та умови ефективного психолого-педагогічного супроводу дитини в інклюзивному закладі;

- 2) комплексна діяльність та алгоритм професійної взаємодії фахівців ІРЦ з командою психолого-педагогічного супроводу закладу освіти;
- 3) взаємодія педагога та асистента вчителя з членами команди психолого-педагогічного супроводу закладу освіти;
- 4) рівні підтримки та категорії освітніх труднощів учнів в умовах інклюзивного освітнього середовища Нової української школи;
- 5) діагностування в умовах інклюзивного навчання учнів;
- 6) реалізація компонентів діагностування в умовах інклюзивного навчання учнів;
- 7) батьки як рівноправні члени команди психолого-педагогічного супроводу.

Набуття майбутніми фахівцями професійних компетентностей з курсу відбувається за допомогою методів навчання, зокрема, розповідь, пояснення, бесіда, візуалізація, панельна дискусія, онлайн-дискусія, педагогічна імпровізація, розв'язування педагогічних задач впродовж лекцій та семінарських занять.

Для самостійної роботи студентам пропонується різноманітний спектр репродуктивних та проблемно-пошукових завдань: підготувати словник термінологічних понять за Положенням про психолого-педагогічний супровід; алгоритм-рекомендації учителям-предметникам, класним керівникам, адміністраторам закладів освіти, асистентам педагога, батькам дітей з ООП, фахівцям ІРЦ щодо професійної взаємодії з командою психолого-педагогічного супроводу ЗЗСО; змодельювати форми і способи педагогіки партнерства в умовах психолого-педагогічного супроводу дітей інклюзивного класу; підготувати нотатки відносно рівнів підтримки та категорії освітніх труднощів дітей з ООП в системі організації їх супроводу; здійснити огляд реальної практики реалізації компонентів діагностування в умовах інклюзивного навчання учнів; взяти участь у панельній дискусії з наступних проблем: «Психолого-педагогічний супровід дитини в інклюзивному закладі: виклики сьогодення», «Принципи та основні завдання командного підходу в роботі з учнями з ООП», «Умови ефективного психолого-педагогічного супроводу дитини в інклюзивному закладі» тощо.

Протягом семестру студент у процесі вивчення матеріалу модуля 1 може отримати 20 балів (разом з модульною контрольною роботою), модуля 2 – 40 балів (разом з модульною контрольною роботою). Під час підсумкового контролю – 40 балів (виконання тестових завдань – 10 балів, розкриття теоретичних питань – 15 балів, виконання практичного завдання – 15 балів).

Отже, професійній підготовці майбутнього вчителя початкових класів до психолого-педагогічного супроводу дітей в інклюзивних класах сприятимуть психолого-педагогічні умови, зокрема: орієнтування студентів на подвійне цілепокладання, зокрема, вміння визначати для себе мету участі в освітньому процесі, як дидактичну, так і мету для власного саморозвитку; реалізація принципу командної роботи та створення малих груп студентів; застосування методичного прийому «студент у ролі члена команди супроводу», що сприятиме підвищенню самооцінки, мотивації до освоєння майбутньої професії; організація спільної участі здобувачів освіти із закордонними студентами в спільних освітніх подіях тощо.

Список використаних джерел

1. Методичні рекомендації для закладів загальної середньої освіти щодо визначення освітніх труднощів і рівня підтримки в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти. URL:

https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2021/12/31/ Metod_rekom_dlya_ZZSO_inkl_31.12.pdf (дата звернення 15.04.2022).

2. Про організацію впровадження інклюзивної освіти в навчально-виховний процес. URL: http://psihossoc.ucoz.ru/news/pro_organizaciju_vprovadzhenija_inkljuzivnoji_osviti_v_navchalno_vi_kvovnij_proces/2013-01-21-20 (дата звернення 15.04.2022).

Демковець Дмитро Андрійович,
здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Сойко І. М.
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'ячука», м. Рівне

СИСТЕМА РОБОТИ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В КЛАСІ З ІНКЛЮЗИВНОЮ ОСВІТОЮ

Одним із головних завдань інтеграції вітчизняної системи освіти в європейське освітньо-наукове співтовариство – забезпечення рівного доступу кожної дитини, незважаючи на її соціальне походження, навчальні здібності і місце проживання, до якісного навчання шляхом впровадження інклюзивної моделі підготовки. Саме тому в закладах загальної середньої освіти організовані класи з інклюзивною формою навчання, передбачена корекційно-розвиткова робота, важливою складовою якої є розвиток дитини.

Це потребує підготовки вчителів та асистентів, зокрема, вчителів-логопедів, дефектологів, психологів, соціальних педагогів, здатних до побудови такої системи, що задовольнить потреби кожного учня, надасть можливість дітям оволодіти мовленнєвими навичками. Особливої гостроти це питання набуває в сільській місцевості, де на сьогодні відбувається переформатування регіональної структури освіти, змінюються умови професійної діяльності педагогічних працівників.

Актуальність вирішення окреслених завдань відображено у нормативних документах: «Про освіту» (2017) [1]; Положеннях «Про логопедичні пункти системи освіти» [2]; «Про доступність дітей з особливими потребами до опорних навчальних закладів» (2016) [3]; «Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (2011, ред. 2017) [4], «Положенні про інклюзивно-ресурсний центр» (2017, ред. 2018) [5], «Положенні про спеціальну школу» та «Положенні про навчально-реабілітаційний центр» (2019) [6].

Необхідність дослідження зазначених питань, їх актуальність, зумовлені також наявними суперечностями між:

- об'єктивною потребою суспільства у фахівцях, здатних упроваджувати інклюзивну модель навчання в заклади освіти, зокрема в сільській місцевості;
- важливістю вдосконалення системи підготовки педагогічних кадрів, які працюють в умовах інклюзивного навчання, зокрема асистентів та невизначеністю комплексу організаційно-педагогічних умов, спрямованих на забезпечення ефективності цієї підготовки в закладах вищої освіти;
- необхідністю модернізації освітнього процесу, адаптованого до принципів концепції розвитку інклюзивного навчання, та домінуванням на практиці традиційних форм і методів фахової підготовки.

Мета дослідження полягає у визначенні, науковому обґрунтуванні та ефективності комплексу організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів та асистентів до інклюзивного процесу.

Асистент вчителя – це педагогічний працівник, що призначається на посаду керівником закладу освіти, має педагогічну освіту та забезпечує особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу.

Асистент вчителя, зокрема, зобов'язаний:

- забезпечувати єдність навчання, виховання та розвитку учнів;
- володіти навичками домедичної допомоги дітям;
- дотримуватися принципу конфіденційності стосовно стану здоров'я та іншої особистої інформації про дітей у школі;
- допомагати у навчанні не лише дитині з ООП, а усім іншим учням класу;
- брати участь у розбудові інклюзивного навчання разом з іншими вчителями школи;
- може організовувати спільно з учителем освітній процес за допомогою засобів дистанційного навчання;
- забезпечувати комунікацію школи та батьків учнів з особливими освітніми потребами.

Інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей з ООП на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу.

Команда супроводу дитини з особливими освітніми потребами:

– *постійні учасники*: директор або заступник директора з навчально-виховної роботи, вчитель початкових класів (класний керівник), учитель-предметник, асистент учителя, практичний психолог, соціальний педагог, учитель-дефектолог (з урахуванням освітніх потреб дитини з ООП), вчитель-реабілітолог і батьки або законні представники дитини з ООП та інші;

– *залучені фахівці*: медичний працівник закладу освіти, лікар, асистент дитини, спеціалісти системи соціального захисту населення, служби у справах дітей та інші.

Асистент вчителя у межах шкільного консилиуму:

- інформує учасників консилиуму про хід роботи з дитиною;
- заявляє про проблеми, які виникають;
- бере участь у розробці освітнього маршруту для дитини, у розв'язку питань, пов'язаних з життєдіяльністю дитини в школі;
- на підставі записів у щоденнику відслідковує динаміку розвитку дитини (успіхи та проблеми).

Асистент вчителя разом із учителем здійснює роботу з адаптації навчальної програми для учня з особливими освітніми потребами й допомагає вчителю у виготовленні наочного приладдя.

Важливою рисою особистості асистента вчителя є здатність до ефективної комунікації. У роботі з дитиною від асистента вчителя будуть потрібні терпіння, увага, спокій. Ще одна його якість:

– гнучкість і адаптивність, здатність виступати одночасно в декількох ролях: як серед дорослих (батьків і фахівців школи), так і серед дітей (учнів). Адже йому доводиться виконувати різні соціальні ролі:

– друг-наставник для підопічного, дорослий друг і помічник підопічного в дитячому колективі, член команди фахівців супроводу дитини, консультант для батьків дитини.

Асистент учителя повинен стати для такої дитини наставником, вихователем, другом, який щохвилини, щосекунди, щомиті поруч. Він розуміє не лише слова й думки дитини, а також її погляд, відчуття, душевний стан, що дозволяє ефективно реалізувати право такої дитини на задоволення різнобічних соціальних потреб у пізнанні, спілкуванні та творчості.

Асистент вчителя веде спостереження за дитиною з особливими потребами, фіксує їх документально. Завдяки таким спостереженням можна відслідкувати динаміку розвитку дитини з особливими освітніми потребами, актуалізувати цілі, які необхідно включити до індивідуальної програми розвитку, або переглянути ті, які є важкими для учня. Асистент вчителя слідкує за тим, щоб усі розділи індивідуальної програми були заповнені фахівцями та своєчасно оновлювались. Ефективні стосунки між учителем та його асистентом формуються на основі спільної відповідальності та залежать від рівня порозуміння та довіри між педагогами, від того, наскільки чітко вони розподілили свої ролі та усвідомлюють їх. Успішна реалізація індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами значно утруднена, якщо комунікація між педагогом та асистентом відсутня.

У класі, де вчиться дитина з особливими освітніми потребами, можна прийняти «Правила спілкування», наприклад:

1. Я вмію слухати.
2. Я вмію чекати.
3. Я можу допомогти, коли мене просять.
4. Якщо я не можу домовитися з товаришем про щось, то я попрошу допомогти старшого.
5. Якщо я не можу допомогти сам, то можу попросити про допомогу товариша або дорослого.

Активна участь дітей класу в складанні правил спільної роботи – запорука того, що ці правила будуть сприйняті дітьми серйозно й учні почнуть їм слідувати. Надалі «Правила спілкування» можна буде доповнювати й уточнювати.

Отже, ґрунтуючись на базових підходах щодо розуміння готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності, враховуючи особливості роботи в інклюзивному процесі, вимоги до його професійної реалізації в сучасних умовах поширення інклюзивної освіти, сутність готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності розглядається як складна система, що інтегрує в собі мотиваційну, когнітивну, діяльнісну й особистісну складові, є показником здатності до професійної діяльності та зумовлює ефективність надання спеціальних освітніх послуг для дітей з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел

1. Про освіту: закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38-39. Ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2145-19> (дата звернення: 26.04.2022).
2. Про затвердження Положення про логопедичні пункти системи освіти: наказ Міністерства освіти України від 13.05.1993 р. № 135. Міністерство освіти України. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/main/z0059-93> (дата звернення: 26.04.2022).
3. Про доступність дітей з особливими потребами до опорних навчальних закладів: лист Міністерства освіти і науки України від 09.06.2016 р. №1/9-293. URL <https://base.kristti.com.ua/?p=542> (дата звернення : 26.04.2022).

4. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872 URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/872-2011-%D0%BF> (дата звернення: 26.04.2022).
5. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр: постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 р. № 545. Кабінет Міністрів України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/545-2017-%D0%BF> (дата звернення: 26.04.2022).
6. Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр: постанова Кабінету Міністрів України від 6 березня 2019 р. № 221. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/221-2019-%D0%BF> (дата звернення: 26.04.2022).

Кобринчук Марина Олександрівна,
здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Сойко І. М.
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука», м. Рівне

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ТОЛЕРАНТНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Пріоритетами державної політики в розвитку освіти є особистісна орієнтація освіти, формування національних та загальнолюдських цінностей, створення рівних можливостей для здобуття якісної освіти. Домінантою в стратегії освітньої політики сьогодні стала гуманізація вітчизняної педагогічної науки й практики. Основним освітнім орієнтиром виступає повага до особи, сприяння розвитку та збагаченню її духовно-творчого потенціалу, складовими якого є природні задатки та набуті в процесі соціалізації знання та вміння, вольові передумови до активної діяльності. Творчий потенціал особистості розглядається сьогодні вченими як складна, нелінійна, відкрита й самоорганізована система, яка визначає гуманістичну спрямованість світосприйняття, дій і вчинків, високу адаптивність, здатність до творчої самореалізації і духовного саморозвитку в просторі соціального й професійного життя.

У складних умовах, що постійно змінюються, найкраще орієнтується, приймає рішення, працює людина творча, гнучка, креативна, здатна до генерування і використання нового (нових ідей, задумів, нових підходів, нових рішень). Це людина, яка володіє певним переліком якостей, а саме рішучістю, вмінням не зупинятися на досягнутому, сміливістю мислення, вмінням бачити за межі того, що бачать сучасники і бачили попередники [1, с. 93].

Творчість є станом натхнення людини, спалахом її енергетичного потенціалу, який розкриває межу невідомого; це діяльність, результатом якої є створення матеріальних і духовних цінностей, найвищий рівень пізнання [5, с. 325].

У центрі творчості – уява, а навколо неї задіяні інші психічні процеси: увага, пам'ять, мислення, які виявляються в тих знаннях, що є в людини. Уява доповнюється здібностями і вміннями, мотивами цілеспрямованої діяльності. Процес творчості відбувається в чотири етапи:

- підготовчий, на якому відбувається зародження ідеї;
- визрівання – людина нагромаджує, концентрує знання, які прямо чи побічно відносяться до її проблеми, здобуває нові знання;

- осяяння, інсайт – це головний, специфічно творчий момент, коли людина свідомо чи несвідомо працює над матеріалом, інтуїтивно «охоплює» очікуваний результат;
- перевірка і доопрацювання – цей етап необхідний, щоб переконатися в тому, що створено саме те, що було задумано, аби творіння було досконалим [5, с. 320].

Професійна готовність студента до педагогічної творчості включає: психологічну готовність, теоретичну підготовку (системно розвинуте, узагальнене уявлення про творчість, про проблему її розвитку, що відображається з позицій загальних і суттєвих характеристик), практичну підготовку (вміння застосовувати творчий підхід у педагогічній діяльності).

Вважаємо доречним виділити наступні фактори, які стимулюють творче мислення:

- Ситуації незавершення, заохочення прояву ініціативи студентства.
- Стимулювання відповідальності і незалежності.
- Акцент на самостійних розробках студентів.
- Увага до інтересів людини, доброзичливість, толерантність у стосунках.

Ефективно реалізувати вище зазначені фактори, що стимулюють творче мислення допоможуть інтерактивні технології. Суть технологій полягає в тому, що навчальний процес організований так, щоб усіх учасників залучити до процесу пізнання, формування висновків, створення певного результату, де кожен робить індивідуальний внесок. Відбувається обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. У ході цього процесу студенти працюють в атмосфері толерантності, доброзичливості та взаємопідтримки. Це дозволяє не тільки отримати нові знання, а й розвиває пізнавальну та творчу діяльність.

Методи пошуку нових рішень поділяються на групові та індивідуальні. Серед групових слід відзначити мозковий штурм – це відома інтерактивна технологія колективного обговорення, що широко використовується для вироблення кількох вирішень конкретної проблеми. Мозковий штурм спонукає студентів проявити уяву та творчість, дає можливість їм вільно висловлювати свої думки [4, с. 46]. Доцільно використовувати також такі інтерактивні технології, як аналіз ситуації, дерево рішень, синтез думок та ін.

До індивідуальних або комбінованих методів (тобто таких, які можуть використовуватись як однією людиною, так і групою) належить узагальнений евристичний метод. Евристика – це наука, яка вивчає закономірності організації процесів творчого мислення. Стратегія цього методу полягає у звуженні області варіантів вирішення певної проблеми і спрямування мислення на роботу з вузьким класом понять. Приклад евристичних правил – афоризми, прислів'я та приказки, які показують напрям, в якому слід діяти, хоча і не дають точних вказівок у конкретній ситуації.

На заняттях, присвячених розвитку творчості, викладачам особливу увагу слід приділити формуванню толерантних взаємин студентів, необхідно передусім створити вільну ігрову атмосферу, спрямовану на забезпечення комфортності спілкування, впевненості у своїх силах, творчих потенціях і відповідному потенціалі інших членів групи. Формуванню толерантності сприяють знання, відкритість, спілкування та свобода думки, совісті і переконань... Толерантність – це активна позиція, що формується на основі визнання універсальних прав та основних свобод людини. Важливо сформувати у майбутніх вчителів толерантність щодо себе, передусім почуття гідності та здатності до самопізнання. Ці якості розглядаються у контексті групи, коли терпиме ставлення до себе є необхідною умовою толерантності стосовно інших [2, с. 177].

Отже, творчий учитель – це особистість, яка характеризується високим рівнем педагогічної креативності (креативні риси особистості й додатково сформовані мотиви,

особистісні якості, здібності, які сприяють успішній творчій педагогічній діяльності), відповідним рівнем знань предмету, який викладає, набутими психолого-педагогічними знаннями, уміннями та навичками, які, за сприятливих для педагогічної творчості учителя умов, забезпечують його ефективну педагогічну діяльність із розвитку потенційних творчих можливостей учнів. Творчість є необхідною складовою праці вчителя. Без неї неможливий педагогічний процес. Специфічна за своєю суттю творчість педагога має багато спільного не тільки з художнім, але й із науковим. Учитель дає науковим фактам, гіпотезам, теоріям якби нове життя, відкриваючи їм шляхи до розуму і серця своїх учнів. Творчість – необхідна умова становлення самого педагога, його самопізнання, розвитку і розкриття як особистості. Творчість, розвиваючи здібності, формує педагогічну талановитість учителя [3, с. 12].

Педагогічна діяльність – це передусім діяльність творча. Без творчості неможливі ні виховний, ні навчальний процеси. Бо подібно до того, як скульптор ліпить свої скульптури, художник пише картини, а ювелір обробляє коштовне каміння, учитель творить нову особистість, яка житиме в цьому суспільстві, стане його невід’ємною часткою.

Список використаних джерел

1. Актуальні проблеми соціально – педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / Заг. ред. А. Й. Капської. К., 2002. С. 91 – 96.
2. Декларація принципів толерантності. *Педагогіка толерантності*. 1999. № 3–4. С. 175–179.
3. Клименко В. Умови творчого розвитку особистості. *Завуч*. 2003. № 33. С. 11–14.
4. Пометун О. І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.- метод. посіб. К.: А.С.К., 2004. 192 с.
5. Психологія: Підручник / За ред. Ю. Л. Трофімова. К. : Либідь, 2000. С. 315–337.

Лук’яник Людмила Василівна,

канд. пед. наук, доцент кафедри теорії і методик початкової освіти,
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

СТРУКТУРА УРОКУ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Сучасне інформаційне суспільство – період високих технологій, що потребує «всебічно розвинену, здатну до критичного мислення цілісну особистість, патріота з активною позицією, інноватора, спроможного змінювати навколишній світ та вчитися впродовж життя». На цьому акцентується увага у концепції «Нової української школи».

Навчання може стати основою для формування та розвитку критичного мислення учня за умови добору доцільних предметних методів та поєднання їх із інтерактивними технологіями навчання. Одна з таких технологій – технологія розвитку критичного мислення (ТРКМ).

Інтерес до технології розвитку критичного мислення як освітньої інновації з’явився в Україні близько десяти років тому. Натомість в освіті США та Канади цей напрям сучасного навчання розвивається вже майже півстоліття. Критичне мислення сприяє переходу від навчання, орієнтованого переважно на запам’ятовування, до навчання, спрямованого на розвиток самостійного свідомого мислення учнів.

На думку О. Пометун, найважливіший аспект критичного мислення – це відповідність вимогам демократизації освіти та суспільства. Критичне мислення є дієвим способом виховання демократичного менталітету громадян, як вчителів, так і учнів.

У 90-і роки ХХ століття американські вчені Бостонського університету К. Мередит, Ч. Темпл, Дж. Стіл запропонували методичну систему «Читання та письмо для розвитку критичного мислення», що містить одну з відповідей на запитання: «Як вчити критично мислити?»

Сьогодні науковці та вчителі в Україні використовують методи та стратегії технології розвитку критичного мислення, узагальнюють теоретичні положення та набувають власний практичний досвід. Серед них варто виділити Н. Дементієвську, О. Пометун, І. Сущенко, О. Тягло. С. Терно та ін.

Інноваційна значущість технології розвитку критичного мислення полягає у характері взаємовідносин всіх учасників навчально-освітнього процесу:

- 1) на уроці створюється особлива атмосфера взаємодовіри, взаємоповаги та успіху;
- 2) використовуються стилі спілкування і діяльності на основі партнерства та захоплення спільною творчою діяльністю;
- 3) учитель не навчає, виховує та розвиває, а організовує їх діяльність і ненав'язливо, без категоричності та авторитарності співпрацює з учнями, навчаючись і самовдосконалюючись разом із ними.

Особливістю педагогічної технології розвитку критичного мислення є спеціальна структура уроку – обов'язкова, алгоритмічна, повторювана. До речі, така структура обов'язкова і під час використання інших інноваційних технологій, наприклад, інтерактивної, проєктної тощо.

Урок розвитку критичного мислення включає три фази: виклик; осмислення; рефлексію. Розглянемо їх.

I фаза – «Виклик». Ціль цієї фази – формування особистого інтересу для отримання інформації. Учні мають подумати та розповісти іншим (за допомогою індивідуальної, парної, групової роботи, спільних прогнозувань, озвучування проблемних питань тощо) про те, що вони знають із обраної теми для обговорення; так отримані раніше знання усвідомлюються і стають базою для засвоєння нових. Задача вчителя на цьому етапі – узагальнити знання дітей, допомогти кожному визначити «своє особисте знання» і основну мету для отримання нових.

II фаза – «Осмислення». Учні знайомляться з новою інформацією. При цьому вони реалізують своє розуміння смислу її у певній навчально-пізнавальній діяльності; записують у вигляді запитань те, що не сприймають, щоб пізніше повернутися до отриманого матеріалу і заповнити усі «білі плями». Ознайомлюючись з інформацією, кожен учень має усвідомити, які фрази, слова допомагали йому зрозуміти інформацію, а які, навпаки, заплутували. Головний принцип етапу осмислення – вчитель дає учням право та спрямування на індивідуальні пошуки інформації з подальшим груповим обговоренням, аналізом та закріпленням.

III фаза – «Рефлексія». Учні розмірковують; обдумують те, про що вони дізналися. Співвідносять поставлені цілі з результатами навчання, використовують знання, обмінюються з іншими школярами думками про те, як отримана інформація змінила їхні погляди, бачення, поведінку тощо.

Ці фази успішно трансформовані сучасними педагогами у п'ять основних етапів уроку критичного мислення.

Перший етап уроку – розминка. Найчастіше урок розпочинається з розминки, яка замінює організаційний момент. Головна функція розминки – створення сприятливого психологічного клімату на уроці, ситуації успіху. Теплий психологічний клімат сприяє творчості на уроці, кращому засвоєнню учнями навчального матеріалу, психологічному розвантаженню учнів, підвищенню авторитету вчителя.

Другий етап уроку – обґрунтування навчання. Етап передбачає постановку мети уроку, розвиток внутрішньої мотивації до вивчення конкретної теми та предмета в цілому.

Навчальний матеріал засвоюється краще та швидше, якщо учні розуміють його конкретну практичну значущість для кожного з них, чітко знають, що вимагатиметься від них на уроці. Вчитель має створити умови для «відкриття», самостійного здобування знань, тоді за цих умов підвищується роль учня на уроці.

Третій етап уроку – актуалізація опорних знань і вмінь. Кожен урок розпочинається з етапу актуалізації, під час якого вчитель пропонує учням завдання, що сприяють відтворенню в пам'яті наявних у них уявлень, знань, умінь, проводять їх інвентаризацію, роздумують і задають запитання з теми, яку починають вивчати. На цьому етапі учні встановлюють рівень власних знань та вмінь, а вчитель допомагає формуванню в учнів самоспрямованості на вивчення нової теми.

Четвертий етап уроку – осмислення нового матеріалу. Цей етап найголовніший, оскільки учень сам отримує та аналізує нову інформацію у вигляді тексту, схем, діаграм, таблиць тощо.

Школяр знайомиться з новою інформацією, аналізує, визначає особисте її розуміння. Саме на цьому етапі передбачається розвиток умінь учня працювати з інформацією самостійно, виділяти головне, суттєве. За допомогою впровадження в урок різноманітних методів і прийомів організації активної самостійної роботи відбувається формування компетентностей школярів з предмета. обов'язковими є два елементи – індивідуальний пошук учнів і обмін ідеями у групах чи загальному колі, причому особистий пошук мусить неодмінно передувати обміну думками.

П'ятий етап уроку – рефлексія. Під рефлексією психологи розуміють самоаналіз, роздуми про те, що людина знає, відчуває, про що думає. Рефлексія на уроці – це розмірковування про те, як здійснювався процес набуття нових знань, як нове приєднувалося до вже відомого, яку особисту цінність має набута інформація. Рефлексуючи, учень навчається аналізувати та оцінювати власну діяльність, діяльність однокласників, результати навчальної роботи, проектувати майбутню навчальну дію. В учня у комплексі розвиваються всі пізнавальні процеси, закладені природою: відчуття, уява, сприймання, пам'ять. Учень стає власником ідей, інформації, знань, отримує можливість використання та обміну знаннями з іншими учнями, дає оцінку та самооцінку діяльності [3].

Отже, якщо подивитися на три описані вище фази з точки зору традиційного уроку, то очевидно, що вони не є новими для вчителя. Вони майже завжди наявні в структурі уроку, тільки називаються по-іншому. Замість «виклику» звичніше для учителя звучить: вступ у проблему або актуалізація опорних знань і вмінь учнів, мотивація навчання. А «осмислення» – це частина уроку, що присвячена вивченню нового матеріалу. Третя стадія на традиційному уроці – закріплення матеріалу, перевірка його засвоєння учнями. Однак глибинна сутність цих

етапів, як засвідчує вище викладене, дещо інша. Елементи новизни містяться в методах, прийомах і стратегіях, які застосовуються на уроці розвитку критичного мислення.

Список використаних джерел

1. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник. К.: Видавничий центр «Просвіта», 2015. 368 с.
2. Пехота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. та ін. Освітні технології: Навчально-методичний посібник. К.: А.С.К., 2018. 256 с.
3. Пометун О. І., Сущенко І. М. Основи критичного мислення: метод. пос. для вчителів. Дніпро: ЛІРА, 2016. 156 с.

Михальчук Павло Олександрович,
здобувач ступеня вищої освіти «Магістр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Лук'яник Л. В.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

МЕДІАГРАМОТНІСТЬ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сучасний світ по праву називають світом масових комунікацій і підростаюче покоління все частіше називають «медійним». І хоча ступінь поінформованості про різні засоби масової комунікації залежить від безлічі факторів, основними з яких є вік, наявність медійних засобів та ін., інтерес, що проявляється до медіа, незмінно зростає, а вільний час більшості сьогоднішніх дітей тісно пов'язаний саме із засобами масової комунікації. Це не дивно, адже «для більшості дітей та молоді сучасні медіа (і особливо Інтернет), набагато більше, ніж прості засоби пізнання навколишнього світу. Молоді набагато більше, ніж дорослим, подобається мати справу з новими технологіями, і вони більш невимушені в цьому відношенні» [1].

У різні роки проблемі медіаосвіти були присвячені дослідження О. А. Баранова, І. В. Вайсфельдера, С. І. Гуділіна, Л. С. Зазнобіної, І. С. Левшина, С. М. Пензіна, Г. А. Полічко, А. В. Спичкіна, Ю. Н. Усова, А. В. Федорова, А. В. Шарикова та ін.

Медіа (засоби масової комунікації) – це засоби створення, запису, копіювання, тиражування, зберігання, поширення, сприйняття інформації та обміну її між автором і масовою аудиторією. Існують різні класифікації медіа. Вони визначаються від критеріїв, які покладені в його основу: за участю аналізатора (візуальні (друк, малюнок, комп'ютерна графіка), аудійні (звукові) (звукозапис), аудіовізуальні (кінематограф, телебачення, відео, Інтернет), за типом основного засобу медіа (преса, радіо, кіно, телебачення, відео, комп'ютерні мережі та ін.), за каналом сприйняття (аудіо, відео, аудіовізуальні, знакові – текстові, графічні), за місцем використання (індивідуальне, групове, масове, домашнє, робоче, транспортне та ін.), за змістом інформації, напрямку соціалізації (ідеологічне, політичне, морально-виховне, пізнавально-навчальне, естетичне, екологічне, економічне), за функціями та цілями використання (одержання інформації, освіта, спілкування, розв'язання проблем, розвага, соціальне управління), за результатом впливу на особистість (розвиток світогляду, самопізнання, самовиховання, самонавчання, самоствердження, самовизначення, регуляція стану, соціалізація) [2].

Однак всі види медіа передають аудиторії інформацію за допомогою медіатекстів – повідомлень, викладених у будь-якому вигляді і жанрі медіа. Спілкування з медіа спричиняє на кожного з нас певний медіавплив – у сфері освіти і виховання, розвитку свідомості, формування поведінки, поглядів, реакцій, відгуків, поширення інформації та ін.

Перед сучасною освітою постає важливе завдання: навчити підростаюче покоління розуміти медіаінформацію, мати уявлення про її механізми і наслідки її впливу на глядачів, читачів і слухачів. Проте до цих пір «багато вчителів продовжують спиратися на репродуктивні (позбавлені творчого, критичного підходу) методи навчання, серйозно відстаючи від своїх учнів технологічно» [3]. Поступово процес навчання перестане бути важливим і цікавим для дитини, яка звикає працювати за шаблоном, за запропонованим зразком, не шукає інших рішень поставлених завдань, крім загальновідомих. Однак медіа технології можуть служити гарним засобом розширення знань, накопичення цінностей, розвитку критичного мислення, формування необхідних у житті підлітка умінь, та головне – формування його медіаграмотності. Під медіаграмотністю ми розуміємо вміння аналізувати і синтезувати просторово-часову реальність, вміння «читати» медіа текст, здатність використовувати, оцінювати і передавати повідомлення в різних формах.

Медіаграмотність може включати в себе наступні здатності та можливості:

1. Здатність до упередженості і стереотипів у ЗМІ, тобто здатність бачити відмінності між насильством у ЗМІ і реальним світом.

Граючи в деякі комп'ютерні ігри, дитина стає всемогутньою, вчиться керувати ситуацією, захищати слабких, перемагати злих. Або дитина може грати негативних героїв, тоді, в ході гри дитина стає занадто впевненою в собі, і із задоволенням бере на себе такий негативний образ-роль у реальному світі. Наслідування героям масової комунікації, які в силу специфіки дитячої аудиторії, її морально-етичної сфери може мати як позитивні, так і негативні наслідки. Численні дослідження показують, що під впливом комп'ютерних ігор, розважальних ігрових програм, телебачення в учнів початкової школи формується кліпове мислення, в результаті якого знижується рівень критичної свідомості, відбуваються зміни в сприйнятті навколишнього світу, в системі морально-етичних цінностей, а також у здатності до аналізу і синтезу інформації. Кліпове мислення виробляється при тривалому споживанні «низькосортної, поверхневої» інформації в мозаїчному і препарованому вигляді через комп'ютерні засоби і телебачення. Кліпове мислення часто називають мисленням одномоментного сприйняття. Дитині на осмислення певної ситуації дається 2-3 хвилини, і тут же необхідно все забути, оскільки починається новий потік інформації. При такому мисленні відбувається ослаблення почуття співпереживання, відповідальності; такого виду мислення заважає дитині бути цілісним, спотворює ядро її особистості.

2. Можливість «читання між рядками» у рекламі та інформації, яка передається по телебаченню і розуміння різниці між розвагою і маркетингом.

Неконтрольоване споживання неякісної медіаінформації та інформації, яка не відповідає віку, перешкоджає формуванню мови і артикуляції, не дає учням початкової школи стимулів, необхідних для формування рухових навичок та органів почуттів. Це може привести до дефіциту у формуванні функцій головного мозку, а значить, постраждають творчі здібності і формування особистості. Дитина повинна розуміти, що не все, що показують по телебаченню правда і не все, що рекламують корисно.

3. Можливість установлювати зв'язки між модою, музикою, фільмами, спортивною індустрією і почуттям власної гідності та особистим іміджем.

У сучасному раціоналізованому житті багато дітей відчувають гостру емоційну недостатність, що спонукає їх шукати відсутні емоції не в актуальній дійсності, а в барвистому і яскравому світі масової комунікації, а саме у молодіжних журналах, передачах про «зірок», де культивується образ успішних, багатих і безтурботних. Особливість дитячого сприйняття полягає у відтворенні в іграх і в поведінці, побаченій нею/ним у житті. Іншими словами, діти намагаються наслідувати тому, що вони бачать навколо себе, в пресі, в журналах і по телебаченню. Все, що дивляться, чують і сприймають діти, закладає фундамент їх особистості і світогляду.

4. Можливість створювати медіатексти для соціального та політичного життя.

Коли дозвілля стає пасивним і порожнім проведенням часу біля екрану, медіа забирає частину енергії, необхідну в реальному житті. Так як сучасні учні початкової школи досить активно і впевнено осягають премудрості телевізійної та комп'ютерної техніки, опановують медійними нововведеннями, мають значний медійний досвід, тому їм не важко, а навіть цікаво буде створювати свої власні медіатексти, такі як, новини своєї школи чи класу, реклама найулюбленішого розважального закладу чи свого хобі, лист у шкільну редакцію, відео-повідомлення про життя свого класу та ін.

Медіаграмотність є результатом безперервного медіаосвітнього і медіавиховного процесу в початковій школі. Навчання медіаграмотності учнів початкової школи – процес тривалий і складний. Він включає в себе різні фактори: атмосферу в сім'ї, спілкування з батьками та близькими, їхнє ставлення до ролі медіатехнологій (сімейна медіаграмотність), відносини між дітьми в школі і вплив ззовні (вуличний вплив).

Таким чином, необхідно цілеспрямоване навчання медіаграмотності учнів початкової школи, співпраця сім'ї та шкільного закладу, їх медійний союз як застава подальшого становлення особистості, яка у майбутньому матиме адекватний рівень медіаосвіти, буде медіакомпетентною, такою, яка володіє сформованою медіакультурою і стійким медійним менталітетом.

Список використаних джерел

1. Mrs Tytti Isohookana-Asunmaa, Media education Report URL: <http://assembly.coe.int/Main.asp?link=http://assembly.coe.int/Documents/WorkingDocs/Doc00/EDOC8753.htm> (дата звернення 28.04.2022).
2. Онкович Г. В. Медіаосвіта (Загальний курс). Програма навчального курсу для студентів вищих навчальних закладів. URL: edu.of.ru/attach/17/82979.doc від 21.09. 2011. (дата звернення 28.04.2022).
3. Іванова Л. А. Проблема систематизації наукової термінології педагогіки (на прикладі медіаосвітнього простору). *Світ науки, культури, освіти. Міжнародний науковий журнал*. Херсон, 2019. № 2. С. 158–165.

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

ВПЛИВ МЕДІА НА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Виховання всебічно розвиненої, активної та творчої особистості завжди було основним завданням педагогів. В умовах сьогодення освітній процес, зорієнтований на створення належних умов для максимального розвитку дитини. Розширення освітнього простору та трансформація усіх сфер життєдіяльності суспільства вимагають від молодого покоління вміння орієнтуватися у швидкоплинному потоці інформації та ефективно здобувати нові знання. У ХХІ ст. ми спостерігаємо стрімкий розвиток освіти та техніки. Інформатизація набирає великих розмахів. Навколишній світ та школа прищеплюють нові знання учням.

В умовах реформування школи традиційні засоби навчання уже не мотивують учнів до отримання нових знань, тому медіазасоби набирають більшої популярності. Сучасні діти з раннього віку вміють користуватися комп'ютерами, телефонами та планшетами, тому завдання сучасного вчителя – навчити дітей використовувати ці засоби з користю для свого розвитку.

Медіаграмотність відіграє важливу роль у становленні особистості, адже без неї неможлива ефективна навчальна діяльність і розвиток здатності до орієнтації у надмірному потоці інформації, вміння аналізувати та критично осмислювати отриману інформацію та медіатексти. Саме у молодшому шкільному віці закладається основа багатьох процесів, тому дуже важливо саме в цей період сприяти тому, щоб учні набували теоретичних знань і практичних умінь у сфері медіаграмотності.

Медіаграмотність має значний вплив на соціалізацію учнів через засоби масової інформації. Діти так входять у соціум, пізнають світ, дізнаються цікаву інформацію про інші країни та народи. Вчитель початкової школи у сучасному світі має бути обізнаний із новими тенденціями викладання матеріалу учням. Щоб надавати учням якісну освіту, вчителі мають займатися професійним розвитком. Опановування різноманітними сучасними інтерактивними інформаційними методами дозволяє вчителю приєднуватися до медіапростору.

У Державному освітньому стандарті, за яким у наш час навчаються учні, наголошується, що у процесі навчання учні мають самостійно та грамотно використовувати різні інформаційні ресурси.

Медіаосвіту називають у світі освітою ХХІ ст. Саме посилення інтересу до медіаосвітніх проблем, суттєві зміни в інформаційному просторі стали передумовами створення Концепції впровадження медіаосвіти в Україні [3]. Головною метою Концепції є сприяння розбудові в Україні ефективної системи медіаосвіти для забезпечення всебічної підготовки дітей і молоді до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, формування медіаобізнаності, медіаграмотності й медіакомпетентності відповідно до вікових та індивідуальних особливостей.

Проблема медіаграмотності є актуальною у сучасному світі. Її досліджували такі науковці, як Н. Апатова, І. Богданова, В. Іванова, Т. Іванова, Ж. Меншиков, Г. Онкович, Н. Тализіна; О. Волошенюк є прихильником вивчення медіа позаурочно або позакласно; С. Гуділіна, А. Єрмоленко, Л. Кульчинська, Л. Оршаковський, вважають, що медіаграмотність має інтегруватися з основними дисциплінами початкової школи.

У мовно-літературній освітній галузі основною складовою частиною процесу навчання є текст. Основними його формами можуть бути монолог та діалог. Впродовж реалізації змістової лінії «Досліджуємо медіа» учні читають нові тексти за допомогою різних засобів медіа, аналізують їх, тобто висловлюють власне ставлення, а також створюють власні медіатексти. Цими засобами виступають газети, журнали, інтернет тощо.

У сучасних умовах школярі втрачають інтерес до традиційного читання творів, тому завдання вчителя розвивати цей інтерес за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Працюючи з різними засобами медіа, учні зустрічаються з різними видами текстів. Ці тексти можна класифікувати за різними критеріями: візуальні – це друківані тексти; аудіальні – тексти, які учні слухають; аудіовізуальні – тексти, які можна одночасно і слухати і дивитися. Тексти також поділяють за характером впливу: текст-символ (народні пісні, прислів'я) – цей вид тексту дозволяє формувати у школярів культурні, духовні та національні цінності; текст-ілюстрація – за допомогою такого виду тексту учні краще розуміють думку автора щодо твору; текст-схема – щоб виконати певне завдання, учні можуть скористатися схемою-підказкою.

Робота з медіатекстами сприяє мотивації та появі інтересу не тільки до читання текстів, а й до їхнього аналізу. Використання медіатекстів на уроках мовно-літературної освітньої галузі сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів, покращенню запам'ятовування життєвого шляху письменника та змісту творів. Медіатексти мають здатність задіювати одночасно декілька аналізаторів учня (слуховий, зоровий), сприяють кращому усвідомленню та запам'ятовуванню поданого матеріалу.

Соціальний досвід учнів є однією із важливих складових життєвої компетентності школярів. На думку Т. Алексеєнко [1], він характеризується спроможністю учнів налагоджувати контакт з іншими людьми, працювати в команді, запобігати конфліктам під час спільної діяльності, відповідати за власні вчинки, прийманням самостійних рішень. Робота із засобами медіа має бути спрямована на формування соціального досвіду учнів, що пов'язано з оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості. Учні повинні вміти співпрацювати, розв'язувати різні проблеми у життєвих ситуаціях, розвивати свої комунікативні навички.

Медіа впливає на соціальну компетентність школярів стихійно, а саме: у процесі вивчення навчальних предметів через проєктну, парну та групову діяльність; через неформальне спілкування у соціальних мережах; через самостійне опрацювання різної інформації у засобах масової інформації. Важливим завданням вчителя є допомогти школярам засвоїти соціальний досвід, створити умови для розвитку індивідуальності учнів, дати можливість самоствердитися у різних видах діяльності з максимальним розвитком їх здібностей і можливостей. Сучасні медіазасоби дозволяють поглибити знання учнів, впливають на стратегії їх поведінки, допомагають їм пізнати реальний світ. Потрібно контролювати те, що діти читають або ж дивляться через засоби медіа, тому що досить часто телевізійні канали та інші медіазасоби маніпулюють дитячою свідомістю, через позитив вони подають зразки агресивної, егоїстичної поведінки.

Необхідною умовою для ефективного набуття соціального досвіду учнем у сучасному інформаційному суспільстві є вмiле використання медіазасобiв. Здатність до користування ними допоможе учням створити власний інформаційний простiр, обираючи для себе корисні знання про суспiльство та відкидаючи хибні. Медіазасоби дають змогу учнів виконувати важливі завдання: спілкуватися з рідними та друзями, знаходити нових друзів, обмінюватися ідеями. Користування цими засобами надає учням переваги, які впливають на їх самооцінку, формування думки про себе, суспiльство й світ. Наприклад, розвиток індивідуальної та колективної творчості, можливість залучення до суспiльного життя, зміцнення своєї індивідуальності й набуття соціальних навичок.

Вплив соціального середовища на розвиток особистості в дитячому віці відбувається за допомогою навчання та виховання. Ці процеси, як наголошує Т. Атрошенко [2], сприяють розвитку успадкованих фізичних особливостей та природних здібностей; розвитку умiнь переборення внутрішніх розбіжностей; загальному психічному розвитку дитини; інтелектуальному, творчому розвитку особистості; розвитку здатності до спілкування з оточуючими; розвитку потреб дитини; розвитку особистості, яка постійно вдосконалюється.

Отже, медіа виступає одним із чинників соціалізації та надає доступ до самоосвіти. Під час навчання вчитель не вчить дітей медіаграмотності, а допомагає їм осмислити та проаналізувати самостійно прочитану інформацію. В освітній програмі поняття медіаграмотності з'явилося порівняно недавно, проте є дуже важливим для виховання всебічно розвиненої, творчої та активної особистості, яка здатна не просто жити в інформаційному суспiльствi, а й здатна змінювати суспiльство на краще.

Список використаних джерел

1. Алексеенко Т. Ф. Соціальна педагогіка / за ред. І. Д. Зверевi. Київ, 2008. 336 с.
2. Атрошенко Т. Ю. Формування соціального досвіду учнів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. URL: <http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/3374/1/2029-4417-1-SM.pdf> (дата звернення: 10.11.2021).
3. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні. URL: <http://mediaosvita.org.ua/book/kontsepsiya-vprovadzhennya-mediaosvit> (дата звернення: 15.04.2022).

Носаль Валентина Вікторівна,
здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр»,
науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Іовхiмчук Н. В.
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ТЕКСТ ЯК ВДОСКОНАЛЕННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Важливою складовою навчання української мови в школі є формування мовної компетентності учнів початкових класів, що забезпечує усвідомлення мови як системи, що постійно вдосконалюється, розвивається, а також значною мірою володіння мовою в будь-якій життєвій ситуації.

Основним засобом навчання мови вважається текст. Обґрунтування лінгводидактичного потенціалу тексту здійснено в роботах Л. Бондарчук, Л. Варзацької, М. Вашуленка, Н. Грипас, В. Мельничайка та ін. Учені розглядають текст як висловлене

мовленнєве явище, що створюється в процесі комунікації і є продуктом мовленнєвої діяльності. Помітними в галузі дослідження тексту є праці М. Бахтіна, Л. Мацько, В. Мельничайка, М. Пентилюк та ін. Але й донині в навчальній літературі немає єдиного тлумачення цього поняття. Зважаючи на його складність і багатовимірність, неоднозначність, наведемо кілька відомих тлумачень.

В Енциклопедії української мови подається таке тлумачення термінологічного значення слова «текст»: «Текст (від лат. *textum* – зв'язок, поєднання, тканина) – писемний або усний мовленнєвий масив, що становить лінійну послідовність висловлень, об'єднаних у ближчій перспективі смисловими і формально-граматичними зв'язками, а в загально композиційному дистантному плані – спільною тематикою й сюжетною заданістю. Одиницею тексту є реально вичленований найменший словесний масив, що складається з лінійно розташованої сукупності речень, об'єднаних у тематичну і структурну цілісність, після якої йде інша цілісність того ж рівня. Найменша реальна одиниця тексту – надфразна єдність» [4, с. 507].

Л. Мацько вважає, що текст – «це змістова, структурно-граматична єдність речень, єдність вищого порядку, у якій ширше й повніше, ніж у реченні, розгортаються і конкретизуються думки, воля, почуття» [2, с. 434]. Таким чином, у лінгвістичних студіях текст визначається як категорія, що показує «мову в роботі». Саме ця якість тексту дозволяє створити природнє мовленнєве середовище на уроках мови. Комунікативно-когнітивна парадигма, що характеризує сучасний етап вітчизняної методики навчання української мови, визначає текст як важливий засіб створення пізнавально-розвивального середовища, спрямованого на розвиток творчих здібностей учнів.

Дослідники вже тривалий час розрізняють тексти за способом передачі інформації, що міститься в них; цю класифікацію покладено й в основу розрізнення текстів у шкільній практиці. Учені виділяють такі тексти: *опис, розповідь, роздум*.

Важливу роль у навчанні учнів створювати тексти відіграє принцип доступності, який спрямований на забезпечення свідомого сприймання мовного матеріалу і вимагає врахування вікових особливостей учнів, рівня розвитку мовлення й характеру, уваги, ступеня підготовленості, тобто реальних навчальних можливостей. Під час добору лінгвістичних текстів, вибору способів їх репрезентації провідним є принцип доступності, що допомагає пов'язати теорію з практикою, навчання з довідками. З цього випливає, що завдання мають бути доступними й цікавими для учнів, але водночас активізувати їхню мисленнєву діяльність.

Постійне проведення спостережень над текстами допомагає учням навчитися сприймати й розуміти інформацію, що міститься в них, виділяти основну й уточнюючу інформацію, визначати єдність змісту й форми, засвоїти сутність мовних фактів, явищ, процесів, усвідомити зв'язок між ними й тими теоретичними висновками, що впливають з них, з'ясувати значення кожного рівня мовної системи (фонетичного, лексичного, морфемного, словотвірного, морфологічного, синтаксичного і стилістичного).

У процесі роботи з текстами пріоритетними будуть вправи продуктивного характеру, що потребують від учня творчого застосування знань, використання їх у новій ситуації, володіння способами діяльності, необхідними для виконання вправ типу трансформації текстів, редагування, написання творів різних стилів, типів і жанрів мовлення, складання діалогів різних видів тощо. З переліку вправ, запропонованих дослідниками в різних

класифікаціях, необхідно вибрати такі, що забезпечують ефективну роботу з текстами з метою вдосконалення мовної компетенції учнів.

Останнім часом вітчизняна лінгводидактика збагатилася знаннями про інтерактивні методи навчання. Такі підходи до навчання не є новими для української школи. Дослідження показують, що інтерактивне навчання дозволяє різко збільшити процент засвоєння матеріалу, оскільки впливає не лише на свідомість учня, а й на його почуття, волю.

Інтерактивні методи сприяють розвитку комунікативних умінь і навичок учнів, їхньої пізнавальної діяльності, установленню емоційних контактів між учасниками навчально-виховного процесу. Крім того, методично правильне використання інтерактивних методів дозволяє словесникові створити умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою інтелектуальну спроможність, що робить продуктивним урок. Серед різноманіття інтерактивних методів для роботи з текстом виділяємо роботу в парах, роботу в групах, ажурну пилку та ін.

