



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»



ПОШУКИ І ЗНАХІДКИ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 23

Слов'янськ – 2023

УДК 51
ББК 74.00

Пошуки і знахідки: збірник наукових праць Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (листопад 2023) / [За заг. ред. Т. А. Євтухової]. Слов'янськ, 2023. Вип. 23. 268 с.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

- Євтухова Т. А.** – завідувач кафедри природничо-математичних дисциплін та інформатики в початковій освіті ДВНЗ «ДДПУ», кандидат педагогічних наук, доцент (головний редактор)
- Гринько В.О.** – доктор педагогічних наук, професор (ДВНЗ «ДДПУ»)
- Цвєткова Г. Г.** – доктор педагогічних наук, професор (Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ)
- Панасенко Е. А.** – доктор педагогічних наук, професор (ДВНЗ «ДДПУ»)
- Дичко В. В.** – доктор біологічних наук, професор (ДВНЗ «ДДПУ»)
- Стешенко В. В.** – доктор педагогічних наук, професор (ДВНЗ «ДДПУ»)

У збірнику наукових праць Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» представлено результати досліджень здобувачів ступенів вищої освіти «бакалавр», «магістр», аспірантів, викладачів ВНЗ і педагогів навчальних закладів, що висвітлюють актуальну проблематику сучасної педагогічної науки.

Призначено для науковців, викладачів, студентів педагогічних навчальних закладів, практичних працівників системи освіти.

Друкується за ухвалою вченої ради Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»
(протокол № 3 від «30» листопада 2023 р.)

УДК 373.31:004

ЕЛЕКТРОННІ ВИДАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМОСТІЙНОГО ЧИТАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

*Богданова Ю., здобувачка
другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Постановка проблеми. Книги з давніх-давен були для людства надійним джерелом нової інформації, розваги, способом реалізації свого творчого потенціалу тощо. За весь час свого існування людство накопичило величезну бібліотеку творів на найрізноманітніші теми, і, звісно, одним із головних завдань є примноження цього нематеріального скарбу і його вивчення. Однак найголовніша навичка, яка потрібна для цього – уміння читати самостійно. Самостійне читання містить здатність самостійно формувати свій читацький кругозір, емоційно обробляти інформацію, отриману під час читання, та спроможність до комунікації на тему прочитаного, заохочення інших до читання тощо. Саме через це одним із найбільш актуальних викликів сучасної вітчизняної педагогіки є навчити здобувачів початкової освіти не лише механічно сприймати текст, а й розуміти його, творчо обробляти