Оскільки саме ці методи найбільшою мірою сприяють залученню учнів до різних видів мовленнєвої діяльності. Так, робота в парах дає змогу працювати з текстом лінгвістичної мініатюри у зручному для учнів режимі. Робота в групах дозволяє диференціювати завдання різного ступеня важкості на матеріалі лінгвістичних мініатюр відповідно до рівня пізнавальної активності школярів. Метод ажурної пилки залучає до креативної діяльності учнів, пропонуючи з певних слів скласти лінгвістичний текст.

На уроках вивчення лінгвістичної теорії лінгвістично орієнтований текст передусім використовується для ілюстрації мовних понять, явищ, що вивчаються. Пропонуючи для вивчення лінгвістичні поняття, перераховуючи їх ознаки, учитель ілюструє сказане або за допомогою тексту, або прикладами з тексту, поданими не ізольовано, а в структурі висловлювання. Так, після вивчення поняття учитель переходить до аналізу тексту, за допомогою якого демонструє описане в лінгвістичному тексті поняття або явище, а далі учні самостійно знаходять у тексті аналізовані явища, обґрунтовуючи свій вибір. Мета такого використання тексту – проілюструвати особливості лінгвістичного явища в тексті, де воно виявляється найбільш яскраво в поєднанні з іншими текстовими категоріями. Опора на текст під час вивчення лінгвістичної теорії є «засобом конкретизації граматичних абстракцій, забезпечує розгляд мовних явищ у їх органічних взаємозв'язках, створює передумови для комплексної постановки граматичних і мовленнєвих завдань» [3, с. 86].

Аналіз тексту в єдності змісту й форми, а часто й перехід від розгляду зразка до побудови власних висловлювань дає змогу на кожному уроці формувати вміння слухати й читати, говорити й писати, тобто осмислено сприймати усне й писемне мовлення та будувати власні зв'язні висловлювання [1, с. 7].

Для успішного написання власних текстів діти повинні навчитись правильно розуміти, осмислювати вихідний (первинний) текст, уміти вдало оперувати набутими знаннями на практиці. Завдання, пов'язані з використанням малих за обсягом текстів, мають навчальний характер. Вони істотно відрізняються від завдань, побудованих на текстах великого обсягу, що використовуються передусім з контрольною метою.

Отже, для роботи з текстом як засобом удосконалення мовної компетентності здобувачів початкової освіти важливими є врахування закономірностей навчання й засвоєння рідної мови, збереження мовної єдності, спадковості й наступності поколінь, зв'язку усного й писемного мовлення тощо. Ефективному використанню текстів на уроках української мови сприяє правильний добір методів, прийомів і засобів навчання, що забезпечує залучення

учнів до різних видів мовленнєвої діяльності, повторення теоретичного матеріалу, який є основою формування їхньої мовної компетентності.

Список використаних джерел

1. Бондаренко О. Формування читацької компетентності молодших школярів. *Початкова школа*, 2014. №5. С. 6–8.
2. Мацько Л. І., Мацько О. М., Сидоренко О. М. Українська мова: навчальний Посібник. Донецьк : ТОВ ВКФ «БАО», 2005. 480 с.
3. Мельничайко В. Я. Лінгвістичні основи викладання української мови в школі. *Мовознавство і школа*. К. : Наук. думка, 1981. С. 22–124.
4. Українська мова. Енциклопедія / Ред. кол.: Русанівський В. М., Тараненко О. О., М. П. Зяблюк та ін. К. : Українська енциклопедія, 2000. 752 с.

Радюк Інна Володимирівна,
асистент кафедри теорії і методики початкової освіти,
доктор філософії в галузі знань Освіта/Педагогіка
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ГОТОВНОСТІ ДО САМОРОЗВИТКУ

Інтенсивний розвиток сучасної науки зумовлює не лише збільшення обсягу знань, якими повинен володіти студент, а й підвищення якості освіти, забезпечення її мобільності та ефективності. Вимоги щодо конкурентоспроможності майбутніх учителів на ринку праці вимагають подальшого удосконалення організації навчального процесу у закладах вищої освіти на засадах особистісно-орієнтованої педагогіки, розвитку і саморозвитку студентів [1, с. 304]. Тому завданням сучасного викладача стає побудова освітнього процесу таким чином, щоб кінцевим результатом стала особистість професіонала нової якості, який чітко усвідомлює мотивацію, значущість та особливості праці вчителя початкової школи та готовий здійснювати самоосвітню роботу впродовж усієї професійної діяльності.

Розробляючи зміст процесу формування готовності майбутніх учителів початкової школи до саморозвитку ми керувалися тим, що досліджуваний процес вимагає переформатування освітнього процесу у закладах вищої освіти від традиційної передачі й репродукції знань у процес, де викладач організовує студентів для самостійного здобуття потрібної інформації з подальшою її трансформацією у знання та практичні навички. Причому, саме дослідницька робота в ЗВО має бути тим важливим фактором, який спонукає студентів до пошуку нового, його пізнання, осмислення, сприйняття, усвідомлення й на цій основі вироблення умінь і навичок практичного застосування.

Проте, далеко не всі студенти готові до самостійного навчання, а тим більше, до самоорганізації й самоконтролю. Процес самостійного здобуття студентами потрібної інформації з подальшою її трансформацією у знання та навички потребує певного спрямування з боку викладача. Водночас, педагогічне керівництво дослідницькою роботою має носити непрямий характер й має здійснюватися через сукупність цілеспрямованих педагогічних дій і бути результатом організації та реалізації певних педагогічних умов.

Врахування вище наведених факторів дозволяє виділити наступні педагогічні умови: мотивація навчально-дослідної дослідницької діяльності; професіоналізація цінностей саморозвитку; створення науково-дослідницького середовища у ЗВО; дослідницько-пошуковий характер навчання; моніторинг дослідницької діяльності.

Дослідницька діяльність студентів відбувається за відсутності контролю з боку викладача за процесом перебігу й результатами, проте ним скеровується. На цьому етапі важливе значення має вплив внутрішньої мотивації, самоконтролю, самодисципліни студента. Таким чином робиться акцент не на засвоєння знань, а на розвиток інтересів суб'єктів навчання та на розширення індивідуально значущої підготовки до майбутньої діяльності, тому дослідницька діяльність має бути вмотивована [4, с. 445]. Для майбутніх учителів початкової школи досить вагомими мотиваційними чинниками є їх суспільне визнання, соціальний статус і стабільне матеріальне становище, які б могла забезпечити майбутня професійна діяльність. У свою чергу, налаштованість на професійну діяльність активізує цілу низку мотивів, як-от: суспільно-значущих, особистісно-фахових, статусно-іміджевих тощо. Сукупність зазначених мотивів, їх взаємозв'язок дозволяють досягти нового, більш потужного прагнення студентів до максимальної реалізації своїх завдань і можливостей; їх перетворення у внутрішню потребу, рушійну силу пізнавальної діяльності майбутніх фахівців. А отже й до формування цінності саморозвитку як професійної та особистісної. Звідси, професіоналізація цінностей *саморозвитку* є наступною педагогічною умовою.

Мотивація до успішної майбутньої педагогічної діяльності сприяють формуванню професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкової школи й усвідомлення готовності до саморозвитку як однієї із професійних цінностей. Саме середовище, яке максимально наближене до умов майбутньої педагогічної діяльності, буде ефективним професіоналізуючим середовищем для формування як професійних, так і мотиваційно-ціннісних якостей майбутніх учителів початкової школи, підвищення їх навчально-пізнавальної активності, активізації пошуково-дослідницької діяльності, формування практичних умінь і навичок.

У створенні науково-дослідницького середовища у закладі вищої освіти вбачаємо наступну педагогічну умову успішного формування готовності майбутніх учителів початкової школи до саморозвитку. Створення сприятливого освітнього середовища, як свідчить аналіз педагогічних джерел, значною мірою сприяє позитивному іміджу освітнього закладу, активізує педагогічну співпрацю між студентами та викладачами, посилює практичне спрямування педагогічної освіти. Так, важливим у створенні сприятливого, розвивального середовища в університеті є взаємозв'язок і єдність людського фактора й факторів освітнього середовища, інтегрованість системи «викладач – студент – навчальне середовище». Інтегрованість університетського середовища, що об'єднує інтелектуальне, психологічне, науково-методичне, соціальне, культурно-естетичне, фізичне, санітарно-гігієнічне, електронне середовища й визначає його сприятливість [3]. Нами ж цей перелік доповнений науково-дослідницьким середовищем, оскільки науково-дослідна робота в закладі вищої освіти є одним із провідних чинників формування особистості майбутнього фахівця, важливою складовою професійної підготовки й фактором формування готовності до саморозвитку.

Науково-дослідницьке середовище як один із компонентів сприятливого освітньо-розвивального середовища необхідно розглядати в двох площинах: фізичне середовище, в

якому перебуває студент, тобто те, що його оточує й у якому він отримує нові професійні знання, набуває певні вміння, життєвий і професійний досвід (навчальні аудиторії, лабораторії тощо) і внутрішнє, яке формує майбутнього фахівця, спонукаючи його до пошуку чогось нового, до самовдосконалення й самоосвіти. Це насамперед, дослідницька атмосфера й пошуковий мікроклімат у взаємодії студент – викладач, міжособистісне спілкування, змагальність, ініціативність тощо. Дотримання цієї умови спрямоване на те, щоб у студента, який потрапляє у науково-дослідницьке середовище, формувалась стійка установка на пізнання нового, пошук чогось невивченого й недослідженого, прагнення до самоосвіти, орієнтованість на обов'язковий саморозвиток і активну пізнавальну діяльність. Створення науково-дослідницького середовища вимагає не ситуативного чи фрагментарного залучення майбутніх учителів початкової школи до науково-дослідної роботи, а *переорієнтацію характеру навчального процесу в закладі вищої освіти на дослідницько-пошуковий*. Задля реалізації цієї педагогічної умови важливо, на нашу думку, забезпечити відповідний вибір змісту, форм і методів організації освітнього процесу. Так, доцільним є доповнення змісту основних фахових дисциплін системою завдань, спрямованих на активізацію дослідницько-пошукового потенціалу студентів, залучення майбутніх педагогів до таких видів діяльності, які б передбачали творчі завдання, забезпечення функціонування широкого кола факультативів, індивідуальних занять, творчих і проблемних груп, упровадження спецкурсів, організацію роботи експериментальних лабораторій тощо. При цьому важливо враховувати єдність аудиторної й позааудиторної навчально-виховної діяльності й практичної підготовки студентів. Метою реалізації цієї педагогічної умови є спрямованість навчального процесу на формування дослідницьких навиків шляхом залучення студентів до творчої діяльності, де обов'язкові репродуктивні дії є частиною власного творчого процесу. Освітній процес у такому середовищі передбачає виконання вправ і завдань, що мають проблемно-пошуковий характер.

Однак, ця низка педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкової школи до саморозвитку в процесі науково-дослідної роботи буде неповною, якщо не буде сутнісного аналізу результатів діяльності й їх коригування. А тому ще однією умовою нами визначено *моніторинг дослідницької діяльності* студентів. Причому, під моніторингом ми розуміємо не лише дослідження результатів такої роботи, а детальний їх аналіз та розробку коригувальної програми оптимізації діяльності з метою досягнення кращих результатів. Специфіка моніторингу полягає в тому, що з боку викладача неможливо повною мірою оцінити перебіг дослідження студента. Результат такого оцінювання буде об'єктивним лише за умови одночасного самоаналізу майбутнього вчителя. Тому, на нашу думку, важливою є активізація таких процесів як: самоаналіз, самоспостереження, самоконтроль, самомотивація, самоспонування до діяльності.

Таким чином, визначені нами педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкової школи до саморозвитку у процесі науково-дослідної роботи є послідовно взаємопов'язаними. Кожна педагогічна умова є логічним наслідком попередньої і одночасно стимулюючим фактором для впровадження наступної педагогічної умови. Послідовна реалізація в закладі вищої освіти обґрунтованих педагогічних умов забезпечує неперервність процесу формування готовності до саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в процесі науково-дослідної роботи.

Список використаних джерел

1. Кремінь В. Г. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посібн. Тернопіль: Богдан, 2004. 384 с.
2. Кужельний А. В. Проблема готовності студентів до саморозвитку у галузі професійної освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 108.2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_2_108_41 (дата звернення 10.01.2021).
3. Макагон О. Е. Середовище як об'єкт науково-педагогічного дослідження *Професійна підготовка та інноваційні процеси у навчально-виховних закладах* : зб. наук. пр. Х. : Стиль-издат, 2004. С. 74–79.
4. Семенов О. М. Організація науково-дослідної роботи студентів філологічних факультетів педагогічних університетів: навчально-методичний посіб. Київ; Глухів: РВВ ГДПУ, 2002. 96 с.

Ростикус Надія Петрівна,

канд. пед. наук, доцент кафедри початкової і дошкільної освіти
Львівського національного університету
імені Івана Франка, м. Львів

ПОНЯТТЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ У НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ

Розгляд проблеми реалізації принципу наступності представлено у численних працях науковців, педагогів, дидактів, психологів (І. Бех, Л. Виготський, Д. Ельконін, Я. Корчак, В. Котирло, О. Савченко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.). Зокрема результати досліджень проблеми наступності у вивченні рідної мови між закладом дошкільної освіти й початковою ланкою загальноосвітнього середнього закладу знаходимо у працях науковців: А. Богуш, М. Вашуленка, С. Дубовик, С. Мартиненко та ін.

Метою нашого дослідження є розгляд змісту формування мовної особистості в нормативних документах дошкільної і початкової освіти у контексті наступності.

Розглянемо поняття мовної особистості в науковій літературі.

С. Омельчук у своїх дослідженнях норм термінології української мови послуговується дефініцією М. Пентелюк: «мовна особистість – це людина, що володіє виражальними багатствами мови, продукує її в різних життєвих ситуаціях і шанує її, дбає про збереження й розвиток її [3, с. 26]. Таке розуміння мовної особистості впливає із концептуальних засад сучасної української лінгводидактики, серед яких:

- українська мова в усіх типах закладів загальної середньої і вищої освіти є засобом формування й розвитку мовної особистості, національно свідомого громадянина України;

- навчання української мови спрямоване на виховання мовної особистості людини, яка любить, знає й береже українську мову, з повагою ставиться до неї як до мови нашої держави, володіє її виражальними засобами, користується нею у своїй професійній діяльності і в повсякденному житті;

- формування й розвиток мовної особистості здійснюється в процесі оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності – аудіюванням, говорінням, читанням і письмом, сприйманням і продукуванням мовлення [3, с. 25–26].

В іншому місці М. Пентелюк тлумачить мовну особистість як носія мови, який добре володіє системою лінгвістичних знань (знає мовознавчі поняття і відповідні

правила), репродукує мовленнєву діяльність, має навички активної роботи зі словом, дбає про мову і сприяє її розвитку [4, с. 85].

С. Ярмоленко стверджує, що мовна особистість – це поєднання в особі мовця його мовної компетенції, прагнення до творчого самовираження, вільного, автоматичного здійснення різнобічної мовної діяльності [5, с. 93].

Мовною особистістю людина не народжується, а проходить етапи формування, розвитку і становлення.

Розглянемо зміст формування мовної особистості у Державному стандарті дошкільної освіти та Державному стандарті початкової загальної освіти.

Оволодіння мовою як засобом пізнання є вагомим надбанням у дошкільному віці.

У Державному стандарті дошкільної освіти [1] виокремлено освітній напрям «Мовлення дитини», який передбачає реалізацію мовленнєвої, комунікативної і художньо-мовленнєвої компетентностей. Зміст компетентностей відображено в системі взаємопов'язаних компонентів: емоційно-ціннісне ставлення, сформованість знань, навичок. А. Богуш у своїх працях зазначає, що формування мовної особистості у дошкільному віці відбувається у мовному середовищі, яке в основному створюється батьками і закладом дошкільної освіти. У новому Базовому компоненті визначено шляхи формування мовлення дитини за участі батьків.

Основними цілями мовно-мовленнєвої освіти на етапі дошкільного дитинства є виховання поваги і любові до державної мови, бажання її вивчати і краще знати, пишатися нею; вироблення вміння висловлюватися у доступних формах і видах мовлення; формування початкових уявлень про мовні одиниці.

Закладені в Державному стандарті дошкільної освіти мета і цілі знаходять логічне продовження у Державному стандарті початкової загальної освіти, де метою вивчення української мови та літератури є розвиток особистості здобувачів освіти із застосуванням засобів різних видів мовленнєвої діяльності [2].

Отже, формування мовної особистості розпочинається ще з дошкільного дитинства і, реалізуючи принципи наступності і систематичності, продовжується в початкових класах, де закладаються основи мовної особистості.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт дошкільної освіти. URL: file:///home/nadia/%D0%97%D0%B0%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D1%82%D0%B0%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F/Pro_nov_u_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity-1.pdf (дата звернення 13.05.2022).
2. Державний стандарт початкової загальної освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення 13.05.2022)
3. Омельчук С. Сучасна українська лінгводидактика: норми в термінології і мовна практика фахівців : монографія. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2019. 356 с.
4. Словник-довідник з української лінгводидактики / За ред. М. І. Пентилюк. К., 2003.
5. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / За ред. С. Я. Єрмоленко. К.: Либідь, 2001.

Сорочинська Тетяна Адамівна,
канд. пед. наук, доцент кафедри філософії,
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне
Сорочинська Ольга Володимирівна,
здобувач вищої освіти факультету історії,
політології та міжнародних відносин,
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

АКСІОЛОГІЧНИЙ ВИМІР ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ: ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ РЕФЛЕКСІЇ

Переломний стан українського суспільства нині породжує трансляцію нових життєвих смислів, орієнтирів та цінностей. Освіта при цьому відіграє особливу роль, оновлюючись і виступаючи відображенням глибинних витоків культури. І це є надважливим в сучасних умовах, адже саме освіта як соціокультурний феномен представляє собою діалог культур та виступає шляхом створення людської спільності. І її варто розглядати як історично створений іманентний людству механізм самоінтеграції, оскільки освіта – це природний шлях до єдності, а тому вона сама виступає в якості визначальної соціальної цінності.

Сьогодні (у складних умовах військової агресії), як ніколи раніше, перед освітою постало завдання сформуванню еліти, що споконвічно визнавалася мотивацією зміцнення основ держави. У період трансформаційних процесів під час навчання молоді потрібно закласти адекватні ціннісні орієнтири та максимально розкрити інноваційний потенціал. У цьому контексті, цікавим є погляд В. Кудіна, який зазначає, що ноосферне суспільство (в основі якого є переважання і верховенство соціального інтелекту, що стає визначальним фактором розвитку), оновлюючи програми підготовки фахівців, має дотримуватися принципів навчання, серед яких виділяє необхідність для здобувачів вищої освіти оволодіння скарбами культури, усього кращого, що створено в мистецтві, формування життєвих орієнтирів на підвалинах загальнонавчаних і вироблених народами норм і вимог моральності та гуманізму [1, с. 207]. Саме ці настанови повинні стати аксіологічною складовою професійної компетентності майбутньої еліти.

У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що в Україні має забезпечуватися прискорений, випереджальний інноваційний розвиток освіти шляхом оновлення змісту освіти та організації педагогічного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень [2]. Мова йде про впровадження певних інновацій у сфері освіти. Відтак слід враховувати, що культурні цінності (наукові, політичні, моральні, естетичні, релігійні тощо) відтворюються і передаються в системі освіти не тільки через зміст навчальних дисциплін у процесі навчання і виховання, а й через форми управління освітньою діяльністю, через характер педагогічної комунікації, через використання інноваційних педагогічних технологій та методів, способів і критеріїв оцінювання знань тощо. Так, аксіологічний, тобто ціннісний вимір освітніх інновацій потрапляє у центр філософсько-педагогічної рефлексії оскільки в сучасних умовах є необхідність визначення на цій основі новітніх стратегічних цілей.

Дефінітивний аналіз понять «інновація освіти» та «освітні інновації» дає змогу стверджувати, що інновація освіти – це цілеспрямована зміна, що полягає у появі нової технології або в зміні принципів, на яких ґрунтується функціонування якоїсь системи.

Освітні ж інновації – це нововведення в освітньому процесі (що включають мету, зміст, принципи, структуру, форми, методи, засоби, технології навчання, виховання та управління), ядром яких є нова освітня ідея, шляхом реалізації – експериментальна діяльність, носієм – творча особистість [3]. І саме від рівня професійної компетентності педагога, його інноваційного потенціалу, духовної та інтелектуальної культури залежить наявність і якість використання інноваційних освітніх технологій та новітніх методів навчання і виховання у навчально-виховному процесі.

Для визначення аксіологічного виміру освітніх інновацій варто зацентувати увагу на основних характерних рисах цієї категорії, як от:

- цілеспрямовані зміни, які вносять у сферу освіти нові стабільні елементи (нововведення), що викликають її перехід з одного якісного стану до іншого; тобто не будь-які зміни в освіті є інновації, а лише ті, що провокують зміни цілей і результатів освіти (через її зміст) та зміну способів їх досягнення (через форми, характер та організацію навчального процесу);

- наявність специфічних особливостей, що пов'язані із соціально-психологічними та іншими аспектами педагогічної діяльності;

- інноваційні зміни можуть ініціюватися на будь-якому з рівнів освітньої системи (викладачем, студентом, керівництвом окремої освітньої установи, державними і місцевими органами управління освітою та самоврядування в галузі освіти);

- інноваційні зміни повинні здійснюватися в діяльності та мисленні всіх учасників освітнього процесу;

- інноваційні процеси у сфері освіти повинні бути безперервними та спрямованими на постійне покращання існуючої системи;

- задля забезпечення процесу постійного інноваційного оновлення освітньої сфери необхідно впроваджувати відповідні механізми управління якістю освіти;

- ефективність впровадження певної інновації значною мірою залежить від рівня сприйнятливості до інноваційних змін системи (яка впроваджує інновацію) та наявністю в неї реальних можливостей здійснення (впровадження) інновації (тобто, її реалізації) [4].

Реалізація інновацій передбачає наявність певного плану, а також оцінки результатів її здійснення у певних умовах. Тому впровадження інновацій в освітній сфері вимагає розробки «інноваційного проєкту» – комплексу документів, що визначатимуть процедуру і комплекс усіх необхідних заходів (у тому числі інвестиційних) задля створення і реалізації інноваційного продукту або інноваційної продукції [5]. «Інноваційним продуктом» у сфері освіти можуть бути – концепції, теорії, системи, моделі, методики, технології, методи, прийоми, форми та інше [6]. І це стосується як навчальної діяльності, так і забезпечення навчального процесу.

Серед сучасних інноваційних технологій навчання, що є засобами впровадження освітніх інновацій, слід виділити такі: особистісно-орієнтовані, інтеграційні, колективної дії, інформаційні, дистанційні, творчо-креативні, модульно-розвивальні тощо. Вони мають стати основою для ефективної дидактико-методичної, психологічної, комунікативної взаємодії студента і викладача та прояви компетентних навичок. У цих технологіях особистість, тобто здобувач вищої освіти є головним суб'єктом, мета, а не засіб досягнення поставленої мети [7].

Підсумовуючи викладене, зазначимо – розвиток інноваційних процесів в освіті на сучасному етапі є об'єктивною закономірністю, що зумовлюється інтенсивним розвитком

інформаційних технологій у всіх сферах людського буття; оновленням змісту філософії сучасної освіти, центром якої став загальнолюдський цілісний аспект; гуманістично зорієнтованим характером взаємодії учасників навчально-виховного процесу; необхідністю підвищення рівня активності та відповідальності педагога за власну професійну діяльність, спрямовану на формування творчої особистості вихованця; поглиблення свого інноваційного потенціалу, готовності до сприйняття та активної діяльності у нових соціально-економічних умовах. При цьому з'ясовано, що сучасними пріоритетами освітянського інноваційного простору є духовність, компетентність та конкурентоздатність, а критеріями впровадження освітніх інновацій стає новизна, доцільність, забезпечення ресурсами та вплив на розвиток.

Отже, інноваційна педагогічна діяльність як особливий вид творчої діяльності спрямована на оновлення системи освіти. У зв'язку з цим, винятково важливого значення набувають освітні інноваційні та новітні педагогічні технології, принципи і методи навчання, якість та ефективність яких цілковито залежить від керівництва та педагогічного колективу ЗВО. Застосовані освітні інновації, що є продуктами інноваційної педагогічної діяльності та невід'ємною складовою педагогічного процесу, позитивно змінюють систему освіти, визначають її розвиток, у цьому і полягає їхня цінність.

Список використаних джерел

1. Кудин В. А. Образование в судьбах народов (Дидактика нового времени). Киев : ПП «Гама-Принт», 2007. 218 с.
2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. 20с. URL: <https://yegorivkaschool.e-schools.info/pages/natsionalna-doktrina-rozvitku-osvti-na-2012-2021-roki> (дата звернення: 12.05.2022 р.).
3. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : Збірник наукових праць / В. М. Мадзігон (гол. ред.) та ін. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2016. Вип. 1 (16). 134 с.
4. Кларін М. Інновації в навчанні. *Завуч*. 2000. №23–24. С. 8.
5. Законодавство України. Про інноваційну діяльність. Верховна Рада України (документ 40-IV, чинний, поточна редакція – Редакція від 12.04.2022, підстава – 1714-IX). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15#Text> (дата звернення: 12.05.2022 р.).
6. Інноваційні технології навчання: навч. посібн. для студ. вищих технічних навчальних закладів / наук. ред. Арістова А. В.; упорядн. словника Волобуєва С. В. Київ : НТУ, 2017. 172 с.
7. Інноваційні методи навчання у вищій школі України. С. 426–438. URL: https://ndipzir.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/Klimova/6_3.pdf (дата звернення: 12.05.2022 р.).

Федорчук Сніжана Олександрівна,

здобувач ступеня «Фаховий молодший бакалавр»,

науковий керівник: викладач Костюкевич Л. В.

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

НАВЧАННЯ БЕЗ ПРИМУСУ ЯК ОСНОВА ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗА Ш. О. АМОНАШВІЛІ

Україна переживає часи стрімких змін, іде презавантаження її системи освіти шляхом реалізації ідеї Концепції «Нова українська школа», що спрямована на те, щоб початкова ланка освіти стала школою життя, а це можливо в разі впровадження особистісно-орієнтованої моделі освіти, яка максимально враховуватиме права дитини, її здібності, потреби та інтереси [4].

Отож Нова українська школа базується на ідеї дитиноцентризму, що потребує реальної гуманізації освітнього процесу. В атмосфері любові, довіри, співпереживання, поваги учень охоче і легко бере участь в навчально-пізнавальній діяльності, максимально виявляє свої уміння та навички, не боїться бути ініціативним або чогось не знати. Тому закономірним сьогодні є інтерес науковців (В. Ілляшенко, С. Соловейчик, І. Хроменко) та вчителів-практиків до досвіду роботи з учнями молодшого шкільного віку Ш. О. Амонашвілі.

Провідною ідеєю щодо організації освітнього процесу в практиці Ш. О. Амонашвілі є навчання дітей без примусу. Педагог вважає, що «...Учитель – той, хто дарує світло. А учень – душа, яка шукає світло. Жага дітей до знань – величезна, їхня непосидючість – спосіб пізнання світу» [1].

Навчання без примусу – це виключення всіх засобів примусу з арсеналу педагогічних засобів. Воно полягає в тому, що педагог оптимістично думає про дітей, підходить до них як до самостійних суб'єктів навчання, здатних вчитися добровільно, за власним бажанням і вільним вибором. Іншими словами, вчитель виходить з того, що в кожній дитини є особистісна значимість навчання, на яку і треба спиратися в освітньому процесі. А якщо такого особистого сенсу немає, то треба допомогти дитині його знайти.

Однією з важливих умов організації навчання без примусу є право дитини на вільний вибір. З цією метою Ш. О. Амонашвілі застосовував методичні прийоми, що ставили учнів у ситуації вільного вибору і самостійного прийняття рішень.

Наприклад:

– учням пропонується самостійно вибрати домашнє завдання з будь-якого предмета або групи предметів. Ось як це виглядало на практиці: педагог звертається до дітей: «Домашнє завдання сьогодні я вам не задаю. Якщо хтось хоче, сам поставить собі завдання, а завтра покаже результати його виконання нам». На наступний день педагог зацікавлено з'ясовує, хто, яке завдання виконував і чому, схвалює старанність дітей і т. п.;

– учням пропонується придумати тему для написання твору. Вчитель записує на дошці всі запропоновані теми, після чого весь клас вибирає 3–5 з них, а далі діти на одну з них пишуть невеличкі твори, оповідання і казки.

– учням пропонується вибрати вірш для заучування. Вчитель говорить дітям: «Пропоную вам два вірші про весну різних авторів. Давайте оберемо, який з них будемо вивчати напам'ять». Учитель читає обидва вірші, учні обговорюють їх. Зазвичай, для заучування частина дітей вибирає один вірш, а частина – інший. При цьому обов'язковою умовою є те, що діти обґрунтовують свій вибір.

– учням пропонується визначитися з часом на вивчення теми. Вчитель звертається до учнів: «За планом на вивчення цієї теми ми повинні витратити п'ять уроків. Давайте спробуємо вивчити її, при цьому ґрунтовно, за чотири уроки. Тоді у нас в запасі залишиться ще один урок. А раніше нам вдалося зекономити шість уроків. Наприкінці року ми всі разом подумаємо, вивченню якого матеріалу ми присвятимо час, що залишився». Зазвичай, учні охоче приймають пропозицію педагога, а в кінці навчального року за рахунок зекономлених таким чином 6–7 уроків проводяться конкурси, ранки і т. д.

Досвід Ш. О. Амонашвілі показав, що запропоновані в таких колегіальних формах навчально-пізнавальні завдання учнями сприймаються легко, вони стають особистісно-значимими для дітей, сприяючи тим самим їх активній, зацікавленій участі у реалізації педагогічно запланованих цілей.

Ще однією важливою умовою навчання без примусу є викорінення в дітях страху допустити помилку. Ось, який приклад наводить Шалва Олександрович: «Вчитель писав на дошці... А клас сміявся, бо вчитель зробив помилку.

Коли сміх затих, вчитель зізнався:

«Я навмисно зробив помилку, щоб ви побачили, як світ буде ставитися до вас. Ви бачили, що я написав правильно 9 разів, але ніхто з вас не похвалив мене за це, але ви з радістю почали висміювати і критикувати мене через єдину помилку, якої я припустився... Оце і є ваш головний сьогоднішній урок!

...Світ завжди буде мовчки реагувати на те хороше, що ви робите мільйони разів, але він завжди буде критикувати вас за одну неправильну річ, яку ви зробили...

Але не будьте розчаровані, щоразу піднімайтеся вище всіх глузувань і критики...

Завжди залишайтеся сильними!...» [2].

Педагог періодично застосовує прийом «навмисна помилка», або «допоможи мені». Так, йому вдається привернути увагу учнів, звернутися до них за допомогою, що пробуджує в дитині почуття власної гідності (знайшов помилку вчителя), стимулює бажання вчитися. А головне – перебороти дитячий страх допустити помилку.

Ш. О. Амонашвілі вважає, що не методики і стандарти вирішують шкільні проблеми, а те, якими очима вчитель дивиться на учня, пропонуючи їм знання. Тому він закликає вчителів: «...Будь ласка, не нав'язуйте дітям своїх думок про будь-що. Лише пропонуйте. А якщо в школі знання пробують нав'язати з криками, претензіями та роздратуванням — учень навряд це прийме в себе. Чинити так з вашого боку буде тяжким злочином.» [1].

Таким чином, ще однією важливою умовою навчання без примусу є не передавання готових знань, які треба завчити, а переконування в їх цінності, навіювання думки, що якщо вони потрібні всім, то вони необхідні і тобі.

Взагалі, Шалва Олександрович вважає, що урок не можна називати «процесом передавання знань». Він пише: «Ваш урок має бути подарунком для дитини: «У мене є для тебе щось дуже цікаве. І для тебе теж!» Кожному має щось перепасти під час вашого уроку» [1]. Педагог вважає, що необхідно шукати шляхи до того, щоб не «вкладати» знання в голови дітей, а щоб вони самі намагалися «забрати» їх у нього, щоб учні оволоділи знаннями в результаті інтелектуального «бою» з вчителем, придбали їх шляхом постійних пошуків і невтомної жадоби до них. Шалва Олександрович переконаний, що «дитина буде тягнутися до уроків, якщо вона знайде в них умови для більш цікавого і стрімкого руху свого життя» [1].

Ще одна умова навчання без примусу – це правильна постановка вчителем питань, навчальних завдань. «Точність відповідей дітей на питання педагога залежить не стільки від логіки самих речей, скільки від логіки досвіду самої дитини. Питання, що задається педагогом дітям, – це клітинка не тільки методики, але і всієї педагогіки. Якщо розглянути її під мікроскопом, можна пізнати в ній всю спрямованість процесу навчання, характер відносин педагога та учнів; можна пізнати самого педагога, бо питання – почерк його педагогічної майстерності», – пише Ш. О. Амонашвілі [1].

Отже, вчитель повинен ставити питання, формулювати навчальні завдання так, щоб вони спонукали дитину думати: аналізувати, порівнювати, визначати особливості, робити висновки, щоб вони спонукали до самостійного пошуку розв'язання, запропонованої вчителем проблеми, спонукали давати власну оцінку подіям і явищам.

Шалва Олександрович говорить: «Для педагога, зрозуміло, було б простіше давати дітям чітко сформульовані завдання і вимагати від них точних і вичерпних відповідей (нехай ламають собі голову, виконуючи їх), а потім влаштовувати короточасні або тривалі індивідуальні та колективні опитування, чому і як вони навчилися. І начебто нема чого вдаватися до різних «хитрощів» коли все так просто можна влаштувати, щоб «вчителям було зручно вчити»!» [1].

Великого значення надає Шалва Олександрович і письмовим роботам учнів. Він стверджує: «Письмова мова – це світильник в душі, і треба навчити дитину, як нею користуватися. У моїй роботі вона перетвориться на засіб виховання в дітях особистісних якостей, виявлення ними свого духовного світу» [1].

Педагог вважає, що основна мета розвитку дитячого уміння висловлювати свої думки письмово полягає в тому, щоб навчити учня розмовляти з самим собою, бачити себе серед інших, прагнути до самовиховання, самоосвіти, самовизначення.

Також ще однією важливою умовою навчання без примусу є відмова вчителів від гонитви за оцінками. Шалва Олександрович попереджає про те, що шкільні оцінки не визначають особистість дитини, не прогнозують її долю. Педагог пише: «Соромно має бути вчителю, який забуде про це і дивитиметься на дитину, як на ходячу цифру. І залежно від цифр судитиме про неї: гарна вона чи погана, здібна чи ні, розвинена чи обмежена, вийдуть з неї люди чи ні. Адже минуть роки, і саме життя покаже, що «погані» учні стали гарними, добрими людьми, хтось із них навіть виявив великий талант. А за туманністю оцінок учительські очі не бачать цього» [5].

Дуже цікавою є й наступна думка Шалви Олександровича про шкільну оцінку: «Зверніть увагу, усе гарне оспівується в народній творчості, у творчості поетів, композиторів, художників. Але ні народ, ні хтось із композиторів, поетів чи художників не надихнувся оцінками. Про контрольні та іспити чомусь ніхто не написав бодай рядка в піснях чи поезіях, держіспитам теж не присвятили хвалебних од чи хоча б трохи музики» [1].

Отже, навчання без примусу передбачає створення вчителем умов для саморозвитку дитини шляхом, постановки проблемних питань, вільного вибору, подолання дитячого страху допустити помилку, відмови від гонитви за оцінками.

В одному з інтерв'ю Шалва Олександрович говорить: «Таке поняття як «підготувати дитину до дорослого життя» – абсурд. Ви думаєте, що даєте учням основи наук, але вже завтра більшість цих знань стануть неактуальними, адже вони змінюються швидко. Вчителям, даруючи знання, треба щось, що знадобиться і зараз, і через 10 років, і завжди» [5]. Відповідно ключовим завданням вчителя є сформувати в дитини прагнення до самопізнання, самоосвіти, самовдосконалення.

Список використаних джерел

1. Амонашвілі Ш. О. Здрастуйте діти!: підручник. 1983. 208 с. URL: <https://uadoc.zavntag.com/text/26975/index-1.html> (дата звернення: 04.05.2022).
2. Безцінний урок від мого вчителя. Коли я зрозуміла його, мій світ змінився: веб-сайт. URL: <https://denzhyttya.pp.ua/svoboda/psihologiya/beztsinnyj-urok-vid-mogo-vchytelya-koly-ya-zrozumila-jogo-mij-svit-zminyvsya/> (дата звернення: 04.05.2022).
3. Матяшук В. П. Проблема облагородження душі й серця Дитини в педагогічній творчості Ш. О. Амонашвілі: стаття. URL: http://gumanpedagog.org.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=366:articles&Itemid=43&lang=ru (дата звернення: 04.05.2022).

4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи: підручник. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 04.05.2022).
5. Шалва Амонашвілі: 7 мудрих порад учителям і батькам у вихованні. Освіторія: веб-сайт. URL: <https://osvitoria.media/experience/shalva-amonashvili-8-mudryh-porad-uchytelyam-i-batkam-u-vyhovanni/> (дата звернення: 04.05.2022).

РОЗДІЛ II

РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ І ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОСТІ МЕТОДИК НАВЧАННЯ ОСВІТНІХ ГАЛУЗЕЙ НУШ

МОВНА ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ

Бугайчук Дарина Федорівна,
здобувач ступеня вищої освіти «Магістр»,
науковий керівник: докт. пед. наук, доц. Вітюк В. В.
Волинський національний університет
імені Лесі Українки, м. Луцьк

ІНТЕГРОВАНІЙ УРОК УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЧИТАННЯ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Сучасна компетентісно та особистісно орієнтована освіта спрямована на всебічний та гармонійний розвиток молодших школярів. Пріоритетними освітніми завданнями є підготовка здобувачів освіти до активної життєдіяльності в умовах мінливого сьогодення, формування у них здатності швидко реагувати в нестандартних ситуаціях та успішно розв'язувати різноманітні завдання. Концепція Нової української школи передбачає формування мовної особистості, людини самодостатньої, комунікативно-компетентної, готової до спілкування в різних сферах суспільного життя.

Невпинно зростає потреба держави та суспільства в активних, духовно та інтелектуально розвинених, обдарованих громадянах, які здатні також і до самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення, уміють використовувати здобуті знання на практиці, прагнуть до самореалізації. Саме тому метою уроків мовно-літературної освітньої галузі є не лише розвиток особистості учня, формування в нього мовленнєвої та читацької культури, комунікативної та літературної компетентності, а й формування гуманістичного світогляду, національної свідомості, високої моралі, активної громадянської позиції, естетичних смаків та ціннісних орієнтацій. Задля реалізації окресленої мети вчителям необхідно вдало поєднувати інноваційні та традиційні технології навчання, шукати нові способи проведення уроків, які б підвищували якість знань, сприяли розвитку пізнавальної активності учнів та формуванню у них ключових і предметних компетентностей. Тому в арсеналі сучасного вчителя особливе місце відводиться нетрадиційним формам організації освітнього процесу, в тому числі й інтегрованим урокам української мови та читання.

Інтегрований урок – це такий вид нетрадиційної організаційної форми навчання української мови, на якому однаковою мірою поєднано змістовий матеріал кількох навчальних предметів відповідно до спільної теми, дидактичного матеріалу, який об'єднує дидактичні цілі кількох предметів, застосовуючи ефективні інтегровані методи і засоби навчання [1].

Існують певні класифікації інтегрованих уроків, що базуються на різних ознаках і з урахуванням предметів, що інтегруються (мова і читання; мова і музика; мова, образотворче мистецтво і музика тощо), або місця проведення (класні, позакласні, комбіновані), часу

проведення (урок, бінарний урок). Особлива роль належить інтегрованим урокам з української мови та читання, тому що зазвичай в початковій школі їх веде один учитель, а також ці уроки мають спільний засіб навчання – текст. Ефективним засобом інтеграції на таких уроках є використання вдало дібраних, інформативно наповнених художніх текстів, які дають змогу висвітлити спільний для двох предметів навчальний матеріал. Інтегрований урок української мови та читання – це не просто 25 хвилин вивчення твору за програмою, а потім 20 хвилин – диктант або розбір речень із того самого твору. Варіантів безліч. Приміром, для 4-го класу такий: скласти опис домашнього улюбленця, а потім створити про нього казку. З мови учень вивчає тип мовлення – опис, повторює стилі мовлення. З читання – глибше знайомиться із жанром казки, порівняннями та іншими художніми засобами. А якщо відбудеться інтеграція ще й з образотворчим мистецтвом, можна запропонувати завдання намалювати цього чотирилапого чи пернатого друга. У цьому прикладі знання правил української мови допомагають створити літературний твір.

Під час проведення інтегрованих уроків української мови і читання створюються реальні умови для розвитку творчих здібностей учнів, уміння розв'язувати проблемні ситуації, самостійно знаходити шлях вирішення поставленого завдання, співпрацювати з однокласниками. Такі уроки забезпечують формування в учнів умінь уважно сприймати, вдумливо читати й критично аналізувати тексти художньої літератури, звертати увагу на мовні одиниці, що забезпечують яскравість і виразність мовлення, аналізувати й визначати функції лінгвістичних засобів у творі тощо. Особливо ефективним вважається проведення вступних та підсумкових інтегрованих уроків з української мови та читання, тобто таких, що проводяться до або після вивчення певної теми.

Організація та проведення інтегрованих уроків – це досить непроста діяльність. Якісний інтегрований урок – складний за своєю структурою та змістом. Підготовка до його проведення потребує не просто складання схеми чи плану-конспекту, а добре продуманого сценарію, оскільки задіяні кілька суб'єктів пізнання, використовується різний матеріал, традиційні та інноваційні методи і прийоми навчання. Перед плануванням інтегрованого уроку вчитель визначає пов'язані за змістом теми, зв'язки між об'єктами вивчення, ключові й предметні компетентності, а також цілі інтегрованого уроку. Готуючись до інтегрованих уроків, учитель має уникати одноманітності в їх побудові. Кожен такий урок має містити елемент новизни, креативності, бути цікавим для молодших школярів. Учителі повинні так спланувати проведення інтегрованого уроку, щоб на кожен предмет відводилася однакова кількість часу, а завдання не дублювалися, а доповнювали один одного [2].

Чудовим прикладом проведення інтегрованих уроків був досвід В. О. Сухомлинського, його «уроки мислення в природі», які він проводив у Павлицькій школі для 6-річних учнів [3]. У наш час така концепція інтеграції змісту і форм навчання приваблює багатьох учених і вчителів-практиків. Особливістю таких інтегрованих уроків була попередня екскурсія, потім створення робочих листочків з лексичним матеріалом, лексико-граматична робота, редагування тексту. Оповідання і казки, які добирав і використовував на уроках мислення В. О. Сухомлинський, виявилися дуже ефективними для розвитку мовних, мовленнєвих та літературних здібностей учнів, оскільки вчать думати про сенс життя, вдячність, красу, справедливість тощо. Саме ці риси і чесноти мають бути сформовані у випускників Нової української школи [2]. Формат «Уроків мислення серед природи» можна креативно використати для реалізації сучасної інтегрованої технології уроків української мови і читання. В. О. Сухомлинський створив цілісний інтегрований

освітній простір із наскрізним процесом навчання і виховання, в якому «через красиве до людського» готував своїх учнів до життя. Нині в умовах впровадження Концепції Нової української школи ці слова набувають сучасного віддзеркалення відповідно до ключових цілей освіти: у патріотичному вихованні, людиноцентризмі, гуманізмі, розвитку літературної та комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти.

Поряд із беззаперечними перевагами використання в педагогічній практиці інтегрованого підходу до навчання існують й певні недоліки. Не варто зловживати інтегрованими уроками в початковій школі. Надмірна насиченість уроків швидко втомлює учнів, інтеграція всіх предметів призведе до зниження загального рівня знань учнів, до неможливості користуватися конкретними методами для вирішення актуальних питань.

Отже, саме завдяки інтегрованому навчанню учні починають розуміти актуальність кожного предмета, вчитель може структурувати урок за цікавими для молодших школярів темами. Крім того, інтегровані уроки посилюють мотивацію здобувачів початкової освіти до навчання, формують у них дослідницький інтерес, цілісну картину світу, розвивають мовлення, вміння порівнювати, узагальнювати, критично оцінювати та робити аргументовані висновки, сприяють формуванню всебічно розвиненої, гармонійної, духовно багатой, інтелектуальної особистості.

Список використаних джерел

1. Кучеренко І. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі: *монографія*. Умань, 2014. 410 с.
2. Кучеренко І. Інтеграція у вивченні української мови та літератури в Новій українській школі. *Збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми літературної освіти (пам'яті О. Р. Мазуркевича та П. К. Волинського)»*. Умань, 2018. С. 40–46.
3. Сухомлинський В. Вибрані твори: в 5 т. Київ, 1976–1977. URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/ukr0000012788>. (дата звернення: 15.05.2022).

Галан Тетяна Михайлівна,
здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Костолович Т. В.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ТИПОВІ ПОРУШЕННЯ ОРФОЕПІЧНИХ НОРМ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Завдання орфоепічної роботи визначаються метою навчання учнів початкової школи орфоепії, яка є практичним засвоєнням учнями норм української літературної вимови.

В. Бадер вказує, що для того, щоб учні початкової школи успішно опанували літературну вимову, необхідно розвивати та закріплювати низку умінь: вміння слухати звучання; вміння чути вимовлене, знаходити відхилення від орфоепічних та акцентологічних норм у чужому та власному мовленні; вміння правильно відтворювати почуте на основі зразка; вміння дикційно чітко артикулювати звуки, звукоп'єднання; вміння співвідносити почуте і вимовлене слово з видимим: визначати відповідність звукового та буквенного складу,

знаходити протиріччя між літературною вимовою та написанням слова; вміння самостійно використовувати орфоепічні та акцентологічні зразки у своєму мовленні [1].

А. Каніщенко наголошує, що зміст орфоепічної роботи у початкових класах та склад орфоепічного мінімуму, який обов'язково мають засвоїти здобувачі освіти, визначається формуванням та розвитком у них вказаних умінь. Орфоепічний мінімум повинен містити орфоепічні правила сучасної української літературної мови та словоформи, які є найбільш значущими з погляду літературної вимови та наголосу [2].

Як зазначає М. Вашуленко, у дитини, яка сприймає лише усну форму мовлення, навички говоріння складаються неусвідомлено, під впливом природного мовленнєвого оточення. Зі вступом до школи основним механізмом оволодіння вимовними нормами у дитини продовжує залишатися наслідування мовлення оточуючих, а найбільш важливим чинником стає мовлення вчителя [3].

Від самого початку навчання у школі в дію вступає зовсім новий чинник – процес засвоєння орфоепічних норм триває під значним впливом написання. Це є джерелом спільних для всіх здобувачів освіти орфоепічних помилок. Подібного роду помилки викликані невідповідністю буквеного і звукового складів слова і поширені не тільки в озвученому писемному, але також і в природному розмовному мовленні дітей.

Попередження негативного впливу написання на становлення орфоепічних норм забезпечується цілеспрямованим навчанням дітей орфоепічно правильному читанню написаного, і навіть грамотному запису орфоепічно продиктованого.

У мовленні здобувачів освіти зазвичай виділяють такі типи орфоепічних помилок:

- 1) вимовні помилки, які викликаються впливом письма (наприклад, орфографічне читання);
- 2) орфоепічні помилки просторічного характеру;
- 3) орфоепічні помилки діалектного походження;
- 4) помилки, що зумовлені впливом рідної неукраїнської мови (наприклад, у мовленні дітей мігрантів, білінгвів).

М. Вашуленко вказує, що в усному мовленні учнів початкової школи найбільш поширені різні відхилення від вимог хорошої дикції. Всі відступи від виразності і чіткості вимови поділяються на дві групи за характером їх прояву у мовленні дітей:

- 1) пов'язані з порушенням чистоти вимови окремих звуків мовлення;
- 2) пов'язані з порушенням чіткості вимови звуків, слів, складів та цілих фраз у мовленнєвому потоці [3].

Обидва явища особливо характерні учням початкової школи. Оточуючим доводиться напружено вслухатися в звучання мовлення дітей для того, щоб вловити його зміст.

У природному мовленні учня початкової школи значне місце продовжує займати розмовний стиль літературної вимови, який припускає деяку нечіткість і навіть недбалість вимови. У процесі читання подібна вимова, безумовно, заслуговує на особливу увагу.

Характерними читанню учнів початкової школи дикційними недоліками є заміни, спотворення, повтори, додавання, перестановки, пропуски складів, слів, звуків. Помилки на перестановку і пропуск звуків у слові належать до найпоширеніших.

А. Каніщенко вважає, що дикційною слід вважати роботу, спрямовану виховання в учнів початкової школи ясності і чистоти вимови якихось окремих звуків, фраз, складів, на оволодіння чітко артикульованим мовленням, тобто формування в дітей хорошої дикції [2].

Значення самої дикції для мовлення здобувачів освіти прийнято порівнювати зі значенням каліграфії для письмового мовлення: як чіткий, гарний, розбірливий почерк полегшує сприймання змісту письмового тексту, і хороша дикція створює найсприятливіші умови для ефективного усного спілкування людей.

На момент вступу до школи артикуляційна база всіх звуків рідної мови зазвичай сформована в дітей. Разом з тим нормально влаштований мовленнєвий апарат учнів функціонує здебільшого недостатньо енергійно чи надмірно напружено.

Рівень слухового сприймання звуків, особливо близьких за своїми артикуляційно-акустичними ознаками у дітей невисокий. Названі психофізіологічні особливості учнів початкової школи змушують визнати дикційну роботу не просто бажаною, а й обов'язковою у початковій ланці.

Питання виховання у дітей виразної, зрозумілої та чіткої вимови зазвичай пов'язують з періодом навчання грамоти.

У першому класі ведеться велика робота з розвитку мовленнєвого апарату учнів, вдосконалення їхнього слухового сприймання. Але надалі така робота несправедливо відсувається на задній план, а то й зовсім ігнорується. Багато фахівців цілком справедливо вважають, що увагу до дикції необхідно зберігати у всіх початкових класах, упродовж років навчання у загальноосвітній школі.

Таким чином, дошкільники сприймають лише усне мовлення, у зв'язку з цим навички говоріння складаються неусвідомлено, під впливом природного мовленнєвого оточення. Зі вступом до школи найбільш важливим чинником стає мовлення вчителя. Попередження негативного впливу написання становлення орфоепічних норм забезпечується цілеспрямованим навчанням дітей орфоепічно правильного читання написаного, і навіть грамотним записом орфоепічно продиктованого.

Список використаних джерел

1. Бадер В. І. Розвиток усного і писемного мовлення молодших школярів. Київ: А.П.Н., 2000. 314 с.
2. Каніщенко А. П. Методика навчання української мови в початковій школі : лекційно-практичний курс із дисципліни. Книга 2. Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2016. 174 с.
3. Методика навчання української мови в початковій школі: навч.-метод. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2010. 364 с.

Герасимчук Юлія Миколаївна,
здобувач ступеня вищої освіти «Магістр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Костолович Т. В.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНИХ УМІНЬ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У сучасних умовах школа повинна формувати й розвивати інтелектуальну, творчу, ініціативну особистість, яка здатна реалізувати себе в житті, бути успішною і сприяти розвитку суспільства.

Нині в педагогіці провідними є ті форми та методи навчання й виховання, що акцентують увагу на учневі з урахуванням його інтересів, запитів і цінностей як суб'єкта

освітнього процесу. Учні початкових класів мають отримати не лише певний обсяг мовних знань, але й удосконалити мовленнєвий розвиток, тобто бути компетентними в галузі професійної діяльності і спілкування.

Проблему збагачення мовлення учнів висвітлено у дослідженнях О. Біляєва, М. Вашуленка, Т. Донченко, С. Дорошенка, Л. Паламар, М. Пентиліук, Н. Сіранчук, О. Хорошковської тощо.

Засвоєння лексикологічних знань і формування відповідних умінь і навичок відіграє особливу роль у роботі з розвитку мовлення учнів початкових класів. Таке вивчення лексичних понять має виразно практичне спрямування й допомагає учням оволодіти багатством рідної мови, відповідально ставитися до вибору слів у процесі спілкування.

Лексикологія як самостійний розділ науки про мову в початкових класах не вивчається. Учні засвоюють лише деякі відомості про лексику у процесі вивчення всього курсу української мови.

Завдання роботи над вивченням елементів лексики у початковій школі – збагачення словника учнів; уточнення словника; активізація словника; формування вмінь використовувати у власному мовленні слова в прямому і переносному значеннях, синоніми, антоніми, багатозначні слова, фразеологізми для досягнення мети спілкування; усунення нелітературних слів: діалектизмів, жаргонізмів, просторічних тощо.

На уроках української мови у кожному класі початкової школи передбачено підрозділ, де учні початкових класів аналізують елементи лексикології, вивчають основну лексичну одиницю – слово.

Робота над засвоєнням лексичного значення слова сприяє підвищенню інтересу учнів до словникової діяльності, дозволяє вводити нове слово найбільш раціональним для кожного випадку способом.

У вказаних розділах пропонуються принципово нові підходи до вивчення елементів лексики у початковій школі. Якщо раніше учні сприймали слово як граматичну категорію, що не сприяло розвитку їхніх комунікативних умінь, то сьогодні актуальним завданням є подолання однобічного підходу до вивчення слова, розширивши коло лексико-граматичних і суто лексичних ознак. Це допомагало б школярам сприймати слово у єдності його різних значень, у взаємозв'язках з іншими словами в словосполученні, реченні, тексті, усвідомлювати відмінність між предметами і явищами навколишньої дійсності і словами, що їх позначають.

Учні ознайомлюються із значенням слів, випадками багатозначності, роллю синонімів у тексті, найуживанішими омонімами. Добирають слова для якнайточнішого вираження думки, розрізняють літературні лексичні норми та ненормативну лексику (вulgаризми, суржик, русизми тощо) [3].

За чинною програмою теоретична інформація та правила розраховані на практичне засвоєння. Адже недостатньо знати – треба вміти застосовувати знання на практиці, за конкретних умов, у процесі спілкування. Загальновідомо, що навички самі собою не виникають, їх треба цілеспрямовано формувати.

У початковій школі є такі етапи процесу вивчення лексики: *пропедевтичний* (підготовчий) етап (1–2 класи), *спеціальний* (3 клас) і *аспектний*, або етап удосконалення лексикологічних умінь (4 клас) [2, с. 72].

Найбільш доцільним вважаємо виділення чотирьох напрямів засвоєння лексичних понять (за М. Вашуленко):

1. Лексичний аналіз мови художніх текстів: виявлення незнайомих слів і висловів, уточнення відтінків 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 предметів чи дій, демонстрація малюнків, слайдів із зображенням предметів, назви яких є новими для дитини, добір синонімів, антонімів, уведення нового слова до контексту тощо.

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

4. Уведення поданих або самостійно дібраних лексем у власне мовлення школярів: складання речень і текстів за опорними словами, заміна слів у реченнях відповідними синонімами чи антонімами, редагування поданих текстів тощо [1, с. 136–137].

На нашу думку, основним критерієм успішного формування лексичних умінь є здатність зрозуміти, ставити й розв'язувати різні за характером комунікативні завдання, тобто вміння правильно й оптимально використовувати мовленнєво-мисленнєву діяльність у процесі спілкування.

Список використаних джерел

1. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі. Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Літера ЛТД, 2010. 364 с.
2. Сіранчук Н. М. Процес формування лексичної компетентності молодшого школяра у структурі теорії мовленнєвої діяльності. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2015. Випуск 4. С. 72–76.
3. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти 1–2 та 3–4 класи. Київ. Видавництво «Світоч», 2019. 336 с.

Городюк Катерина Володимирівна,
здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр»,
науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Шевчук Т. Б.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЧЕТВЕРТОГО КЛАСУ ВМІНЬ СТВОРЮВАТИ ВЛАСНІ ВИСЛОВЛЮВАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Типовими освітніми програмами для закладів загальної середньої освіти (1–2 та 3–4 класи) передбачено формування у здобувачів початкової освіти таких компетентностей, як уміння письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти, відчувати красу слова, усвідомлювати роль мови для ефективного спілкування та культурного самовираження тощо [6]. Один із засобів реалізації цих компетентностей – це навчання школярів створювати власні висловлювання, у процесі чого відбуватиметься розвиток зв'язного мовлення учнів, комунікативно-мовленнєвих та мовних умінь, формуватимуться навички змістовно, грамотно і правильно висловлюватися в усіх доступних для них формах, типах і стилях мовлення.

Механізм мовної діяльності, як відомо, формується в людини так: спочатку дитина засвоює мову в її звуковій формі, вона сприймає слухові образи слів, асоціюючи їх з відповідними значеннями, і набуває відповідних мовно-рухових навичок. Далі сформований механізм усного мовлення стає основою, на якій розвиваються навички читання та письма. Без сформованості в учня навичок усного мовлення, неможливо навчити його створювати письмові висловлення [3].

У 4 класі виконується безпосередня робота над формуванням у школярів умінь висловлювати власні думки, будувати письмові висловлення (перекази та твори). Для ефективного навчання продукувати зв'язні висловлювання на педагогічній практиці у четвертому класі Рівненської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №13 Рівненської міської ради ми намагалися, щоб учні усвідомили мово- та мовленнєвознавчі поняття, знання мовних механізмів творення тексту, а для цього виробляли у них такі уміння:

1. Розгортати висловлювання через мікротеми.
2. Логічно оформлювати мікротематичну розгорнутість (намічати основні композиційні частини висловлювання (зачин, основна частина, кінцівка).
3. Розгортати кожну мікротему засобом речень.
4. Логічно організувати речення у складі абзаців – послідовно їх зв'язувати за змістом за допомогою лексичних засобів.
5. Будувати висловлювання відповідно до об'єкта мовлення у формі розповіді, опису, роздуму.
6. Оцінювати мовленнєву ситуацію.

Однак експериментальне дослідження довело, що рівень сформованості в учнів початкових класів умінь створювати зв'язні висловлювання недостатньо високий. Про це свідчать результати перевірки стану проблеми розвитку монологічного мовлення учнів четвертих класів. Зокрема, з'ясувалося, що майже третина (32,7 %) охоплених перевіркою четвертокласників під час написання переказу припустилися неточностей у переданні змісту тексту; 36,2 % дітей зробили помилки в побудові речень; лише 16,7 % школярів перенесли синонімічні ряди з оригіналу тексту у свої перекази, в 58,3 % робіт допущені помилки на вивчені правила.

У результаті перевірки написаних учнями творів на тему «Моя заповітна мрія» з'ясувалося, що головну думку твору вдалося розкрити повністю 58,6 % охоплених школярів, частково зробили це 27,6 %, не зуміли впоратися з цим завданням 13,8 % учнів. Близько 30 % четвертокласників порушили послідовність викладу думки, майже третина школярів допустили помилки в побудові речень, близько чверті учнів припустилися неточного вживання слів, приблизно така ж кількість дітей використали у своїх роботах діалектні слова, просторічні (перекручені, спотворені з погляду норм літературної мови; слова, яким властивий відтінок зниженості, згрубілості, росіянізми) тощо. Натомість, усього 9,3 % четвертокласників використали у творах синоніми, а 10,3 % учнів – порівняння, епітети та інші виражальні засоби мови.

Ми переконалися, що для забезпечення результативності формування умінь та навичок створювати власні висловлювання і зменшення кількості недоліків у висловлюваннях школярів необхідно враховувати низку умов, як-от: створення досконалого мовного середовища; вимогливість учителя до усного мовлення учнів; засвоєння школярами певного обсягу знань про особливості тексту; дотримання функціонально-стилістичного та комунікативно-діяльнісного принципів навчання; створення мовленнєвих ситуацій, які

вводять школярів у майстерню народження живої думки; організація спостереження за навколишнім світом тощо.

Обов'язковою умовою успішного формування умінь створювати власні висловлювання є продумане, цілеспрямоване, систематичне виконання спеціальних навчально-тренувальних вправ, спрямованих на розвиток сукупності основних комунікативних умінь: інформаційно-змістових, структурно-композиційних, лексико-граматико-стилістичних та редагувальних [4].

Інформаційно-змістові вправи забезпечують оволодіння змістовою стороною висловлювання. У процесі їх виконання діти приходять до розуміння смислової єдності тексту як його основної ознаки. Усвідомленню учнями тематичної єдності тексту сприяють, зокрема, вправи на розрізнення групи окремих речень і тексту; визначення теми та головної думки тексту; добір заголовка тощо.

Структурно-композиційні вправи підпорядковані розвитку умінь збирати і систематизувати необхідний матеріал, відділяти головне від другорядного, намічати опорні моменти висловлювання, добирати потрібні засоби для зв'язку речень і частин зв'язного цілого, членування тексту на логічно завершені частини (мікротеми).

Формуванню зазначених умінь сприяє виконання таких завдань, як спостереження за мовними одиницями, їх аналіз; поділ тексту на смислові частини, поділ тексту на абзаци; аналіз зразків складання плану до тексту; складання плану до готового тексту та до власного висловлювання; стисла (одним реченням) передача змісту мікротеми; пошук опорних слів; відновлення деформованого тексту; побудова висловлювань за тематичними реченнями, опорними словами тощо.

Лексико- та граматико-стилістичні вправи підводять учнів до розуміння, що добір слів і синтаксичних конструкцій зумовлюється темою й основною думкою тексту. Діти вчать вживати найдоцільніші мовні засоби для вираження своїх думок. Спостерігають за функціонуванням виучуваних граматичних засобів у мовленні, їх роллю у передачі інформації, створенні художнього образу; обґрунтовують вибір тих чи інших мовних засобів; вибирають серед мовних засобів ті, які найдоцільніші в тому чи іншому тексті; колективно знаходять кращі мовні варіанти для точного вираження думки.

Редагувальні вправи мають на меті сформуванню умінь удосконалювати власні висловлювання, вчать помічати недоречно вжиті слова, граматичні форми чи синтаксичні конструкції, невідповідність висловлювання темі та меті, непослідовність викладу.

Система вправ, спрямованих на вироблення в школярів комунікативних умінь, ефективна тим, що забезпечує оволодіння учнями найголовнішими чотирма етапами продукування монологічного висловлювання:

- 1) орієнтуванням в умовах мовлення;
- 2) плануванням свого висловлювання;
- 3) добором відповідних мовних засобів для вираження думки;
- 4) контролем над правильністю сказаного.

Великого значення у процесі формування монологічного мовлення набуває комплексний аналіз тексту, мета якого – на матеріалі одного тексту здійснити аналітичну роботу над одночасним розвитком сукупності комунікативних умінь.

Успішному формуванню мовленнєвих умінь школярів сприяє цілеспрямована постійна мовленнєва практика, що ґрунтується на конструюванні власних мовленнєвих висловлювань.

Тому важливою складовою системи навчально-тренувальних вправ є різноманітні творчі завдання.

Таким чином, урахування всіх зазначених аспектів роботи над формуванням умінь четвертокласників створювати власні висловлення допомагає учням глибоко засвоїти мовленнєві поняття, забезпечує формування мовленнєвих умінь, прищеплює навички критичної оцінки сказаного й написаного і запобігати таким помилкам: невідповідність змісту темі; неповний виклад, пропуски важливого матеріалу; невиправдане повторення одних і тих же елементів змісту; безсистемність викладу, непослідовне розташування речень і абзаців; відсутність смислового зв'язку між частинами тексту; відсутність зачину або кінцівки тексту; відсутність або необґрунтованість виділення абзаців; вживання засобів міжфразового зв'язку, які не відповідають характерові відношень між частинами висловлювання; одноманітність засобів міжфразового зв'язку; відсутність мовних засобів зв'язності.

Список використаних джерел

1. Вашуленко О. В. Формування у молодших школярів умінь створювати власні висловлювання на уроках літературного читання. Методичні рекомендації. Київ: Педагогічна думка, 2020. 71 с.
2. Державний стандарт початкової освіти. *Учитель початкової школи*. 2018. №4. С. 40–42.
3. Калмикова Л. Функціонально-сміслові типи мовлення як психолінгвістична й методична проблема. *Початкова школа*. 2003. №4. С. 10–12.
4. Компаній О. В. Розвиток текстотвірних умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти: навчально-методичний посібник. Херсон : Вид-во ФОП Вишемирський В. С., 2017. 132 с.
5. Луцан Н. Лінгводидактичні засади розвитку вмій будувати висловлювання у молодшому шкільному віці. Науковий Вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. *Педагогічні науки*. 2017. №4(59). С. 300–304.
6. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 та 3–4 класи. Київ. Видавництво «Світоч», 2019. 336 с.

Давидюк Вікторія Юріївна,
здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр»,
науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Бісовецька Л. А.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ВИДИ ВПРАВ ДО ВИВЧЕННЯ ДІЄСЛОВА У ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ІЗ ВИДАМИ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У наш час перспективним у мовній освіті є застосування комунікативно-зорієнтованого підходу, що сприяє формуванню комунікативної компетентності. Згідно з Державним стандартом початкової освіти [1], ключова компетентність школярів 1–2 і 3–4 класів – уміння ефективно використовувати мову в різних життєвих ситуаціях, застосовуючи аргументацію, уміти не лише висловити свою думку, а й відстояти її. У зв'язку з цим мовно-літературна освіта забезпечує розвиток особистості різними видами мовленнєвої діяльності.

Серед дослідників, що присвятили свої наукові розвідки цій проблемі, важливими є публікації М. Вашуленка, Л. Іванової, Н. Пархоменко, Т. Шевчук та інших.

У початковому курсі рідної мови НУШ формування комунікативної компетентності забезпечує низка змістових ліній, як-от [4]: «Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовні явища». Так, наприклад, змістова лінія «Взаємодіємо усно» (мовець / слухач – слухач / мовець) побудована на взаємозв'язку мовця та слухача, що, відповідно, сприяє чіткій та логічній побудові речень, а також умінню формувати власні моделі комунікативної поведінки. У підручниках для початкових класів автори (К. Пономарьова, М. Захарійчук) розмежували види мовленнєвої діяльності (*Прочитайте текст, визначте тему...; прослухайте текст...; оберіть один із текстів, дайте відповіді на запитання...; подано тексти різних жанрів мовлення, доповніть текст виділеними словами з вірша*).

Аналіз останніх досліджень та публікацій про дієслово доводить, що успішне засвоєння дієслова як частини мови в початкових класах відбувається в процесі активної мовленнєвої діяльності з елементами лексики, фонетики, морфології та синтаксису. Формування загального поняття дієслова розпочинається із підрозділу «Дієслова-дії» [2], що передбачає завдання виокремити з тексту дієслова та написати до них питання (*знайдіть слова та в дужках запишіть до них питання*). Важливо, що в підручниках дотримано принцип послідовності та системності, які позитивно впливають на розвиток навичок говоріння у школярів. Розуміння поняття дієслів-дій розглядають у поєднанні з іменниками, відповідно школярі вчаться узгоджувати дієслова з іншими частинами мови в роді, числі. Зазначимо, що вправи в підручниках подано за принципом «від простішого до складнішого», що логічно будує шлях до визначення дієслова як частини мови. До змістової лінії «Взаємодіємо усно» належить розділ «Добір дієслів для висловлення власних думок»: *«Розгляньте малюнки, складіть речення, використовуючи малюнок». «Доповніть речення за змістом». «Розгляньте малюнки, прочитайте дієслова, доберіть до них протилежні за значенням»*. Формуванню мовленнєво-комунікативних умінь сприяють вправи із залученням школярів до сприймання, перетворення, виокремлення, аналізу й інтерпретації, оцінювання та використання вивченої інформації в реальній мовленнєвій практиці.

Важливо, що в підручниках другого [2] та третього [3] класів автори вводять розрізнення часових форм. Тому вже в початкових класах школярі розглядають одну із найважливіших граматичних категорій дієслова – час. Так, у вправі «Розгляньте таблицю із різними часовими формами» подано різноманітність питань. Зокрема, є можливість перевірити свої знання на практиці: *«Запишіть слова та поставте до них запитання в дужках, користуючись таблицею». «Доповніть речення за змістом і питаннями...». «Впишіть іменники, узгоджені з дієсловами...»*. Важливо, що укладачі розглядають дієслово у взаємозв'язку із попередньою темою про іменник. Це забезпечує правильне розуміння узгодження граматичних форм між іменником та дієсловом: *«Прочитайте вірш, впишіть іменники з дієсловами за зразком – Зразок: (хто?) люди (що зробили?) одяглися»*. Крім того, у підручниках є вправи творчого характеру, зорієнтовані на розвиток критичного мислення школярів: *«Перегляньте схему, доповніть речення за змістом і питаннями». «Прочитайте вірш, доповніть речення дієсловами з вірша, які є близькими за значенням»*.

Ще одним аспектом вивчення дієслова є спостереження за дієсловами-синонімами і дієсловами-антонімами. Робота з дієсловами-антонімами/синонімами потребує особливої уваги, тому що такі види завдань розвивають в учнів вміння практично і доречно використовувати дієслівну лексику, розуміти смислове навантаження слова, вирізняти емоційно-експресивні відтінки слів. У цілому робота з поліфункційністю дієслів та їх

синонімія й антонімія розміщені в комплексі змістової лінії «Досліджуємо мовні явища». Збагачення словникового запасу слів починається зі спостереження за функціонуванням дієслів у тексті: *«Прочитайте прислів'я, додайте пропущені дієслова, протилежні за значенням, із довідки, протлумачте їх...»*, *«Впишіть з тексту слова, протилежні за значенням, утворіть пари з іменниками»*. Важливо, що укладачі практикують використання вправ із довідкою. Це зумовлено тим, що школярам важко одразу до дієслів дібрати слова-синоніми: *«Прочитайте текст, уставляючи дієслова з довідки. Виберіть з поданих у довідці синонімів найбільш влучні. Запишіть доповнені речення»*, *«Спишіть текст, у якому пропущені дієслова, вставляючи з довідки найбільш влучні»*. Окрім того, в підручниках заактуалізовано принцип наочності: *«Розгляньте малюнки, прочитайте дієслова, близькі за значенням, поясніть різницю між діями особи...»*.

У підручниках другого [2], третього [3] класів чітко виражено такі аспекти дієслова: дієслова-дії, граматична категорія часу, багатозначність дієслів та явища антонімії, синонімії, що взаємозалежні з попередніми темами, зокрема з іменником, прикметником. Адже неодноразово автори акцентують увагу на взаємозалежності дієслова від іменника у числі, роді, відмінку, що підсвідомо закладає підвалини синтаксису для середньої школи. Тому що зазвичай «іменник + дієслово» становлять граматичну основу речення.

Для реалізації правил щодо вивчення дієслова використано різні види текстів: репродуктивні (*Прочитайте вірш, про кого йдеться у вірші, зверніть увагу на написання дієслів з часткою не*), комплексні (*Прочитайте текст, розгляньте малюнки, напишіть продовження використовуючи дієслова...*), проблемні (*Прочитайте, чи погоджуєтесь ви з думкою автора, спишіть речення зі словами-антонімами*). На сторінках підручників розміщено таблиці та схеми для вивчення нового матеріалу, також є ілюстративні матеріали, призначені для опису.

Поглиблене застосування орфоепічної та орфографічної роботи під час вивчення дієслова спостерігаємо в підручниках четвертого класу [5], який містить такі навчальні лінії: «Досліджуємо», «Пишемо», «Розповідаємо», «Спілкуємось». У підручнику з української мови К. Пономарьової вивчення дієслова розпочинається розділом «Розпізнаю дієслова». На цьому етапі дібрано низку вправ для визначення дієслів серед інших самостійних частин мови (іменника, прикметника, займенника). Авторка пропонує визначити частини мови, поставивши питання. Особливу увагу відведено формам дієслова, зокрема неозначеній (початковій) формі. Зауважимо, що вправи для четвертокласників різноманітні. Наприклад, авторка пропонує вставити пропущені орфограми (ненаголошені голосні, подовження, подвоєння), а також відшукати неозначену форму дієслова. Важливо, що у четвертому класі окремо відведено підрозділ для вивчення такої граматичної категорії, як однина/множина: *«Впишіть дієслова з тексту, змініть їх за числами»*.

Змістову лінію «Досліджуємо мовні явища» складають вправи дослідження орфограм написання великої літери, префіксів, подовження, чергування голосних тощо. Власне у першій частині вправи четвертокласники повторюють вже вивчені орфограми, далі здійснюють аналіз дієслів, визначення категорій однини/множини, часу тощо. Під час розгляду написання дієслів на –ся, застосовано фонетичну транскрипцію.

Програма НУШ зорієнтована на засвоєння функційних особливостей дієслова. За програмою НУШ четвертокласники вивчають такі граматичні категорії, як особа, час, однина/множина. Школярі впевнено вживають дієслова в різних часових формах, працюють із текстами, у яких дієслова в неозначеній формі замінюються в різних часових формах або

одні часові форми замінюються іншими, вивчають правопис особових закінчень дієслів I та II дієвідмін.

Отже, аналіз вправ вивчення дієслова у НУШ показав, що реалізація комунікативної змістової лінії передбачає запровадження активних методів навчання з метою забезпечення нормативного усного мовлення школярів, можливість отримати не лише знання про особливості висловлювань тощо, а й уміти їх реалізувати у різних ситуаціях спілкування.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 19.04.2022).
2. Захарійчук М. Українська мова та читання : підруч. для 2 кл. закл. загальн. середн. освіти (у 2-х частинах) : Частина 1. Київ : Грамота, 2019. 112 с.
3. Захарійчук М. Українська мова та читання : підруч. для 3 кл. закл. загальн. середн. освіти (у 2-х частинах) : Частина 1. Київ : Грамота, 2020. 160 с.
4. Нова українська школа. URL: https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola?fbclid=IwAR3U0CfwHYJNpR5pq0CJv9A419o1FMSH2EFnjHVkDhbLV_UA26vpiZde8-Q (дата звернення: 19.04.2022).
5. Пономарьова К. Українська мова та читання : Підручник для 4 класу ЗЗСО (у 2-х частинах) : Частина 1. Київ : УОВЦ «Оріон», 2021. 160 с.

Дем'янчук Тетяна Олександрівна,
здобувач ступеня вищої освіти «Магістр»,
науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Бісовецька Л. А.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ОЗНАЙОМЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ІЗ ЗАСОБАМИ ЗВ'ЯЗНОСТІ ТЕКСТУ

У процесі розвитку теорії і практики навчання української мови проблема розвитку навичок текстотворення в учнів початкової школи на уроках української мови розглядалась у різних аспектах: у психолого-педагогічному (Л. Виготський, П. Костюк, І. Синиця), в дидактичному (В. Бадер, Л. Варзацька, О. Савченко, В. Сухомлинський), у лінгводидактичному (Н. Васильківська, М. Вашуленко, М. Львов, В. Мельничайко, О. Мельничайко). Спільним в їх думках є те, що для розвитку умінь використовувати мовні засоби у різних умовах спілкування необхідне не тільки запам'ятовування слів, словосполучень, речень, а й розуміння закономірностей їх функціонування.

Однією з найважливіших категорій лінгвістики тексту, з якою треба практично ознайомити здобувачів початкової освіти, є його зв'язність. Ця особливість тексту полягає у наявності зв'язків між окремими реченнями, абзацами та структурними частинами.

Тому важливим текстологічним умінням, яке відповідно до програми необхідно виробляти в учнів початкової школи, є уміння знаходити в тексті слова, найважливіші для вираження головної думки (мети). Відомі два основних способи зв'язку між реченнями тексту – ланцюговий і паралельний. У початкових класах, як наголошує М. Вашуленко [1, с. 157], учні розглядають, а також вчать самостійно створювати тексти переважно з першим способом зв'язку. У ланцюговому зв'язку кожне наступне речення залежить від попереднього, у ньому один із членів попереднього речення, який несе в собі змістове

навантаження, повторюється або перетворюється в інше речення. Таким чином думка, виражена в попередньому реченні, розкривається, розширюється в наступному реченні. Саме тому поза зв'язком із попереднім реченням зміст наступного речення може бути незрозумілим.

За ланцюгового способу поєднання речень можуть використовуватися для зв'язку виправдані лексичні повтори, синоніми, займенники, прислівники. На уроках мовно-літературної освітньої галузі можна запропонувати учням прочитати текст казки І. Малковича «Велике місто, маленький зайчик, або мед для мами» [2] і знайти засоби зв'язності тексту. Наприклад:

Зайчик стояв біля дверей і не знав, що робити. Його мама застудилася, і він хотів купити їй меду, адже найкращі ліки від застуди – чай з медом.

Хоч зайчик був ще зовсім маленький, але він знав, що відходити від свого дому не можна, бо ще, не дай Боже, заблукаєш або загубишся. Так йому казала мама.

Але сьогодні в неї боліло горло і зайчик дуже хотів їй допомогти. А ти ж знаєш, як сильно люблять маленькі зайчики своїх мам. Тому він сміливо перейшов вулицю і опинився у великому місті [2, с. 1–2].

У цьому фрагменті маємо можливість спостерігати за різними засобами зв'язку: лексичними повторами (*зайчик, мама*), займенники (*він, його, в неї, їй*), прислівники (*так*), сполучники (*але, а, тому*). Таку роботу потрібно проводити постійно, аналізуючи тексти вправ з підручника і творів, що рекомендовані для позакласного читання.

Частини тексту, як зазначає М. Вашуленко [3, с. 104], пов'язуються між собою за допомогою засобів міжфразного зв'язку, найважливіші з яких:

1) особові займенники третьої особи та вказівні *той, цей*, які вказують на зміст попереднього речення: *З погодою щось діялось. Вона стала суха і вітряна;*

2) синонімічні назви до вживаних у попередніх реченнях слів: *Нерозумна пташка звилала зовсім низько гніздо і тепер сиділа в ньому на яечках. Кубельце її було таке маленьке, що увесь хвостик трясогузки висав над ним. Почувши кроки, пташина повернула голівку...* (М. Стельмах);

3) єдність видових та часових форм дієслів-присудків у сполучуваних реченнях: *На човнику й веслі від нас від'їхав травень. Він прихотив із собою сині дощі, зелений шум та солов'їний спів, і в село, через тини, заглянуло літо* (М. Стельмах);

4) обставинні слова, найчастіше зі значенням місця і часу: *Прямо над нашою хатою пролітають лебеді. Вони летять нижче розпатланих, обвислих хмар і струшують на землю бентежні звуки далеких дзвонів* (М. Стельмах).

У початкових класах предметом спостережень і лінгвістичного аналізу є невеликі зв'язні тексти або їх частини, що становлять закінчене висловлювання і можуть бути зразком для учнівського мовлення. Вони мають характеризуватися чіткістю будови, єдністю теми або підтеми (щодо більшого тексту, частиною якого вони є). Це розповіді з елементами опису чи роздуму, нескладні описи (зовнішності людини, тварини, природи, трудової діяльності тощо).

У процесі практичних спостережень та аналізу текстів в учнів поступово мають сформуватися такі уявлення: текст – це зв'язне висловлювання; текст має певну будову, тобто складається із зачину, головної частини і кінцівки; у тексті виражається певний зміст, що є його темою; текст можна назвати (дати йому заголовок); зв'язне висловлювання створюється з певною метою (тобто має комунікативне призначення): повідомити,

розповісти про щось, заперечити або ствердити, описати предмет, подію чи явище, дати пораду чи визначити порядок дій, висловити міркування тощо; текст може складатися з одного або кількох абзаців, пов'язаних між собою за змістом; у тексті є важливі для вираження основної думки слова, визначення яких полегшує розуміння висловленого, і їх слід вимовляти з більшою силою голосу (тобто виділяти логічним наголосом).

Виконуючи різноманітні усні та письмові вправи, учні набувають практичних умінь і навичок: вони вчаться відрізняти текст від групи речень, не пов'язаних між собою за змістом; встановлювати логічний зв'язок між частинами висловлювання; визначати тему тексту і добирати до нього заголовки; ділити текст на логічно завершені частини – абзаци; складати план тексту і відтворювати текст за планом; знаходити в тексті його композиційні елементи – зачин, основну частину, кінцівку; визначати (по можливості) логічно наголошені слова; відрізняти за стилістичними особливостями художній текст від ділового й розмовного; оформляти деякі зразки текстів ділового мовлення: лист, запрошення, оголошення, привітання, інструкцію (до гри, нескладного трудового процесу); самостійно (усно і письмово) складати тексти відповідно до ситуації спілкування.

З метою формування в учнів початкових класів умінь використовувати засоби міжфразового зв'язку, як наголошують науковці [3, с.113], доцільно практикувати конструктивні вправи, пов'язані з різноманітними змінами, перетвореннями вихідного тексту, а саме: лінгвістичний експеримент, редагування, синонімічну заміну, трансформацію.

Усі ці знання, уміння і навички формуються протягом чотирьох років навчання як на спеціально відведених уроках опрацювання теми «Текст» і уроках розвитку зв'язного мовлення, так і в процесі роботи зі зв'язним висловлюванням під час опрацювання інших тем програми на уроках мови і читання.

Формування уявлень про текст – основа для розвитку зв'язного мовлення школярів. Тексти, різні за будовою, за призначенням, за типами і стилями викладу, за жанрами, стають не тільки об'єктом спостереження й аналізу, а й зразком для власних висловлювань. Наслідуючи їх, учні поступово вчаться користуватися в мовленні всіма лексичними і граматичними засобами мови, набувають умінь висловлювати свої думки послідовно, логічно, переконливо, робити висновки.

Здобуті на уроках української мови відомості про зв'язність тексту, про поділ його на абзаци, набуті практичні уміння складати план тексту і, навпаки, ділити текст на основі плану на окремі абзаци стануть важливою основою для успішного використання цих знань і вмінь на уроках розвитку зв'язного мовлення – у написанні учнями переказів та творів.

Список використаних джерел

1. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення у початковій школі. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2018. 400 с.
2. Малкович І. Велике місто, маленький зайчик, або мед для мами. Київ : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2019. 32 с.
3. 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.

Жигadlo Євгенія Юріївна,
здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Суржук Т. Б.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЇХНЬОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Створення умов для формування національно свідомої, духовно багатой мовної особистості є одним із важливих завдань навчання української мови учнів початкових класів. Це завдання реалізується через мовно-літературну освітню галузь [5, с. 4], метою якої є розвиток особистості дитини засобами різних видів мовленнєвої діяльності, формування ключових, комунікативної та читацької компетентностей; розвиток здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовияву; розвиток емоційно-чуттєвого досвіду, мовленнєво-творчих здібностей.

Мова є універсальним засобом спілкування, а отже, навчанням мови передбачається знання мовних одиниць і вміння використовувати їх у процесі мовленнєвого спілкування. За комунікативно орієнтованого навчання вивчення мови розуміється не як сукупність правил і відомостей про систему мовних категорій, а як механізм, що забезпечує спілкування, в межах комунікативного підходу граматичні явища вивчаються і засвоюються не як окремо взяті форми і структури, а як засоби відображення певних думок, відносин, комунікативних намірів [6, с. 17–20].

Навчання мови завжди викликало інтерес у методистів. Педагогічні і методичні питання формування мовленнєвої компетентності розробляли й сучасні вчені-методисти В. Бадер, О. Біляєв, М. Вашуленко, Є. Голобородько, Т. Ладиженська, Л. Мацько, Н. Пашківська, Г. Шелехова та інші.

Розвиваючи комунікативні вміння, учні початкових класів мають навчитися враховувати позицію співрозмовника, організовувати і здійснювати співпрацю і кооперацію з учителем і однолітками, адекватно передавати інформацію і приймати її, тобто, взаємодіяти.

Формування комунікативної компетентності, комунікативних умінь учнів, тобто оволодіння учнями школи в процесі навчання української мови всіма видами мовленнєвої діяльності, що визначають здатність усвідомлено сприймати мову яка звучить (вміння слухати) і друковане слово (вміння читати), грамотно, точно, логічно струнко, виразно передавати в усній і письмовій формі власні думки, враховуючи умови мовного спілкування (вміння говорити і писати), є кінцевою метою навчання української мови в початковій школі [1].

Формування комунікативно-мовленнєвих умінь – це процес оволодіння мовою: засобами мови і механізмами мовлення (сприйняття чужої мови і вираження своїх думок і почуттів); в методичному значенні – це спеціальна навчальна діяльність вчителя та учнів, яка спрямована на оволодіння мовою. В умовах спеціально організованого навчального співробітництва формування комунікативних умінь молодших школярів відбувається більш інтенсивно (тобто в більш ранні терміни), з більш високими показниками і в широкому спектрі.

Щоб у дитини сформувати необхідні комунікативні вміння, треба створити умови, для їх формування, такі, щоб у дитини з'явилося бажання вступити в контакт з оточуючими, знання норм і правил, яких необхідно дотримуватися при спілкуванні з оточуючим і вміння організувати спілкування.

Основними формами комунікації, які використовуються в початковій школі є: монологічні форми мовної комунікації, діалогічні форми мовної комунікації, виступи із задалегідь підготовленою промовою, навчальна бесіда вчителя і учня, розповіді, навчальна бесіда в парах, перекази, навчальні бесіди в групах, дискусія, відповіді на питання тощо.

Значну увагу в процесі формування комунікативних умінь на уроках мовно-літературної галузі слід приділяти роботі з текстом. Саме через текст реалізуються всі цілі навчання в їх комплексі: комунікативна, освітня, виховна. Весь матеріал уроку організовується навколо тексту. Текст є одиницею навчання, одиницею змісту навчання, одиницею контролю.

На уроках української мови та читання необхідно створювати умови, за яких учні висловлюють свою точку зору і розуміють досліджуваний матеріал. Необхідно формувати в учнів вміння застосовувати правила комунікативних норм у межах обговорюваних питань.

У сучасних підручниках мовно-літературної освітньої галузі передбачено різні форми усної взаємодії: колективної, групової, парної. У процесі такої взаємодії відбувається обговорення змісту почутого / прочитаного тексту, участь у бесіді, обмін враженнями про прослуханий / прочитаний текст, розігрування сценок за фрагментом тексту, діалогів дійових осіб, читання розмови персонажів у ролях, виконання проєктів, виготовлення стіннівок та інші види усної взаємодії, що сприяє практичному оволодінню діалогічною формою мовлення, етикетними нормами культури спілкування. Наприклад: «Обговоріть! Яке значення, на вашу думку, у житті людини мають книжки?» [2, с. 23]; «Обговоріть! З якою метою народ склав цю казку?» [2, с. 43]; «Підготуйте інсценування за змістом казки. Скільки буде учасників? Намагайтеся голосом і рухами передати характер казкового героя» [2, с. 51]; «Обговоріть! Чи могли б події розвиватися по-іншому? Як саме?» [2, с. 100]; «Підготуйтеся прочитати вірш в особах. Обговоріть, з яким почуттям і силою голосу слід читати слова зими? А весни?» тощо [2, с. 104].

Для досягнення результатів з формування комунікативних умінь учнів початкових класів на уроках української мови та читання для забезпечення їхньої соціалізації у підручнику «Українська мова та читання. Частина 1» К. Пономарьової пропонується цілеспрямована система завдань, що передбачають: відповіді на подані запитання; інтерв'ю; читання діалогу в ролях; обговорення з однокласниками певних ситуацій, проблем, прочитаних книжок, різної інформації; побудова усних висловлювань за малюнками, світлинами; розповіді про побачену, почуту, пережиту ситуацію чи подію із власного життя; висловлювання власної думки та її обговорення [3].

Видається цікавою побудова підручника на сюжетній основі – у формі подорожі Україною. Вивчення теми «Перевіряю написання ненаголошених голосних у коренях слів» відбувається на основі мовного матеріалу, зміст якого присвячений рівненській області. Завдання вправи 6 на сторінці 73 такі: *Разом із сусідом/сусідкою по парті знайдіть на карті України місто Рівне; у якій області воно розташоване?; чи знаєш ти, чому Рівненщину називають буритиновою столицею?* [3, с. 73]. Учитель пропонує учням підготуватися до уроку і задалегідь дібрати інформацію про наше місто і область. Розповідь має бути

побудована так, щоб оповідача було цікаво слухати. Для цього використати посібник «Рівне – місто моє» [4].

У процесі комунікації учні початкових класів отримують можливість поділитися не лише з учителем, а й з іншими учнями своїми думками, враженнями й почуттями щодо змісту художнього твору, привабливості його художніх образів (героїв), актуальності теми, основної думки твору, висловити власну позицію, разом створити оригінальний художньо-мовленнєвий продукт.

Необхідно заохочувати дітей висловлювати свою точку зору, а також виховувати у них вміння слухати інших людей і терпимо ставитися до їх думки.

Вирішальна роль в цьому належить вчителю, який повинен давати учням мовні зразки і надавати їм допомогу у веденні дискусії, суперечок, приведення аргументів тощо.

Ефективною є форма взаємної перевірки завдань, здійснювана групами дітей або в парах. Учні можуть використовувати ті форми контролю, які їм вже добре знайомі. Наприклад, заслуховування вивчених віршів, правил, перевірка письмових завдань. На перших етапах цієї роботи учні можуть лише відзначати помилки або недоробки опонентів, але поступово вони переходять до більш змістовного контролю, тобто виявляють причини помилок, шукають можливості виправлення. В результаті у школярів підвищується відповідальність не тільки за власні успіхи, а й за показники товаришів, підвищується самооцінка, здатність до рефлексії.

Колективна робота допомагає дитині осмислити навчальні дії. Спочатку, працюючи спільно, учні розподіляють ролі, визначають функції кожного члена групи, планують діяльність. Пізніше кожен зможе виконати всі ці операції самостійно. Крім того, робота в групі забезпечує виникнення між дітьми доброзичливих відносин, що дозволяє дати учням емоційну і змістовну підтримку, викликає почуття захищеності. Ось чому навіть самі боязкі і тривожні діти долають страх і включаються в загальну роботу класу.

Отже, формування комунікативних умінь учнів початкових класів на уроках української мови та читання для забезпечення їхньої соціалізації відбувається за умов: формування вмінь встановлювати стосунки, взаємодіяти з іншими; оволодіння різними формами і способами мовлення та іншими видами комунікацій; дотримання правил культури мовлення і культури спілкування, комунікативної толерантності; оволодіння вміннями пояснювати свою поведінку та вчинки, аналізувати вчинки інших людей; включення учнів у колективно-ігрову діяльність на уроці; створення ситуації успіху на уроках української мови та читання; роботи з текстами, в яких ідеться про вияв найкращих якостей (доброти, співчуття, допомоги, справедливості та ін.) у стосунках між дітьми, дорослими і дітьми; використання монологічних та діалогічних форм мовної комунікації.

Список використаних джерел

1. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі: Методичний посібник. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2018. 400 с.
2. Вашуленко О. В. Українська мова та читання : підруч. для 3 класу. Ч. 2. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2020. 160 с.
3. Пономарьова К. І., Гайова Л. А. Українська мова та читання : Підручник для 3 класу. Ч. 1. Київ : УОВЦ «Оріон», 2020. 160 с.
4. Рівне – місто моє. Красєзнавчий матеріал. Луцьк : Волиньполіграф, 2017. 300 с.
5. Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти:1–2 та 3–4 класи. Київ : Видавництво «Світоч», 2019. 336 с.

6. Хорошковська О. М. Теоретико-методичні засади навчання української мови і мовлення у школах I ступеня: монографія. Київ : Педагогічна думка, 2012. 160 с.

Лисецька Софія Миколаївна,
здобувач ступеня вищої освіти «Магістр»,
науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Бісовецька Л. А.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ФОРМУВАННЯ НОРМАТИВНОГО НАГОЛОШЕННЯ ЧИСЛІВНИКІВ У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Норма літературної мови – це сукупність загальноприйнятих правил, якими користуються мовці в усному і писемному мовленні. Опанування норм сприяє підвищенню культури мови, а висока мовна культура є свідченням культури думки.

В українській мові наголос вільний, різномісцевий і рухомий, тобто він може падати на будь-який склад слова і змінювати своє місце у формах того самого слова: *сім, семи, сімдесят, сімдесяти*.

Формування у здобувачів початкової освіти норм наголошення – клопітка і непроста справа. Це зумовлено саме характером українського наголосу: його різномісцевістю і рухомістю, складністю сформулювати у ряді випадків правила літературних норм, поширеними помилками у наголошенні. Людина засвоює наголос мимовільно, запам'ятовуючи його з дитячих років і відшліфовуючи свої знання протягом усього життя. Акцентуаційні помилки часто зустрічаються у мовленні учнів, причиною яких є незнання норм наголошення, інтерферуючий вплив інших мов. Неправильне наголошення спотворює мовлення, фіксує увагу на його звучанні і відволікає від змісту висловлювання.

Незважаючи на зміну місця наголосу в багатьох словах у зв'язку із словозміною і словотворенням, як наголошує Н. І. Тоцька [2, с. 72] в українській мові наголошування характеризується сталою системою і яскраво вираженими закономірностями, Нормативне наголошування є необхідною ознакою культурного і грамотного мовлення.

У початковій школі учні одержують загальне уявлення про числівник як частину мови, засвоюють вимову і правопис найуживаніших числівників, вживання їх у мовленні. У процесі вивчення цієї частини мови в учнів необхідно сформувати такі вміння: упізнавати серед слів числівники, ставити до них питання *скільки? який? котрий? котра? котре? котрі?*; правильно вимовляти і писати числівники, передбачені програмою для 1–4 класів, форми родового відмінка числівників 50–80 (*п'ятдесяти, шістдесяти, сімдесяти, вісімдесяти*); ставити питання до кількісних і порядкових (без уживання термінів) числівників; уживати правильні форми на означення часу протягом доби; будувати словосполучення з числівниками за зразком, підстановочною таблицею.

Ефективними, на думку М. С. Вашуленка [1, с. 227], є завдання, які передбачають правильну вимову і написання числівників: робота з таблицями «Правильно вимовляй і пиши»; складання прикладів на додавання та віднімання; аналіз текстів, насичених числівниками; складання текстів з використанням числівників.

Як зазначають науковці [3, с. 315], послідовної закономірності, яка б характеризувала наголошування числівників у називному відмінку, не виявлено. Систематизовані, однотипні

наголошування числівника у називному відмінку простежуються лише в кількох групах числівників:

1. Числівники *вісім – десять* наголошуються на першому складі основи (числівники цієї акцентологічної групи *п'ять, шість, сім* – односкладові).

2. Цілісну акцентологічну групу становлять числівники *одинадцять – дев'ятнадцять*. У них наголошується склад, що передує другій основі складного числівника, тобто колишній прийменник *на*: *одинадцять, дванадцять, тринадцять, чотирнадцять* тощо.

3. Окрему групу щодо наголошування утворюють назви десятків *п'ятдесят – вісімдесят* (наголос припадає на останній склад основи).

4. Числівники *п'ятсот – дев'ятсот* наголошуються на останньому компоненті *-сот*.

5. Відносно цілісну акцентологічну групу утворюють збірні числівники: збірні числові назви *двоє – десятеро*, а також *двадцятро* і *тридцятро* наголошуються в називному відмінку на першому складі основи; у числівниках *одинадцятро – дев'ятнадцятро* наголошується компонент *-на-*.

6. Інші числівники у називному відмінку мають індивідуальні наголошення або об'єднуються в акцентологічні групи по 2–3 слова. Наприклад, *один (одна, одно)* наголошується на останньому складі; *чотири* – на передостанньому; *двісті, триста* – на першому; *чотириста* – на другому; *тисяча* – на першому; *мільйон, мільярд* – на останньому.

Наголошування числівників у непрямих відмінках (крім знахідного, якщо він збігається з називним) послідовно уніфіковані. Всі числівники, за винятком *дев'яносто, тисяча, мільйон, мільярд*, мають наголос на закінченні (або на останньому складі основи, якщо закінчення нульове): *одного, одному, одним; чотирьох, чотирьом, чотирма; п'яти (п'ятьох), п'яти (п'ятьом), п'ятьма (п'ятьома); десяти (десятьох), десяти (десятьом), десятьма (десятьома); тридцяти (тридцятьох), тридцяти (тридцятьом), тридцятьма (тридцятьома)* тощо.

У числівниках *п'ять – десять, двадцять, тридцять, п'ятдесят – вісімдесят*, яким при відмінюванні властиві паралельні форми, наголошується закінчення в обох варіантах відмінкових форм: *шести (шістьох), семи (сімох), десяти (десятьох), двадцяти (двадцятьох), вісімдесяти (вісімдесятьох); шести (шістьом), семи (сімом), десяти (десятьом), двадцяти (двадцятьом), вісімдесяти (вісімдесятьом)* тощо.

Числівники цього ж типу відмінювання *одинадцять – дев'ятнадцять* у паралельних формах непрямих відмінків мають неоднакове наголошення: форми на *-ох, -ом, -ма, -ома* (родовий, давальний, знахідний, орудний і місцевий відмінки) наголошуються на закінченні; у формах на *-и* (родовий, давальний, знахідний і місцевий відмінки) наголошується компонент *-на-* (як і в називному відмінку): *одинадцяти (одинадцятьох), сімнадцяти (сімнадцятьох); одинадцяти (одинадцятьом), сімнадцяти (сімнадцятьом); одинадцять (одинадцятьох), сімнадцять (сімнадцятьох)*.

Двоскладове закінчення орудного відмінка назв сотень від *двісті* до *дев'ятсот* наголошується на першому складі закінчення: *двомастами*, і спостерігається і в родовому та орудному відмінках числівника один у формі жіночого роду (*однієї, однією*) та в орудному відмінку множини того ж числівника (*одними*).

Складним числівникам *двісті – дев'ятсот* у непрямих відмінках властиво мати два наголоси: основний, який звичайно припадає на закінчення або (якщо закінчення нульове) на кінцевий склад основи, і додатковий – на останньому складі першого компонента складного слова: *чотирьохсот, чотирьомстам, чотирмастами, на чотирьохстах; дев'ятсот,*

дев'ятистам, дев'ятьмастами (дев'ятьомастами), на дев'ятистах. Кожна частина у цих складних числівниках відмінюється і таким чином зберігає відносну морфологічну оформленість, а отже, й наголос.

У слові *один (одна, одно, одне)*, якщо воно входить до складу стійких сполучень і має форму непрямого відмінка, наголос, як правило, переміщується на перший склад основи: *один одного, один одному, один одним, один до одного, один по одному, всі до одного, ні одного, ні одному.*

Числівник *дев'яносто* в обох формах наголошується на компоненті *-но-*: *дев'яносто, дев'яноста.*

Числівники *тисяча, мільйон, мільярд* при відмінюванні, як правило, зберігають наголос називного відмінка.

Нуль при відмінюванні наголошується на закінченні: *нуля, нулю (нулеві), нулем* тощо.

У порядкових числівниках наголос такий, як і в кількісних, від яких вони утворені: *п'ять – п'ятий, одинадцять – одинадцятий.* Від числівників *двадцять, тридцять* наголос переходить на другу частину *-дця-*: *двадцятий, тридцятий.* У порядкових числівниках, утворених від *двохсот* до *дев'ятсот*, наголос переходить на другу частину: *двісті – двохсотий, триста – трьохсотий.*

У складених порядкових числівниках кожний елемент має наголос, але основний наголос падає на останнє слово: *сто двадцять третій.*

Збірні та неозначено-кількісні числівники мають у непрямих відмінках таке ж наголошення, як і відповідні власне-кількісні числівники, за зразком яких вони відмінюються

Важливу увагу слід приділити формуванню вмінь правильно вживати числівники в усному і писемному мовленні. Роботу з формування правильного наголошення числівників потрібно проводити постійно не лише на уроках мови і літератури, а й на уроках математики, «Я досліджую світ» тощо. Учитель повинен пам'ятати, що найчастіше неправильно наголошуються числівники *одинадцять, чотирнадцять, сімдесят, одинадцятий, чотирнадцятий* і стежити за мовленням учнів.

Список використаних джерел

1. Методика навчання української мови в початковій школі / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2011. 364 с.
2. Сучасна українська літературна мова / А. П. Грищенко та ін.; за ред. А. П. Грищенко. 3-є вид. допов. Київ : Вища школа, 2002. 439 с.
3. Шевчук С. В., Кабиш О. О., Клименко І. В. Сучасна українська літературна мова. 2-е вид, стер. Київ : Алерта, 2017. 544 с.

Подерня Наталія Костянтинівна,
здобувач ступеня вищої освіти «Магістр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Костолович Т. В.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ЕСЕ ЯК ВИД РОБОТИ В СИСТЕМІ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ «ВЗАЄМОДІЄМО ПИСЬМОВО» В ТРЕТЬОМУ КЛАСІ

Відповідно до концептуальних положень і державних вимог щодо початкової мовної освіти в Україні проблема формування в учнів умінь писемного мовлення, реалізація змістової лінії «Взаємодіємо письмово» як провідного компонента комунікативної компетентності є актуальною. Змістова лінія «Взаємодіємо письмово» 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 [5, с. 244].

Серед видів робіт, пропонованих чинною програмою з метою реалізації означеної змістової лінії, є традиційні (твори-розповіді, описи, міркування, перекази текстів розповідного змісту) та доволі нові для початкової школи – висловлення власного ставлення до предмету розмови (есе). Зазначимо, що в цитованій програмі термін «есе» не використовується, хоча в чинних підручниках відводяться спеціальні уроки на ознайомлення з есе як жанром і видом власного висловлювання, наявна спеціальна система завдань із формування вмінь побудови творів цього жанру, з'являються спеціальні публікації та методичні рекомендації для вчителів початкових класів [2; 3; 4].

На думку авторів програм та чинних підручників [4], 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.

Цієї ж думки притримується О. Глазова, яка слушно наголошує на тому, що есе передбачає вільну реалізацію учнівської творчості, оскільки зазвичай учитель не обмежує школярів вибором теми, дозволяє обрати оптимальну композиційну структуру есе, проте найголовніше – у словесній формі репрезентувати своє «Я», власне ставлення як до конкретної події або особистості, так і до світу загалом. Отже, есе дає учневі простір для викладу думок, не обмежує композиційними, змістовими чи стилістичними межами [1]. Погоджуємося з думкою дослідниці, що жоден інший вид письмових творчих робіт у шкільній практиці не має таких переваг.

Згідно з чинною типовою програмою [4], ознайомлення молодших школярів з есе розпочинається в 3 класі. Так, у процесі вивчення розділу «Текст» третьокласники мають засвоїти термін есе; навчитися відрізняти есе від розповіді й опису; складати есе усно (під керівництвом учителя). Робота над есе в 3 класі передбачає зіставлення розповіді, опису й есе; визначення суттєвих ознак есе; формулювання правила про есе; побудову есе (під керівництвом учителя); написання есе вдома на довільну тему тощо.

Жанр есе має довгу історію, ґрунтовно досліджений як один із жанрів художньо-літературної публіцистики (І. Абрамова, М. Балаклицький, Г. Варганов), суто

публіцистичний жанр (Д. Григораш), науково-популярна творчість (І. Михайлин), філософський твір (О. Ципоруха). Існують напрацювання в царині класифікації есе, хоча загальноприйнятого погляду на його типологію не існує, це питання є досі дискусійним. Але для української лінгводидактики, зокрема для методики навчання української мови в початковій школі, робота над есе є новою, актуальною і недостатньо дослідженою.

Проблему вивчення есе й формування вмінь його написання учнями початкової школи досліджували М. Вашуленко, О. Глазова, М. Греб, Н. Грона, Т. Груба, С. Дубовик, Л. Коваленко, К. Пономарьова та ін.

К. Пономарьова [4] розглядає есе як текст, у якому висловлено розмірковування (думки автора) про якийсь предмет, подію, вчинок, власні почуття. Після формулювання визначення есе, адаптованого для молодших школярів, учений пропонує формувати в учнів уміння будувати есе. Цього можна досягти шляхом виконання певних завдань, серед яких виокремлені такі: побудова есе за зразком; складання есе за поданим планом; побудова есе за даним початком; створення есе на задану тему.

Таким чином, аналіз 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. Завданням есе, на відміну від розповіді, є інформація або пояснення, а не драматичне зображення або переказ якої-небудь життєвої ситуації. Есе досягає своєї мети за допомогою прямого авторського вислову, для чого не вимагається створення ні вигаданих персонажів, ні сюжету, що пов'язує їх. Це твір, який ґрунтується на творчому підході людини до розкриття поставленої в початковому тексті завдання, яке необхідно підтверджувати аргументами і фактами. Визначальними рисами есе, як правило, є невеликий обсяг, конкретна тема, дана в підкреслено суб'єктивному її тлумаченні, довільна композиція, незвичайна манера мислення. Стиль есе, на думку науковців [3], відрізняється образністю, афористичністю, використанням свіжих метафор, нових поетичних образів, свідомою настановою на розмовну інтонацію та лексику. На перший план виступає особистість автора.

З погляду шкільної лінгводидактики науковці й учителі-практики визначають есе з трьох позицій: розвиток умінь і навичок – їх удосконалення – засіб перевірки рівня їх засвоєння. Тому ми пропонуємо використовувати на уроках української мови есе як: засіб удосконалення вмінь і навичок висловлювати власні думки, індивідуальні враження, погляди щодо певної мовленнєвої 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; засіб перевірки рівня знань з української мови, сформованості мовленнєвих умінь і навичок учнів початкової школи.

Відмінність есе від традиційних творів полягає, на нашу думку, в наступному: есе – художньо-публіцистичний жанр або вид творчої роботи з довільною композиційною побудовою, натомість твір – творча робота на задану тему, що має чітку структуру з обов'язковим вступом, змістовною частиною і висновком; в есе відбивається суб'єктивна авторська позиція щодо порушеної в темі проблеми; у творі ця тема піддається об'єктивному аналізу; форма твору залежить від його типу: розповіді, опису, міркування, порівняльної характеристики або аналізу художнього тексту; формі есе властиво міркування з елементами

аналізу; мета есе – спонукання читачів до роздумів; твір розвиває навички усного та писемного мовлення.

Незважаючи на довільність композиції, деякі дослідники вважають, що есе має і свої обов'язкові структурні елементи: 1) вступ, у якому необхідно обґрунтувати вибір теми, правильно сформулювати тезу (20% від загального змісту); 2) основну частину, у якій відбувається розгортання думки щодо порушеної проблеми та подається її аргументація (60% від загального змісту); 3) узагальнення висновків відповідно до теми (20% від загального змісту) [2].

Суть прийому «написання есе» технологічно можна сформулювати так: «Я пишу для того, щоб зрозуміти, що я про це думаю». Це «вільне» письмо на запропоновану тему, у якому найбільше цінується самостійність, аргументованість, оригінальність вирішення проблеми, дискусійність. Таке есе зазвичай пишуть у класі впродовж 5–10 хвилин після обговорення певної проблеми. Інколи цей прийом застосовують як підсумкову рефлексію, коли на усну рефлексію бракує часу.

Автори чинних підручників [4] пропонують таку орієнтовну тематику текстів-есе: Якби я був (була) чарівником, я б... Що дає мені навчання в школі? Для чого маю вивчати українську мову? Що дасть мені знання іноземної мови? Ким хочу стати, коли виросту. Що я думаю про свою Батьківщину? (Як я ставлюся до своєї Батьківщини? Що я бажаю своїй Батьківщині?) Кого б я вибрав (вибрала) собі в друзі? Що б я змінив (змінила) у своїй школі? Чи можуть пишатися мною мої батьки?.

Отже, жанр есе, на вивчення якого спрямовує чинна програма з української мови для початкової школи, є таким видом робіт з розвитку писемного мовлення, що відповідає сучасним тенденціям формування мовної особистості й не тільки урізноманітнює роботу на уроці, але є своєрідним підсумком, вершиною виявлення творчих здібностей молодших школярів. Уведення 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. Методика формування вмінь писати есе передбачає роботу над ним не тільки на уроках вивчення розділу «Текст», а повинна бути систематичною упродовж усього початкового курсу української мови.

Список використаних джерел

1. Глазова О. П. Есе як вид роботи з розвитку писемного мовлення школярів. *Методичні діалоги*. 2010. № 5. С. 11–16.
2. Греб М., Грона Н. Есе в початковій школі: композиційні особливості, методика написання. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія «Педагогіка»*. 2019. С. 128–133.
3. Дубовик С., Вашуленко М. Робота над власним висловлюванням (есе) на уроках української мови. *Початкова школа*. 2017. № 9. С. 5–9.
4. Пономарьова К. Вивчення есе на уроках української мови в 3–4 класах. *Початкова школа*. 2019. № 11. С. 14–18.
5. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 та 3–4 класи. Київ: Світоч, 2019. 336 с.

Прокопчук Наталія Георгіївна,
здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Суржук Т. Б.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ УМІНЬ ДОСЛІДЖУВАТИ МЕДІАТЕКСТИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЧИТАННЯ

Опрацювання змістових ліній «Досліджуємо медіа» [7, с. 244] та «Досліджуємо і взаємодіємо з медіапродукцією» [7, с. 256] мовно-літературної освітньої галузі може бути здійснене вчителем за умови усвідомлення мети підготовки учнів початкових класів до розвивальної і безпечної взаємодії з інформаційним простором. Тому актуальні питання формування медіаграмотності здобувачів початкової освіти мають обговорюватися та відпрацьовуватися на уроках української мови та читання. Складові мети таких уроків – це виконання учнями завдань на аналіз, інтерпретацію, критичне оцінювання інформації в медіатекстах, створення простих медіапродуктів тощо.

Проблемою медіаграмотності у початковій школі [5] на сучасному етапі розвитку початкової освіти займаються О. Волошенюк (сучасне радіо, відеокнига, реклама, селфі), О. Ганик (медіапродукти сучасного телебачення), І. Іванова (медіапростір: історія розвитку), А. Кожанова (формування вмінь роботи з інформацією, критерії якості медіаповідомлень, ділова гра, формати сучасних новин) О. Шкребець (жанри на телебаченні, оперативна інформація про подію) та інші.

У процесі дослідження медіа і взаємодії з продукцією медіа 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 означених змістових ліній, учитель працює над тим, щоб учні навчилися розрізняти види медіа за джерелами і способами отримання інформації; аналізувати медіатексти за критеріями, фактами і судженнями про них; формулювати висновки за прочитаним, побаченим; створювати медіапродукти і пояснювати свій вибір тощо.

Вивчаючи розділ «Текст» [1, с. 3], учні третього класу мають набувати і вдосконалювати такі вміння: відрізняти текст від окремих речень; визначати мету і головну думку тексту; оцінювати наявний у тексті заголовок з погляду його співвідносності з темою або метою; самостійно добирати до тексту доречний заголовок; виявляти в тексті наявність міжфразових зв'язків і користуватися ними в побудові власних висловлювань; визначати й самостійно створювати структурні одиниці тексту (зачин, основну частину, кінцівку); розрізняти основні типи текстів – розповіді, описи, міркування (есе), виявляти найхарактерніші структурні й лексичні ознаки кожного з них. Крім знань і вмінь, пов'язаних з аналізом текстів-зразків, учитель має докласти зусиль, щоб виробити в учнів уміння дотримуватися текстологічних вимог у побудові власних висловлювань: забезпечувати тематичну єдність і зв'язність викладу думки; розкривати обрану самостійно або запропоновану вчителем тему; виражати в тексті його головну думку (мету); добирати відповідний заголовок⁴ правильно використовувати засоби міжфразового зв'язку;

забезпечувати в тексті наявність усіх його структурних компонентів, а також дотримуватися найтипівіших особливостей, характерних для текстів різних типів [6, с. 38].

Здобуті учнями початкових класів знання й уміння, відомості про зв'язність тексту, принципи поділу його на абзаци, набуті в процесі виконання навчальних вправ, практичні вміння складати план тексту, і навпаки, ділити текст на основі плану на окремі частини стануть важливим підґрунтям для успішного використання цих умінь у створенні власних текстів і медіатекстів.

У методичному апараті підручників [1; 2] передбачено завдання, на основі яких у третьокласників формуються вміння досліджувати медіатексти, колективно обговорювати їх зміст і форму, розповідати про те, що в них ідеться, визначати кому і для чого призначений медіапродукт, здійснювати пошук необхідної медіаінформації та відсторонення від непотрібної, пояснювати зміст інформації в медіапродуктах, висловлювати свої думки з приводу прослуханих чи переглянутих медіапродуктів (мультфільмів, відеосюжетів, коміксів, дитячих журналів тощо), створювати прості медіапродукти.

Розглянемо приклад виконання вправи, що стосується дослідження і створення медіатексту, в межах теми уроку української мови «Спостереження за ознаками текстів різних стилів» [1, с. 20–21].

Досліджуючи ознаки текстів різних стилів, учні відповідають на питання:

– Для чого створюються тексти? (Обмінятися особистими думками; яскраво змалювати предмет; повідомити про щось стисло, конкретно; передати наукову інформацію.)

– Як відрізнити науково-популярний текст від художнього? (За характерними ознаками тексту – у художньому тексті наявні синоніми, антоніми, порівняння, слова з переносним значенням, слова, що передають емоційність мовлення; у науково-популярному тексті використовуються наукові терміни перевірені факти, відсутні слова, за допомогою яких передаються емоції).

Завдання вправи 4 наступне: Прочитай текст. Для чого створено цей текст?

*4 жовтня в актовій залі школи відбудеться
Свято поезії. Запрошуємо вчителів, учнів і
батьків послухати вірші наших юних авторів
та авторок про осінь.
Початок о 15 годині.*

Гурток поезії

Учні відповідають на запитання. Вчитель ставить додаткові запитання:

– Чи можна оголошення назвати науково-популярним або художнім текстом? Чому?

Вчитель допомагає відповісти на поставлені запитання, за необхідності:

– Тексти оголошень, інструкцій, заяв, договорів, наказів та інших документів називаються діловими. Ділові тексти пишуться за відповідними правилами. Вони можуть містити дату, підпис, печатку, адресу, телефон.

Після виконання вправи підручника доречно ознайомити учнів з іншими прикладами ділових текстів. Пропонуємо познайомити учнів з розвивальним журналом «Джміль» (Дослідження, Живопис, Музика і Література) і вміщеними на його сторінках інструкції виготовлення кумедних закладок («Тваринки-веселинки», «Трикутники з характером») [3, с. 14] та інструкцією «Як потрапити у казку» автора Оксани Луцешівської [4, с. 15]. Матеріал журналу – логічний і доцільний засіб навчання з теми уроку, а також необхідний для дослідження медіапродукт.

Інструкцією «Як потрапити у казку»

1. Посади Ріпку.
2. Спечи Колобка.
3. Попойж із Паном Коцьким.
4. Заспівай із Сірком.
5. Знайди колосок.
6. Загуби рукавичку.
7. Сядь на летючий корабель –
та й шусть у казку!

Учитель пояснює учням, що у сучасній дитячій літературі популярні верлібри – вільні неримовані вірші. Є їх уже чимало й у сучасній українській літературі для дітей – у збірках Володимира Голобородька, Олесі Мамчич.

За інструкцією «Як потрапити у казку» учитель спонукає дітей до створення власних верлібрів (для юних авторів це простіше, ніж складати традиційні вірші, де пошук рими та ритму забирає основну увагу):

– Напишіть власний вірш-інструкцію. Подумайте, мандрівки до яких дитячих книжок хочеться організувати для друзів. Оберіть 5–6 кроків інструкції, спираючись на сюжет твору, оформіть їх у короткі спонукальні речення, запишіть їх і проілюструйте! Послухати вірші запросимо учнів, батьків, учителів.

Виконуючи на уроці запропоновані практичні завдання, учні початкових класів набувають знань без заучування інструкцій і правил. «Осучаснення» уроку робить його цікавим для дітей, не викликає перевтоми, дає позитивні емоції.

Сформовані навички роботи з медіатекстами допоможуть учням засвоювати знання з навчальних предметів; застосовувати набуті на уроках уміння для пошуку, осмислення, використання інформації з різних джерел.

Список використаних джерел

1. Вашуленко М С. Українська мова та читання : підруч. для 3 класу. Ч. 1. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2020. 160 с.
2. Вашуленко О В. Українська мова та читання : підруч. для 3 класу. Ч. 2. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2020. 160 с.
3. Вінтоняк І. Кумедні закладки. «Джміль». 2021. № 9. 33 с.
4. Луцевська О. Інструкція «Як потрапити у казку». «Джміль». 2021. № 9. 33 с.
5. Медіаграмотність у початковій школі: посібник для вчителя / за ред. Волошенюк О., Іванова В. Київ : ЦВП, АУП, 2018. 234 с.
6. Організація освітнього процесу в початковій школі : Методичні рекомендації. 3 клас. Харків : Видавництво «Ранок», 2020. 144 с.
7. Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1–2 та 3–4 класи. Київ : Видавництво «Світоч», 2019. 336 с.

Тарадайко Дарія Юріївна,
здобувач ступеня вищої освіти «Магістр»,
науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Шевчук Т. Б.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

СИСТЕМА ЗАВДАНЬ ІЗ РОЗВИТКУ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Первинні уміння діалогічного мовлення формуються у дошкільному віці, але активно розвиваються і вдосконалюються у початкових класах. Власне це і спонукає учителя до пошуків нових методичних технологій, запровадження перспективних засобів роботи щодо формування початкової комунікативної компетентності школярів, створення системи завдань із формування умінь учнів будувати діалоги різних видів відповідно до окресленої ситуації спілкування.

Ключовими поняттями нашого дослідження є «діалог», «діалогічне мовлення», «система вправ та завдань». У якості робочих визначень послуговуємося наступними:

1. Діалог, на думку психолінгвістів, – це процес взаємного спілкування, коли репліка змінюється фразою-відповіддю й відбувається постійна зміна ролей [2, с. 20].

2. Діалогічне мовлення розуміємо як одну з форм мовлення (і спілкування), якій притаманна зміна мовленнєвих актів (повідомлень), як правило, двох мовців, які перебувають у безпосередньому зв'язку [1]. Зазначимо, що процес розвитку діалогічного мовлення учнів початкових класів – це постійний і систематичний процес набуття учнями діалогічної компетентності як складника комунікативної, яка залежить від певних обставин і виявляється у конкретній ситуації.

3. Систему вправ тлумачимо як сукупність типів, родів і видів вправ, об'єднаних за призначенням (цільовою настановою), матеріалу та способу їх виконання.

Психолінгвістичні засади розвитку діалогічного мовлення та побудови відповідної системи вправ становлять теорія мовленнєвої діяльності та теорія поетапного формування вмінь і навичок (С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв, Л. С. Виготський, І. О. Зимня, О. О. Леонтьєв, Т. В. Рябова та інші).

Методика навчання діалогічного мовлення учнів початкових класів на текстовій, ситуативній, рольовій, ігровій, ілюстративній основах, засобами інсценізації описана у працях В. Бадер, О. Бондарчук, Л. Варзацької, О. Глазової, Д. Гоцуляк, С. Дубовик, Н. Медведь, С. Москаленко, Л. Нечаєвої, Е. Палихати, О. Хорошковської, Л. Шевцової та інших. Усі доробки передбачають практичне оволодіння діалогічним мовленням без теоретичного підґрунтя, тобто мова йде про формування умінь діалогічного мовлення, а не про розвиток діалогічного мовлення, яке передбачає здатність продукувати діалогічні висловлювання різних типів на свідомій основі відповідно до умов спілкування.

В основі здатності продукувати діалогічні висловлювання лежать уміння, навички та набутий досвід застосування знань про діалог в різних навчальних і життєвих ситуаціях.

Продуктування діалогічного мовлення забезпечується, на думку лінгводидактів, наступною групою найбільш загальних умінь і навичок: уміння швидко розуміти співрозмовника; швидко і різноманітно реагувати на репліку мовця; формулювати відповідь, репліку; задавати питання; уміння підтримувати тему розмови; переключатися з теми на тему; швидко встановлювати контакт зі співрозмовником [2, с. 20]. Чинна програма

з української мови для 3 класу спрямовує роботу вчителів на формування вмінь спілкуватися усно з іншими людьми в діалогічній і монологічній формах заради досягнення певних життєвих цілей; практичне оволодіння діалогічною формою мовлення, етикетними нормами культури спілкування [5, с. 224–225].

Діалогічне мовлення є за своєю природою ситуативним, тому завдання на побудову діалогу, на думку науковців, обов'язково має мати окреслену ситуацію спілкування. Структура такого діалогу у початковій школі, на думку вчених, містить: 1) словесне змалювання обставин реальної (уявної) дійсності вчителем; 2) призначення учнів на ролі за змалюваною ситуацією; 3) мовленнєве завдання; 4) діалог [4, с. 24]. Уважаємо за необхідне в своїй методиці враховувати ситуативну природу діалогу та розробляти систему вправ розвитку діалогічного мовлення на ситуативній основі.

У наукових розвідках Г. Лещенко, Н. Ростікус наведено класифікації вправ із розвитку діалогічного мовлення, які враховують поетапність формування вмінь діалогічного мовлення та опору на теоретичні відомості про особливості діалогу, які подаються в таблицях, схемах і картках-інформаторах [3; 4]. Наприклад, одна з класифікацій відображає розподіл завдань відповідно до навчальної мети і може використовуватися на різних етапах уроків мовленнєвого розвитку й вивчення мовних явищ.

Автор виокремлює види завдань спрямованих на:

1) *розуміння специфіки діалогічного мовлення (сутність, оформлення і структура діалогу)*. Ці вправи мають на меті закріплення теоретичного матеріалу. Вони передбачають роботу з пам'ятками, з таблицями, спостереження над мовним матеріалом, аналіз готових діалогів.

2) *конструювання і доповнення діалогів власними репліками*. Цей різновид вправ покликаний закріплювати знання учнів про структурні і змістові особливості, пунктуацію, оформлення діалогів, підготовку до побудови власних діалогічних висловлювань.

3) *створення власних діалогів – творчі (докомунікативні) вправи*. Вони передбачають формування умінь складати власні діалогічні висловлювання з використанням різних видів опор (інструкція, початок, ситуація тощо).

4) *продовження усного проблемного діалогу, як підготовки до побудови монологічних висловлювань*. Метою цього виду вправ є розв'язання учнями проблемних ситуацій, з подальшим створенням діалогів на висловлення власних позицій.

5) *навчання діалогічного мовлення у зв'язку з засвоєнням нового мовного матеріалу*. Ця група вправ займає важливе місце в роботі над розвитком умінь і навичок, оскільки дає змогу вчителям продовжувати працювати над цією проблемою і на аспектичних уроках.

6) *перевірку сформованості вмінь діалогічного мовлення*. Вправи цієї групи забезпечують функцію контролю з подальшою корекцією відповідних умінь [3].

На основі аналізу теоретичного матеріалу та існуючих класифікацій вправ і завдань нами було розроблено систему вправ, яка, на нашу думку, враховує програмові вимоги змістової лінії «Взаємодіємо усно», мету початкової мовно-літературної освіти, ситуативну природу діалогічного мовлення, поетапність засвоєння теоретичного матеріалу й формування основних умінь і може стати ефективним доповненням до чинних підручників, забезпечити удосконалення початкової діалогічної компетентності.

Означена система вправ і завдань спрямована на усвідомлення учнями особливостей діалогічного мовлення і його розмежування від монологічного, структури і оформлення

діалогу; формування основних діалогічних вмінь: починати діалог, орієнтуватись в умовах спілкування; підтримувати розмову, стимулювати співрозмовника, планувати і створювати висловлювання відповідні до ситуації спілкування; добирати мовні засоби, які б відповідали мовленнєвій ситуації.

До експериментальної системи вправ із розвитку діалогічного мовлення належать:

- робота з пам'ятками, структурно-мовленнєвими та функціональними схемами, які використовуються під час ознайомлення та закріплення теоретичних відомостей про діалог, особливості діалогічного мовлення в чинних підручниках;

- вправи аналітичного характеру на осмислення теоретичного матеріалу: аналіз текстів, які містять діалог, готових зразкових діалогів, добір прикладів діалогів з художньої літератури тощо;

- первинний синтез або трансформаційні вправи та завдання на доповнення: розміщення речень-реплік у певній послідовності, щоб вийшов діалог; доповнення або розширення діалогу окремими репліками, звертаннями, вставними словами тощо;

- творчі вправи на складання діалогів за опорними словами, окресленою ситуацією спілкування, поданим початком;

- перекази діалогічних текстів, у тому числі і з творчим завданням;

- самостійне складання діалогів.

Отже, на основі аналізу й синтезу науково-методичної літератури з проблеми дослідження було розроблено систему вправ і завдань із розвитку діалогічного мовлення учнів початкової школи, яка враховує програмові вимоги змістової лінії «Взаємодіємо усно», мету початкової мовно-літературної освіти, ситуативну природу діалогічного мовлення, поетапність засвоєння теоретичного матеріалу й формування основних умінь і може стати ефективним доповненням до чинних підручників, забезпечити удосконалення початкової діалогічної компетентності, підвищення культури усного мовлення учнів.

Список використаних джерел

1. Глазова О. Навчання діалогічного мовлення. *Дивослово*. 2003. №1. С. 31–33 .
2. Дубовик С. Розвиток діалогічного мовлення школярів на уроках української мови. *Початкова школа*. 2016. № 2. С. 19–21.
3. Лещенко Г. П. Система вправ на розвиток умінь українського діалогічного мовлення учнів. *Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Науковий потенціал світу–2005»*. Т. 18: Філологія. Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2005. С. 15–19.
4. Ростікус Н. Система вправ із розвитку зв'язного діалогічного мовлення молодших школярів. *Початкова школа*. 2018. № 7. С. 23–28.
5. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 та 3–4 класи. Київ: Світоч, 2019. 336 с.

Філюк Анна Миколаївна,
здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Гамза А. В.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ФОРМУВАННЯ АУДІАТИВНИХ УМІНЬ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ОСНОВА МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

З прийняттям Державного стандарту початкової освіти, в суспільстві актуалізувалася виняткова важливість вільного оволодіння державною мовою здобувачами освіти у початковій ланці навчання. Це важливе і складне утворення, представлене комплексом важливих вмінь, навичок та досвіду, основу якого складають уміння усно та письмово висловлюватися, у чіткій та переконливій формі пояснювати факти, інтерес до читання, естетичне сприймання слова, усвідомлення функції мови у продуктивному спілкуванні та особистісному самовираженні, готовність до використання української мови в різних життєвих обставинах [7].

Досягнення сучасної лінгвістики свідчать про те, що все це неможливе, якщо у підростаючого покоління не сформовані уміння сприймати і розуміти мовлення, тобто аудіативні уміння. Саме аудіювання є особливим видом мовленнєвої діяльності, активним творчим процесом, який сприяє відновленню та розвитку інших видів діяльності – читання, говоріння та письма [1; 3; 9; 12; 14].

Питаннями розвитку навичок та умінь аудіювання займалося багато вітчизняних учених. Вони виявили психічні процеси, що становлять основу аудіювання як мовленнєвої діяльності. Вітчизняні вчені визначили специфіку аудіювання: Ф. Бацевич, С. Куранова, Е. Палихата, Н. Савінова, О. Яшенкова; виявили труднощі, що виникають у процесі сприймання та розуміння мовлення на слух та способи їх подолання М. Берегова; виділили та описали основні види аудіювання І. Гудзик, Н. Станкевич; розробили вправи для навчання аудіюванню О. Мельничайко; способи контролю сформованості цього вміння О. Біляєв; розробили теоретичні основи змісту та структури навчальних посібників для навчання аудіювання та вимоги до текстів для аудіювання Л. Варзацька. Дослідники Г. Калмиков, Л. Калмикова, І. Лапшина, Н. Харченко також займалися питаннями взаємодії аудіювання та інших видів мовленнєвої діяльності, особливо аудіювання та говоріння, аудіювання та читання.

Ф. Бацевичем аудіювання визначається як активна усвідомлена мовленнєво-інтелектуальна діяльність, в процесі якої слухач розпізнає, сприймає, розуміє і інтерпретує звукове повідомлення, яке до нього надходить [1].

На думку О. Яшенкової, аудіювання є невід'ємною ланкою усної комунікації, що забезпечує адекватність мовленнєвої поведінки у різних ситуаціях спілкування на повсякденному та навчальному рівні. Аудіювання є і самостійним видом мовленнєвої діяльності, необхідним в умовах початкової освіти, і складовою говоріння стосовно діалогічної та полілогічної форми спілкування [14].

За словами С. Куранової, аудіювання складається з декількох етапів, що забезпечують єдиний процес сприймання та розуміння звукового повідомлення [9].

Н. Савінова та М. Берегова констатують, що поняття «сприймання та розуміння мовлення на слух» розглядається з психолінгвістичної точки зору, тоді як «аудіювання» – з методичної, оскільки навчання аудіюванню є складовою навчального процесу [12].

Розмежовуючи аудіювання як компонент усно-мовленнєвого спілкування, з одного боку, а навчальне аудіювання як методичний компонент, з іншого боку, Н. Станкевич класифікуються навички та вміння навчального аудіювання на різних рівнях розуміння тексту: фонетичної перцепції, загального, фокусного, повного та критичного його розуміння [13].

Залежно від мети аудіювання виділяються такі види навчального аудіювання у початковій школі: інтенсивне, екстенсивне, вибіркове, інтерактивне та критичне аудіювання [13].

На думку О. Біляєва, удосконалення механізмів сприймання мовлення учнів початкової школи, таких як внутрішнє мовлення, імовірнісне прогнозування, увага, пам'ять та осмислення, сприяє розвитку аудіативних навичок та умінь у здобувачів освіти. Отже, поряд з формуванням та розвитком аудіативних навичок та умінь, необхідно цілеспрямовано приділяти увагу становленню механізмів сприймання мовлення на слух, які, у свою чергу, удосконалюються у процесі виконання завдань для формування аудіативних умінь на всіх рівнях володіння мовою та розуміння тексту [3].

І. Гудзик наголошує на тому, що успішність формування аудіативних умінь визначається системою вправ, з якою працюватимуть здобувачі освіти. При складанні вправ необхідно, перш за все, враховувати мету навчання – визначити навички та вміння, які мають бути сформовані в учнів початкової школи, а також визначити труднощі, пов'язані з особливостями мовленнєвого повідомлення [6].

Як вказують О. Беляєва та Ю. Ільїна, на початковому етапі навчання в здобувачів освіти необхідно сформувати вміння пізнавати на слух засвоєні мовленнєві елементи, членувати мовленнєвий потік на речення, на слова, осмислювати тип інтонаційної конструкції, впізнавати слова, які зазнали змін у потоці мовлення, диференціювати слова, близькі за звучанням, розуміти висловлювання, що містять вивчену та невивчену лексику, розуміти іншомовні слова [2].

Л. Варзацька акцентує увагу на тому, що перед вчителем початкової школи стоїть важливе завдання, яке полягає у поступовому формуванні в дітей навичок розуміння змісту мовленнєвих висловлювань: вміння виділяти факти, відокремлювати їх одне від одного, вміння стежити за послідовністю розвитку події, виділити найбільш інформативні відрізки повідомлення, вміння співвідносити частину та ціле, виділити основні думки, зрозуміти загальний зміст, незважаючи на нерозуміння окремих повідомлень, вміння відокремити нове від відомого [5].

О. Мельничайко зазначає, що у практиці мовленнєвого спілкування виникає необхідність слухати українську мову за різних умов: під час уроків, у процесі спілкування, під час прослуховування музичних композицій, телепередач, під час перегляду фільмів, у процесі безпосереднього навчання [10].

Тому необхідно в учнів початкових класів сформувати вміння розуміти мовленнєві висловлювання, які приймаються від різних джерел інформації, як за наявності, так і у разі відсутності зорової опори, розуміти мовлення незнайомих осіб, вміти осмислювати мовленнєві сигнали, що надходять у середньому та швидкому темпі [10].

За словами Е. Палихати, у процесі формування аудіативних навичок здійснюється контроль на рівні впізнавання та відтворення. Перевірка розуміння почутого лише на рівні впізнавання будується за принципом вибору: однієї картинки, що відповідає змісту повідомлення, з кількох; правильної відповіді питання з кількох запропонованих варіантів; фраз, які відповідають змісту мовленнєвого повідомлення або запропонованому плану [11].

Однак О. Біляєв зазначає, що ці форми перевірки не завжди виявляють глибину розуміння повідомлення. Розуміння перевіряється лише на рівні відтворення почутої інформації. Можна запропонувати такі види роботи з перевірки розуміння змісту здобувачами освіти у початковій школі: відповіді на запитання; постановка питань, складання плану до тексту; виділення головної думки та фактів, що розкривають ідею; переказ (короткий, докладний, вибіркового); характеристика дійових осіб; визначення ставлення автора до героїв зображених подій [3].

Перевірка здійснюється у письмовій чи усній формі. Найбільш ефективним способом контролю вважають бесіду, у ході якої виділяються труднощі у розумінні. Вчитель показує, що треба звертати увагу під час прослуховування, виявляє глибину і точність розуміння мовленнєвого повідомлення.

Отже, аналіз наявних вітчизняних джерел свідчить про те, що аудіювання є активною усвідомленою мовленнєво-інтелектуальною діяльністю, в процесі якої слухачеві доводиться розпізнавати, сприймати, розуміти та інтерпретувати звукове повідомлення, яке до нього надходить. Виявлено, що передумовою для успішного формування аудіативних умінь в учнів початкової школи є система вправ, з якою вони працюватимуть.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ : Видавничий центр «Академія», 2004. 360 с.
2. Беляєва О. М., Ільїна Ю. В. Навчання аудіювання як основи мовленнєвої діяльності на початковому етапі. *Початкова освіта*. 2002. №13. С. 6–7.
3. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови : Навчально-методичний посібник. Київ : Генеза. 2005. 180 с.
4. Божко О. П. Формування в учнів аудіативних умінь як складової текстотвірної компетентності. *Науковий вісник Донбасу*. 2013. № 2. С. 19–28.
5. Варзацька Л. О. Рідна мова й мовлення. Розвивальне навчання в початкових класах : монографія. 2-е вид., доп., удосконалене. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2004. 312 с.
6. Гудзик І. П. Аудіювання українською мовою : Посібник. Київ : Педагогічна думка, 2003. 210 с.
7. 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> (дата звернення 05.04.2022).
8. Калмикова Л. О., Калмиков Г. В., Лапшина І. М., Харченко Н. В. Психологія мовлення і психолінгвістика : навчальний посібник для студентів ВНЗ / за заг. ред. Л. О. Калмикової. Київ : Вид-во «Фенікс», 2008. 235 с.
9. Куранова С. І. Основи психолінгвістики. Посібник. Київ : ВЦ «Академія», 2012. 208 с.
10. Мельничайко О. І. Рідна мова. Комунікативні вправи : Навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга Богдан, 2004. 138 с.
11. Палихата Е. Я. Методика навчання українського діалогічного мовлення учнів основної школи. Тернопіль : ТДПУ, 2002. 278 с.
12. Савінова Н. В., Берегова М. І. Психолінгвістика : Навчально-методичний посібник. Миколаїв : видавець Торубара В. В., 2020. 92 с.
13. Станкевич Н. Види мовленнєвої діяльності в аспекті лінгводидактики. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2007. Вип. 2. С. 40–47.

14. Яшенкова О. В. Основи теорії мовної комунікації : навч. Посібник. Київ : ВЦ «Академія», 2010. 260 с.

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

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ТА ПРИЙОМИ НАВЧАННЯ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Концепцією Нової української школи визначено зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві. Впровадження Державного стандарту початкової освіти спрямовано на формування ключових компетентностей і способів діяльності, що висуває нові вимоги до результативності навчання. У світовому досвіді склалось розуміння компетентності як інтегрованого результату освіти, присвоєного особистістю.

Компетентнісна освіта спрямована на формування в учнів компетентностей як проявів обізнаності дитини у певних питаннях, умінь практичного застосування знань, ціннісного ставлення до себе, оточуючих та навколишнього середовища. Важливо, щоб учні розуміли, як вони можуть застосовувати інформацію на практиці, щоб шкільні знання відповідали реальному життю та були цікавими. Формування компетентностей безпосередньо пов'язане із формуванням необхідних знань, умінь і навичок. А уміння і навички формуються через повторювану діяльність. Питаннями формування компетентності займалися такі вчені, як Н. Гончарова, Е. Зеєр, І. Зимня, Е. Ісаєва, А. Рібакова, О. Селевко, А. Хуторської, Є. Шорт, Дж. Равен та інші.

Актуальність пропонованого дослідження визначається значенням застосування інтерактивних методів і прийомів компетентнісного навчання мовно-літературної галузі у початкових класах.

Методи навчання мови – це система цілеспрямованих дій учителя, що організовує пізнавальну й практичну діяльність учнів, забезпечує засвоєння знань з предмета, допомагає виробити відповідні вміння, набути потрібні мовні навички. Кожний метод складається з окремих прийомів, які виступають як його складові і являють собою окремий пізнавальний акт. Характерною ознакою прийому є частковість і здатність включатися в різні методи. У дидактиці й методиці методи навчання визначаються О. Біляєвим, Є. Ітельсоном, І. Олійником, В. Онищуком, М. Пентилюк, Л. Федоренко та ін.

Навчання мовно-літературної освітньої галузі здійснюється за такими змістовими лініями [4]: «Взаємодіємо усно», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовні явища» (програма з української мови, створена під керівництвом О. Савченко); «Пізнаємо простір дитячого читання», «Розвиваємо навичку читання, оволодіваємо прийомами розуміння прочитаного», «Взаємодіємо усно за змістом прослуханого», «Досліджуємо і взаємодіємо з текстами різних видів», «Оволодіваємо прийомами роботи з дитячою книжкою», «Досліджуємо і взаємодіємо з медіапродукцією»,

«Перетворюємо та інсценізуємо прочитане; створюємо власні тексти» (програма з літературного читання у 3–4 класах, створена під керівництвом О. Савченко).

Назви ліній, зміст, визначений у Типовій освітній програмі, засвідчують необхідність зміщення акцентів у методах навчання на пошук, «продукування» нових індивідуальних способів навчальної діяльності. Однією із можливостей розв'язання проблеми пошуку шляхів підвищення пізнавального інтересу учнів до вивчення української мови є використання інноваційних технологій у навчанні. Застосування на практиці інноваційних методологічних підходів дають можливість учителям мови впроваджувати та удосконалювати нові методи роботи, підвищити ефективність навчального процесу і рівень знань учнів [6, с. 319]. Якісна мовна підготовка учнів неможлива без використання сучасних освітніх технологій.

У педагогіці термін «інновація» означає нововведення, оновлення процесу навчання. Інноваційні технології містять такі підходи до навчання української мови: інтерактивні методи навчання; використання технічних засобів навчання (комп'ютерних та мультимедійних, мережі Internet) для контролю знань, зберігання і використання навчальних матеріалів [3, с. 10].

Інтерактивні методи навчання спрацьовують через осмислення кожним учнем своєї діяльності, що звернена до здатності дитини перебудовувати свої дії, досвід, мотиви і потреби. Інтерактивне навчання допомагає сформувати в особистості вміння, навички самостійно вивчати певні явища, процеси, користуючись при цьому інформацією.

Про динаміку використання інноваційних методів навчання на уроках української мови свідчить аналіз науково-педагогічної та методичної літератури. Цій темі присвячено дослідження І. Дичківської, Л. Пироженко, О. Пометун, Н. Суворової, І. Хом'яка, А. Ярошенко, у яких описано теоретичні засади інноваційних методів, їх класифікації та результативність використання. Особливості інтерактивних методів навчання в школі охарактеризовано в наукових працях педагогів, психологів і методистів (І. Гейко, В. Кремень, О. Падалка, В. Паламарчук, Т. Шамова).

Найпродуктивніші інтерактивні методи навчання мовно-літературної освітньої галузі такі: метод проєктів, метод ПРЕС, мозковий штурм, метод гронування, мікрофон, акваріум.

На уроках мовно-літературної освітньої галузі використовуються такі методичні прийоми: аналіз; синтез; порівняння; мовний розбір: частковий і повний; списування [1, с. 9].

Наведемо приклад застосування інтерактивних методів навчання.

Тема уроку. Близькі за значенням слова [2].

Під час аналізу мовного матеріалу учні разом з учителем з'ясовують значенням слів «подорож» і «мандрівка»; роблять висновок, що це слова, які мають близьке значення.

Вчитель пропонує прочитати або послухати уривки з творів відомого в нашому місті Рівне мандрівника – українського письменника Євгена Шморгуна (тексти творів задалегідь роздруковані).

Послухайте (прочитайте) і скажіть: Чи цікаво розповідає письменник про свої подорожі? Хто такі мандрівці? Як вдається автору зацікавити читача?

Уривок оповідання «Синя квітка сон».

Був квітець. І було сонячно. І ми з онуком шукали синю квітку сон.

І просто під ногами зясніли враз сині бризки. Три... П'ять... Десять...

Великі шестипелюсткові зорі, жовті волохаті джмелі-серединки. Та ще пуп'янки поруч – фіолетові крапельки на пухнастих фіолетових ніжках.

Ми могли нарвати ось такезні букети.

Але був квітень. І було сонячно. І нам хотілося, щоб це весняне диво чарувало ще й інших мандрівців.

А в нагороду мій сон і сон мого внука ще цілий тиждень повнилися переливами-перегудами квітневого лісу.

Вчитель добирає ілюстративний матеріал і організовує роботу так, щоб учні пояснили значення слова «мандрівці» і дібрали до цього слова близькі за значенням слова (подорожній, подорожанин, турист).

Інтерактивна робота з текстом здійснюється за методом «Семантична карта». Учитель креслить на дошці два овали. В одному записує слово «сон» і поряд розташовує зображення квітки. Учні вибирають з тексту слова, що описують квітку, вчитель записує їх на дошці на окремих «промінцях» довкола слова «сон» (сині бризки, великі шестипелюсткові зорі, жовті волохаті джмелі-серединки, фіолетові крапельни, пухнасті фіолетові ніжки, весняне диво). В іншому овалі вчитель записує слово «сон» і розташовує зображення дитини в ліжку. Яким був сон мандрівника? Учні відповідають словами тексту (повнився «переливами-перегудами квітневого лісу») і добирають інші слова, якими можна описати сон. З'ясовують лексичне значення слова «сон».

Після застосування цього методу доречно використовувати метод «Припущення на основі запропонованих слів». Учитель пропонує учням уявити сон мандрівника після прогулянки, скласти і записати речення, орієнтуючись на слова, що дібрані до слова «сон».

Завдання до тексту орієнтують на навчання учнів поглибленого читання у звичайному темпі, пошуку і перечитуванню яскравих описів у творі. Під час перечитування опису квітки письменником-мандрівником і співставлення його з якісною фотографією або малюнком квітки, в учнів формується поняття про особливості вживання автором слів у мові літературного твору. З прочитаного уривку виділяємо слова, що вжиті в прямому (квітень, квітка, ноги, великі, шестипелюсткові, жовті, пуп'янки, букети, нарвати, мандрівці, сон, внук) і переносному (сині бризки, зорі, джмелі-серединки, фіолетові крапельни, весняне диво, пухнасті ніжки, чарувало, нагорода, переливи-перегуди) значенні, багатозначні слова (шукали, сон, ніжка); звертаємо увагу дітей на особливості будови деяких слів (заясніли, шестипелюсткові, крапельни, такезні, мандрівці, переливами-перегудами) на пропедевтичному рівні.

Отже, інноваційні технології навчання містять чітко спланований очікуваний результат. Застосування інтерактивних методів і прийомів стимулює процес пізнання; сприяє створенню педагогічних умов уроку, в процесі якого учні досягають компетентнісного (інтегрованого) результату.

Список використаних джерел

1. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі: Методичний посібник. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2018. 400 с.
2. Вашуленко М. С., Дубовик С. Г. Українська мова та читання: підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти у (у 2-х частинах). Ч.1. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2019. 144 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
4. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 та 3–4 класи. Київ : видавництво «Світоч», 2019. 336 с.
5. Шморгун Є. І. Твори. Том перший. Рівне : Азалія, 2007. 488 с.
6. Чернова А. В. Інноваційні підходи у викладанні української мови. *Наукові записки Таврійського*

національного університету ім. В.Н. Вернадського. Серія «Філологія. Соціальні комунікації». 2012. Ч. 2. С. 318–322.

ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ

Білокрилець Юлія Володимирівна,
здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр»,
науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Онищенко І. В.
Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБОМ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ КАЗКИ

Відповідно до Закону України «Про освіту», Концепції «Нова українська школа» та Державного стандарту початкової освіти одним із важливих завдань на сучасному етапі становлення початкової освіти є формування морально-етичних цінностей молодших школярів. У контексті вимог НУШ постає необхідність утвердження гуманістичних цінностей добра, справедливості, честі, гідності, совісті, обов'язку, відповідальності, що, у свою чергу, спонукає до пошуку нових, відповідних сучасним вимогам, змісту, форм і методів морально-етичного виховання молодших школярів.

У формуванні морально-етичних цінностей значну роль відведено дитячій літературі. За допомогою книжок дитина пізнає навколишній світ, дізнається про нове та розширює вже набуті знання. Ефективним засобом формування морально-етичних цінностей є казка. Кожен казковий твір викликає у дитини емоції. Це не просто вміння людини передавати відчуття, а саме здатність казки викликати ці почуття.

Роль виховання художнім словом підкреслювали М. Бахтіна, Т. Завгородня, Я. Коменський, Д. Овсяненко-Куликовський, І. Огієнко, Є. Пасічник, М. Побірченко, О. Потєбня, Н. Скрипченко, В. Сухомлинський, Леся Українка, К. Ушинський, І. Франко та ін. Питання взаємозв'язку сприймання літератур та емоційної сфери досліджували Б. Ананьєв, В. Асмус, Н. Волошина, І. Зязюн, Н. Миропольська, Л. Проців та ін.

Осмилюючи проблему духовно-морального виховання, необхідно визначити дійсні витоки моральної та аморальної поведінки людей, з'ясувати, що таке мораль та моральні норми поведінки. Визначаємо моральність як сукупність реальних відносин, які виникають між людьми, згідно з загальноприйнятими нормами, що оцінюються з позиції добра і зла.

Моральність – вироблена особистістю відповідно до традицій, соціальним середовищем, виховання та досвідом поведінки переконання в необхідності моральної норми відносин до навколишнього світу, людей та самої себе [1, с. 34].

Моральність – внутрішні (духовні та душевні) якості людини, засновані на ідеалах добра, справедливості, обов'язку, честі тощо, які проявляються у ставленні до людей та природи [2, с. 56].

Серед факторів формування особистості особливе місце посідає знання та застосування моральних цінностей у соціумі. Їх вирішальне значення у формуванні

емоційного світу, самосвідомості, моральних підвалин особистості молодшого школяра практично не заперечується [3, с. 250].

На думку О. Левичова, «духовно-моральне виховання – це цілеспрямований процес взаємодії педагогів та вихованців, спрямований на формування гармонійної особистості, на розвиток її ціннісно-сислової сфери, через повідомлення їй духовно-моральних і базових національних цінностей [4, с. 35].

Можна переконливо стверджувати, що моральні цінності – це етичні ідеали. До моральних цінностей належать такі якості, як: чесність, вірність, повага до старших, працьовитість, патріотизм, толерантність. Д. Донська виділяє такі моральні цінності, як мужність, сміливість, великодушність, справедливість, доброта, милосердя [5].

Таким чином, у психолого-педагогічній літературі поняття «морально-етичні цінності» трактується як особистісно-значимі цінності, моральні зразки, поняття, вимоги, що дають можливість людині оцінювати дійсність та орієнтуватися в ній. Морально-етичні цінності формуються в процесі переживання та усвідомлення молодшим школярем значимості зовнішніх і внутрішніх факторів, предметів та явищ, з якими він вступає у взаємодію. Аналіз сутності поняття «морально-етичні цінності» дав можливість визначити ті цінності, які зрозумілі та доступні молодшим школярам. На нашу думку, це милосердя, доброта, сумління.

Загальноосвітні школи можуть реалізувати завдання формування морально-етичних цінностей молодших школярів дітей молодшого шкільного віку, якщо їх діяльність має чітку суспільно значиму мету; якщо учасники навчання прагнуть удосконалювати свою діяльність; приділяється увага кожному учаснику і сформований сприятливий психологічний клімат. Для успішної роботи так само необхідно створювати певні умови:

1. Конкретно і чітко формувати кінцеві цілі, які визначають діяльність учня.
2. Всі форми роботи повинні вводитися в життєдіяльність загальноосвітніх шкіл лише за умови їх педагогічної доцільності, відповідно до потреб та інтересів молодших школярів.
3. Створення певної системи формування активу, залучення в актив якомога більше людей.
4. Активне залучення членів загальноосвітньої школи до обговорення планів роботи, проблем життєдіяльності школи.
5. Створення позитивного соціально-психологічного клімату.
6. Створення традицій колективу.

Створюючи такі умови в загальноосвітніх школах, можна залучити основну масу школярів, забезпечуючи тим самим їх повноцінний розвиток і успішну соціалізацію в суспільстві.

Молодший шкільний вік сприятливий для розвитку моральних уявлень, оскільки саме у цей віковий період діти вже мають певний моральний досвід, моральні уявлення, отже, в їх свідомості вже можуть бути закладені установки, шаблони поведінки, які неусвідомлені для дитини, схильні керувати її поведінкою. З цими установками необхідно працювати та перебудовувати їх у потрібне русло, що робить цей віковий етап найбільш сприятливим для психолого-педагогічного впливу.

Казка – це спосіб спілкування з дитиною зрозумілою і доступною їй мовою, це перші маленькі безпечні уроки життя. Діти, яким з раннього дитинства читають казки, швидше починають говорити. Казки вчать дітей порівнювати, співпереживати, допомагають формувати основи поведінки і спілкування, розвивають фантазію і уяву дитини, зв'язне

мовлення та мислення, увагу, пам'ять, міміку обличчя, жести, а так само її творчий потенціал. Адже казки і внутрішній світ дитини невіддільні одна від одної. Тому казка є необхідним етапом у розвитку дітей, етапом, який формує запас життєвої міцності, або є якоюсь бібліотекою життєвих ситуацій.

Етапи роботи над казкою:

- знайомство учнів із казкою – читання, розповідання, бесіди за змістом, розгляд ілюстрацій – з метою розвитку емоційного ставлення до дій та героїв казки;

- емоційне сприйняття казки дітьми – переказ дітьми змісту казки, настільний театр, рухливі ігри з персонажами казок – з метою закріплення змісту казок. Ці форми роботи над казкою дозволяють дізнатися, як учні зрозуміли суть казки;

- художня діяльність – ставлення до героя казки в ліпленні, малюванні, аплікації, конструюванні – дозволяють молодшим школярам висловити своє ставлення до героїв казки, втілити свої переживання, розвивають навички співпереживання, співчуття, долі та вчинків героїв казки;

- самостійна діяльність учнів – розігрування сюжетів з казок, театралізовані ігри, драматизація казок, творча гра з використанням персонажів, сюжетів з казок – метод перетворення школярів на героїв казок сприяє не тільки розвитку симпатії, але й розуміння моральних уроків казки, уміння оцінювати вчинки героїв казки, а й оточуючих людей.

Казка є універсальним засобом для передачі загальноприйнятих моральних і еталонів поведінки підростаючому поколінню. Виховання учнів молодшої школи має бути орієнтовано на моральний розвиток, і досягатися це має органічним поєднанням різних видів урочної та позаурочної діяльності через спільну роботу вчителів та батьків, а також представників суспільства. Розвиток моральних уявлень у дітей молодшого шкільного віку засобами казки включає два полярих процеси – інтеріоризацію моральних норм, формування та засвоєння соціальних дій, а також екстеріоризацію моральних норм, що дозволить знайти шляхи виходу за межі накопиченого досвіду, перехід сформованих навичок з внутрішніх у зовнішні дії.

Отже, одним із важливих завдань сучасної початкової освіти є формування у молодших школярів морально-етичних цінностей, за допомогою яких особистість збагачує свій кругозір, успадковує мовну культуру та норми моральної поведінки. Ефективним засобом формування морально-етичних цінностей молодших школярів є казка. Використання вправ і завдань, побудованих із використанням казкових сюжетів, дозволяє формувати такі морально-етичні цінності, як чесність, ввічливість, толерантність, тактовність, взаємоповагу, терпіння, доброзичливість, чуйність. Успішність даного виду діяльності у формуванні морально-етичних цінностей учнів початкової школи залежить від грамотності педагога, розмаїтості застосовуваних ним методів, форм, засобів навчання і емоційному відгуку молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Дунаєвська Л. Українська народна казка. Київ: Вища школа, 1987. 312 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 2017. 376 с.
3. Басюк Н. А. Моральне виховання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: погляди класиків і практика сьогодення. Інклюзія в умовах професійної (професійно-технічної) освіти. Житомир: ФОП «Левковець», 2019. С. 58–67.
4. Казьмірчук Н. С. Педагогічні умови використання казки як засобу розвитку емоційної сфери дітей дошкільного віку. *Молодий вчений*. 2019. № 5.2 (69.2). С. 132–135.

5. Матвієнко С. І. Фольклор як засіб формування соціального досвіду дитини. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. Ніжин: Вид-во НДУ. 2016. №2. С. 73–78.
6. Державний стандарт початкової освіти. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення 10.04.2022).

Гаврильчик Катерина Володимирівна,
здобувач ступеня вищої освіти «Магістр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Лук'яник Л. В.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

УКРАЇНСЬКИЙ ДИТЯЧИЙ ФОЛЬКЛОР ЯК ЛІТЕРАТУРНО- КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

У становленні сучасної духовно багаті особистості великого значення набуває досвід попередніх поколінь, що зберігся у фольклорі. Тому вивчення фольклорних творів у початковій школі має важливе виховне значення. Вони містять великий запас моральних принципів, якими повинна користуватися людина у своєму житті; невичерпне джерело народних традицій, звичаїв.

Твори усної народної творчості розповідають про життя і побут нашого народу в різні історичні періоди. Саме це і формує у дитини любов до Батьківщини, до української мови та виховує бережливе ставлення до природи, до людей, сприяє розвитку розумових здібностей дітей, розвиває особистість школяра.

Сучасний підхід до вивчення багатоманітності дитячого фольклору знаходимо у працях українських (Л. Дунаєвської, Г. Довженок, Ф. Кейди, К. Луганської, О. Бріциної, В. Семерянського, Й. Федаса, П. Чемериського та ін.) та зарубіжних фольклористів (М. Чередникової, М. Осориної, С. Лойтер, М. Белоусова, С. Тихомирова, М. Мухлиніна, О. Трикової). Однак дитячий фольклор достатньою мірою не введено у сучасний вітчизняний науковий контекст, його осмислення залишається переважно традиційним.

Традиційний дитячий фольклор представляє собою вихідний матеріал для дослідження процесів становлення і формування мовлення. Дослідженням цієї ланки мистецтва займалися такі вчені: Г. Виноградов, О. Капиця, В. Анікін, М. Мельников, М. Мартинова, Г. Барташевич, Г. Довженок, С. Єрмоленко та інші. В основному увагу дослідників привертало функціональні особливості жанрів, мовний же аспект творів усної народної творчості розглядався побіжно. Лінгвістичний аналіз творів дитячого фольклору дозволяє дослідити етапи засвоєння дитиною фонетичних, лексичних, граматичних та синтаксичних явищ мовлення. Таке поєднання системного та прагматичного підходів до вивчення функцій мовних одиниць відповідає сучасним вимогам мовознавства.

Термін «фольклор» запровадив у науковий обіг англійський археолог Вільям-Джон Томсон у статті «The Folklore» (1846) на позначення «неписаної історії, що фіксує залишки давніх вірувань, звичаїв і подібного в сучасній цивілізації». Офіційно це поняття було визнане англійським Фольклорним товариством (1879). У широкому значенні фольклор – уся неписана історія примітивних епох, у вузькому – давні звичаї, обряди, церемонії, які перетворилися на забобони чи традиції нижчих станів цивілізованого суспільства. Предметне поле фольклору то розширювалося, то звужувалося. Спершу ним позначали всі явища

матеріальної та духовної культури народу, пізніше – тільки народну словесність, народну поезію, усну народну творчість [2].

Слов'янські дослідники надавали перевагу поняттям «усна народна словесність» (Ф. Буслаєв), «народна словесність» (О. Веселовський, О. Потебня), «народна поезія» (І. Франко), в українській науці існували терміни «усна народна творчість», «народна поетична творчість», «усна народно-поетична творчість». 1985 року на нараді (при ЮНЕСКО) урядових експертів зі збереження фольклору для подолання термінологічної невідповідності, притаманної новітнім дослідженням, було запропоноване таке тлумачення: «Фольклор (у широкому розумінні – частина народної культури) – це колективна, заснована на традиціях творчість груп чи індивідів, зумовлена надіями і сподіваннями спільноти як адекватне вираження її культурної та соціальної самобутності; фольклорні зразки та цінності передаються усно, шляхом імітації та іншими каналами. Його форми охоплюють мову, слово, поезію, музику, танці, жести, міфи, обряди, ремесла, архітектуру та інші різновиди художньої творчості» [1, с. 14].

Сучасна наука застосовує поняття «фольклор» у широкому значенні (комплекс словесних, словесно-музичних, музично-хореографічних, ігрових і драматичних різновидів народної творчості, традицій, звичаїв, обрядів, поглядів) і у вузькому (мистецтво слова, у просторі якого реалізовується філологічна зацікавленість дослідників).

Фольклор (англ. folk – народ, loge – мудрість) – частина національної духовної культури, творчою домінантою якої є слово і прийоми його естетичного оформлення, котрим притаманні синкретизм, усне творення і передавання (з уст в уста), імпровізаційність (створення без попередньої підготовки), традиційність (дотримання ustalених норм і форм творення), анонімність (нефіксованість автора) [2].

Дитячий фольклор – це багатожанрова система, що складається із прозових, речитативних, пісенних та ігрових творів. До дитячого фольклору зараховують як творчість самих дітей, так і твори, що виконуються для дітей дорослими. Такий поділ виникає з того, що ігрові і ритміко-інтонаційні можливості дітей залежать від віку. У ранньому віці (з перших днів народження і десь до трьох - трьох з половиною років) емоційний, моторний і розумовий розвиток дитини лежить цілком на обов'язку дорослих. Дорослі виконують для дітей раннього віку колискові пісні та різні забавлянки (утішки).

Другу частину дитячого фольклору становлять твори, виконувані дітьми середнього і старшого віку. До них належать твори, що співаються або ритмічно промовляються: ігрові пісні, дражнилки, лічилки, небилиці, заклички, жартівливі пісні, а також прозові: приповідки, скоромовки, загадки, казки.

Різні жанри українського фольклору можуть бути широко використані як на уроках, так і в процесі позаурочної роботи.

Український фольклор має чітко виражені дві великі групи творів. Першу групу творів становить календарний фольклор, який пов'язується з датами, віхами народного календаря, його обрядами, традиціями. До цієї групи фольклорних творів відносять колядки і щедрівки, веснянки, русальні, купальські і петрівочні пісні, обжинкові і жажинкові пісні та інші.

Другу групу фольклорних творів становить позакалендарна творчість народу. Сюди відноситься родинно-обрядова і необрядова поезія. Перша з них пов'язана з колом людського життя від народження до смерті. До необрядової народної творчості належать казки, легенди, перекази, думи, історичні та ліричні пісні, балади, анекдоти тощо. До другої

групи також входять малі фольклорні жанри: прислів'я, приказки, замовляння, небилиці, ситуативні пісні та вірші, прозивалки, скоромовки, різні звуконаслідування [3].

Зважаючи на величезне пізнавальне і виховне значення фольклору як одного з найважливіших компонентів рідної культури, необхідно постійно підвищувати його статус у вихованні підростаючих поколінь. Фольклорне виховання треба розглядати як високоефективний і нічим не замінний напрям багатогранного виховання у всіх навчальних закладах та кожній родині.

Список використаних джерел

1. Клімов А. А. Із безодні часів : ілюстр. енцикл. для дітей. Харків: Веста: Ранок, 2014. 128 с.
2. Кононенко В. Українське народознавство і проблеми національного виховання школярів. Івано-Франківськ, 2005. 72 с.
3. Кононенко П. П. Українознавство: навч. посіб. Київ: Заповіт, 2004. 320 с.

Голуб Анна Іванівна,
здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр»,
науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Онищенко І. В.
Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ ЗАСОБАМИ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ

Відповідно до Концепції «Нова українська школа», Державного стандарту початкової освіти, Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти одним із важливих завдань на сучасному етапі становлення початкової освіти є розвиток пізнавального інтересу молодших школярів. Запорукою ефективності процесу навчання учнів початкової школи є результативність пізнавальної діяльності, від якої залежить розвиток інтелектуальних здібностей та розумова активність здобувачів освіти. Зокрема, у Державному стандарті початкової освіти увага акцентується на важливості засвоєння учнями відповідно до вікових особливостей різних видів соціального досвіду, системи цінностей суспільства, морально-правових норм, традицій [1].

Сутність пізнавального інтересу та його структуру досліджували у своїх працях А. Алексюк, Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанський, А. Вагін, Я. Коменський, І. Лернер, В. Лозова, М. Махмутов, В. Онищук, І. Песталоцці, П. Підкасистий, А. Пономарьов, С. Рубінштейн, М. Скаткін, К. Ушинський та ін.

Про важливість пізнавального інтересу в процесі навчання учнів вказували такі вчені, як Л. Аристова, Н. Бібік, Л. Виготський, М. Данилов, Б. Єсіпов, В. Крутецький, І. Лернер, В. Лозова, П. Підкасистий, І. Харламов, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.

Розглянемо сутність понять «інтерес», «пізнавальний інтерес».

У «Педагогічній енциклопедії» інтерес трактується як «прагнення до пізнання об'єкта або явища, до оволодіння тим, чи іншим видом діяльності. Інтерес має вибіркову спрямованість, виступає одним із найбільш суттєвих стимулів набуття знань, розширення кругозору, служить важливою умовою справді творчого ставлення до роботи» [2, с. 373].

У «Психологічній енциклопедії» поняття «інтерес» тлумачиться таким чином: «Інтерес (з лат. *interesse* – бути всередині, мати важливе значення) – форма вияву вибіркового ставлення особистості до об'єкта, що визначається його життєвою важливістю й емоційною привабливістю. Він визначає спрямованість особистості на певний об'єкт, сприяє ознайомленню з його особливостями і проникненню в його сутність.» [3, с. 201].

О. Савченко трактує пізнавальний інтерес як «...це прагнення до знань, що виявляється в активному ставленні учня до пізнання сутнісних властивостей предметів і явищ дійсності» [4, с. 307].

Г. Щукіна визнає пізнавальний інтерес одним з найбільш значущих факторів навчального процесу і вважає його проявом інтелектуальної активності [5, с. 54].

Пізнавальний інтерес дитини пов'язаний з тим, що для неї має особливе значення, у чому вона відчуває нагальну потребу. Тільки тоді, коли якась подія, діяльність, явище є для неї важливими, вона з особливим захопленням пізнає його або займається ним. Пізнавальний інтерес починається з елементарної цікавості, а вже потім він може перерости в звичку систематично працювати. Але ця звичка сформується лише за умови впливу на учня не тільки школи та позашкільних закладів, але і сім'ї.

За нашим переконанням, розвиток пізнавального інтересу молодших школярів на уроках мовно-літературної освітньої галузі буде ефективним за таких психолого-педагогічних умов:

- урахування індивідуальних пізнавальних потреб учнів;
- створення можливостей для учнів проявити ініціативність, допитливість, самостійність;
- використання активних методів навчання, проблемних запитань, ситуацій і завдань;
- активізації пізнавальної діяльності молодших школярів;
- формування в учнів позитивного ставлення до учіння, інтересу до знань, пізнавальної самостійності;
- ведення навчання на високому, але посильному рівні труднощів;
- наявність різноманітного навчального матеріалу, методів і прийомів навчальної роботи;
- емоційність навчального змісту, завдяки правильному, емоційно забарвленому мовленню педагога.

Розвиток пізнавального інтересу на уроках мовно-літературної освітньої галузі потребує комунікативного спрямування, щоб діти в процесі навчально-мовленнєвої практики навчалися використовувати мову, засоби спілкування для побудови усних і писемних висловлювань у певному стилі, враховуючи ситуацію мовлення. Завдяки усній народній творчості створюється непорушний взаємозв'язок між сучасним і минулим. Вона є скарбницею народних традицій і звичаїв, є неповторною, багатою та різноманітною.

Вважаємо, що з метою формування пізнавального інтересу до навчання в молодших школярів на уроках мовно-літературної освітньої галузі можна використати такі творчі ігри:

1. *Творча гра «Блискавка»*. За фрагментами прислів'їв потрібно здогадатися, про який предмет, якості або явище йде мова.

- Приходить під час їжі. (Апетит.)
- По ньому проводжають. (Розум.)
- Породжують перемогу. (Хоробрість.)

- У щасті прикрашає, а в нещасті утішає. (Книга.)
- Запорука здоров'я. (Чистота.)
- Дзеркало душі. (Очі.)
- До місця йдеться. (Слово.)
- Усьому голова. (Хліб.)

2. *Творча гра «Знайди половинку»*. На столах лежить 1 аркуш для двох учнів. На них написані прислів'я та приказки, що «загубили» свою другу половинку. Завдання: знайти частини, записати пари цифр у зошит. Які пари перші справляться, ті й матимуть право зачитати правильні відповіді. (Підказка: один із жанрів має риму.)

- | | |
|-------------------------------------|------------------------------|
| 1. Скрізь добре... | що (б) не спотикався. |
| 2. Не їдять довгою дорогою... | те (ж) до місця добереться. |
| 3. Не (за)те кобилу б'ють, що ряба, | (про) те вдома – найліпше. |
| 4. Хто їде волами... | той дорога легка. |
| 5. Треба йти до господи... | (не) мов старий кожух. |
| 6. На те коня кують... | (за) те твердо. |
| 7. Ліс узимку... | що (б) не було шкоди. |
| 8. Рідко ступає... | як (що) знають ближню. |
| 9. Як (що) бажання добре... | а (за) те, що везти не хоче. |

3. *Творча гра «Відновлення тексту»*

Найперші казки, що мандрували по світу – це казки про (тварин). Потім у подорож відправились – ...(побутові), що й розповіли нам про життя – буття звичайних людей. Не дрімали й ...(чарівні), або ...(фантастичні), швидко їх наздоганяли.

4. *Творча гра «Склади казку»*. Склади казку про весну за опорними словами: Весна-чарівниця, яскраве тепле сонечко, весняні струмки, перші підсніжники, веселий спів пташок.

Скористуйся вимогами щодо складання казки.

1. Послідовність викладу думок.
2. Вживання художніх засобів.
3. Обрання місця дії.
4. Визначення основної думки.
5. Виховна спрямованість казки.

На нашу думку, використання усної народної творчості на уроках мовно-літературної освітньої галузі підвищує пізнавальний інтерес учнів, їх активність і зацікавленість. Таким чином, у педагогіці початкової школи вивчення усної народної творчості – це втілення в навчання й виховання школярів засобами народної педагогіки ідей, почуттів і прагнення рідного народу, ознайомлення учнів із народними звичаями і традиціями, дитячим фольклором.

Отже, проблема використання усної народної творчості в освітньому процесі початкової школи є дуже актуальною та створює сприятливі умови для розвитку пізнавального інтересу, пізнавальної активності, пам'яті та уваги, розширення уяви та творчих здібностей учнів. Усвідомлення педагогом теоретичних аспектів проблеми формування пізнавального інтересу у молодшому шкільному віці, врахування вікових психолого-педагогічних аспектів розвитку молодшого школяра, а також добір ефективних методів і форм навчання на уроках мовно-літературної освітньої галузі засобами усної народної творчості забезпечать високу результативність роботи.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення 14.04.2022).
2. Педагогическая энциклопедия / авт.-упор. В. Давидов. Москва: Учебники и пособия, 1998. 680 с.
3. Психологічна енциклопедія, автор-упорядник О. Степанов. Київ: Академвидав, 2006. 424 с.
4. Савченко О. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ: Генеза, 1999. 368 с.
5. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. Москва: Просвещение, 1979. 160 с.

Кучканова Вікторія Олександрівна

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

ХАРАКТЕРИСТИКА І РЕАЛІЗАЦІЯ ЗАВДАНЬ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ, ПОВ'ЯЗАНИХ З ТЕАТРАЛІЗАЦІЄЮ

У Типових освітніх програмах мовно-літературної освітньої галузі засвідчується формування широкого кола умінь учнів початкових класів за визначеними змістовими лініями. Зокрема, змістова лінія «Театралізуємо» [5, с. 45] слугує розвитку комунікативних умінь учнів, зокрема вмінню моделювати різні ситуації спілкування, обирати відповідні комунікативні стратегії, досліджувати несловесні засоби спілкування; передбачає залучення учнів до сценічної творчості, в умовах якої школярі набувають акторського досвіду. Змістова лінія «Перетворюємо та інсценізуємо прочитане; створюємо власні тексти» [5, с. 257] передбачає розвиток уяви, художньо-образного мислення і мовлення дітей, оволодіння вербальними і невербальними засобами створення творчих продуктів з різним ступенем самостійності (зміни, доповнення, продовження тексту, ілюстрування; участь в інсценізаціях, дослідницьких проектах; складання есе, казок, віршів, закличок, загадок, оповідань тощо).

Останнім часом активізувався інтерес до використання театральних прийомів, зокрема прийомів акторської (режисерської) творчості, засобів сценічного мистецтва на уроках мовно-літературного циклу. Виховні можливості поєднання літературної та драматичної творчості досліджувались у роботах Л. Виготського, Ю. Самаріна, П. Якобсона. У вітчизняних дослідженнях посилилась увага до ролі сценічної культури в педагогічному просторі (Р. Валькевич, А. Вітченко, Л. Калініна та ін.). Оновлюються форми впровадження гри-драматизації у зарубіжній методиці навчання мови (Д. Хоннінгс, Д. Хискот та ін.). Дослідники проблем естетичного виховання визначають прийоми театралізації як ефективні засоби художнього розвитку дитини (Н. Волошина, Є. Квятковський, Є. Крупник, В. Лейбсон, Н. Миропольська, Л. Нікольський, Г. Тарасенко, Л. Хлебнікова та ін.).

Метою статті є характеристика і реалізація завдань, визначених змістовими лініями програм мовно-літературної освітньої галузі, пов'язаних із театралізацією; обґрунтування ролі сценічної діяльності у літературно-творчій освіті учнів початкових класів.

Змістова лінія «Театралізуємо» слугує розвитку *комунікативних умінь* учнів. З орієнтацією на основну мету мовно-літературної освітньої галузі – формування ключової

комунікативної компетентності учня початкових класів, яка виявляється у здатності успішно користуватися мовою (всіма видами мовленнєвої діяльності) у процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань – постала необхідність підвести учнів до усвідомлення того, що їхнє мовлення мають розуміти інші, що існують правила, яких необхідно дотримуватися у своїй мовленнєвій діяльності [2, с. 13]. Необхідні ще й знання найважливіших соціальних, ситуативних і контекстуальних правил, яких обов'язково повинні дотримуватися всі носії мови. В процесі засвоєння і використання правил, які регламентують норми комунікації, учні відповідають на питання: Як говорять і мають говорити люди в тих чи інших ситуаціях?

Формування вмінь взаємодіяти в процесі рольового спілкування учнів здійснюється вчителем поетапно і полягає в наступному: розкриття значення комунікативних умінь; ознайомлення дітей зі змістом і структурою умінь при розподілі ролей; включення дітей у виконання спільних ігрових завдань по оволодінню комунікативними вміннями; удосконалення засвоєних школярами комунікативних умінь у їх творчій діяльності.

На сучасному етапі розвитку методики початкового навчання мовно-літературної освітньої галузі особливої популярності набувають елементи *ситуаційного навчання*. Відомо, що принцип ситуаційності (ситуаційний підхід до навчання) є одним із важливих для комунікативного методу вивчення мови, оскільки комунікативність у навчанні обов'язково передбачає ситуаційність. Ситуаційний контекст спілкування – це обставини, у яких відбувається спілкування: місце, час, особистість партнера (партнерів), соціальні ролі учасників тощо. У мовленнєвій ситуації відбувається апробація зразків і моделей реального спілкування, формується мовленнєва поведінка школярів, мобілізується їхня увага та розвивається увага, поживляється процес навчання.

Використання прийому *моделювання ситуації спілкування* сприяє сталому збереженню в пам'яті дитини змісту тексту ситуації мовлення, схематизм зображення дозволяє витримати логічну послідовність розповіді, міркування, умовиводу. У цьому випадку досягається більш повне й точне розуміння учнем смислового навантаження змісту власного висловлювання [4]. Сюжети комунікації персонажів театральної постановки або літературного твору є яскравим прикладом ситуації спілкування.

Українська дослідниця М. Оліяр зазначає, що трактування *комунікативної (мовленнєвої) стратегії* та її структури полягає у плануванні комунікативних дій та їх спрямованість на більш чи менш ймовірне досягнення запланованої мети. Кожна комунікативна стратегія формується відповідно до комунікативної ситуації, тому для правильного вибору комунікативних стратегій мовець повинен мати знання про різні ситуації спілкування та володіти елементарними вміннями їх аналізу [3, с. 73]. Комунікативні стратегії завжди тісно пов'язані з мотиваційною сферою мови, поєднують докомунікативні компоненти з компонентами, реалізованими в мовленнєвому плані, і спрямовані на те, щоб посилити стратегічно більш важливі компоненти змісту повідомлення і, навпаки, послабити менш важливі. Крім цього, комунікативні стратегії залежать від комунікативної мети, а також від віку комунікантів, їхнього соціального статусу, національності, рівня загальної культури тощо. Таким чином, *навчання обирати відповідні комунікативні стратегії* буде пов'язане з аналізом змодельованої автором художнього твору комунікативної ситуації з різними параметрами та модифікаціями. Комунікативне завдання літературних персонажів, як правило, вирішується не одним звертанням до партнера, а в ході діалогу з ним. При цьому кожен учасник діалогу переслідує свої цілі і, як

правило, не користується готовими схемами комунікації, а конструює свої звернення до співрозмовника, залежно від ситуації. Водночас у художніх літературних творах існує чимало схожих ситуацій, і саме вони можуть служити базою для навчання в межах змістової лінії «Театралізуємо». Тому стратегічний підхід є ефективним.

Театралізація на уроках мовно-літературної освітньої галузі відіграє значну роль у розвитку творчості дітей: розвиває пам'ять, образне мислення, мову, уяву, підсилює емоційну сторону аналізу художнього твору. **Прийоми театралізації:** інсценування, режисерський коментар, сценічно-ігрові вправи, театральне бачення п'єси тощо. Це також створення ескізів костюмів, декорацій, гербів, портретів героїв; музичне оформлення творів; афіші до вистав.

Змістовою лінією «Театралізуємо» передбачається **залучення учнів до сценічної творчості**. Саме вона дає дітям змогу набутися акторського досвіду, імпровізувати, вчить моделювати різні ситуації спілкування, сприяє розвитку емоційного інтелекту, творчого мислення. Театралізація на уроці, зазначає автор сучасних підручників з української мови та читання І. Большакова [1], сприяє «зануренню» в літературний твір та формуванню вдумливого читача; вчить уважно слухати та говорити правильно, виразно, доносячи ідеї та емоції до слухачів; формує навички комунікації, взаємодії, співпраці в команді, вчить моделювати різні комунікативні ситуації, обирати стратегії спілкування, імпровізувати; розвиває емоційний інтелект: учні вчать розуміти та відчувати літературних персонажів, зображувати їх, співпереживати їм та висловлювати ці почуття назагал; дає можливість мислити критично.

Театралізація на уроці може бути різною.

Один із видів – «перенести на сцену» літературний твір повністю так, як він написаний письменником. Спочатку це може бути невеликий вірш із цікавим сюжетом. Потім краще запропонувати для театралізації байку чи казку з персонажами, яких легко впізнати, бо мають якусь особливість. Театралізація оповідань вимагає попередньої роботи з літературним твором. Діти мають чітко усвідомлювати: де і коли відбуваються події (відобразити це в декораціях і костюмах), якими є персонажі твору (вчитися передавати їхні риси характеру жестами, мімікою, голосом). Комбінований вид театралізації – це створення нового сценарію на основі поєднання сценарно-режисерським ходом сюжетів кількох відомих творів чи їхніх окремих елементів, готових художніх образів. Найскладніша театралізація – це театралізація оригінального виду, бо передбачає створення сценаристом нових художніх образів згідно зі сценарно-режисерським задумом.

У початковій школі театралізацію варто застосовувати, поступово ускладнюючи твори: від простих (відтворити) до більш складних (створити власну п'єсу – спочатку на основі відомих творів, а потім і оригінальну). Для цього вчитель проводить з учнями роботу спрямовану на визначення сюжетної лінії твору; проговорювання реплік персонажів твору, відповідно до їх характеру та сценічних дій; активне використання слів літературного твору (це забезпечить перенесення цих слів з пасивного словника до активного та допоможе краще усвідомлювати вчинки героя); перенесення своєї моделі поведінки в уявну оболонку театру і проживання цієї ситуації знову; прогнозування ходу подій, вибудовуючи лінію «минуле – теперішнє – майбутнє»; «вмикання» власних емоцій, щоб зрозуміти емоції інших людей; занурення в текст твору глибоко та розуміння його на рівні почуттів та думок персонажа.

Залучення учнів до сценічної творчості в процесі вивчення літературного твору враховує особливості програм із мовно-літературної освітньої галузі для початкових класів.

Читання і навіть читання за ролями не дають можливості дітям глибоко осягнути специфіку літературно-художніх образів. Інсценування п'єс допоможе зробити літературні твори доступнішими і цікавішими для учнів початкових класів. В основі впливу сценічної творчості на сприйняття літературних творів лежить активізація емоцій, переживань, уміння виражати їх у зовнішніх діях, у жестах, рухах, інтонаціях, забарвленні голосу тощо. Отже, сценічна діяльність не суперечить читацькій – вона розгортається паралельно з нею, заглиблюючи процеси, що відбуваються в свідомості читача під час сприйняття тексту і створює емпіричну основу розуміння специфіки мистецтва слова.

Реалізація змістової лінії мовно-літературної освітньої галузі «Театралізуємо» позитивно впливає на розвиток комунікативних умінь учнів; ціннісно-художнє ставлення дітей до літературних образів на основі етичної та естетичної рефлексії. Залучення учнів початкових класів до сценічної творчості наближує їх до моральної суті мистецьких творів, учить глибоко розуміти красу літературного слова і надає можливість творчо інтерпретувати сприйняте з метою особистісного самотворення.

Список використаних джерел

1. Большакова І. Театр на уроці: практикум для початкової школи. *Освіторія. Медіа*. URL: <https://osvitoria.media/experience/teatr-na-urotsi-praktykum-dlya-pochatkovoyi-shkoly/> (дата звернення 22.04.2022).
2. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі: Методичний посібник. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2018. 400 с.
3. Оліяр М. Стратегії і тактики педагогічної ситуації. *Гірська школа Українських Карпат*. 2016. №15. 260 с.
4. Суржук Т., Бісовецька Л., Костолович Т., Шевчук Т., Ткачук О., Тупальська Г. Взаємодіємо усно. Ситуаційні вправи для учнів 3 класу НУШ : навчально-методичний посібник. Рівне : РДГУ, 2021. 100 с.
5. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 та 3–4 класи. Київ : видавництво «Світоч», 2019. 336 с.

Мацкевич Христина Володимирівна,
здобувач ступеня вищої освіти «Магістр»,
науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Бісовецька Л. А.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ «ТЕАТРАЛІЗУЄМО» НА УРОКАХ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У Типових освітніх програмах Нової української школи [2, с. 54] виокремлено такі змістові лінії рідномовної освіти: «Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовлення», «Театралізуємо». Саме змістова лінія «Театралізуємо», передбачає залучення учнів до сценічної творчості. Ця модель дає дітям змогу набути акторського досвіду, імпровізувати, вчить створювати різні ситуації спілкування, сприяє розвитку психологічного та емоційного інтелекту, творчого мислення, вчить долати бар'єри, пов'язані з неоднозначністю, невизначеністю та ризиками.

Актуальність теми обумовлена як розвитком інноваційної ланки Нової української школи, так і тим, що сучасний світ ставить перед нами нові завдання для формування в учнів

комунікативних умінь. Формування комунікативних умінь учнів впливають на розвиток їх навичок спілкування з іншими людьми, серед учнів, у колективі, у суспільстві. Змістова лінія «Театралізуємо» дозволяє розвивати вміння моделювати різні життєві ситуації, використовувати несловесні методи спілкування, обирати сучасні комунікативні стратегії [2, с. 57].

Змістова лінія «Театралізуємо» реалізується через сценічну творчість учнів, яка розвиває у дитини здібності до імпровізації та сценізації, яка дозволяє:

- 1) усвідомлення комунікативних навичок як словесних, так і несловесних;
- 2) творчість;
- 3) удосконалення навичок володіння українською мовою.

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 учнів є навчальні активності учнів, що передбачені змістовою лінією «Театралізуємо», саме тому ця змістова лінія передбачає залучення учнів до сценічної та театральної творчості, в умовах якої школярі набувають акторського досвіду, комунікативних навичок та зокрема імпровізації.

Змістова лінія «Театралізуємо» сприяє вихованню в учнів позитивного емоційно-ціннісного ставлення до української мови, читання, дитячої книжки, прагнення вдосконалювати своє мовлення, а також розвитку літературно-творчих здібностей, умінь критично мислити та розв'язувати проблемні завдання.

Театралізований урок допоможе школярам подивитися на літературний твір із різних точок зору. Ваш клас працюватиме з текстом конкретного оповідання, і вашим учням потрібно буде оживити сюжетну лінію.

У початковій школі, як зазначає І. Большакова [1], театралізацію варто застосовувати, поступово ускладнюючи твори: від простих (відтворити) до більш складних (створити власну п'єсу – спочатку на основі відомих творів, а потім і оригінальну).

Театралізація на уроці:

- сприяє «зануренню» в літературний твір та формуванню вдумливого читача;
- вчить уважно слухати та говорити правильно, виразно, доносячи ідеї та емоції до слухачів;
- формує навички комунікації, взаємодії, співпраці в команді, вчить моделювати різні комунікативні ситуації, обирати стратегії спілкування, імпровізувати;
- розвиває емоційний інтелект: учні вчать розуміти та відчувати літературних персонажів, зображувати їх, співпереживати їм та висловлювати ці почуття назагал;
- дає можливість мислити критично та креативно.

Завдання з театралізації містять підручники для української мови та читання Нової української школи. Наприклад, у підручнику для 4 класу М. Захарійчук «Українська мова та читання» вправа 118 [2, с. 48] пропонує такі завдання:

Прочитайте одне одному текст, розкриваючи дужки.

Жив у дачному містечку потішний капловухий цуцик Бориско. Цілими днями він гасав по двору зі своєю (подружка) (киця) (Миця). Ховатися Миця вміла. Зачаїться під (вишня) або (малина) – і ні мур-мур. У цій грі Бориско програвав.

- Годі байдики бити! – сказала якомсь Борискові мама.
- А я нікого не бив. На ворону тільки погавкав.

- Повторюю: годі клеїти дурня! Пора за розум братися.
- У мене лапи брудні. Такими лапами за розум братися не можна, – заперечив син.
- Який ти в мене ще маленький. Розумієш усе буквально. А я мала на увазі... (За В. Герланцем).

- Спиши перший абзац, розкриваючи дужки. Укажи в дужках відмінок змінених іменників. Познач закінчення.

- Прочитайте діалог мами та сина, дотримуючись відповідної інтонації. Поясніть, що мама мала на увазі. Випишіть фразеологізми.

Учні пояснюють, що мама закликала Бориска не пустувати, поводитися чемно і розсудливо. Після цього школярі читають діалог із різними інтонаціями.

Крім визначених авторами завдань, учителі можуть використовувати театралізацію практично до всіх художніх текстів підручника.

Театралізація на уроці – це синкретична діяльність учнів, яка дає змогу не просто обговорити літературний твір, а «відчути» його усіма органами чуття. Це – один з найкращих способів зробити літературу бажаною для сучасного покоління школярів. Емоції, які виникнуть у дітей у процесі театралізації, допоможуть плекати любов до літератури й читання, до різних видів мистецтв. Під час незвичайного уроку-театралізації учні дізнаються, що мистецтво слова можна доносити та реалізовувати різними способами. А якщо говорити про інтегрований курс «Я досліджую світ», то за допомогою театралізації учні навчаться дивитися на ситуацію з різних точок зору, розвиватимуть критичне мислення та емоційний інтелект.

Список використаних джерел

1. Большакова І. Театр на уроці: практикум для початкової школи. *Освіторія. Медіа*. URL: <https://osvitoria.media/experience/teatr-na-urotsi-praktykum-dlya-pochatkovoyi-shkoly/> (дата звернення 20.04.2022).
2. Захарійчук М. Українська мова та читання: підруч. для 4 кл. закл. заг. сер. освіти (у 2-х частинах). Частина 1 Українська мова. Київ : Грамота, 2021. 160 с.
3. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 та 3–4 класи. Київ : Світоч, 2019. 336 с.

Мацюк Ніна Георгіївна,

здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр»,

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

Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

РОБОТА З ДИТЯЧОЮ КНИЖКОЮ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Сучасний етап початкової освіти характеризується розробкою і впровадженням багатоваріативних методик. Вони базуються на організації навчального процесу одночасно на різних рівнях складності, утвердженні всіма засобами цінності й гідності дитячої особистості. Учитель має знати не один, а кілька шляхів, які можуть бути придатними для досягнення мети.

Навчальний матеріал до уроків роботи з дитячою книгою, позакласного читання і для роботи у позаурочний час має забезпечити в учнів передумови формування читацьких інтересів, використання книг і вміння читати з метою самоосвіти, набуття основних звичок культури читацької поведінки.

Читацькі інтереси – це обов’язково інтереси вибіркові, спрямовані не на книги взагалі, а на книги певного роду, які читач виділяє з усіх інших книг, і віддає перевагу перед іншими книгами, тому що відчуває в них особисту потребу, вважаючи їх найбільш придатними для себе, – для поповнення своїх знань, для власної самодіяльності.

Особливості навчання дітей читати, використання доцільних підходів, методів, прийомів і засобів обґрунтовані в роботах К. Ушинського, В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі, О. Джежелей, А. Ємець, Л. Іванової, Г. Коваль, С. Логачевської, В. Мартиненко, В. Науменко, М. Наумчук, О.Савченко. Проведений аналіз праць сучасних дослідників підтверджує ефективність керівництва процесом учіння і розвитку здібностей школярів. Науковці зауважують, що мають бути створені такі умови навчання, за яких можливе врахування вікової та індивідуальної своєрідності кожного учня.

В Типових освітніх програмах нової української школи чітко визначена потреба глибокої індивідуалізації навчання [2].

Дистанційне навчання – форма організації і реалізації освітнього процесу, за якою його учасники (об’єкт і суб’єкт навчання) здійснюють навчальну взаємодію на відстані. Головним завданням дистанційного навчання є розвиток творчих та інтелектуальних здібностей людини за допомогою відкритого і вільного використання всіх освітніх ресурсів і програм, у тому числі, доступних в Інтернеті [3].

Для дистанційного навчання дуже важливий зв’язок з учнем, тому що сучасне навчання (а особливо дистанційне) тяжіє до індивідуалізації. Під час очного навчання кожен має можливість поставити питання й одразу отримати відповідь. Учень, що знаходиться на відстані, не має такої можливості. З часом у нього може згаснути інтерес, розсіюватися увага. Дитині важко стимулювати себе до самостійного навчання. Тому до вчителя, що працює в системі дистанційного навчання, є певні вимоги: відповідати дуже швидко на листи; хвалити оперативність слухачів; встановити чіткий графік спілкування в режимі on-line і чітко його дотримуватися; створити атмосферу психологічного комфорту та ін. Важливо створити сприятливий настрій, емоційне піднесення. Учень має відчувати, що учитель завжди допоможе. Необхідно створити умови для повноцінної самореалізації учня, прояву успішності, самоствердження, підвищення його самооцінки.

Істотною рисою дистанційної педагогічної діяльності є її орієнтування на освіту школярів [3], яка базується на організації пізнавальної діяльності в індивідуальних і колективних формах у вигляді діяльності самоосвітньої; системну діагностику особистих якостей учня і підтримка його індивідуального зростання; використання можливостей інформаційного освітнього середовища. Значущим фактором для досягнення якісних результатів є рівень організації педагогічного процесу мережевим викладачем.

Інструменти спілкування у дистанційному навчанні.

Відеоконференція – це конференція реального часу в on-line режимі. Вона проводиться у визначений день і в призначений час. Обговорення й прийняття рішень, дискусії, захист проєктів відбуваються у режимі реального часу. Вчителі й учні можуть бачити один одного, вчитель має можливість супроводжувати заняття наочним матеріалом.

Середовище Classroom дозволяє організувати онлайн навчання, використовуючи відео, текстову та графічну інформацію, різні додатки Google. Вчитель має можливість контролювати, систематизувати, оцінювати діяльність, переглядати результати виконання вправ.

Соціальні мережі та Viber дозволяють створювати закриті групи, чати, обговорення тем, завдань, проблем, інформації.

У групах, де проводилося експериментальне навчання, велика увага приділялася Ранковим зустрічам on-line, а також самостійній роботі третьокласників із ротаційною моделлю «Щоденні 5».

У експериментальному навчанні потрібно було реалізувати індивідуальний підхід до учнів початкових класів для формування в них читацької самостійності та уміння працювати з книгою із задоволенням; обґрунтувати педагогічні умови формування першооснов читацької самостійності учнів у період дистанційного навчання.

Реалізуючи поставлені завдання, ми керувалися принципом – не змушувати, а заохочувати до читання. Забезпечення індивідуального підходу виявлялося у такій діяльності:

Індивідуальні бесіди-розмови – учитель – учень.

У ЕГ третього класу вчитель домовлявся про зручний день для індивідуальних on-line бесід-розмов із учнем або учнями визначених груп.

Учень мав книжку, яку прочитав або яку на даний момент читає, та читацький щоденник. Під час бесіди-розмови вчитель слухав короткий переказ прочитаного. Далі учень з учителем обговорювали прочитані учнем книжки, аналізували записи, зроблені у читацькому щоденнику, дискутували.

Читацький щоденник – обов'язковий елемент успішного читання. У своєму читацькому щоденнику учні записують завдання. Вони найпростіші:

1. Прочитати уривок, абзац, сторінку, розділ....
2. Записати 1–2 речення про що читав/читала, або що сподобалося найбільше.
3. Намалювати малюнок.

Якщо учень нічого не прочитав і з'явився на on-line зустріч без книжки, то вчитель пропонував йому вибрати книгу із запропонованих і розпочати її читати під час зустрічі, демонструючи текст на екрані. Уривок із запропонованої книги читав і вчитель. У ході такої зустрічі вчитель проводив індивідуальну роботу з учнем щодо орієнтації у світі книжок; пропонував учневі виконати посильні завдання, що стосуються прочитаного

Індивідуальні зустрічі з учнями, які люблять читати і орієнтуються у світі книжок були заздалегідь підготовленими. Учні виконували такі завдання:

1. Напиши листа головному герою книжки.
2. Запиши питання, які б ти поставив головному персонажу якщо б у тебе виникла можливість з ним зустрітись.
3. Оформи рекламу своєї книги, переконай однокласників, що її варто прочитати.
4. Як би змінилося твоє життя, якби головний герой / головна героїня був / була твоїм найкращим другом?
5. Як би змінилося твоє життя, якби головний герой / головна героїня став / стала твоєю вчителькою?

Учні, які тільки розпочинають читати нову книжку, можуть написати свої передбачення: Як ти гадаєш закінчиться книжка?

Важливий елемент дистанційного процесу навчання із застосуванням індивідуального підходу – це вміння самостійно оцінювати свої досягнення. Тому учителю важливо створити умови, щоб учні самостійно записували та позначали свій успіх та поступ уперед.

Учням ми запропонували зробити квіточку і наклеїти її в зошит. У середині квітки наклеїти своє фото. Після кожної індивідуальної зустрічі з учителем учень приклеював довкола серединки квітки пелюстки, які символізували його досягнення; бачив, що його роботу оцінено та за неї він отримав визнання. Це додавало учням бажання більше читати, виконувати завдання та робити його кожного разу краще.

Експериментальним навчанням було передбачено доцільне використання ротаційної моделі «Щоденні 5». Це такі види діяльності з читання і письма, виконуючи які, учні навчалися бути самостійними під час читання й письма, а вчитель мав можливість працювати з учнями індивідуально та у малих групах.

Ротаційна модель «Щоденні 5» [1] розроблена з метою формування й розвитку в учнів власної витривалості та самостійності; забезпечення активності впродовж тривалого часу під час виконання кожного з компонентів. Ця модель пропонує різноманітні види діяльності, що збільшують мотивацію та інтелектуальну зайнятість учнів.

Навчити учнів читати для себе – це перший компонент стратегії та основа для розвитку читацької самостійності та самостійних читачів.

Під час першого збору на урок під назвою «Три способи прочитати книжку» переконували учнів, що вони усі здатні прочитати книжку, якщо їм надається вибір: читати в картинках, читати текст чи переказувати історію. Проводимо також такі базові уроки: «Я вибираю відповідні книжки» та «Вибери вдале робоче місце».

У такій роботі реалізується індивідуальний підхід у навчанні, головною дійовою особою якого є учень початкових класів. Роль учителя – це роль модератора і фасилітатора. Слід не «наповнювати» учнів знаннями, а навчити знаходити інформацію і критично опрацьовувати її, читати не для учителя і батьків, а для себе, застосовувати знання у життєво важливих ситуаціях.

Учитель вів записи спостережень під час індивідуальних зустрічей-бесід: яку книжку читає учень, на якій сторінці; на які питання відповідає, а на які не може дати відповіді; чи формулює питання самостійно. У процесі підготовки до зустрічей учитель створював презентації книг, з якими потрібно ознайомити учнів; виводив на екран уривки тексту твору для читання. Перевіряв, які види і прийоми онлайн роботи з дитячою книгою найбільш ефективні. Спільна робота вчителя і учнів мала хороші результати. Учні не відмовлялися читати самостійно; готувалися до наступних уроків із дитячою книгою; ділилися своїми здобутками щодо прочитаних книг.

Отже, педагогічні умови формування першооснов читацької самостійності учнів полягали в організації індивідуальних бесід-розмов – учитель – учень; обов'язковому веденні читацького щоденника; навчанні самостійно оцінювати свої досягнення; доцільному використанні ротаційної моделі «Щоденні 5».

Підсумовуючи роботу учнів з дитячою книжкою під час дистанційного навчання, зазначимо: дистанційне навчання виступає ефективним доповненням традиційних форм освіти, як засіб часткового вирішення нагальних проблем освіти, зокрема, надає можливість одночасно забезпечити інтенсивне практичне застосування методів і засобів інформаційно-комунікативних технологій. Впровадження елементів дистанційної форми навчання в школі є необхідною умовою для досягнення сучасного рівня якості освіти.

Список використаних джерел

1. Нова українська школа: poradnik dla vchytela / za zag. red. N. M. Bibik. Kyiv : Litera LTD, 2019. 208 s.
2. Типові освітні програми для закл. Загальної середньої освіти: 1–2 та 3–4 класи. Київ : Видавництво «Світоч», 2019. 336 с.
3. Крилевець М. Методичні рекомендації до організації дистанційного навчання. URL: http://bytenku.ucoz.ua/Distansiynе-n/pov_01-22-386_krilevec_dod.pdf (дата звернення 12.04.2022).

ІНШОМОВНА ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ

Дідух Ангеліна Петрівна,
здобувач освітньо-професійного ступеня «Фаховий молодший бакалавр»,
науковий керівник: викладач Мельник Т. М.
ВСП «Сарненський педагогічний фаховий коледж РДГУ», м. Сарни

ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У НУШ

Ціннісні орієнтири НУШ вимагають нових підходів не лише до організації навчального процесу, але й до оцінювання навчальних досягнень учнів.

Державний стандарт початкової освіти, методичні рекомендації Міністерства освіти й науки України щодо оцінювання в початкових класах, Закон України «Про повну загальну середню освіту» визначають формувальне оцінювання серед основних різновидів оцінювання.

Формувальне оцінювання – це оцінювання під час навчання і «для навчання» (англ. – «assessment for learning») [2, с. 56].

Формувальне оцінювання як «оцінювання для навчання» складається з певних елементів, серед яких насамперед: вироблення зрозумілих учням цілей на певний період навчання; надання й отримання учнями конструктивного зворотного зв'язку щодо їхніх навчальних досягнень відповідно до визначених цілей; коригування вчителем навчального процесу відповідно до результатів і навчального поступу учнів [1].

Формувальне оцінювання є однією з найефективніших досліджених стратегій підвищення рівня навчальних досягнень учнів, за висновками міжнародних науковців, зокрема, Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) [6, с. 89].

Формувальне оцінювання в іншомовному навчанні має чимало завдань, серед яких варто виділити наступні: мотивувати учнів до вивчення іноземної мови; формувати в дітей упевненість в собі; формувати здатність учнів до самостереження та усвідомлення відповідальності за власне учіння; спостерігати за поступом учнів в набутті первинних мовленнєвих навичок; визначати і враховувати індивідуальні особливості кожного учня/учениці; допомагати вчителю корегувати навчальний процес, підвищувати його якість; звертати увагу на учнів, які потребують особливої підтримки і уваги з метою запобігання проблем у майбутньому; забезпечувати інформацією школу та батьків про розвиток і поступ учнів в опануванні первинними мовленнєвими навичками [3, с. 45].

Формувальне оцінювання здійснюється протягом всього навчального процесу за допомогою спостереження, поурочного, тематичного вербального оцінювання досягнень учнів, учнівських робіт та ін. [4].

Першою складовою методики формувального оцінювання є визначення об'єктивних та зрозумілих для учнів початкових класів навчальних цілей щодо вивчення іноземної мови на кожному уроці. Поставлені цілі виступають бажаними результатами навчання та надають чітке уявлення про необхідність оволодіння мовними, мовленнєвими, лінгвокраїнознавчою і навчально-стратегічною компетентностями [3].

Активізація навчання забезпечується в результаті: відтворення засобами наочності (кіно-, відеофільми) мовленнєвого середовища; найбільш повної реалізації дидактичного принципу наочності у процесі занять; максимального використання аналітичних комунікативних здібностей учителя й учня, більш повної мобілізації їх внутрішніх резервів; створення сприятливих умов для контролю за мовленнєвими навичками та вміннями, що формуються, а також самоконтролю [5, с. 45].

Методика формувального оцінювання передбачає можливість і вміння учнів аналізувати власну навчальну діяльність. Варто зазначити, що здатність до персональної (автономної) рефлексії в дітей молодшого шкільного віку є достатньо обмеженою, але можливості для її розвитку актуалізуються у груповій формі. Тому для розвитку рефлексії доцільно використовувати різні прийоми, зокрема: «Східці успіху», «Ключові слова», «Потяг», «Букет настрою», «Кластер», «Сінквейн» тощо [5, с. 12].

Самооцінювання передуює оцінюванню роботи вчителем. Із метою формування адекватного самостійного оцінювання застосовується порівняння двох самооцінок: прогностичної та ретроспективної. Водночас самооцінювання передбачає не лише оцінювання учнем власної роботи, але й визначення проблем і способів їх вирішення [9].

Популярним прийомом самооцінювання, що передбачає розвиток навичок критичного мислення учнів, є «BLOB Tree»/Дерево Блоба/Дерево з чоловічками. Перед учнями ставиться завдання оцінити свої знання з певного лексичного чи граматичного матеріалу та позначити себе на «BLOB Tree». При цьому вони мають пояснити, чому «помістили» себе на тій чи іншій висоті (гілці) цього дерева [7, с. 33].

Останньою складовою методики організації формувального оцінювання є корегування вчителем спільно з учнями підходів до навчання з урахуванням результатів оцінювання. Формувальне оцінювання уможливує відстеження вчителем процесу просування учня до навчальних цілей, корегування навчального процесу, а учневі – усвідомлення більш високої відповідальності за самоосвіту [8].

Отже, цінність формувального оцінювання в тому, що воно підвищує мотивацію, розвиває вміння вчитися та допомагає учням досягати кращих результатів навчання.

Список використаних джерел

1. Землянская Е. Н. Формирующее оценивание (оценка для обучения) образовательных достижений обучающихся. *Современная зарубежная психология*. 2016. Том 5. № 3. С. 50–58.
2. Ключева Т. М. Особливості формувального оцінювання в умовах Нової української школи. *Таврійський вісник освіти*. 2018. № 4. С. 57–65.
3. Кміть О. В. Пріоритетні тенденції англomовної початкової освіти в контексті концепції «Нова українська школа». *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2018. Вип. 156. С. 62–65.

4. Кміть О. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Конспект лекцій для студентів спеціальності 013 Початкова освіта, спеціалізації Іноземна мова (англійська), освітній ступінь-магістр. Чернігів: ЧНПУ, 2017. 117с.
5. Кміть О. В. Контрольно-оцінювальна компетентність майбутнього вчителя іноземних мов початкових класів. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки.* Випуск 9 (165). 2020. С.58–64.
6. Науменко С. О. Формувальне оцінювання як напрям реформування середньої освіти в Україні URL: http://lib.iitta.gov.ua/715563/1/Thesis_Final-182-184.pdf. (дата звернення 20.04.2022).
7. Фишман И. С., Голуб Г. Б. *Формирующая оценка образовательных результатов учащихся: метод. пособ.* Самара: Учебная литература, 2007. 244 с.
8. Формувальне оцінювання: переваги та ефективність. URL: <https://vseosvita.ua/news/formuvalne-otsiniuvannia-perevahy-ta-efektyvnist-6379.html>. (дата звернення 20.04.2022).
9. Щербак О. І., Софій Н. З., Бович Б. Ю. Теорія і практика оцінювання навчальних досягнень : навч.-метод. посіб. / за наук. ред. О. І. Щербак. Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2014. 136 с.

Прозапас Наталія Миколаївна,

здобувач освітньо-професійного ступеня «Фаховий молодший бакалавр»,
науковий керівник: викл.вищ. квал.катег., викладач-методист Юркевич Ж. В.
ВСП «Сарненський педагогічний фаховий коледж РДГУ», м. Сарни

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сьогодні актуальними є питання, пов'язані з роздумом про національну культуру та історію певної мови. Безперечно, що іноземні мови відіграють важливу роль у накопиченні культурної спадщини. Іноземні мови відображають характер країни, створюють унікальний світогляд для тих, хто використовує їх як засіб спілкування, зберігають культурні цінності та спадщину.

Термін «культура» має багато визначень і включає як цілі, так і духовні цінності матеріальної культури. Культура також розглядається як спосіб життя в суспільстві з видимими і прихованими формами культури.

Мова є невід'ємною частиною культури. Вона відображає видимі та приховані форми культури. Культура, у тому числі й мовна, зумовлена як природними, так і соціальними чинниками, історичним минулим, особливостями економічного розвитку та традиціями стереотипної поведінки. У процесі спілкування, як наголошує С. Ю. Ніколаєва [3, с. 108], мовні та соціокультурні особливості народу розкриваються на мовному та позамовному рівні.

До проблеми вивчення мовної та лінгвосоціокультурної компетентності зверталися вітчизняні та зарубіжні вчені, такі як М. Нацюк, Г. Єлізарова, П. Сисоєв. Вивченню методики формування мовної та соціокультурної компетентності в загальноосвітніх навчальних закладах присвячені роботи О. Бондаренко, Т. Верещагіна, О. Воробйова, В. Сафонові, Г. Томахіна, Т. Цветкової, Н. Бориско. Мова має здатність збирати, зберігати і відтворювати факти і явища культури народу, який є носіями цієї мови. Це має вирішальне значення для виділення мовного та соціокультурного матеріалу як частини змісту освіти. При цьому варто відзначити думку вчених, що більшість людей бачить світ крізь призму єдиної культури.

Таким чином, розвиток у школярів світогляду на основі мовної та соціокультурної компетентності сприяє міжкультурному спілкуванню [1, с. 124].

Метою розвитку мовної та соціокультурної компетентності є правильне та доцільне тренування мовної поведінки учнів у різних ситуаціях міжкультурного спілкування. Для того, щоб мати можливість активно брати участь у культурному діалозі, дуже важливо, щоб мовна та соціокультурна компетентності були добре розвинені, щоб повноцінно розуміти іноземну мову, її носіїв та їхні наміри.

На думку вчених [2, с. 112], мовна та соціокультурна компетентність складається з трьох компонентів: соціолінгвістичної компетентності; соціокультурної компетентності; соціальної компетентності.

Однією з найактуальніших проблем методики іноземної мови є соціокультурна компетентність і шляхи її досягнення. Сьогодні молоді люди повинні мати здатність бути толерантними до носіїв мови з інших країн, культур та способів життя. Оскільки набути соціокультурної компетентності поза мовним середовищем особливо важко, важливим завданням для вчителів на шкільних уроках англійської мови є моделювання ситуацій реального спілкування.

Основною метою навчання іноземної мови, особливо англійської, є розвиток комунікативної компетентності учнів, які навчаються іноземною мовою. Тенденція навчання англійської мови як засобу спілкування відповідає потребам сучасного суспільства і виявляється в комунікативній спрямованості цілей, змісту, принципів і методів навчання.

Оволодіння іноземною мовою на основі знайомства з культурою, традиціями та умовами країни, де мова вивчається, сьогодні є одним із основних принципів викладання цього предмету.

Розвиток лінгвосоціокультурної компетентності учнів як складової комунікативної компетентності є пріоритетним у навчанні англійської мови. Питання автентичності мовного середовища є серйозною проблемою, оскільки у вивчення іноземних мов залучаються мовні та соціокультурні елементи. Останнє досягається використанням автентичних текстів як комунікаційних одиниць. Знайомлячись з місцевим фольклором та інформацією культурного характеру, учні дізнаються про особливості іншої культури, аналізують їх і краще розуміють власну культуру. Метою соціокультурної освіти є навчання та динамічний розвиток мовної та соціокультурної компетентності, що дає змогу орієнтуватися в різних культурах і пов'язаних з ними нормах спілкування, адекватно інтерпретувати явища та артефакти, обирати стратегії для вирішення різноманітних особистісних проблем та види сучасного міжкультурного діалогу.

Тому процес вивчення англійської мови має бути спрямований на навчання школярів новим способом спілкування з культурою та звичаями людей. Соціокультурна лінгвістична компетентність – це знання учня національно-культурних особливостей соціальної та мовної поведінки носіїв мови: їхні звичаї, манери, соціальні стереотипи, історію та культуру, а також уміння застосовувати ці знання у спілкуванні [5, с. 116–118].

Для успішного розвитку молодших школярів лінгвосоціокультурної компетентності необхідно також визначити найважливіші критерії відбору мовного та соціокультурного матеріалу. В даному випадку літературні твори сприяють розвитку окремих компонентів структури лінгвосоціокультурної компетентності: доступність (матеріал повинен бути зрозумілим і доступним); достовірність (матеріал повинен містити конкретні поняття, слова, тобто реалії, характерні для іноземної культури); Мовні реалії (матеріал повинен містити

компоненти, необхідні для розуміння передових знань історії, видатних діячів, традицій та інших особливостей іноземної культури).

При навчанні іноземної мови в початковій школі літературні твори слід використовувати для ознайомлення учнів з культурами людей під час вивчення іноземної мови. До них належать оповідання, казки, вірші, колискові, байки, народні пісні тощо. Корисним при цьому є також використання різних видів ігор.

Розвиваючи лінгвістичну та соціокультурну компетенцію, школярі дізнаються про іншу культуру, дізнаються про її історію, знайомляться з різними аспектами сучасного життя в інших культурах та поведінкою носіїв мови. Це підносить процес вивчення мови на якісно новий і продуктивний рівень і дає змогу формувати різноманітні та складні особистості в процесі навчання. У майбутньому це будуть спеціалісти, які зможуть адаптуватися до нових умов і вимог, що постійно змінюються. Вивчаючи англійську мову як засіб міжкультурної комунікації, учень має можливість дізнатися про іншу культуру, дізнатися про різні моделі соціальної поведінки та порівняти їх зі знаннями, отриманими у своїй рідній культурі, і таким чином навчитися розуміти інші культури [4, с. 19].

Отже, формування в молодших школярів основи лінгвосоціокультурної компетентності є передумовою розвитку індивідуальності кожного учня, що забезпечує міжкультурний діалог.

Список використаних джерел

1. Гришкова Р. О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції школярів. Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2012. 124 с.
2. Максимець М. Формування соціокультурної компетенції у процесі вивчення англійської мови. Київ, 2016. 112 с.
3. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у навчальних закладах: Підручник. Київ : Ленвіт, 2002. 108 с.
4. Першукова О. О. З історії розвитку соціокультурних аспектів вивчення іноземних мов у Європі. Київ, 2017. 19 с.
5. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі. Київ : Ленвіт, 2009. С. 116–118.

Слаба Христина Андріївна,
здобувач освітньо-кваліфікаційного рівня «Молодший спеціаліст»,
науковий керівник: викладач-методист Степа С. М.
КЗЛОП «Бродівський фаховий педагогічний
коледж імені Маркіяна Шашкевича», м. Броди

ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Для тенденцій сучасного освітнього процесу модернізація навчання, його якісне впровадження та реалізація методів і технологій навчання є надзвичайно актуальним в рамках освітнього середовища.

В 60-ті роки ХХ століття розпочались перші дослідження щодо необхідності застосування комунікативних вправ та дидактичних ігор під час навчальних занять. Про необхідність подібних вправ писав у своїй статтях Е. І. Пассов, Л. С. Виготський і

Д. Б. Ельконін вказували на важливу роль гри в соціалізації особистості [2]. Жодна гра не повторює іншої, однак кожна з них миттєво створює нові ситуації. У грі дитина навчається бути активною стосовно інших, нападати й захищатися, допомагати, розраховувати наперед результат, враховуючи дії інших гравців.

Ігрові педагогічні технології – це технології, в основу яких покладена педагогічна гра, як вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення і засвоєння суспільного досвіду [4, с. 122].

Гра на уроках іноземної мови є спеціальною мовною вправою, у якій зовнішня форма – ігрова, а зміст – мовні і мовленнєві явища іноземної мови. Багато науковців розглядають гру як цікаву за формою вправу, здатну до підвищення мотивації, інтересу, утримання уваги учнів, стирання мовних і психологічних бар'єрів під час уроку [3]. Створюючи для дитини нові ситуації, гра змушує її урізноманітнювати соціальну координацію рухів, вчить гнучкості, еластичності й творчим умінням.

Сутність ігрових технологій на уроках іноземної мови в початкових класах визначаються такими характерними рисами: свободою особистості в уяві; ілюзорній реалізації особистих інтересів; формуванням мовленнєвих вмінь, а саме: читання, письма, слухання та говоріння на різних етапах уроку, у різних видах спілкування; стратегічно тонко організованим навчальним простором дитини, в якому вона рухається від розваги до розвитку; відчуттям самостійності та важливості власних дій; яскравістю і безпосередністю виховання, легкістю входження в образи.

Гра на уроках іноземної мови сприяє зняттю напруги, активізації мовної діяльності; запобігає монотонності під час відпрацювання мовного матеріалу. Ігрові прийоми значно полегшують засвоєння складних граматичних конструкцій, розширюють словниковий запас, допомагають створити наближені до життя ситуації.

С. В. Гриценко, досліджуючи ефективність використання ігрового методу на уроках, зазначає, що ігрова діяльність на уроці проходить ефективно і дає бажані результати, якщо забезпечується виконання таких вимог: ігри мають відповідати навчальній програмі; ігрові завдання мають бути не надто легкими, проте й не дуже складними; гра має відповідати віковим особливостям учнів; правила гри мають бути простими і чітко сформульованими; дії учнів слід контролювати, своєчасно виправляти, спрямовувати; підсумок гри має бути справедливим; ігри мають бути різноманітними; до ігор слід залучати учнів усього класу; гра на уроці не повинна проходити стихійно, вона має бути чітко організованою і цілеспрямованою [1, с. 13].

Під час гри активуються і приймають довільний характер різні розумові процеси. Щоб прийняти і зрозуміти сенс гри, вивчити ігрові правила і дії, треба уважно вислухати і зрозуміти пропозицію педагога, його пояснення. Використання ігор допомагає зацікавити дітей іноземною мовою, створює умови для досягнення успіху у вивченні мови. Учні, які будуть грати, обов'язково захочуть покращити свої знання з іноземної мови.

Застосування інноваційних ігрових технологій на сучасному уроці іноземної мови: сприяє створенню комфортного та індивідуального навчання, спрямованого на підвищення успішності; удосконалює демократичне, критично мисленнєве спілкування з іншими учасниками освітнього процесу; дозволяє використовувати активні методи навчання, покращує структуру та зміст уроку іноземної мови.

Особлива увага ігрових технологій спрямована на ефективність іншомовної комунікації, учасники якої – мобільні, відкриті та активні. Інтерація сприяє виробленню цінностей, створенню атмосфери співпраці, взаємодії.

Навчання іноземних мов із використанням інтерактивних ігрових технологій навчання асоціюється з розвитком критичного мислення як колективної інтелектуальної діяльності школярів під час організації та здійснення мовленнєвої взаємодії.

Вчителі іноземної мови в новій українській школі активно застосовують інформаційні технології для створення сучасних ігор і ігрових ситуацій на заняттях, а саме: онлайн-сервіси LearningApps, Wordwall, Liveworksheets, Quizlet, Quizizz дають змогу створювати різноманітні інтерактивні ігри для засвоєння в ігровій формі лексики і граматики та перевірки рівня навчальних досягнень учнів. Інтернет-платформа Tagxedo дозволяє створювати хмари слів. Вчителю необхідно вставити слова в текстове поле програми, вибрати бажану форму, колір та шрифт тексту. Завдяки цьому в учнів з'являється зорова опора для використання вивченого матеріалу на уроках повторення і узагальнення.

Учні початкової школи із задоволенням грають у комп'ютерні буквені ігри (Word Games) – своєрідні загадки, в яких потрібно відгадати слово або фразу, написані незвичним способом, і задля розв'язання завдання необхідно провести комбінаторні перетворення з буквами – змінити їх послідовність, розміщення, додати або вилучити букви.

Застосування ігрових технологій на уроках іноземної мови в початковій школі потребує спеціальних знань від вчителя щодо специфіки та організації гри на занятті. Особливості використання ігрових технологій в початковій школі передбачають їх вибір з урахуванням вікових характеристик учнів, забезпечення позитивної мотивації, організації ігрової діяльності. Ігрові технології сприяють формуванню особистості дитини, її соціалізації, розвитку пізнавальних інтересів, закріпленню й удосконаленню знань, умінь і навичок природним для школярів шляхом.

Список використаних джерел

1. Джелялова І. Гра як один з методів виховання учнів початкових класів. *Початкова школа*. 2016. № 10. С. 52–53.
2. Эльконин Д. Б. Психология игры. Москва: ВЛДДОС, 1999. 360 с.
3. Редько В. Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи. К.: Генеза, 2007. 136 с.
4. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий / в 2-х т. Т. 1. Москва: Народное образование, 2005. 816 с.
5. LearningApps. URL: <https://learningapps.org/> (дата звернення 18.04.2022).
6. Quizlet. URL: <https://quizlet.com/ru> (дата звернення 10.04.2022).

Федорчук Сніжана Олександрівна,
здобувач освітньо-кваліфікаційного рівня «Молодший спеціаліст»,
науковий керівник: канд. пед. наук, викладач-методист,
голова циклової комісії української та іноземної філології Годунко Л. В.
ВСП «Сарненський педагогічний фаховий коледж РДГУ», м. Сарни

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ВАЖЛИВИЙ ІНСТРУМЕНТ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У НУШ

У сфері викладання в наші дні відбувся великий прогрес – різке поширення використання різноманітних електронних матеріалів. Сьогодні у більшості класів є дошки, комп'ютери з проєкторами, програвачі компакт-дисків. Технології стали невід'ємною частиною життя учнів молодших класів, які ростуть у XXI столітті. Велика кількість вчителів та учнів віддають перевагу викладанню та навчанню за допомогою підручників з використанням різних гаджетів, як доповнення до їхніх основних матеріалів. Важливо переконатися, що ми дійсно застосовуємо ці гаджети для досягнення реальних цілей. Масова комп'ютеризація призвела до того, що технології стали невід'ємною частиною кожної складової нашого життя у навчанні, на роботі, під час відпочинку та розваг.

У НУШ відповідно до Типової освітньої програми Державного стандарту початкової освіти 2018 року головною метою іншомовної освіти для загальної середньої освіти є формування іншомовної комунікативної компетентності для безпосереднього та опосередкованого міжкультурного спілкування, що забезпечує розвиток інших ключових компетентностей і задоволення різних життєвих потреб учнів. Відповідно до мети іншомовної освіти та завдань у початковій школі, виокремлено такі змістові лінії: «Сприймання на слух», «Зорове сприймання», «Усна взаємодія», «Усне висловлювання», «Писемна взаємодія», «Писемне висловлювання», «Онлайн-взаємодія» [5, с. 14–15].

На уроках іноземної мови комп'ютерні технології можуть бути використані для вивчення лексики, відпрацювання вимови, навчання монологічного і діалогічного мовлення, практикування у граматичних явищах. Це дозволяє вчителю вирішувати багато завдань: формування навичок та умінь читання, вдосконалення уміння писати, висловлення думки, поповнення словникового запасу молодших школярів, а також формування мотивації до вивчення іноземної мови.

Існують інші технології, які не пов'язані з цифровими технологіями. До них належать: навчання у співробітництві (метою є оволодіння навичками та вміннями на тому рівні, який відповідає індивідуальним здібностям учня), метод проєктів (метою є активна взаємодія один з одним, здійснення пошукової діяльності учнями із особистісно значущої проблеми), ігрові технології (метою є тренування пам'яті, уваги, розвиток мислення та мовлення, сприяння процесу соціалізації особистості), технологія проблемного навчання (метою є навчити учнів проблемним шляхом).

Термін «технології навчання» використовується для позначення сукупності прийомів роботи вчителя (способів його наукової організації праці), за допомогою яких забезпечується досягнення поставлених на уроці цілей навчання з найбільшою ефективністю за мінімально можливий для їх досягнення період часу. Термін набув широкого розповсюдження в літературі 60-х рр. XX століття у зв'язку з розвитком програмованого навчання і спочатку використовувався для позначення навчання із

застосуванням технічних засобів. У 70-і рр. термін отримав більш широке вживання: і для позначення навчання з використанням технічних засобів навчання, і як раціонально організованого навчання у цілому. Таким чином, в поняття «технології навчання» стали включати всі основи проблеми методики, пов'язані з удосконаленням навчального процесу і підвищення ефективності та якості його організації.

Найважливішими характеристиками технологій навчання вважаються такі: а) результативність (високий рівень досягнення поставленої навчальної мети кожним учнем), б) економічність (за одиницю часу засвоюється великий обсяг навчального матеріалу при найменшій витраті зусиль), в) ергономічність (навчання відбувається в обстановці співпраці, позитивного емоційного мікроклімату, при відсутності перевантаження і перевтоми), г) висока вмотивованість в оволодінні іноземної мови і культури, що сприяє підвищенню інтересу до уроків і дозволяє удосконалювати кращі особистісні якості учня, розкрити його резервні можливості.

Отже, технологія навчання – це спеціально відібрані і розташовані у певному порядку прийоми навчання, якими користується вчитель у своїй роботі. Це науково обгрунтована послідовність дій учителя та учня, яка відповідає основним положенням того чи іншого методу навчання. Кожен з методів навчання іноземної мови і культури має свою технологію; автори методу виділяють основні прийоми навчання і їх послідовність у курсі навчання або хоча б у межах одного уроку [1, с. 124–125].

Отже, варто виокремити такі переваги використання технологій у викладанні англійської мови для молодших школярів:

- технології є природною частиною життя наших учнів;
- використання різноманітних інтерактивних завдань та ігор;
- можливість почути, як інші люди розмовляють англійською, у тому числі носії мови;
- можливість знайти більше навчального матеріалу для уроку за допомогою інтернету;
- можливість спілкуватися з іншими учнями та людьми з усього світу, а також спілкування зі своїми учнями, коли вони вдома.

Слід наголосити, що технології дають вчителям більше можливостей зробити уроки цікавішими та різноманітнішими як для школярів, так і для них самих. У викладанні англійської мови використовується багато гаджетів. Найпопулярнішим з них є комп'ютер із під'єднанням до інтернету – засіб, який має кілька функцій, зокрема пошук інформації, створення та показ презентацій, пошук фотографій, перегляд відео, прослуховування аудіо тощо. Якщо всі учні забезпечені комп'ютерами чи планшетами, вони також можуть грати в інтерактивні онлайн-ігри одночасно.

До інших популярних гаджетів належать:

1) інтерактивні дошки, за допомогою яких можна писати або малювати спеціальною ручкою/пальцем, використовуючи різні кольори та стилі, а також виділяти найважливіші дані; зберігати зроблене, щоб використати його пізніше; змінити або видалити написане, або почати нову сторінку; показувати та переглядати зображення, презентації, а також дивитися відео; мати доступ до інтернету; відображати та запускати автоматизований вміст. Переглядати дані на дошці легше та зручніше, ніж на комп'ютері, завдяки великому екрану, особливо якщо клас великий.

2) телевізори або проєктори, за допомогою яких можна також дивитися відео та показувати презентації.

3) аудіопристрої, як-от: диктофони, за допомогою яких можна виконувати завдання на прослуховування та відтворювати музику.

Регулярний перегляд відео англійською мовою не тільки зацікавить дітей молодшого шкільного віку, але й забезпечить засвоєння – вони збагачують свій словниковий запас і розвивають граматику, аудіювання та вимову природним способом. Звичайно, на уроках наш час обмежений, тому ми можемо показати нашим здобувачам початкової освіти лише короткі відео чи ролики. Однак, вибравши для них щось дійсно цікаве, ми можемо стимулювати наших школярів подивитися решту вдома, а потім обговорити з ними побачене, як розминку, на наступному уроці [6].

Презентації використовуються для того, щоб показати нову інформацію. Однак, створюючи презентацію, важливо мінімізувати текст – виділити лише найважливіші моменти. Основний текст має бути озвучений ведучим. Більша частина презентації має бути оформлена з малюнками та деякими таблицями, щоб доповнити дані, а також зацікавити учнів. Школярі самі можуть робити невеликі презентації або проєкти, які розвивають їхні творчі здібності та навички мовлення.

Також велику кількість переваг нам надає **підключення до інтернету**. Вебсайти є джерелами інформації, які можна назвати вікном в ширший світ за межами вашого класу. Вони пропонують вчителям різноманітні автентичні матеріали, включаючи дані на різні теми, картинки, пісні, відео тощо.

Крім цього, існують також **соціальні мережі**, які надають можливість спілкуватися онлайн з іншими людьми з усього світу усно/письмово (таким чином, практикуючи аудіювання та говоріння чи читання та письмо). Ми також можемо зв'язатися з нашими учнями з дому, організувавши онлайн-уроки через такі програми, як *Skype* або *Zoom*.

Вчителі можуть створювати **інтерактивні ігри** для своїх учнів, щоб вони вивчали та практикували англійську мову в ігровій формі. З точки зору мовного введення, ігри дуже багаті, оскільки вони поєднують різні контекстні підказки через анімацію, аудіо, відео та інші мультимедіа. Вони зосереджують дітей на виконанні завдання за допомогою цікавого змісту. Існують різні вебсайти, які пропонують інтерактивні завдання та мають функцію автоматичної перевірки помилок, а потім підрахунку оцінок (наприклад, *kahoot.com* або *wiseme.com*).

Крім того, вчителі можуть створювати класні **блоги або чати**, щоб учні ділилися своїми інтересами та враження від уроків або розповідали про домашнє завдання англійською мовою.

З іншого боку, не варто повністю покладатися на технології, оскільки вони також мають свої недоліки, а саме: гаджети можуть зламатися; інтернет-ресурси можуть мати віруси; можуть виникнути труднощі з інструкціями; учні можуть стати залежними від технологій, що може погано вплинути на їхнє здоров'я та поведінку; інтернет-ресурси можуть спровокувати учнів на обман.

Існують певні способи уникнення цих проблем, а саме:

- перед уроком варто перевірити, чи все працює належним чином;
- мати додаткові завдання та матеріали, які не потребують технічної підтримки (книги, паперові малюнки, усні/фізичні ігри тощо);

- заздалегідь потренуватися і перевірити, що ви добре знаєте, як користуватися певним пристроєм чи онлайн-ресурсом;

- поєднувати технологію з іншими матеріалами, такими як підручники, книги, письмові/усні завдання, ігри та заняття тощо;

- виконуючи тест або будь-яке інше завдання для перевірки знань учнів, варто використати інструмент, яким може користуватися весь клас (одна дошка або комп'ютер для всіх), щоб зменшити шанси учнів на списування [3].

Отже, технології є невід'ємною частиною сучасного молодого покоління, і вчителі можуть активно використовувати їх на уроках англійської мови у НУШ. Існує велика різноманітність інструментів, а також онлайн-ресурсів, які надають вчителям та їхнім учням більше інформації, яскраві презентації, цікаві відео, зображення, завдання, заходи та інтерактивні ігри. Інформаційні технології стали важливими у формуванні іншомовної комунікативної компетентності для безпосереднього та опосередкованого міжкультурного спілкування, що забезпечує розвиток інших ключових компетентностей учнів у Новій українській школі.

Список використаних джерел

1. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальною редакцією С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Іванова О. Є. Особливості викладання англійської мови в початкових класах. URL: <http://olena-english.com/methods> (дата звернення: 26.04.2022)
3. Карпюк К. Т. Нова українська школа: методика навчання англійської мови у 3-4 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу. Тернопіль: Видавництво Астон, 2020. 144 с.
4. Карпюк О. Д. Нова українська школа: методика навчання англійської мови у 1-2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу. Тернопіль: Видавництво Астон, 2020. 160 с.
5. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: початкова школа: іншомовна освіта + Державний стандарт початкової освіти. Київ: ТД ОСВІТА - ЦЕНТР+, 2018.
6. Харіна А. Аудіолінгвальний метод при викладанні англійської мови. URL: <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/view/69/1678/3688-1> (дата звернення: 28.04.2022)
7. Хващевська О. Сучасні педагогічні технології підготовки майбутнього вчителя початкової школи в контексті НУШ. URL: <http://profped.ddpu.edu.ua/article/view/153790/153323> (дата звернення: 28.04.2022).

Холод Руслана Олександрівна,
здобувач освітньо-кваліфікаційного рівня «Молодший спеціаліст»,
науковий керівник: викладач Никонець К. М.
ВСП «Сарненський педагогічний фаховий коледж РДГУ», м. Сарни

СПОСОБИ СЕМАНТИЗАЦІЇ ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ ІЗ ВРАХУВАННЯМ ВИМОГ НУШ

Лексична компетентність є невід’ємним компонентом англomовної комунікативної компетентності і важливим об’єктом навчання. Тому у навчальному процесі особливої ваги набувають питання оволодіння лексичними навичками. Ознайомлення з новими лексичними одиницями починається з семантизації, тобто розкриття значення нових лексичних одиниць. Семантизацією називають процес і результат повідомлень таких відомостей про мовну одиницю, які дозволяють використовувати її в тому чи іншому виді мовленнєвої діяльності. Головною вимогою до навчальної семантизації є адекватність, тобто відповідність потребам того виду мовленнєвої діяльності, для здійснення якого необхідна ця мовна одиниця [5].

Арсенал засобів семантизації, тобто введення лексичних одиниць, які вчитель може застосувати з метою розкриття значень слів і словосполучень, досить широкий, зокрема:

- семантизація іменників за допомогою демонстрації предметів, або їх зображення на картинці, фотографії. Мета зорової наочності – представити предмет чи елементи дії, які можна сприймати зором та ілюструвати семантично важливі ознаки значень. Словесний компонент семантизації доповнює сприйняте зором і в разі необхідності інтерпретує те, що представлено наочно. Співвідношення словесного та наочного компонентів семантизації, а також форма останнього залежать від типологічних особливостей іншомовного слова, а також ступеня абстрактності його значення [1].

- семантизація дієслова з допомогою ілюстрації рухів, міміки, пантоміміки або зображених дій «скелетним» малюнком на дошці, картинці, з допомогою відеокліпа;

- семантизація прикметників шляхом демонстрації різних предметів або їх зображень, у яких яскраво виражені якості (колір, розмір, форма, малюнок);

- семантизація числівників з використанням картинок з різним числом предметів або самих предметів;

- семантизація прислівників з допомогою різних показників (часу – рано, пізно, часто; географічної карти – далеко, близько; розміщення в кімнаті; використання картинок; кінофрагментів);

- семантизація займенників з участю вивчаючих (особових та присвійних займенників), з використанням положення різних предметів в приміщенні, відповідних картинок;

- введення вигуків з допомогою намальованих ситуацій. Потрібно звернути увагу, що суттєва різниця у вимові вигуків незалежно від того, що зовні вони можуть бути подібними на вигуки в рідній мові;

- семантизація слів та словосполучень в контексті, якщо він підказує необхідне значення;

- введення збірних слів за допомогою слів з конкретним значенням (огірки, помідори – овочі);

- семантизація синонімів та антонімів у системі з іншими уже відомими словами та словосполученнями [4];
- семантизація за допомогою використання мнемотехнічних технологій на рівні слова.

Враховуючи дані психології про доцільність використання ігрових завдань у молодших школярів, ми вважаємо, що саме мовні ігри найбільш сприяють розвитку лексичної підготовки учнів, мовної здогадки та пам'яті, дають змогу експериментувати з іноземною мовою, що вивчається. Під час проведення таких ігор, перш за все визначається мета та обирається найефективніша технологія. Ці вправи можуть бути індивідуальними, парними, груповими. Важливим моментом є органічне поєднання гри із загальним контекстом уроку, щоб учні могли продемонструвати свої знання. Використання мнемотехнічних прийомів сприяє легкому запам'ятовуванню учнями досить великого об'єму інформації. Як і вивчення лексичних одиниць, засвоєння неправильних дієслів, є невід'ємною частиною програми з англійської мови. Але найчастіше діти ознайомлюються з ними оглядово, тому що запам'ятати три форми дієслова досить важка справа. Римівки – один з основних мнемотехнічних прийомів. У першому класі, за допомогою цього прийому, учні досить успішно засвоїли літери, у другому – ряд лексичних одиниць. У третьому класі, почали вивчати неправильні дієслова і саме римівки знову стали у нагоді. Учні доповнювали віршовані рядки всі разом, у групах, змагаючись, хто більше отримає балів за правильне доповнення. Таким чином завдання було виконане: дієслова були засвоєні учнями без зусиль.

Семантизація за допомогою *використання пісні* під час вивчення лексичних одиниць на рівні тексту. Використання музики й пісень на уроках іноземної сприяє розвитку соціокультурної компетенції, створює на уроці атмосферу країни, мова якої вивчається. Пісні на уроках поживляють викладання, вносять різноманітність, викликають позитивні емоції. Пісні надають можливість для багаторазового повторення та запам'ятовування лексичних одиниць. Залежно від мети пісні можна поділити на багато- та однофункціональні. Однофункціональні спрямовані на засвоєння певної теми (фрукти, овочі, тварини), а багатофункціональні можна використовувати як текст і опрацьовувати на різних рівнях, зокрема на лексичному.

Технології опрацювання пісні

1. Добери слова, що римуються
2. Заповни пропуски словами що підходять за змістом
3. Поясни ідіоми своїми словами
4. Добери синоніми, антоніми
5. Склади словосполучення, використай їх у реченні.
6. Скажи фразу з пісні, а сусід має її продовжити
7. Випиши слова за категорією[6]

До перекладних способів семантизації відносяться:

- переклад слова відповідними еквівалентами рідної мови;
- переклад-дефініція, завдяки якому крім еквівалента рідною мовою учням пояснюється збіг або різниця у значенні слова.

Вищенаведені способи семантизації мають свої недоліки та переваги. Безперекладні способи розвивають мовленнєву здогадку, створюють опори для запам'ятовування,

посилюють асоціативні зв'язки. Разом з тим безперекладні способи потребують більше часу, ніж перекладні та завжди забезпечують точність розуміння [3].

Переклад економний у часі, універсальний у застосуванні, але збільшує можливість мовної інтерференції. Вдаватись до перекладу з метою семантизації значень нових слів доцільно тоді, коли значення ЛО не можна розкрити за допомогою перелічених вище способів (абстрактні поняття тощо). Крім того, переклад є найлегшою формою семантизації. Застосування його доцільне щодо слів, значення яких у рідній та іноземній мовах збігаються (наприклад, молоко, вода, любов, спати тощо). У тих випадках, коли сфери значень відповідних слів у двох мовах дещо відрізняються, вчитель повинен застосувати переклад-пояснення.

Вибір способів семантизації залежить від ряду факторів, а саме: 1) від якісних характеристик слова; 2) від його приналежності до активного чи пасивного мінімумів; 3) від ступеня навчання та мовної підготовки учнів; 4) від форми презентації нових слів; 5) від місця проведення етапу ознайомлення. Наприклад, презентація нових слів учителем, самостійна робота над словами в процесі читання нового тексту в класі, ознайомлення з словами в процесі самостійного виконання лабораторної роботи (або слухання фонозапису) у лінгвафонному кабінеті, розкриття значення нових слів удома [3].

Новий лексичний матеріал слід опрацювати як в ізольованому вигляді, так і в контексті, оскільки контекстуальне значення слова не завжди є його основним номінативним значенням. Питання про характер ознайомлення з активним і пасивним словником вирішується по-різному і зводиться в основному до двох альтернатив: 1) в процесі ознайомлення з новою лексикою різниці бути не повинно, вони з'являються лише на етапі закріплення; 2) в залежності від знання матеріалу ознайомлення та закріплення нової лексики повинні будуватись по-різному [3].

Відповідно до вимог НУШ вчитель має намагатися мінімізувати використання перекладних способів семантизації лексичних одиниць, щоб зберегти іншомовне середовище на уроці та сприяти мовній здогадці учнів. Семантизація за допомогою перекладу знижує інтерес і мотивацію учнів до іноземної мови. Утрачається почуття радості від вивчення іноземної мови. Для того щоб вивчення і розуміння лексики було ефективним учитель повинен створити відповідне середовище, яке сприятиме усвідомленню і запам'ятовуванню нових лексичних одиниць [2].

На основі проаналізованого нами матеріалу, можна дійти висновку, що одним з основних завдань вчителя є правильний вибір семантизації лексичних одиниць, який залежить від мовних та мовленнєвих характеристик лексичної одиниці, а також вікових і психологічних особливостей молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Бурлаков М. О. Зорованаочність як засібсемантизаціїіншомовної лексики. *Іноземні мови*. 2005. № 1. С. 20
2. Вишневський О. І. Методика навчання іноземнихмов: навч. Посіб. 2-ге вид.,перероб. і доп. Київ: Знання, 2011. 206 с.
3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Москва: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.
4. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько и др. Минск: Высшая школа, 1992. 522 с.

5. Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. А. А. Леонтьев. Москва: Русский язык, 1991. 330 с
6. Лексичні ігри на уроках англійської мови у початковій школі. URL: www.leksichni-igri-na-urokakh-angliysko-movi-u-pochatkoviy-shkoli-201328.html (дата звернення 20.04.2022).

ПРИРОДНИЧА І МАТЕМАТИЧНА ОСВІТНІ ГАЛУЗІ

Головецька Марія Миколаївна,
здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр»,
Львівський національний університет імені Івана Франка,
м. Львів

Луциньська Олена Володимирівна,
доктор філософії, асистент кафедри початкової та дошкільної освіти,
Львівський національний університет імені Івана Франка,
м. Львів

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Стрімкий темп розвитку інформаційно-комунікаційних технологій впливає на появу нових освітніх тенденцій в освіті. Нові покоління сучасного суспільства, які не уявляють свого життя без інтернету, вимагають готовності від вчителів до впровадження нових підходів і використання цифрових технологій на усіх уроках.

З огляду на це, вчителі мають бути гнучкими і мобільними під час організації навчання у початковій школі. Кожному з них варто вдосконалювати свої навички використання цифрових технологій на власних уроках. Підтверджує ці слова В. Сухомлинський. Закоханий у свій предмет, педагог спонукав вчителів підвищувати свій рівень професійної майстерності. Він писав, що «школа може дати учням міцні і глибокі знання лише при тій умові, коли кожен учитель безперервно удосконалює свою педагогічну майстерність»[1].

Аналіз науково-методичної літератури дає можливість стверджувати, що проблема використання Інтернет-ресурсів на уроках математики є і буде завжди цікавою та актуальною для вчителів початкової школи. Зазначену проблему висвітлено у наукових працях: В. Андрієвської, К. Осадчої, В. Осадчого, А. Коломійця, Р. Гуревича, М. Жалдака, М. Кадемії, М. Козяра, Н. Морзе, Н. Опушко, Л. Карамушки, О. Комара, Н. Руденко та ін.

Проведення уроків математики є непростю роботою і вимагає від вчителя клопіткої підготовки, адже сучасні діти орієнтовані на використання різноманітних інтерактивних вправ, ігрових методів, інформаційно-комунікаційних технологій.

У просторах мережі «Інтернет» існує дуже багато сайтів, ресурси яких дають можливість вчителю якомога ефективніше та цікавіше організувати освітній процес. Одні сервіси пропонують вправи, інші ігри, деякі з них пропонують схеми, пояснення, інструктажі, інтерактивні завдання, аудіо- та відеоматеріали.

Використання Інтернет-ресурсів має низку переваг для сучасного вчителя:

- швидкий доступ до інформації;
- цікавий та нестандартний підхід до уроків математики;

- активне та міцне засвоєння навчального матеріалу учнями;
- активізація пізнавальних якостей та критичного мислення класу;
- реалізація моделі особистісно-орієнтованого навчання;
- підвищення індивідуальності навчання;
- можливість якісного проведення перевірки знань, умінь і навичок учнів тощо.

Для якісної підготовки до уроку математики вчителю важливо мати свої інформаційні скрипти (портфоліо) з переліком інтернет-ресурсів, які забезпечать ефективність реалізації поставленої мети навчання.

Інтернет-простір насичений великою кількістю готових дидактичних матеріалів. Це не лише інтерактивні картки, плакати, але й не менш захопливі динамічні ігри, тести, вправи, відео для формування компетентностей.

Цілеспрямоване та вміле використання інтернет-ресурсів сприятиме розвитку інтелектуальних та творчих здібностей здобувачів початкової ланки освіти. Для реалізації поставлених завдань на уроках математики вчителю варто обрати зручні ресурси і використовувати їх під час організації навчання.

Пропонуємо добір інтернет-ресурсів, які допоможуть вчителю реалізувати творчі ідеї шляхом створення унікальних індивідуальних матеріалів у вигляді інтерактивних вправ, ігор, квестів й іншого дидактичного матеріалу (Табл. 1).

Перелік інтернет-ресурсів для вивчення математики у початкових класах

Таблиця 1

Інтернет-ресурс	Призначення
«Kahoot!» (https://kahoot.com/schools-u/)	Ігрова навчальна платформа
«WordWall» (https://wordwall.net/)	Сервіс інтерактивних вправ
«Learning.ua» (https://learningapps.org/)	Навчальні інтерактивні сервіси
«Edpuzzle» (https://edpuzzle.com/)	Конструктор інтерактивного відео
«Quiz» (https://quizizz.com/?fromBrowserLoad=true)	Інтелектуальна вікторина
«Самоучка» (https://samouchka.com.ua/ukr/)	Платформа з інтерактивними флеш-іграми
«Розумники» (https://edugames.rozumniki.ua/)	Програма інтерактивних завдань
«Wizer.Me» (https://wizer.me/)	Інструмент для створення інтерактивних робочих аркушів
«Електронний помічник вчителя» (https://elpom.com.ua/)	Платформа з інтерактивними завданнями
«ЛогікЛайк» (https://logiclike.com/uk)	Платформа з логічними головоломками
«Вчи.юа» (https://vchy.com.ua/)	Міжнародний освітній портал цікавих ігрових завдань та задач
Padlet (https://uk.padlet.com/dashboard)	Онлайн-дошка для організації навчання та співпраці між учасниками

Готуючись до уроку, слід пам'ятати, що педагогічна наука не стоїть на місці. Якщо ми мислимо «Мене так навчили, а тепер так буду навчати я!» – це шлях у минуле, що неможливо повернути; виправдання свого небажання вчитися і досягати нової мети [2].

Отже, наскрізне використання інтернет-ресурсів на уроках математики є ефективним інструментом вивчення математики, а також забезпеченням успіху кожного учня в освітньому процесі.

Список використаних джерел

1. Хомич О. М., Пивоварова Г. С. Відображення ідей Сухомлинського в концепції «Нової української школи». URL: <http://dspace.luguniv.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2410/1/Pivovarova.pdf> (дата звернення 21.04.2022).
2. Пелагейченко М. Л. Урок твоєї мрії: плануємо, мотивуємо, проводимо. Київ: Вид. Група «Основа», 2020. 112 с. (Серія «Нові формати освіти»).
3. Руденко Н. М., Коломієць Т. А., Широков Д. Л. Застосування е-середовища на уроках математики в початковій школі. URL: https://www.researchgate.net/publication/346327439_Zastosuvanna_e_seredovisa_na_urokakh_matematiki_v_pocatkovij_skoli (дата звернення 21.04.2022).

ІНФОРМАТИЧНА ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ

Рокунь Анастасія Сергіївна,

здобувач освітньо-професійного ступеня «Фаховий молодший бакалавр»,
науковий керівник: викладач вищої категорії Радько Н. Г.
ВСП «Сарненський педагогічний фаховий коледж РДГУ», м. Сарни

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ «ІНФОРМАТИЧНА» ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

Динамічний розвиток сучасної цивілізації зі стрімкими зрушеннями в техніці й технологіях, швидким накопиченням інформації веде до формування такого суспільства, яке потребує постійного оновлення. Це вимагає від сучасної освіти підготовки людини, здатної діяти в ситуації, яка швидко змінюється, навченої критично зіставляти інформацію з різних джерел та реалізувати себе в полікультурному середовищі. В умовах інноваційних змін розвитку сучасної освіти з'явилася нагальна потреба суспільства у творчих, діяльних, обдарованих громадянах, здатних до життєвого самовизначення [2, с. 108].

За останні 2–3 роки розвиток інформаційних технологій через всесвітню пандемію COVID-19 зробив актуальною проблему ще більшої модернізації системи освіти. Суть такої модернізації найбільше відбилася в концепції дистанційної освіти, яка завдяки Інтернету охоплює широкі шари суспільства та стає найважливішим фактором його розвитку. Особливого значення така модернізація системи освіти набуває і в Україні, адже для педагогів початкової школи відкривається низка можливостей з використанням онлайн-технологій під час дистанційного формату навчання: комп'ютер чи будь-який електронний пристрій (мобільний телефон, планшет, нетбук) бере на себе функцію контролю навчальних досягнень учнів, допомагає зекономити час у навчанні, демонструвати наочний матеріал,

показати в динаміці важкі для розуміння моменти, організувати повторення навчального матеріалу та здійснити диференційований підхід відповідно до індивідуальних особливостей кожного здобувача освіти. Все це яскраво демонструється під час проведення занять з освітньої галузі «Інформатична» (далі – ОГІ) інтегрованого курсу «Я досліджую світ» (2–4 класи) [1, 5].

Наслідком процесу інформатизації суспільства та освіти є поява дистанційного навчання як найбільш перспективної, гуманістичної, інтегральної форми освіти, орієнтованої на індивідуалізацію навчання. Сьогодні в умовах економічних відносин і жорсткої конкуренції на ринку праці особливе значення мають знання, навички та досвід. Фахівець ХХІ століття за Концепцією Нової української школи [3] – це людина, яка вільно володіє сучасними інформаційними технологіями, постійно підвищує і вдосконалює свій професійний рівень, патріот. Придбання нових знань і навичок, практично корисних і застосовуваних у роботі в епоху інформаційного суспільства, значно розширює можливості самореалізації і сприяє кар’єрному росту, здобуттю важливих життєвих компетентностей.

Проаналізувавши організацію освітнього процесу у закладах освіти, ми дійшли висновку, що при вивченні ОГІ інтегрованого курсу «Я досліджую світ» (2–4 класи) дистанційне навчання впроваджується за допомогою таких засобів:

- засоби надання навчального матеріалу учню;
- засоби контролю успішності учня;
- засоби консультації учня з вчителем;
- засоби інтерактивної співпраці вчителя й учня;
- засоби для швидкого доповнення курсу новою інформацією, коригування помилок.

Сервіси, за допомогою яких можна організувати дистанційне навчання на уроках ЯДС з ОГІ:

1. Google Classroom (<https://classroom.google.com/>) – безкоштовний сервіс Google, за допомогою якого можна організувати дистанційне навчання з використанням сервісів Google (Диск, Форми, Документи, Таблиці, Презентації, Blogger, Youtube, Hangouts). Google Classroom – безкоштовний сервіс, яким може скористатися кожен, хто має обліковий запис у Google. Учитель входить у систему та створює свій «Клас», де кожен учитель буде публікувати навчальні матеріали, давати завдання учням та спілкуватися з ними. Посилання на свій «Клас» треба розіслати всім учням. Якщо діти користуватимуться платформою з телефону, мають завантажити на мобільний однойменний застосунок.

2. Рекомендуємо звернути увагу на спільноту *Classtime* (<https://www.classtime.com/uk/>) в Україні. Classtime активно підтримує вчителів, щоб зробити домашнє навчання привабливим та ефективним для учнів будь- якого віку.

3. Skype (<https://www.skype.com/uk/>) – безкоштовна онлайн-комунікація між користувачами (учнями та вчителем) у вигляді відеоконференцій.

4. Google Meet – сервіс відео-телефонного зв’язку, розроблений компанією Google.

5. Zoom – це сервіс для організації онлайн-конференцій та відеозв’язку. Тут можна організувати конференції та вебсемінари для різної кількості користувачів і спікерів (залежить від тарифного плану). Що можна робити: організувати спільні чати для листування й обміну матеріалами – як загальні, так і приватні; проводити онлайн-конференції з відео високої якості та запрошувати до 100 учасників (у безкоштовній версії, платна дозволяє збільшувати кількість учасників і спікерів); записувати як свої звернення, так і спільні розмови; під час конференцій та семінарів можна демонструвати матеріали на

робочому столі свого ПК, смартфона чи планшета; можна проводити необмежену кількість конференцій; конференції можна планувати і заздалегідь запрошувати учасників. Сервіс однаково добре працює як на ПК, так і на смартфоні чи планшеті. Потрібно завантажити програму на комп'ютер чи додаток на гаджет.

6. Classdojo – це сервіс, який допоможе максимально зімітувати шкільне середовище вдома. Він зроблений для кращої комунікації батьків, учителів та дітей. Classdojo зроблений, щоб максимально зацікавити дітей молодшого і середнього шкільного віку [6, с. 136]. Для кожного учня там є окрема анімована аватарка – вона радіє, коли отримує похвалу від учителя і сумує, коли ставлять негативну оцінку. Реєстрація проста – у відповідних графах потрібно вказати своє ім'я, адресу електронної пошти та пароль для входу. Після цього можна відразу починати роботу. Налаштування класу відбувається в чотири етапи: створення класної кімнати з назвою; додавання учнів; налаштування заохочувальних та «покаральних» бейджів – ви можете вибирати із запропонованого переліку або ж додати свої; розсилання кодів учням. Щоб додати учнів, після створення класу натисніть кнопку «Add students», пропишіть у графі імена і прізвища учнів (або просто скопіюйте і вставте весь список класу). На верхній панелі є кнопка «Students login» – натисніть і виберіть, як саме запрошувати учнів: через посилання, QR-коди чи електронну пошту. Аватари кожного учня присвоюються випадково – після реєстрації кожен може вибрати собі той, який подобається. Класів можна створювати скільки завгодно, це займе не більше п'яти хвилин. У вкладці «Portfolios» можна давати учням завдання. Сам сервіс простий у користуванні, є описи до кожної функції. Користування безкоштовне.

7. Проєкт «Всеукраїнська школа онлайн» – уроки з 11 предметів, які за чітким розкладом транслюватимуть українські телеканали та YouTube-канал Міністерства освіти і науки. <https://mon.gov.ua/ua/news/6-kvitnya-startuyut-onlajn-uroki-dlya-uchniv-5-11-klasivna-karantini-chas-ta-programa-zanyat-de-ta-yak-priyednatisya-do-navchannya> [3].

8. LearningApps (<https://learningapps.org/>) – різноманітні інтерактивні вправи. Є і в бібліотеках вже складені, однак можна створити і свої. Крім того, Learningapps.org надає можливість дистанційного навчання кожному вчителю, адже дозволяє створити набір класів у власному акаунті, ввести дані про учнів, їх профілі, задати пароль для входу та викладати вправи для виконання.

9. Інститут модернізації змісту освіти (<https://imzo.gov.ua/>) – електронні версії підручників у PDF-форматі, доступні для скачування та вільного доступу.

10. Ресурс навчальних відео-матеріалів «Цікава наука» (<https://www.youtube.com/channel/UCMIVE71tHEUDkuw8tPxtzSQ>).

11. Освітній портал «НаУрок» (<https://naurok.com.ua/>) – матеріали для вчителів та діагностичні роботи для учнів.

12. Віртуальна інтерактивна дошка Padlet (<http://padlet.com/>). Ресурс для створення Padlet може використовуватися: як майданчик для групової роботи для проведення «мозкового штурму», узагальнення та систематизації знань, рефлексії; для розміщення навчальної інформації, практичних завдань; для організації спільного онлайн виконання домашнього завдання; для розміщення ідей проєктів та їхнього онлайн-обговорення; як інструмент організації спільної діяльності учнів.

13. «Всеосвіта» (<https://vseosvita.ua/>) – матеріали для вчителів та діагностичні роботи для учнів.

14. Платформа Kahoot. Kahoot – платформа для створення вікторин, тестів, дидактичних ігор. Сервіс може бути використано для перевірки знань учнів. Учні можуть виконувати завдання на будь-якому пристрої, що має доступ до Інтернету – смартфон, планшет тощо. У завдання можна вставити світлини, відеофрагменти. Учитель може поставити бали за правильність та швидкість виконання. Зареєструватись на сайті можна через GOOGLE або Microsoft профіль, не потрібно створювати нові логіни чи паролі. Можна дублювати чи редагувати тести, що значно економить час.

15. Сервіс Mentimeter (<https://www.mentimeter.com/>) – сервіс для створення та проведення опитувань. Учитель у кілька кліків може завантажити на сайт одне чи декілька запитань. А потім дає учням посилання з кодом доступу чи можливість сканувати QR-код.

16. Scratch (<https://scratch.mit.edu/>) – середовище та інтерпретована динамічна візуальна мова програмування, у якій код створюється шляхом маніпулювання графічними блоками. Середовище орієнтовано насамперед на дітей та початкове знайомство з основними концепціями та ідеями програмування. Завдяки динамічності, вона дає змогу змінювати код навіть під час виконання. Мова має за мету навчити дітей поняттю програмування і дає можливості створювати ігри, анімації чи музику. Користувачі можуть створювати онлайн-проекти, ними можна обмінюватися всередині міжнародної спільноти, яка існує в мережі Інтернет. Середовище програмування можна безкоштовно завантажити і вільно використовувати.

Поданий перелік є невичерпним, але у ньому зібрані всі ті сервіси, які вже апробовані та успішно використовуються на заняттях з ОГІ. Звичайно, умовою є те, що учитель, щоб якісно проводити уроки з ОГІ за допомогою технологій дистанційного навчання, має досконало ознайомитись із ресурсами та платформами. Обравши необхідні та найбільш оптимальні ресурси, учитель повинен створити матеріали до уроку (план дій), який буде містити посилання на рекомендовані ресурси. Матеріали можуть містити також посилання на інші освітні джерела, які відповідають методичній меті уроку. Матеріали повинні також містити завдання практичного спрямування, які дають можливість учням краще зрозуміти навчальний матеріал та слугуватимуть формуванню життєвих компетентностей [4, с. 79]. Це доводить нашу думку, що обирати слід серед тих онлайн ресурсів, якими самі володієте досконало, а також ті, про які знають ваші учні.

Отже, серед сучасних педагогічних технологій найбільший інтерес для навчання у школі являють ті технології, що орієнтовані на групову роботу учнів, навчання у співробітництві, активний пізнавальний процес, роботу з різними джерелами інформації, тобто дистанційні. Саме ці технології передбачають широке використання дослідницьких, проблемних методів застосування отриманих знань у спільній або індивідуальній діяльності, розвиток не тільки самостійного критичного мислення, а й культури спілкування, уміння виконувати різні соціальні ролі у спільній діяльності. Також ці технології найбільш ефективно вирішують проблеми особистісно зорієнтованого навчання. Учні отримують реальну можливість відповідно до індивідуальних задатків, здатностей досягати певних результатів у різних життєвих ситуаціях, осмислювати набуту інформацію, у результаті чого їм удається формувати власну аргументовану точку зору на багаточисленні проблеми буття. Дистанційне навчання – це найкраща можливість об'єднати учнів у команди та надавати їм групові завдання. Крім того, це спрощує етап підготовки завдань й дозволяє максимально розкрити творчий потенціал школярів. Розвиток дистанційного навчання буде продовжуватися і вдосконалюватися із розвитком інтернет-технологій і вдосконалення

методів дистанційного навчання. Система дистанційної освіти може і повинна зайняти своє місце в системі освіти, оскільки при грамотній її організації вона може забезпечити якісну освіту, що відповідає вимогам сучасного суспільства сьогодні.

Список використаних джерел

1. EdEra – студія онлайн-освіти. URL : <https://www.ed-era.com/> (дата звернення: 22.04.2022 р.).
2. Биков В. Ю. Дистанційне навчання в країнах Європи та США і перспективи для України. *Інформаційне забезпечення освітнього процесу: інноваційні засоби і технології* : кол. монографія / Академія педагогічних наук України, Інститут засобів навчання. Київ : Атіка, 2015. С. 77–140.
3. Державний стандарт початкової освіти. URL : <https://za.kon.rada.gov.ua/Lavs/show/87-2018> (дата звернення: 17.04.2022 р.).
4. Корсунська Л. М. Концепція smart-освіти: загальне навчання, цифрові підручники і smart-школи. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2013. № 11. С. 77-80.
5. Концепція Нова українська школа. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 12.04.2022 р.).
6. Морзе Н. В. Інформаційні технології в навчанні : навч. посіб. / за ред. Н.В. Морзе. Київ : Видавнича група ВНУ, 2004. 240 с.

Романенко Анастасія,

здобувач освітньо-професійного ступеня «Фаховий молодший бакалавр»,
науковий керівник: викладач вищої категорії Радько Н. Г.
ВСП «Сарненський педагогічний фаховий коледж РДГУ», м. Сарни

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНІК ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ У ВИВЧЕННІ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ «ІНФОРМАТИЧНА» ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

Важливим елементом процесу навчання є система оцінювання як складова управління якістю освіти. Результати оцінювання надають інформацію для визначення напрямів розвитку освіти, його відповідності запитам держави; вони є підґрунтям для взаємодії батьків, учителів і учнів, метою якої є обговорення індивідуальних досягнень школярів, визначення умов, за яких навчальна діяльність буде найбільш продуктивною. Утім сучасне оцінювання не зводиться лише до визначення рівня сформованості компетентності учня відповідно до очікуваних результатів [1, с. 89]. Це процес безперервного моніторингу індивідуального розвитку школярів, а система оцінювання – механізм проведення діагностико-розвивальної діяльності вчителя і учня як повноправних учасників освітнього процесу [4, с. 19].

У початковій школі система оцінювання – це поєднання формувального та підсумкового оцінювання. На заняттях інтегрованого курсу «Я досліджую світ» при вивченні освітньої галузі «Інформатична» (далі – ОГІ) здійснюється формувальне оцінювання упродовж всього уроку, тематичного тижня, місяця. Формувальне оцінювання – індивідуалізований процес, який має для учня ціннісне значення і націлений передусім на підвищення ефективності навчання. Його головна мета – підтримка кожного учня та створення мотивації до навчання [3].

Результати такого оцінювання при вивченні ОГІ відображені у «Свідоцтві навчальних досягнень учня», що запроваджене в контексті реформи «Нова українська школа». Свідоцтво складається з двох блоків: особисті досягнення та предметні компетентності, – воно заповнюється двічі на рік. Оцінювання особистих досягнень вивчення ОГІ проводиться в травні у частині «предметні компетенції» – в межах підсумкового оцінювання. Для учнів у початковій школі пропонується система чотирьох рівнів оцінювання: «має значні успіхи», «демонструє помітний прогрес», «досягає результату з допомогою вчителя», «ще потребує уваги і допомоги», виставляти можна ще і рівні («високий», «достатній», «середній», «низький») [5, с. 12].

Формувальне оцінювання на заняттях з вивчення ОГІ спрямовано на індивідуальну роботу з кожним учнем. Воно безпосередньо пов'язане з новим осмисленням навчального процесу, у якому учень поряд з учителем стає активним суб'єктом навчання, та передбачає відмову від жорсткої звітності й розвиток нової оцінної практик. Формувальне оцінювання являє собою частину навчального циклу і розуміється як систематичне інтерактивне оцінювання учнівського прогресу, тобто оцінювання, що відбувається за умови постійної активної взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

Формувальне оцінювання ще називають оцінюванням для навчання. Воно дає вчителю й учню інформацію, на підставі якої вони приймають рішення, як покращувати навчання і розкривати потенціал дитини [5, с. 19].

Ми переконалися, що формувальне оцінювання при вивченні ОГІ передбачає автономію, свободу і достатній професіоналізм учителя, оскільки саме він вирішує, що оцінювати, у який спосіб, як реагувати на інформацію, отриману в результаті оцінювання.

Для такого виду оцінювання бали непередбачені. А для виставлення рівнів і діагностики залишкових знань та вмінь, глибину розвитку компетентностей у здобувачів початкової освіти з ОГІ використовують техніки формувального оцінювання. Вони визначаються контекстом: потребами та особливостями учнів і завданнями дисциплін, що вивчаються. Те, що добре працює в одному класі, не завжди є доцільним для іншого учнівського колективу [4, с. 28].

При вивченні ОГІ інтегрованого курсу «Я досліджую світ» можуть бути використанні такі техніки формувального оцінювання [4, с. 17]:

- мініюгляд (Наприкінці уроку учні на окремих аркушах відповідають на запитання: Що на уроці було найважливішим? Який етап уроку був найбільш зрозумілим? Що взагалі залишилося незрозумілим? Які поняття хотілось би зрозуміти краще?);

- спрямована розшифровка (учні своїми словами дають розшифровку тих понять, які було опрацьовано на уроці);

- резюме в одному реченні (учні одним реченням дають характеристику основних понять, які розбирали на уроці);

- карти додатків (учні наводять приклади із життя на застосування вивченого матеріалу. Таким чином відбувається перенесення знань із теорії на практику);

- шкала, або «Чарівні лінієчки» (на полях зошита учні креслять шкалу і позначають хрестиком рівень, на якому, на їхню думку, виконано роботу. Унизу – не впорався, посередині – впорався, але виникли проблеми, угорі – усе вийшло. Під час перевірки вчитель обводить хрестик, якщо згоден з оцінкою учня/учениці, або малює свій, якщо не згоден);

- рефлексивний екран (було цікаво...було важко...тепер я можу...я навчився(лася)...я зміг(змогла)...я спробую...мене здивувало...урок дав мені для життя...);

- оцінка за рівнями (не зможу повторити, потрібна допомога, умію, можу навчити);

- індекс-картки для узагальнення або запитань (учитель періодично роздає учням картки із завданнями, зображеними з обох боків (почергово повертаючи певним боком): назвіть основні ідеї вивченого матеріалу, узагальніть їх. Визначте, що з вивченого ви недостатньо зрозуміли. Сформулюйте свої запитання);

- сигнали рукою (учитель просить учнів показувати сигнали, що позначають розуміння або нерозуміння матеріалу (у ході пояснення понять, принципів, процесу тощо). Попередньо потрібно домовитися з учнями про використання таких сигналів: Я розумію ... і можу пояснити (великий палець руки спрямовано вгору). Я все ще не розумію... (великий палець руки спрямовано в бік). Я не зовсім упевнений(на) у ... (помахати рукою). Після ознайомлення із сигналами вчитель опитує учнів кожної групи: Що саме ви не зрозуміли? У чому відчуваєте невпевненість? Що ви зрозуміли й можете пояснити? За результатами отриманих відповідей учитель приймає рішення про повторне вивчення, закріплення теми чи продовження вивчення тем за програмою);

- світлофор (у кожного учня/учениці є картки трьох кольорів світлофора. Учитель просить показувати карткою відповідного кольору розуміння (зелений), неповне розуміння (жовтий), нерозуміння (червоний) матеріалу. Після сигналу вчитель з'ясовує, що зрозуміли або не зрозуміли учні);

- однохвилинне есе (техніка, яка використовується з метою представлення учнями зворотного зв'язку про вивчене з теми. Для написання есе вчитель може поставити такі запитання: Що найголовніше ти дізнався(лася) сьогодні? Які питання для тебе залишилися незрозумілими?);

- 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. Наприклад, основною ідеєю (принципом, процесом) є ..., тому що ...);

- трихвилинна пауза (учитель надає учням трихвилинну паузу, яка дає можливість обдумати поняття, ідеї уроку, пов'язати їх з попереднім матеріалом, знаннями, досвідом, а також визначитися з незрозумілими моментами. Я змінив/змінила своє ставлення до... Я дізнався/дізналася більше про... Я здивувався/здивувалася тому, що... Я відчув/відчула... Я ставився/ставилася до...);

- техніка «Тижневий звіт» (у кінці навчального тижня кожному учневі пропонується дати відповіді на запитання: «Чого я навчився(лася) за тиждень?», «Що для мене залишилося нез'ясованим?», «Які запитання поставив(ла) би(б) учням, якби був/була учителем?» тощо);

- проведення діагностичної роботи (діагностика навчальних досягнень із такої освітньої галузі, як інформатична, може відбуватись у складі комплексних робіт із використанням компетентнісних завдань у межах інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Формувальне оцінювання здійснюється за результатами виконання діагностичних робіт,

розроблених на основі компетентнісного підходу, які можуть бути усними чи письмовими, у формі тестових завдань, цифровій формі (зокрема тестування в електронному форматі), комбінованої роботи, практичної роботи, усного опитування тощо. Завдання для діагностичних робіт розробляються з урахуванням обов'язкових результатів навчання та відповідних умінь, рівні сформованості яких визначено у додатку до цих Методичних рекомендацій. Форми і види оцінювання, зміст завдань учитель обирає самостійно з урахуванням особливостей учнів класу).

Цей перелік не є вичерпним. Все залежить від особливостей учнів та творчої автономії вчителя.

Алгоритм вчителя [4, с. 17] при здійсненні формуального оцінювання полягає у тому, щоб спланувати очікувані освітні результати за темами, сформулювати цілі уроку як очікувані освітні результати діяльності учнів, визначити завдання уроку як кроки діяльності учнів, сформулювати конкретні критерії оцінювання діяльності учнів на уроці, залучати учнів до визначення критеріїв оцінювання, залучати учнів до самооцінювання, здійснювати оцінювання діяльності учнів відповідно до критеріїв, здійснювати зворотний зв'язок «учитель – учень/учениця», «учень – учень», «учениця – учениця», «учень/учениця – учитель», під час оцінювання порівнювати результати досягнень учнів із їх попередніми результатами, визначити місце учня/учениці на шляху досягнення очікуваних результатів, відкоригувати освітній маршрут учня/учениці та методичні прийоми вчителя відносно конкретного учня/учениці.

Формувальне оцінювання передбачає постійний зворотний зв'язок між учителем й учнем, завдяки якому дитина одержує інформацію про орієнтири свого розвитку у навчанні, разом з учителем планує цілі та аналізує результат своєї діяльності на доступному для себе рівні. У результаті зворотного зв'язку вчитель підтримує учнів у навчанні з метою подолання труднощів при засвоєнні матеріалу та подальшому поступі.

Список використаних джерел

1. Вілмут Дж. Оцінювання для навчання : навч. посіб. / за ред. І. Є. Булах, М. Р. Мруги. Київ : Майстер-клас, 2007. 170 с.
2. Державний стандарт початкової освіти, URL: <https://zakon.rada.gov.ua/Laws/show/87-2018> (дата звернення: 17.04.2022 р.).
3. Концепція Нова українська школа. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 12.04.2022 р.).
4. Ротфорт Д. В., Гезей О. М. Нова українська школа: теорія і практика формуального оцінювання у 3-4 класах закладів загальної середньої освіти: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Л. Д. Покроєвої. Харків : Ранок, 2021. 144 с.
5. Фідкевич О. Л., Бакуліна Н. В. Навчально-методичний посібник «Нова українська школа: теорія і практика формуального оцінювання у 1-2 класах закладів загальної середньої освіти» Київ : Генеза, 2020. 64 с.

Цісарук Оксана Василівна,
здобувач ступеня вищої освіти «Магістр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Гамза А. В.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ «ЛЮДИНА СЕРЕД ЛЮДЕЙ» НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

З часу запровадження Нової української школи (НУШ) інтеграція в початковій школі, як один із інструментів наближення освітнього процесу до внутрішнього світу дитини молодшого шкільного віку, визнається одним із пріоритетних її напрямів і набуває нових ознак.

Особливо важливим на часі є створення інтегрованих курсів, які поєднують зміст кількох освітніх галузей, упровадження інтегрованого навчання, що реалізується на засадах тематичного та діяльнісного підходів [4, с. 176].

Інтегрований курс «Я досліджую світ» з реалізацією змістової лінії «Людина серед людей» має на меті формування в учнів цілісної картини світу в процесі опанування соціального досвіду, що охоплює систему знань про природу і суспільство, ціннісні орієнтації в різних сферах життєдіяльності, способи дослідницької діяльності, а також засвоєння стандартів поведінки в сім'ї [6], в суспільстві, уявлення про моральні норми, навички співжиття і співпраці: інтелігентність, ввічливість, правова свідомість, пізнавальний інтерес, прищеплення бажання жити в культурному середовищі та виховання усвідомленості та необхідності бути ввічливим.

Тематичну основу курсу складають змістові лінії, які визначені Державним стандартом початкової освіти і охоплюють складники освітніх галузей в їх інтегрованому змісті. Типовою освітньою програмою інтегрованого курсу, скажімо для другого класу, визначено особистісний поступ молодших школярів на основі формування цілісного образу світу в процесі засвоєння різних видів соціального досвіду, який охоплює систему інтегрованих знань про природу і суспільство, світоглядних орієнтацій, формування інформатичної, технологічної й інших ключових компетентностей, необхідних для життя та продовження навчання, ціннісні орієнтації в різних сферах життєдіяльності та соціальної практики, способи дослідницької поведінки, які характеризують здатність учнів розв'язувати практичні задачі [7].

Компетентнісний підхід – ключова ознака презентації змісту, процесу і результатів навчання в інтегрованому курсі [1, с. 101]. Це передбачає не лише достатній обсяг інформації про об'єкт пізнання, його якість, але й забезпечення дослідницької активності учнів у вияві причинно-наслідкових зв'язків; надання переваги знанням, які можна здобути самостійно, застосовувати набутий досвід у нових ситуаціях.

Однією із змістових ліній інтегрованого курсу «Я досліджую світ» є змістова лінія «Людина серед людей». Дослідженню зазначеної проблеми приділяють увагу багато науковців: С. Клепка, К. Гуз, М. Гриньова, Ю. Мальований, Л. Масол; особливостям реалізації змісту інтегрованого курсу «Я досліджую світ» в умовах НУШ присвятили свої праці Н. Бібік [1], І. Бех [2], О. Петрук [4], І. Андрусенко, О. Савченко та ін.

Інтегрований курс «Я досліджую світ» враховує особливості сприймання дитиною нової інформації, дає змогу створювати у свідомості учнів початкової школи цілісну взаємопов'язану картину світу, позбутися розрізненості знань.

Вирішення завдань курсу забезпечується відповідними змістовими лініями побудови навчального матеріалу як освітнього, так і корекційно-розвивального характеру.

На основі нового Державного стандарту затверджено дві типові освітні програми: НУШ 1 (під керівництвом О. Савченко) та НУШ 2 (під керівництвом Р. Шияна). Курс «Я досліджую світ» поєднує навчальний зміст кількох освітніх галузей [3, с. 112].

За типовою програмою НУШ 1 таких галузей три: природнича, громадянська та історична, соціальна та здоров'язбережувальна.

За типовою освітньою програмою НУШ 2 таких галузей сім: мовно-літературна, математична, природнича, технологічна, соціальна та здоров'язбережувальна, громадянська та історична, інформативна.

Зауважимо, що основною освітньою галуззю в інтегрованому курсі «Я досліджую світ» визначено природничу освітню галузь. Природнича освітня галузь гармонійно інтегрується майже з усіма освітніми галузями, визначеними у Державному стандарті початкової освіти, бо природа є одним із найцінніших чинників розумового, патріотичного, трудового, естетичного розвитку особистості дитини [8].

Типова освітня програма з цього предмета в початкових класах дає змогу вчителю самостійно обирати й формувати інтегрований та автономний спосіб подання змісту із освітніх галузей Стандарту, добирати дидактичний інструментарій, орієнтуючись на індивідуальні пізнавальні запити і можливості учнів (рівень навченості, актуальні стани потреб, мотивів, цілей, сенсорного та емоційно-вольового розвитку).

Особливого значення в дидактико-методичній організації навчання надається його зв'язку з життям, з практикою застосування здобутих уявлень, знань, навичок поведінки в життєвих ситуаціях. Обмеженість відповідного досвіду учнів потребує постійного залучення й аналізу їхніх вражень, чуттєвої опори на результати дослідження об'єктів і явищ навколишнього світу.

Педагогічна стратегія, яка опиралась на наслідувальні механізми в розвитку пізнавальних процесів молодших школярів і передбачала пріоритетне використання зразків, алгоритмів, поетапного контролю й корекції, збагачується мультисенсорним підходом, що зумовлює дослідницьку поведінку учнів, сприйняття ними властивостей і якостей предметів, явищ природного та соціального оточення, який спрямовується у сферу пошукової діяльності.

При цьому застерігаємо, що інтегроване навчання при невмілому поєднанні елементів навчальної програми в початковій школі може негативно позначитися на якості освіти і з точки зору функціональної грамотності учнів чи надлишковістю змісту навчання за рахунок залучення інформації з різних галузей. Трапляється випадкове поєднання одиниць змісту без врахування програмових вимог кожної із предметних складових, що інтегруються.

Тому у процесі реалізації змістової лінії «Людина серед людей» на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» з метою уникнення проблем необхідно враховувати досвід інтегрованого навчання та розуміння того, що найвищим субмеханізмом інтеграції є інтеграція стратегій пізнання або універсальних дій [5, с. 98].

Проблема міжпредметної інтеграції є одним із чинників змін в початковій освіті, що зумовило скорочення переліку предметів, орієнтацію на формування ключових та

предметних компетентностей, цінностей, урахування потреб і можливостей учнів. В основу навчання має бути покладено діяльнісний підхід, який покликаний змістити акценти в освіті на активну діяльність [9].

Отже, введення нового Державного стандарту початкової освіти змінює зміст і результати навчання, методики викладання. Інноваційний Стандарт передбачає співпрацю вчителя і учня, підтримку дітей, розвиток у них критичного мислення, самоповаги і впевненості в собі. Усе, що перебуває у взаємному зв'язку, має викладатися в такому самому зв'язку. Усе, що пов'язано між собою, має бути пов'язано постійно і розподілено пропорційно між розумом, пам'яттю і мовою. Таким чином, усе, чого навчають людину, повинно бути не розрізненим і частковим, а єдиним і цілісним [5].

Тому сучасні вчителі початкових класів повинні доброзичливо ставитися до учня, до його зусиль, навіть якщо ці зусилля незначні.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М., Софій Н. З., Онопрієнко О. В., Найда Ю. М. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja. Київ, Україна: Пляєди, 2017. 400 с.
2. Бех І. Д. Інтеграція як освітня перспектива. *Початкова школа*, №5, 2002. С. 5–6.
3. Іванчук М. Г. Інтегроване навчання: сутність та виховний потенціал у вихованні особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання. Чернівці: Рута, 2004, 360 с.
4. Петрук О. М. Проблема інтегрованого підходу до процесу навчання в науковій літературі. *Педагогічний дискурс*. 2010. №8, С. 176–180.
5. Воронцова Т., Пономаренко В., Хомич О. Навчально-методичний посібник «Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу». Київ: Алатон, 2019. 560 с.
6. Інтегрований курс «Я досліджую світ». Навчання на основі запитів. URL: <https://edera.gitbook.io/glossary/metodiki-vikladannya-u-1-klasi/worldio.2018>. (дата звернення 2.04.2022).
2. Тараненко С. П. Інтеграція навчальних предметів як засіб формування в учнів початкової школи цілісності сприйняття навколишнього світу. URL: <http://library.ippro.com.ua.2017>. (дата звернення 12.04.2022).
3. Як висвітлювати освітню реформу. URL: <https://video.detector.media/special-projects/yak-vysvitlyuvaty-osvitnyu-reformu-i46.2018>. (дата звернення 10.04.2022).
4. Якими можуть бути українські вчителі майбутнього: досвід переможців «Global teacher Prize». URL: <http://lviv1256.com/news/yakymy-mozhut-buty-ukrajinski-vchyteli-majbutnoho-dosvid-peremozhziv-global-teacher-prize.2018>. (дата звернення 10.04.2022).

МИСТЕЦЬКА ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ

Мельник Яна Іванівна,
здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр»,
науковий керівник: ст. викладач Ткачук О. С.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ДЕКОРАТИВНО-ОРНАМЕНТАЛЬНОГО МАЛЮВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Проблеми перебудови нашого суспільства нерозривно пов'язані з вирішенням завдань формування творчої особистості. Адже саме така особистість є справжнім творцем історії, оскільки весь шлях, пройдений людством, – це безперервний процес творіння. Народно-мистецька творчість дає людині можливість актуалізувати свої потреби, інтереси, здібності, знаходити форми прояву індивідуальної активності. Творче самовираження сприяє усвідомленню особистісної ваги, емоційному розкріпаченню, зростанню впевненості в собі. У зв'язку з цим все більшої практичної значущості набуває залучення учнів до творчої діяльності засобами народного мистецтва, створення необхідних умов для формування творчої активності школярів.

Декоративно-прикладне мистецтво – вид образотворчого мистецтва, що відповідає побутовим потребам людини і одночасно задовольняє її естетичні потреби. Адже недаремно С. Русова [4, с. 273] пов'язувала теорію і практику естетичного виховання дітей з ідеями народності, вважаючи народну творчість, народні ігри, народні свята невичерпним джерелом для пробудження в дитини духовних сил.

Актуальність пропонованого дослідження визначається значенням порушеної проблеми формування навичок декоративно-орнаментального малювання учнів початкових класів. Орнамент із часів свого виникнення і понині залишається одним з основних засобів художнього оформлення творів декоративно-прикладного мистецтва. Характерна риса будь-якого орнаменту – нерозривний зв'язок з матеріалом, із загальними тенденціями розвитку мистецтва на відповідному відрізку часу.

Орнаментальне мистецтво, мобілізуючи інтелектуальну роботу учнів, пришвидшує процеси розвитку просторового мислення, образного бачення, формує емоційну сферу, спостережливість, відчуття гармонії. Під час вивчення орнаменту у дітей формується ініціативність і здатність долати невпевненість, розвивається вміння мислити та діяти неповторно й природно, бачити й створювати щось нове й унікальне.

Історію розвитку художньо-естетичного виховання, еволюцію форм і методів навчання образотворчого мистецтва, зокрема орнаментальних композицій, розглядали в своїх дослідженнях В. Бутенко, З. Гіптерс, І. Зязюн, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Рудницька та інші. Педагогічна спадщина українських мистецьких шкіл розглядається в роботах І. Небесника, Л. Проціва, де висвітлено внесок митців різних регіонів України у розвиток мистецької освіти. Природа орнаменту, історія його розвитку, специфіка орнаментально мистецтва були розглянуті в роботах відомих вчених та мистецтвознавців:

А. Бакушинського, В. Василенка, В. Воронової, Ю. Герчука, М. Некрасової, Т. Соколової та інших.

Незліченну кількість цікавих, дивовижних форм і кольорових відтінків ми можемо помітити, милуючись природою. Наприклад: візерунки на крилах метеликів, птахів, рисунки листків різноманітних рослин та їх плодів. Природа – це джерело створення оригінальних орнаментальних композицій.

Орнамент – це візерунок, утворений на основі ритмічного чергування та поєднання геометричних і зображувальних елементів. Використовують його для оздоблення творів і предметів декоративно-прикладного мистецтва, широко застосовують у книжковій графіці, архітектурі, скульптурі, ювелірному мистецтві.

Типові освітні програми, розроблені під керівництвом О. Савченко та Р. Шияна [3] передбачають малювання візерунків і декоративних елементів. Учні виконують орнаменти в смузі, квадраті, крузі на основі декоративної переробки рослинних, геометричних форм, форм тваринного світу (листя дерев, чагарників, квітів, грибів, кругів, трикутників, півнів тощо). Під час виконання декоративної роботи використовується лінія симетрії, чергування елементів (ритм).

Орнаментальні засади народного мистецтва близькі та доступні учням початкових класів для сприйняття і відображення творів мистецтва. Сюжет орнаментів народні художники запозичають із навколишнього життя, вони не просто відтворюють його образи, а, відволікаючись від індивідуальних особливостей певної квітки, птаха, тварини чи комахи, легко переробляють їх в декоративні форми [2, с. 50].

При відборі художніх виробів для орнаментальних робіт потрібно відштовхуватися від специфіки їх орнаментування, таким же чином у візерунку найбільш яскраво відображаються естетичні й національні особливості мистецтва народу, зв'язок із навколишньою природою, що надає орнаменту реальний характер, насиченість і декоративність.

Відбираючи мотиви народного орнаменту для відтворення їх в учнівських роботах, необхідно брати до уваги доступність техніки малювання.

За походженням мотиву орнамент поділяють на декілька груп:

1. Геометричний орнамент – складається з геометричних елементів, позбавлених наочних ознак образності.
2. Рослинний орнамент – основний матеріал орнаменту декоративно перероблені квіти, листки, гілки будь-яких рослин.
3. Зооморфний орнамент – в основу таких орнаментальних композицій лягли реалістичні і умовні, стилізовані зображення птахів, звірів, риб.
4. Каліграфічний орнамент – складається з окремих букв чи елементів тексту, виразних за конфігурацією та ритмом.
5. Предметний орнамент – складається із зображень предметів побуту, знарядь праці і відпочинку.
6. Пейзажний орнамент – характеризується реалістичним або стилізованим зображенням мотивів природи, архітектурних пам'яток тощо.

За характером композиційних схем можна виділити такі типи орнаменту:

- Стрічковий – візерунок, декоративні елементи якого створюють ритмічний ряд з відкритим двобічним рухом, що вписується в стрічку.

- Замкнутий – візерунок, декоративні елементи якого згруповано так, що утворюється замкнутий рух – у колі, квадраті, прямокутнику, трикутнику та інших геометричних формах.
- Сітчастий – візерунок, елементи якого розташовуються впродовж багатьох осей перенесення, створюють рух у всіх напрямках [5, с. 51–52].

Декоративний розпис використовувався як результативний засіб залучення учнів до творчої діяльності, пробудження творчих сил і самодіяльності. Для творчої самореалізації необхідні технічні методи, уміння і навички, які б давали можливість застосовувати художні матеріали з метою досягнення творчого задуму. Такий погляд педагогів дає можливість визначити місце декоративного розпису як одного із способів формування художніх технік учнів.

Створення орнаменту вимагає від учня правильних дій, і якщо спершу буває так, що при виготовленні необхідна особливо значна старанність, то з появою основних навичок формується і гнучкість пальців, і хапальні вміння, рухи дрібної моторики, уява. Виникає узгодженість у роботі зору і дій руки, покращується координація рухів, точність у виконанні потрібних дій.

Водночас діяльність, яка необхідна для виготовлення орнаменту, допомагає розвитку особистості дитини, вихованню її характеру. Тому що будь-який, навіть примітивний орнамент, зробити не так просто, робота по його виготовленню вимагає певних старань. Якщо учень зустрічається з труднощами, то він прагне самостійно їх вирішити, навіть коли йому не вдається з першого разу здійснити необхідну роботу. В результаті таких дій в учнів формуються такі якості, як наполегливість, цілеспрямованість, здатність дороблювати розпочату справу до кінця.

Вивчивши проблему формування навичок декоративно-орнаментального малювання в учнів початкових класів, ми можемо зробити висновок, що ця тема має велике значення в організації освітнього процесу. Вивчення орнаменту – особливий спосіб формування художньої грамоти молодших школярів, тому що за своєю природою орнамент не тільки бере участь у створенні художнього образу, але й відображає культурну інформацію, закладену епохою. В процесі практичної діяльності учнів націлюють не тільки на відтворення зразків, але й на створення нових орнаментів, нав'язаних різноманітним та багатством навколишнього рослинного й тваринного світу. Учні не просто копіюють зразки орнаментального мистецтва, а творчо використовують традиційні елементи й мотиви орнаменту певної епохи, komponуючи їх за власним задумом. Декорування учнівських виробів дозволяє відчути радість від того, що вони навчаються робити гарні та корисні речі, уявити себе дорослими художниками, відчути причетність до творчого процесу виготовлення художніх речей.

Список використаних джерел

1. Антонович Є. А., Захарчук-Чугай Р. В., Станкевич М. Є. Декоративно-прикладне мистецтво. Львів : Світ. 1992. 271 с.
2. Мужикова І. М. Методика формування базових знань та вмінь з образотворчого мистецтва в майбутніх учителів початкових класів. *Початкова школа*. 2004. № 12. С. 50.
3. Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1–2 та 3–4 класи. Київ : Видавництво «Світоч», 2019. 336 с.
4. Русова С. Вибрані педагогічні твори. Київ : Освіта, 1996. 304 с.

5. Яремків М. М. Композиція: Творчі основи зображення: навч. посібн. Тернопіль : Підручники і посібники, 2007. С. 49–52.

Ошурко Лілія Степанівна,
здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр»,
науковий керівник: ст. викладач Ткачук О. С.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ УЯВЛЕНЬ ПРО ПЕЙЗАЖНИЙ ЖАНР НА УРОКАХ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У сучасних умовах становлення незалежної держави в Україні постають важливі завдання гуманізації освіти та виховання підростаючого покоління, які вимагають здійснення наукових досліджень і пошуку нових фундаментальних підходів до розробки проблеми формування естетичної культури школярів. Чи не найкраще розвиває естетичну культуру в школярів мистецтво, а особливо деякі окремі його жанри. Одним із таких жанрів є пейзаж. Вивчення пейзажного жанру в початковій школі розвиває уяву дітей, допомагає розвинути в учнів їхню індивідуальність та естетичні смаки. Саме за допомогою цього в учнів розвивається бачення цілісності в об'єктах та явищах природи, здатність виділяти головне в навколишньому світі.

Актуальність пропонованого дослідження визначається значенням порушеної проблеми формування в учнів початкової школи уявлень про пейзажний жанр. Пейзажне малювання повинно ґрунтуватися на основі вимог типових освітніх програм, які орієнтуються на формування в кожного учня початкових класів моральних та естетичних якостей, що реалізуються під час спостережень за прекрасним у мистецтві та природі [3, с. 123–165].

Вагомий внесок у теоретичне розуміння порушеного нами питання здійснили у своїх працях такі вчені, як-от: Н. Й. Волошина, Д. М. Д жола, Н. В. Ігнатенко, Л. Г. Коваль, І. В. Крицька, Н. Є. Миропольська, Г. М. Недялкова, Л. І. Олефіренко, Л. А. Руденко, О. П. Рудницька, Є. В. Сисоєва-Ляхович, М. М. Шпак, А. Б. Щербо та ін.

Пейзаж – один із найпоширеніших і неймовірно красивих жанрів живопису. Спробувати себе в цьому жанрі намагаються не лише майстри образотворчого мистецтва, але й художники-початківці й просто любителі. Існує думка, що пейзаж – найбільш простий жанр і намалювати його дуже легко. Проте це далеко не так, на прекрасні картини з пейзажами, намальованими за всіма правилами жанру витрачається немало зусиль і часу, і потрібно, щоб учитель пояснив це дітям.

Малювання пейзажу, на думку Г. А. Безрук [2, с. 101], допомагає розвивати естетичні почуття, навчає спостерігати за навколишньою дійсністю, знаходити красиве у звичайному, виокремлювати головне та характерне. Перед тим, як розпочати роботу над малюнком, потрібно досконало вивчити природу та засвоїти способи її передачі на площині. Під час роботи над створенням пейзажу, діти відображають своє ставлення до природи, створюючи цим особливий образ.

Відповідно до типових освітніх програм для закладів загальної середньої освіти, учнів початкових класів потрібно ознайомити з елементарними засадами реалістичного малюнка;

навчити передавати об'єкти на площині з натури, з пам'яті, з уяви; розвинути вміння малювати ілюстрацію, зважаючи на закономірності перспективного скорочення та зображення світлотіні; розпізнавати й використовувати хроматичні та ахроматичні кольори та їх відтінки. Здобувачі освіти знайомляться також із законами й засобами композиції (як правильно розмістити певний об'єкт на папері різного розміру, вміти виокремити на малюнку основне та другорядне та ін.). Якщо ми зазирнемо в зміст типових чинних програм, то побачимо, що одним із головних завдань є розвиток в учня чуттєвого ставлення до зображення, здатність відтворити символічні властивості об'єкта. Перед вчителем постає важлива задача – навчити дітей зображати природу на папері правильно, відповідно до всіх законів композиції.

Необхідно пам'ятати, що школярів потрібно також ознайомити з засобами виразності. Основними засобами виразності в живописі є: колорит – кольорова, живописна узгодженість; малюнок – зображення форм оточуючого нас предметного середовища, їх характерні особливості; композиція – організація картини, зіставлення, з'єднання елементів в єдине ціле, визначення головного. Ці засоби виразності в будь-якій художній картині органічно пов'язані, нерозривні, але в різних жанрах живопису вони можуть використовуватися художником по-різному. Так, в пейзажі порівняно з натюрмортом, портретом – інший вимір простору, він відрізняється багатоплановістю, багатовимірністю, багатоб'єктністю, наявністю лінійної й повітряної перспективи. В ньому завжди взаємопов'язані багато різноманітних природних і створених людиною об'єктів, їх форм, фактури, розмірів, сезонних, кліматичних, тимчасових змін [5].

Вивчення образу природи, як зазначають Є. А. Антонович, Р. В. Захарчук-Чугай, М. Є. Станкевич [1, с. 126], пов'язане з розвитком вміння по-справжньому передавати навколишню дійсність. Майстерність пейзажного зображення ґрунтується на послідовному й уважному спостереженні за природою. Важливо розвивати вміння розпізнавати й передавати властивості об'єкта, структуру, просторове положення, колірні та тональні співвідношення, використовувати теплі й холодні тони, а також матеріальність зображення пейзажу.

Вся навчальна робота з пейзажного живопису невіддільна від практичного застосування законів композиції живопису, лінійної та повітряної перспективи, розподілу світла і тіні в тривимірній формі. З власне твором композиції органічно пов'язаний і образ пейзажу. За допомогою знань про закономірності композиції учні можуть виконувати поставлені творчі роботи над зображенням природи.

У початкових класах учні мають змогу вивчати закони повітряної перспективи під час спостереження за природою. Щоб створити такі спостереження та навчити школярів правильно передавати тривимірний простір на площині, вчителю необхідно самому знати й розуміти загальні поняття перспективи, яка вивчає закони лінійної побудови зображення предметів при різному їх віддаленні від спостерігача. Без знання законів перспективи (одне за іншим; ближче – більше, яскравіше, тепліше; далі – менше та блідіше, холодніше) неможливо виховати уміння бачити і грамотно зображати побачене [4].

Потрібно пам'ятати, що всі предмети навколишньої дійсності мають три величини: висота, ширина й глибина. Під час їхнього зображення зазвичай використовують плоскі площини (папір, полотно), що мають лише дві величини – висоту й ширину. Виникає нова проблема, як передати на площині третю величину, тобто глибину об'єкта? Картинна площина при зображенні об'ємних предметів повинна бути глибиною, а краї – це ніби рама, що відокремлює від зовнішнього середовища зображувальне просторове поле. Для того, щоб

виконати таке зображення, потрібно мати певний життєвий зоровий досвід, а також знати перспективні закономірності. В житті образ об'ємного предмета формується в наших уявленнях у результаті сприйняття цього предмета з усіх боків. А для зображення необхідний образ, сформований в одному положенні [4].

Під час зображення пейзажу, як наголошує С. І. Федун [6, с. 38], учні набувають потрібного уміння малювати з натури, з пам'яті, з уяви спочатку окремих образів пейзажу (дерево, будівля, квіти), пізніше сукупність декількох образів (хатина у лісі, квіти у полі), здобувають навички знаходити головне та найхарактерніше, узагальнювати другорядні деталі. Зображення пейзажу сприяє розвитку окоміра, засвоєнню законів реалістичного зображення, оволодінню художніми техніками, сприяє розвитку просторової уяви та перспективних уявлень.

Вивчивши проблему формування пейзажних умінь в учнів початкових класів, ми можемо зробити висновок, що ця тема є досить глибокою і цікавою, оскільки природа багатогранна і мистецтво відображає її різноманітні образи, а сама природа в цілому та окремі її об'єкти й предмети є невичерпними. Під час вивчення пейзажного жанру вчитель не тільки вчить учнів, як правильно зобразити природу, але й розвиває відчуття прекрасного, вчить стежити за дійсністю, відкривати красу природи, виділяти особливості, розвивати просторові уявлення та просторові образи. При цьому потрібно донести до маленьких художників, що завданням є не лише «змалювати» красу природи, яку вони бачить, а й передати своє ставлення до цього.

Список використаних джерел

1. Антонович Є. А., Захарчук-Чугай Р. В., Станкевич М. Є. Декоративно-прикладне мистецтво. Львів : Світ, 1992. 271 с.
2. Безрук Г. А. Образотворче мистецтво: працюємо за новою програмою. *Початкове навчання та виховання*. 2014. № 22–24. С. 100–104.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти. Експериментальна інтегрована програма з образотворчого мистецтва (1-4 кл.). Київ: *Початкова школа*. 2018. 169 с.
4. Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1–2 та 3–4 класи. Київ : Видавництво «Світоч», 2019. 336 с.
5. Федорук В. П. Живопис у навчально-творчому процесі: аспект побудови освітлення кольороформи. *Вісник Львівської національної академії мистецтв*. 2011. Вип. 22. С. 131–144.
6. Федун С. І. Розробки уроків образотворчого мистецтва для 3 класу: методичний посібник для вчителів образотворчого мистецтва. Вінниця : Нова Книга, 2004. 63 с.

РОЗДІЛ III

ІНТЕГРАЦІЯ НОВІТНЬОГО ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ У ПРОЦЕС ОСВІТНЬОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ

Калініна Анна Єгорівна,
здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр»,
науковий керівник: викладач-стажист Тютя М. М.
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань

ВИКОРИСТАННЯ СЕРЕДОВИЩА SCRATCH ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АЛГОРИТМІЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Розвиток алгоритмічного мислення учнів передбачає формування у них уявлень про алгоритми та їх властивості, можливі форми подання (лінійні, розгалужені циклічні) основних алгоритмічних структур алгоритмів. Ці уявлення засвоюються учнями поступово через виконання ними системи вправ протягом усього періоду навчання у початковій школі [3].

Т. Барболіна виділила такі складові алгоритмічного мислення:

- здатність аналізувати очікувані результати та робити на їх основі вибір для вирішення проблем;
- виділення основних операцій, необхідних для вирішення поставленого завдання;
- вибір виконавців, які можуть виконувати ці дії, спростити операції та моделювати процеси вирішення;
- реалізація процесу розв'язування і співвідношення результатів із тим, що слід було отримати [1].

Процес формування алгоритмічного мислення молодших школярів здійснюється у такому порядку:

- 1) ознайомлення учнів з певною структурою алгоритму;
- 2) введення елементів навчальної мови алгоритму;
- 3) реалізація системи вправ: виявлення помилок, відтворення, заміна [2].

Існує багато різноманітних програм, які можуть допомогти дітям розвинути алгоритмічне мислення. Регулярні курси розвитку, систематична організація цікавих завдань створюють сприятливі умови для формування таких цінних якостей, як алгоритмічне мислення та самостійність, що виявляється в ініціативному пошуку рішень, глибокому та всебічному аналізі їх умов, критичному обговоренні та аргументованих рішеннях [4].

Розв'язування завдань, що цікавлять учнів молодших класів, може базуватися на використанні середовища Scratch у навчанні.

Scratch – це об'єктно-орієнтоване середовище, в якому програмні блоки упорядковуються з барвистих командних цеглин, подібно до того, як механізми або інші об'єкти, які складаються з шестерень та цеглинок.

У Scratch діти молодшого шкільного віку можуть змінювати зовнішній вигляд об'єктів, переміщувати їх по екрану, встановлювати форму взаємодії між об'єктами, створювати фільми та власні ігри [3].

Учні можуть обрати будь-який об'єкт та здійснювати над ним дії, вибравши із відповідної груп команд:

- переміщувати виконавця по сцені за допомогою синіх блоків (група команд – Рух);
- змінювати зовнішній вигляд за допомогою фіолетових блоків (група команд – Вигляд);
- відтворювати звуки і музику за допомогою рожевих блоків (група команд – Звук);
- керувати виконанням команд програми за допомогою жовтих блоків (група команд – Події);
- надавати можливість об'єкту виконувати завдання з різною умовою та складністю за допомогою помаранчевих блоків (група команд – Керування).

У результаті виконання простих команд може бути розроблено багато складних моделей, в яких будуть взаємодіяти об'єкти з різними властивостями. Scratch розглядається як інструмент навчання для учнів молодшого шкільного віку, оскільки програмування просте та легке у використанні.

Отже, програмне забезпечення Scratch дозволяє створювати алгоритми, програми та проекти, які безпосередньо цікавлять учнів початкової школи. Організація регулярних розвиваючих занять та підбір цікавих завдань систематично створюватиме сприятливі умови для формування алгоритмічного мислення та самостійності, які виявлятимуться в активному пошуку рішень умов та критичному обговоренні.

Список використаних джерел

1. Барболіна Т. М. Розвиток алгоритмічного й операційного мислення у процесі вивчення прикладного програмного забезпечення. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2010. № 1. С. 19–22.
2. Василиків І., Романчук Р. Особливості формування алгоритмічного мислення молодших школярів на уроках інформатики. *Молодь і ринок*. 2021. №2 (188). С. 90–94.
3. Методика формування алгоритмічного мислення. *Інформатика в початковій школі*: веб-сайт. URL: <https://sites.google.com/site/informatikavnacskole> (дата звернення: 29.04.2022)
4. Розвиток алгоритмічного мислення молодших школярів на уроках інформатики. *Реферати, курсові, дисертації, дипломи*: веб-сайт. URL: <https://ua-referat.com> (дата звернення: 29.04.2022)

Капральчук Наталія Володимирівна,

здобувач ступеня вищої освіти «Магістр»,

науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Лук'яник Л. В.

Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

МЕДІАОСВІТНІ ІГРИ У СТРУКТУРІ УРОКУ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

На даному етапі в Україні відбувається процес реформування системи початкової освіти. Зміни зумовлені тим, що сучасне суспільство потребує самостійної, грамотної, ініціативної особистості, здатної до ефективної життєдіяльності в постійно змінюваних умовах.

Оновлення системи освіти відбувається шляхом впровадження нової редакції Державного стандарту початкової загальної освіти, оновлення навчальних програм, підручників. У зв'язку з цим ми, як педагоги, повинні спрямувати навчально-освітній процес не лише на засвоєння знань, а й на формування предметних і ключових компетентностей.

Сьогоднішнім учням випало зростати в суспільстві, насиченому інформаційними технологіями. Бурхливий розвиток засобів масової комунікації, поява нових технологій отримання і зберігання інформації, їх потужний вплив на особистість не можуть не позначитися на системі освіти. Свідченням цього є поява у шкільній практиці нового освітнього напрямку – медіаосвіти.

У різні роки проблемі медіаосвіти були присвячені дослідження О. А. Баранова, І. В. Вайсфельдера, С. І. Гуділіна, Л. С. Зазнобіної, І. С. Левшина, С. М. Пензіна, Г. А. Полічко, А. В. Спичкіна, Ю. Н. Усова, А. В. Федорова, А. В. Шарикова та ін.

Концепція впровадження медіаосвіти в Україні базується на вивченні стану медіакультури населення України та міжнародному досвіді організації медіаосвіти. Основні положення Концепції відповідають завданням, сформульованим у Паризькій програмі-рекомендаціях з медіаосвіти ЮНЕСКО (від 22 червня 2007 р.), резолюції Європарламенту щодо медіаграмотності у світі цифрової інформації (від 16 грудня 2008 р.), Фінській декларації ЮНЕСКО з медіаінформаційної грамотності (від 17 червня 2011 р.) та Паризькій декларації ЮНЕСКО з медіаінформаційної грамотності в цифрову епоху (від 28 травня 2014 р.).

Використання мультимедійних засобів навчання робить уроки динамічними, яскравими, набагато результативнішими, різноманітними за жанрами. Це медіауроки, самодиктанти, віртуальні дошки, карти пам'яті, тестові завдання, медіапроекти, творчі презентації, віртуальні екскурсії, медіаекспресії, динамічні та статичні таблиці.

Такі уроки розвивають у дітей креативне мислення, навчають по-іншому сприймати матеріал, що вивчається, повніше й точніше висловлювати свої думки, проявляти свої індивідуальні можливості, долати певні труднощі в навчальній діяльності, самостійно будувати творчий процес, а це і є сходинки до формування життєвих компетентностей особистості.

На уроках із позакласного читання ми знайомилися з дитячими журналами та газетами, статтями, що в них опубліковані. Розглядаючи журнали та газети, учні шукають відповіді на такі питання:

- Про що розповідає обкладинка?
- Розгляньте обкладинки дитячих видань, подумайте, яка інформація і для чого на ній вміщена, кому адресована?
- Поясніть вислів: «Газета – це не читання від нудьги. Газета – наші очі та руки».
- Уважно роздивіться 1–2 випуски газети. Прочитайте назви заголовків, потім – публікації. Подумайте, як заголовок відображає головну думку статті. Обговоріть свою думку із вчителем, а потім з однокласниками.
- Запропонуйте власні варіанти назв для тих статей, з якими ви ознайомилися.
- Назвіть професії людей, котрі працюють в редакції газет і журналів.
- Напишіть статтю про ваші захоплення.

Під час вивчення твору **Марійки Підгірянки «Вечір іде»** діти пробують себе як журналісти. Даємо завдання на вибір:

- 1) скласти казку «Зустріч з вечором», використовуючи художні засоби із прочитаних творів;
- 2) скласти розповідь від імені вечора «Як я приходжу на землю».

Знайомство з екранною мовою починаємо ще в 1-му класі, із введенням поняття «діафільм». Перед роботою розбиваємо всю казку на кадри (робимо розкадровку), паралельно знайомлячись із монтажем:

– Як ви думаєте, коли діти бувають монтажниками? (Коли збирають конструктор).

– З чого починається будівля? А чи можна зробити навпаки? Спочатку діти чітко встановлюють порядок дій, це допомагає їм впоратися із переказом твору.

Пізніше знайомимо з випадками, коли можна відступити від правил й проявити творчість. Для цього використовуємо вправу «Монтаж».

Вправа «Монтаж».

Працюємо з малюнками: на першому з них зображений усміхнений хлопчик, другому – повітряна кулька, третьому – заплаканий хлопчик.

– Що робить хлопчик? (сміється, а тут плаче).

– А якщо поміняти місцями? Виходять такі схеми:

Хлопчик сміється – кулька полетіла – хлопчик заплакав.

Хлопчик плакав – дали кульку – хлопчик засміявся.

Учні доходять до висновку: монтаж фільму – творчий процес об'єднання окремо знятих кадрів в одне художнє ціле. Сприйняття глядачем кожного наступного кадру залежить від змісту попереднього кадру й, навпаки – осмислення попереднього кадру залежить від наступного.

Продовжуємо знайомство із професіями на телебаченні.

Для ознайомлення із роботою диктора проводимо **гру: «Кастинг»**, попередньо зазначивши, що диктор повинен читати текст, дивлячись на глядачів, чітко вимовляючи всі звуки, роблячи правильний наголос. Для цієї гри підходять майже всі тексти.

Щоб краще діти зрозуміли роботу оператора, ознайомлюємо із кадрувальною рамкою: беремо аркуш паперу, згинаємо, вирізаємо квадрат. Готова рамка. Дивимося в неї.

– Що ви бачите? (Учні називають різні речі).

– А чому ми, сидячи в одному кабінеті, бачимо різні речі? (Залежить від того, хто куди дивиться).

Потім працюємо в групах (утілюємо задум автора), виконуючи завдання: уявіть себе оператором і словесно «сфотографуйте» світлину, яка підходить до певних рядків тексту (**Андрій М'ястківський «Курличуть хмари, тьохкає вода»**) та упорядковуємо їх відносно строф вірша.

Таким чином учні усвідомлюють: фільм (фотофільм) складається із кадрів. Їх можна розмістити в потрібному порядку. Все, що ми бачимо на екрані, залежить від завдань, які поставив автор. Він спеціально добирає для цього ті чи інші фрагменти дійсності.

Використавши запропоновані вправи, творчий вчитель не тільки поліпшить свої знання, але й допоможе дитині зорієнтуватися у виборі професій, пов'язаних із засобами масової комунікації. Навчаючи дітей ще змалечку медійній грамотності, ми запобігаємо маніпулятивному впливу на дитячу психіку, допомагаємо зорієнтувати в потоці інформації, вчимо аналізувати, критично сприймати побачене, безпечно користуватися сучасною технікою, розвиваємо комунікативні навички, мову та мислення, формуємо необхідні інформаційно-комунікативні компетентності.

Список використаних джерел

1. Іванов В., Волошенюк О., Кульчинська Л. Медіаосвіта та медіаграмотність: короткий огляд. Київ: Академія української преси. 2015. 190 с.
2. Шейбе С., Рогоу М. Медіаграмотність: Підручник для вчителів. Київ: Центр Вільної Преси, Академія української преси. 2017. 319 с.

Момоток Ольга Григорівна,
здобувач освітньо-кваліфікаційного рівня «Молодший спеціаліст»,
науковий керівник: викладач-методист Левшунова О. О.
ВСП «Сарненський педагогічний фаховий коледж РДГУ», м. Сарни

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ ПЕРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ

Нині важливим напрямом у розвитку освітніх технологій є процес ігрової діяльності, або гейміфікації. Впровадження ігрових тенденцій у навчальний процес допомагає молодшому школяреві формувати інтерес до знань, розвивати ініціативність та креативність, підвищувати пізнавальну активність. Сучасна дидактика, звертаючись до ігрових форм навчання на уроках, справедливо вбачає в них можливості ефективної взаємодії педагога та учнів, продуктивної форми їх спілкування з наявними елементами змагання, безпосередності, природного інтересу [4, с. 303].

Гейміфікація (ігрофікація, геймізація, від англ. gamification) – це використання ігрових практик та механізмів у неігровому контексті для вирішення певних проблем. Термін було вжито ще в 2002 р. англійським розробником відеоігор Ніком Пелінгом. Залучення елементів ігрової діяльності до навчання розпочалося в 2008 р., а починаючи з 2010 р., набрало широкої популярності. Нині гейміфікація є поширеною у всіх сферах життя – від освіти до професійної діяльності.

Дидактичні ігри, як підкреслює В. А. Крутій [3, с. 27], використовують у навчанні та вихованні здобувачів освіти всіх вікових груп, коли необхідно актуалізувати їхній досвід, повторити, уточнити, закріпити набуті знання й уявлення про природні явища, працю і побут людини. Вдаються до них педагоги й після спостережень, екскурсій, бесід та інших занять. Нерідко ігри з дидактичними матеріалами є основним засобом навчання й виховання, за допомогою яких вчитель готує дитину правильно сприймати об'єкти та явища навколишнього світу.

За програмою О. Савченко [7] гейміфікація використовується у початковій школі протягом чотирьох років навчання, а її основним спрямуванням є розвиток мови й мовлення молодших школярів. Відповідно до цього, автором програми виокремлено такі очікувані результати навчання здобувачів освіти:

1-ий клас: 1) виконання ігрових та навчальних дій відповідно до інструкції; 2) відтворення ролях діалогу із прослуханої розповіді; 3) складання речення за малюнком з поданих слів.

Програма за редакцією Р. Шияна [8] використовує гейміфікацію як один із засобів навчання української мови. У зв'язку з цим учні 1–2 класів, які опановують навчання за зазначеною програмою, повинні сформувати такі вміння й навички: 1) сприймання усних реплік в діалозі й уміння реагувати на них; 2) сприймання монологічних висловлювань та їх

аналіз; 3) обговорення інформації, яка зацікавила, зі співрозмовником; 4) виділення ключових фраз за допомогою інтонації у власному висловлюванні.

Для того щоб дидактичні ігри стимулювали різнобічну діяльність і задовольняли інтереси дітей, наголошує В. Крутій [3, с. 27], вчитель-класовод повинен добирати їх відповідно до програми, враховуючи пізнавальний зміст, ступінь складності ігрових завдань і дій. Творче ставлення педагога до справи є передумовою постійного й поступового ускладнення, розширення варіативності ігор. Якщо у дітей згасає інтерес до гри, вчитель ініціює спільне придумування нових ігрових завдань, ускладнення правил, включення до пізнавальної діяльності різних аналізаторів і способів дій, активізацію всіх учасників гри

Добираючи ту чи іншу дидактичну гру, педагог має пам'ятати, що процес створення гри містить ряд етапів: а) вибір теми гри; б) визначення мети й завдань гри; в) підготовка та проведення гри (повідомлення учням теми гри, підготовка унаочнення, проведення гри, підбиття підсумків).

Успіх проведення гри залежить від дотримання вимог: а) ігри мають відповідати навчальній програмі; б) ігрові завдання мають бути не надто легкими, проте й не дуже складними; в) відповідність гри віковим особливостям учнів; г) різноманітність ігор; д) залучення до ігор учнів усього класу [6].

Дослідивши методику, можна виділити такі основні етапи дидактичної гри:

1. Орієнтація. Вчитель характеризує тему, яка вивчається, основні правила гри та її загальний хід. Пропонуючи нову гру, вчитель повинен спиратися на набуті знання й уміння дітей.

2. Підготовка до проведення. Розподіл ролей, вивчення ігрових завдань, процедурні питання.

3. Проведення гри. Вчитель стежить за грою, фіксує наслідки (підрахунки балів, прийняття рішень), роз'яснює те, що незрозуміле. Ознайомленню дітей зі змістом дидактичної гри сприяють демонстрування предметів, картинок, короткі бесіди, під час яких уточнюються їх знання й уявлення. Розкриваючи хід і правила гри, класовод повинен налаштувати дітей на дотримання її правил, спільно з ними з'ясовувати способи досягнення.

4. Обговорення гри. Вчитель керує дискусійним обговоренням гри. Увага приділяється зіставленню, імітації з реальним світом, встановленню зв'язку гри зі змістом навчальної теми [2].

Н. Андрющенко [1, с. 28] наголошує, що дидактичні ігри, які використовуються під час навчання грамоти, виконують різні функції: активізують інтерес та увагу дітей, розвивають пізнавальні здібності, кмітливість, уяву, закріплюють знання, вміння і навички, тренують сенсорні вміння, навички тощо. Правильно побудована цікава дидактична гра збагачує процес мислення індивідуальними почуттями, розвиває саморегуляцію, тренує вольові якості дитини.

У період навчання грамоти можна застосовувати такі ігри та ігрові вправи:

Гра «Знайди і підкресли». Для цієї гри потрібно будь-який текст із великим шрифтом. Запропонуйте дитині, уважно переглядаючи текст, знаходити й підкреслювати потрібну букву. Не забувайте питати, яку букву вона шукає? Букву можна обводити чи закреслювати та ін. При успішному виконанні подібних завдань можна запропонувати одночасно шукати дві букви та виділяти їх будь-яким способом. Завдання корисне на всіх етапах навчання, навіть для тих дітей, які уже вміють читати, оскільки тренує уважність.

Гра «Домалюй букву». Напишіть на аркуші паперу тільки елементи букв. Попросіть дитину вгадати, які букви ви хотіли написати. Запропонуйте дописати відсутні елементи, щоб вийшла буква. Гра розвиває уяву, допоможе попередити помилки при написанні букв [9].



Гра «Які букви сховалися?». Запропонуйте дитині вгадати, які букви сховалися в цих картинках. Завдання краще намалювати на окремих аркушах. Якщо дитина не може впізнати будь-яку букву, обведіть її тупим кінцем олівця, це допоможе їй виділити букву на загальному тлі. Завдання розвиває зорове сприйняття [9].

Гра «Четвертий зайвий». Дітям пропонуються картки із зображенням чотирьох букв, серед яких одна – зайва. Підставою для класифікації може служити ознака букв, що позначають звуки: голосні – приголосні.

Наприклад (М П А К)

Ігровий прийом «Гармошка». Використовується при ознайомленні з усіма голосними звуками (а, о, у, и, і, е). Дітям пропонується потягнути голосний звук, імітуючи гру на гармошці (стискають кулачки і розтягують їх, одночасно вимовляючи голосний звук (а-а-а)). Головна мета вправи – дати дітям уявлення про те, що голосні – тягнуться [9].

Гра «Збери букву». Гра за принципом розрізних картинок. Вона сприяє не тільки запам'ятовуванню букв, але й розвитку наочно-дієвого мислення, допомагає запобігти помилкам у написанні букв (дзеркальне написання, написання «догори ногами» тощо). Для цієї гри необхідно підготувати картки з буквами, розрізати їх на дві, чотири, шість або вісім частин. Розрізання повинно бути від найпростішого до найскладнішого. Щоб деталі букв не плуталися, краще їх виготовити різного кольору. Не забувайте питати і називати, яка вийшла буква! [9].

Виходячи з вищесказаного, переконуємося, що гейміфікація є важливим засобом на уроках навчання грамоти в 1 класі. Дидактичні ігри залучають молодших школярів до активної розумової діяльності. Правильно організована цікава дидактична гра збагачує процес мислення індивідуальними почуттями, розвиває саморегуляцію, тренує вольові якості дитини. Адже головний показник ефективного використання ігрової форми навчання – підвищення рівня знань учнів, розвиток творчої особистості, яка вміє логічно мислити. В. Сухомлинський писав: «У грі розкривається перед дітьми світ, творчі можливості особистості. Без гри немає і не може бути повноцінного дитячого розвитку» [5, с. 164].

Список використаних джерел

1. Андрущенко Н. Органічне поєднання гри та навчання на уроках української мови в 1 класі спеціальної школи. *Початкове навчання і виховання*. 2007. № 34. С. 28.
2. Капп К. М. Гейміфікація навчання та навчання: ігрові методи та стратегії навчання та виховання. John Wiley & Sons, 2018.

3. Крутий В. А. Активізація навчальної діяльності молодших школярів у процесі використання дидактичних ігор. Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09 – теорія навчання. Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2001. 27 с.
4. Ткаченко О. Гейміфікація освіти: формальний і неформальний простір. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. № 11. С. 303.
5. Сухомлинський В. Серце віддаю дітям. Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 3. Київ : Радянська школа, 1988. 164 с.
6. Використання ігор на уроках української мови в початкових класах. URL : <http://surl.li/bwdaf> (дата звернення 15.04.2022).
7. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 1–2 клас. 2019. URL : <http://surl.li/awgwу> (дата звернення 15.04.2022).
8. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Шияна Р. Б. 3–4 клас. 2019. URL : <http://surl.li/bwdaq> (дата звернення 15.04.2022).
9. Дидактичні ігри до уроків навчання грамоти. URL : <http://surl.li/bvyhv> (дата звернення 15.04.2022).

Щур Ганна Вікторівна,
здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр»,
науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Онищенко І. В.
Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг

LEGO-ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Конституцією України закріплено право людини на життя та рівність дітей у правах (частина 1 ст. 52). У Законі України «Про освіту» [2] визначені організаційні, правові та фінансові засади розвитку та функціонування початкової освіти, яка повинна забезпечити розвиток, виховання та навчання, використовуючи надбання вітчизняного та світового педагогічного досвіду.

У концепції Нової української школи одним із головних завдань є формування всебічно розвиненої, активної, креативної особистості молодшого школяра, яка критично мислить та вміє використовувати набуті навички у житті.

Розвиток критичного мислення є одним з наскрізних завдань в організації освітнього процесу Нової української школи. Критичне мислення як складне та багаторівневе явище є основою вільного використання інтелектуальної стратегії, комплексом здатностей дитини до порівняння, синтезу та оцінки інформації, формулювання запитань та висування гіпотез, оцінки ситуації, свідомого вибору розв'язання проблеми та його обґрунтування. Крім традиційних методик навчання, останнім часом в освітньому процесі все ширше використовуються LEGO-технологія, яка цікава тим, що, базуючись на інтегрованих принципах, об'єднує в собі елементи гри та експериментування.

Вчені досліджували критичне мислення в різних аспектах: виявлено роль критичності в самостійній творчій діяльності: В. Біблер, Л. Григорович, В. Разумовський, В. Шубинський та ін.; у виборі підходів до розв'язання проблем: А. Байрамов, Б. Зейгарник, С. Король, Г. Липкіна, Є. Полат, С. Рубінштейн, Ю. Самарін, О. Тягло та ін. Дослідженням впливу ігрових технологій на інтелектуальний розвиток молодшого школяра займалися

Д. Богоявленська, Л. Виготський, Д. Ельконін, Р. Жуковська, О. Запорожець, Г. Костюк, Н. Кудикіна, О. Леонтєв, Д. Менджерицька, В. Моляко, Б. Теплов, О. Усова та ін.

Можливості конструкторів LEGO у розвитку школяра вивчали В. Близнюк, В. Горянова, А. Давидчук, І. Дорожко, Л. Комарова, Т. Кузьміна, З. Ліштаван, А. Лурія, Т. Лусс, Л. Парамонова, Т. Пеккер, М. Подд'яков, О. Суриф, Л. Туріщева, Г. Ульянець, К. Фешина та ін.

Ідея розвитку критичного мислення в українській методичній та дидактичній практиці є достатньо новою та недостатньо на сьогодні дослідженою. Вітчизняні вчені (І. Бондарчук, Т. Воропай, О. Пометун, С. Терно, О. Тягло, Л. Терлецька та ін.) приділили значну увагу вивченню цього питання. Зрозуміло, що критичне мислення означає не негативні судження чи критику, а раціональне врахування різних підходів до прийняття обґрунтованих суджень і рішень, що включає також стратегії здобуття, обробки інформації та її узагальнення.

На думку відомої американської дослідниці-психолога Д. Халперн, «критичне мислення – це використання когнітивних технік або стратегій, які збільшують імовірність отримання бажаного кінцевого результату» [3, с. 23]. Одночасно перспективна освіта має забезпечити учням наступні основні навички:

1. Здатність швидко орієнтуватися в постійно зростаючому потоці інформації.

2. Швидко знаходити потрібне, а також розуміти та ефективно застосовувати отриману інформацію. Це одне з основних завдань Нової української школи. А методи розвитку критичного мислення є інноваційними, інтерактивними, актуальними та доречними в навчальному процесі [4, с. 145].

Розвиток критичного мислення – важливе завдання у контексті вимог НУШ, і навчити дітей критично мислити – це означає ставити адекватні ситуації запитання, спрямовувати увагу у правильному напрямку, робити висновки та знаходити ефективні рішення. Однак кожна дитина потребує керівництва вчителя з метою формування у неї необхідних компетентностей [5].

У контексті вимог НУШ використання конструювання у навчальних та виховних цілях привертає увагу науковців та працівників закладів освіти, чим пояснюється велика кількість методичної літератури з обговорюваного питання. У наш час особливе зацікавлення з боку школярів викликають конструктори LEGO. Наукове обґрунтування проблеми перебуває на початковому етапі, але всебічно досліджується і вивчається вченими, психологами та педагогами (В. Горянова, Л. Комарова, Т. Кузьміна, Т. Лусс, Л. Парамонова, Т. Пеккер, О. Суриф, Г. Ульянець, К. Фешина та ін.).

Використання у навчальному процесі завдань із застосуванням конструкторського набору LEGO є одним із засобів розвитку критичного мислення в учнів молодшого шкільного віку. Методи навчання з використанням конструкторів LEGO є різноманітними, у тому числі комбінування з іншими освітніми технологіями. Учителі наголошують, що завдяки своєму змісту та формі використання LEGO під час уроків сприяє формуванню вміння аналізувати, порівнювати та розрізняти риси персонажів і подій. Це впливає на розвиток уваги, спостережливості, пам'яті, уяви та просторових уявлень.

Заняття з «LEGO» надають можливості для різнобічного зростання учнів початкової школи та формування найважливіших здібностей, відображених у Концепції «Нова українська школа».

Ігри-вправи за допомогою конструктора LEGO можуть розширити уявлення, наявні у дітей, навчити їх виділяти характеристики різних предметів, підвищити увагу та

спостережливість. Яскраві елементи різних кольорів, форм і розмірів дозволяють дітям створювати різноманітні привабливі конструкції, незалежно від їхніх навичок конструювання.

Таким чином, заняття LEGO урізноманітнюють та покращують навчальний процес, роблячи його цікавішим для учнів початкової школи. Заняття в ігровому стилі створюють особливу атмосферу психологічного комфорту і проходять без нервового напруження, що позитивно впливає на якість засвоєння матеріалу. LEGO-технологія [6, с. 22] забезпечує:

1. Формування ключових і предметних компетентностей (розв'язання проблем, постановка цілей, планування подальшої роботи), формування критичного мислення.
2. Активізацію мовлення: діти вправляються докладно пояснювати свою поведінку, коментувати чіткі й зрозумілі інструкції, розповідати історії та висловлювати свою думку.
3. Активізацію процесу творчого мислення.
4. Здатність співпрацювати, особливо працювати в парах або групах, ділитися матеріалами, бажання вчитися у однолітків, зосередитися на ідеях, аналізувати ідеї та бути більш раціональним, розвивати вміння вибирати речі. Навички, що визначають ролі та відповідальність, сприяють спілкуванню.
5. Сприяє розвитку чуттєвого сприйняття та формуванню уявлень про зовнішні властивості предмета (форма, розмір, колір, положення в просторі), розвитку просторового орієнтування.

Наведемо приклади деяких творчих завдань, розроблених на основі LEGO-технології, спрямованих на розвиток критичного мислення:

1. *Вправа-гра «Голосні-приголосні».* Учням даються 3 цеглинки LEGO: червона, синя та зелена. Дітям пропонується розподілити цеглинки та дати їм імена за кольором, які б відповідали поняттям: голосні та приголосні звуки. Червона цеглинка може зображати голосні звуки. Тверді приголосні – синя цеглинка, м'які приголосні зелена. Вчитель називає різні звуки, і дитина підіймає правильну цеглинку. Таким чином закріплює вивчений матеріал.

2. *Вправа-гра «Скільки букв у слові».* Вчитель пропонує дітям взяти три цеглинки LEGO різних кольорів – червону, жовту і зелену. Червона цеглинка – це слова, в яких чотири букви, жовта – це слова, в яких менше, ніж чотири букви, а зелена – слова, в яких більше, ніж чотири букви. Вчитель називає слова, а діти піднімають цеглинку відповідного кольору (сіно, ліс, щука, бджілка...).

3. *Вправа-гра «Частини речення».* Учням даються цеглинки LEGO. За допомогою цеглинок учень називає частину мови. Червона цеглинка – іменник, жовта – прикметник, синя – дієслово. Далі вчитель говорить будь-яке слово, а учні піднімають відповідну цеглинку. Таким чином, вчитель бачить, хто вивчив цю тему, а кому ще треба повторити.

4. *Вправа-гра «Скласти вежу».* Учням даються цеглинки LEGO зі словами. Наприклад, червона – дельфін, синя – море, жовта – зайчєня, помаранчева – лисиця, зелена – бабуся, голуба – єнот. І дитина в алфавітному порядку будує вежу.

Отже, проблема формування критичного мислення молодших школярів на уроках мовно-літературної галузі засобом LEGO-технології є актуальною. Конструктор LEGO дозволяє розкрити індивідуальність кожної дитини, не викликає у неї негативного ставлення, коли педагогічна робота тим самим визнається грою. Дидактичні вправи застосовуються з використанням LEGO-елементів та реалізують розвивальну та корекційну роботу по

збагаченню та активізації знань та набуття необхідних компетентностей дітьми молодшого шкільного віку.

Список використаних джерел

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL : <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> (дата звернення 12.04.2022).
2. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Голос України. 2017. 27 верес. (№ 178-179). С. 10–22.
3. Терно С. О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії): посібник для вчителя. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2011. 105 с.
4. Тягло О. В. Критичне мислення: навчальний посібник. Харків: Основа, 2008. 187 с.
5. Макаренко В. М., Туманцова О. О. Як опанувати технологію формування критичного мислення. Харків: Основа, 2008. 96 с.
6. Рудницька Н. Ю., Молчанець І. М. Пріоритети розвитку початкової освіти в контексті становлення Нової української школи: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (24 березня 2021 року) / за ред. Т. І. Шанскова. Житомир: ФО-П «Н. М. Левковець», 2021. С. 19–23.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Білоконна Ніна Іванівна, канд. пед. наук, доцент кафедри початкової освіти, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг.

Білокрилець Юлія Володимирівна, здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр», науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Онищенко І. В.**, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг.

Білотіл Вікторія Русланівна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Іванова Л. І.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Бугайчук Дарина Федорівна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: доктор пед. наук, доц. **Вітюк В. В.**, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк.

Булакевич Аліна Олександрівна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: доктор пед. наук, доц. **Вітюк В. В.**, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк.

Гаврильчик Катерина Володимирівна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Лук'яник Л. В.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Гаврон Ярина Андріївна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Лук'яник Л. В.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Галан Тетяна Михайлівна, здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Костолович Т. В.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Герасимчук Юлія Миколаївна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Костолович Т. В.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Головецька Марія Миколаївна, здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр», Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів.

Голуб Анна Іванівна, здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр», науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Онищенко І. В.**, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг.

Гордійчук Оксана Євгенівна, канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти факультету педагогіки, психології та соціальної роботи, Чернівецький національний університету ім. Ю. Федьковича, м. Чернівці.

Городюк Катерина Володимирівна, здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр», науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Шевчук Т. Б.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Давидюк Вікторія Юріївна, здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр», науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Бісовецька Л. А.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Дем'янчук Тетяна Олександрівна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Бісовецька Л. А.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Демковець Дмитро Андрійович, здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Сойко І. М.**, ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука», м. Рівне.

Дідух Ангеліна Петрівна, здобувач освітньо-професійного ступеня «Фаховий молодший бакалавр», науковий керівник: викладач англійської мови циклової комісії української та іноземної філологій, викладач-методист **Мельник Т. М.**, ВСП «Сарненський педагогічний фаховий коледж РДГУ», м. Сарни.

Жигadlo Євгенія Юрївна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Суржук Т. Б.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Калініна Анна Єгорівна, здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр», науковий керівник: викладач-стажист кафедри фахових методик та інноваційних технологій у початковій школі **Тютя М. М.**, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань.

Капральчук Наталія Володимирівна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Лук'яник Л. В.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Кобринчук Марина Олександрівна, здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Сойко І. М.**, ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука», м. Рівне.

Кучканова Вікторія Олександрівна, здобувач вищої освіти «Бакалавр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Суржук Т. Б.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Лисецька Софія Миколаївна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Бісовецька Л. А.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Луцинська Олена Володимирівна, доктор філософії, асистент кафедри початкової та дошкільної освіти, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів.

Лук'яник Людмила Василівна, канд. пед. наук, доцент кафедри теорії і методик початкової освіти, Рівненський державний педагогічний університет, м. Рівне.

Мацкевич Христина Володимирівна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Бісовецька Л. А.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Мацюк Ніна Георгіївна, здобувач вищої освіти «Бакалавр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Суржук Т. Б.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Мельник Яна Іванівна, здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр», науковий керівник ст. викладач **Ткачук О. С.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Михальчук Павло Олександрович, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Лук'яник Л. В.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Момоток Ольга Григорівна, здобувач освітньо-кваліфікаційного рівня «Молодший спеціаліст», науковий керівник: викладач-методист, циклова комісія викладачів дисциплін української та іноземної філології **Левшунова О. О.**, ВСП «Сарненський педагогічний фаховий коледж РДГУ», м. Сарни.

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

Носаль Валентина Вікторівна, здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр», науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Іовхімчук Н. В.**, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк.

Ошурко Лілія Степанівна, здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр», науковий керівник: старший викладач кафедри теорії і методик початкової освіти **Ткачук О. С.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Подерня Наталія Костянтинівна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Костолович Т. В.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Прозапас Наталія Миколаївна, здобувач освітньо-професійного ступеня «Фаховий молодший бакалавр», науковий керівник: викладач вищої кваліфікаційної категорії, викладач-методист циклової комісії української та іноземної філології **Юркевич Ж. В.**, ВСП «Сарненський педагогічний фаховий коледж РДГУ», м. Сарни.

Прокопчук Наталія Георгіївна, здобувач вищої освіти «Бакалавр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Суржук Т. Б.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Радюк Інна Володимирівна, асистент *кафедри теорії і методики початкової освіти*, доктор філософії в галузі знань Освіта/Педагогіка, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк.

Рокунь Анастасія Сергіївна, здобувач освітньо-професійного ступеня «Фаховий молодший бакалавр», науковий керівник: викладач вищої категорії **Радько Н. Г.**, ВСП «Сарненський педагогічний фаховий коледж РДГУ», м. Сарни.

Романенко Анастасія, здобувач освітньо-професійного ступеня «Фаховий молодший бакалавр», науковий керівник: викладач вищої категорії **Радько Н. Г.**, ВСП «Сарненський педагогічний фаховий коледж РДГУ», м. Сарни.

Ростикус Надія Петрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової і дошкільної освіти, Львівський національний університету імені Івана Франка, м. Львів.

Слаба Христина Андріївна, здобувач освітньо-кваліфікаційного рівня «Молодший спеціаліст», науковий керівник: викладач вищої категорії, викладач-методист **Степа С. М.**, КЗЛОП «Бродівського фахового педагогічного коледжу імені Маркіяна Шашкевича», м. Броди.

Сорочинська Ольга Володимирівна, здобувач вищої освіти факультету історії, політології та міжнародних відносин Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне.

Сорочинська Тетяна Адамівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філософії Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне.

Суржук Тетяна Борисівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методик початкової освіти, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Тарадайко Дарія Юріївна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Шевчук Т. Б.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Федорова Людмила Григорівна, канд. пед. наук, старший викладач кафедри початкової освіти, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг.

Федорчук Сніжана Олександрівна, здобувач освітньо-кваліфікаційного рівня «Молодший спеціаліст», здобувач ступеня «Фаховий молодший бакалавр». Наукові керівники: канд. пед. наук, викладач-методист, викладач англійської мови, голова циклової комісії української та іноземної філології **Годунко Л. В.**, викладач педагогіки циклової комісії викладачів педагогіки, психології та фахових методик **Костюкевич Л. В.**, ВСП «Сарненський педагогічний фаховий коледж РДГУ», м. Сарни.

Філюк Анна Миколаївна, здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Гамза А. В.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Харчос Юлія Володимирівна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Суржук Т. Б.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Холод Руслана Олександрівна, здобувач освітньо-кваліфікаційного рівня «Молодший спеціаліст», науковий керівник: викладач іноземних мов, викладач I кваліфікаційної категорії **Никонець К. М.**, Відокремлений структурний підрозділ ВСП «Сарненський педагогічний фаховий коледж Рівненського державного гуманітарного університету»; м. Сарни.

Цісарук Оксана Василівна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Гамза А. В.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Щур Ганна Вікторівна, здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр», науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Онищенко І. В.**, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	3
Суржук Тетяна Борисівна ОРІЄНТИРИ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ	4
РОЗДІЛ I	
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ЗАПИТІВ	
Білоконна Ніна Іванівна, Федорова Людмила Григорівна РОЛЬ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «ДИЗАЙН І ТЕХНОЛОГІЇ» У РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	7
Білотіл Вікторія Русланівна ДОСЛІДЖЕННЯ СУЧАСНОГО МЕДІАПРОСТОРУ УЧНЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	9
Булакевич Аліна Олександрівна АКТУАЛЬНІСТЬ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ	11
Гаврон Ярина Андріївна ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ОСНОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	13
Гордійчук Оксана Євгенівна НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ» В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	16
Демковець Дмитро Андрійович СИСТЕМА РОБОТИ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В КЛАСІ З ІНКЛЮЗИВНОЮ ОСВІТОЮ	19
Кобринчук Марина Олександрівна ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ТОЛЕРАНТНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	22
Лук'яник Людмила Василівна СТРУКТУРА УРОКУ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ	24
Михальчук Павло Олександрович МЕДІАГРАМОТНІСТЬ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	27
Мороз Іванна Сергіївна ВПЛИВ МЕДІА НА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	30
Носаль Валентина Вікторівна ТЕКСТ ЯК ВДОСКОНАЛЕННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ	32
Радюк Інна Володимирівна ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ГОТОВНОСТІ ДО САМОРОЗВИТКУ	35
Ростикус Надія Петрівна ПОНЯТТЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ У НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ	38
Сорочинська Тетяна Адамівна, Сорочинська Ольга Володимирівна АКСІОЛОГІЧНИЙ ВИМІР ОСВІТНИХ ІННОВАЦІЙ: ФІЛОСОФСЬКО- ПЕДАГОГІЧНІ РЕФЛЕКСІЇ	40
Федорчук Сніжана Олександрівна НАВЧАННЯ БЕЗ ПРИМУСУ ЯК ОСНОВА ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗА Ш. О. АМОНАШВІЛІ	42

РОЗДІЛ II
РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ І ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОСТІ МЕТОДИК
НАВЧАННЯ ОСВІТНІХ ГАЛУЗЕЙ НУШ
МОВНА ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ

Бугайчук Дарина Федорівна	47
ІНТЕГРОВАНІЙ УРОК УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЧИТАННЯ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ	
Галан Тетяна Михайлівна	49
ТИПОВІ ПОРУШЕННЯ ОРФОЕПІЧНИХ НОРМ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	
Герасимчук Юлія Миколаївна	51
ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНИХ УМІНЬ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	
Городюк Катерина Володимирівна	53
ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЧЕТВЕРТОГО КЛАСУ ВМІНЬ СТВОРЮВАТИ ВЛАСНІ ВИСЛОВЛЮВАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	
Давидюк Вікторія Юрївна	56
ВИДИ ВПРАВ ДО ВИВЧЕННЯ ДІЄСЛОВА У ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ІЗ ВИДАМИ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
Дем'янчук Тетяна Олександрівна	59
ОЗНАЙОМЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ІЗ ЗАСОБАМИ ЗВ'ЯЗНОСТІ ТЕКСТУ	
Жигadlo Євгенія Юрївна	62
ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЇХНЬОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ	
Лисецька Софія Миколаївна	65
ФОРМУВАННЯ НОРМАТИВНОГО НАГОЛОШЕННЯ ЧИСЛІВНИКІВ У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ	
Подерня Наталія Костянтинівна	68
ЕСЕ ЯК ВИД РОБОТИ В СИСТЕМІ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ «ВЗАЄМОДІЄМО ПИСЬМОВО» В ТРЕТЬОМУ КЛАСІ	
Прокопчук Наталія Георгіївна	71
ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ УМІНЬ ДОСЛІДЖУВАТИ МЕДІАТЕКСТИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЧИТАННЯ	
Тарадайко Дарія Юрївна	74
СИСТЕМА ЗАВДАНЬ ІЗ РОЗВИТКУ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	
Філюк Анна Миколаївна	77
ФОРМУВАННЯ АУДІАТИВНИХ УМІНЬ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ОСНОВИ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
Харчос Юлія Володимирівна	80
ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ТА ПРИЙОМИ НАВЧАННЯ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ	
ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ	
Білокрилець Юлія Володимирівна	83
ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ КАЗКИ	
Гаврильчик Катерина Володимирівна	86
УКРАЇНСЬКИЙ ДИТЯЧИЙ ФОЛЬКЛОР ЯК ЛІТЕРАТУРНО-КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН	
Голуб Анна Іванівна	88

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ ЗАСОБАМИ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ	
Кучканова Вікторія Олександрівна	91
ХАРАКТЕРИСТИКА І РЕАЛІЗАЦІЯ ЗАВДАНЬ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ, ПОВ'ЯЗАНИХ З ТЕАТРАЛІЗАЦІЄЮ	
Мацкевич Христина Володимирівна	94
РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ «ТЕАТРАЛІЗУЄМО» НА УРОКАХ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	
Мацюк Ніна Георгіївна	96
РОБОТА З ДИТЯЧОЮ КНИЖКОЮ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	
ІНШОМОВНА ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ	
Дідух Ангеліна Петрівна	100
ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У НУШ	
Прозапас Наталія Миколаївна	102
ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	
Слаба Христина Андріївна	104
ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	
Федорчук Сніжана Олександрівна	107
ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ВАЖЛИВИЙ ІНСТРУМЕНТ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У НУШ	
Холод Руслана Олександрівна	111
СПОСОБИ СЕМАНТИЗАЦІЇ ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ ІЗ ВРАХУВАННЯМ ВИМОГ НУШ	
ПРИРОДНИЧА І МАТЕМАТИЧНА ОСВІТНІ ГАЛУЗІ	
Головецька Марія Миколаївна, Лушинська Олена Володимирівна	114
ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	
ІНФОРМАТИЧНА ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ	
Рокунь Анастасія Сергіївна	116
ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ «ІНФОРМАТИЧНА» ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»	
Романенко Анастасія	120
ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНІК ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ «ІНФОРМАТИЧНА» ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»	
Цісарук Оксана Василівна	124
РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ «ЛЮДИНА СЕРЕД ЛЮДЕЙ» НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»	
МИСТЕЦЬКА ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ	
Мельник Яна Іванівна	127
МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ДЕКОРАТИВНО-ОРНАМЕНТАЛЬНОГО МАЛЮВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	
Ошурко Лілія Степанівна	130
ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ УЯВЛЕНЬ ПРО ПЕЙЗАЖНИЙ ЖАНР НА УРОКАХ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА	

РОЗДІЛ III
ІНТЕГРАЦІЯ НОВІТНЬОГО ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ У ПРОЦЕСІ
ОСВІТНЬОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ

Калініна Анна Єгорівна	133
ВИКОРИСТАННЯ СЕРЕДОВИЩА SCRATCH ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АЛГОРИТМІЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	
Капральчук Наталія Володимирівна	134
МЕДІАОСВІТНІ ІГРИ У СТРУКТУРІ УРОКУ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ	
Момоток Ольга Григорівна	137
ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ ПЕРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ	
Щур Ганна Вікторівна	140
LEGO-ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ	
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	144

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА В ДІЇ: АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МЕТОДИК НАВЧАННЯ ТА СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ

**Матеріали
II Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції
(18 травня 2022 року)**

Дизайн та комп'ютерна верстка Ю. В. Остап'юк

**Підписано до друку 26.05.2022 р.
Формат 210x297/16. Myriad Pro, Times New Roman.
Тираж 100 пр.**

**Рівненський державний гуманітарний університет
вул. С. Бандери, 12, Рівне, Рівненська область, 33000**



**ПЕДАГОГІЧНИЙ
ФАКУЛЬТЕТ**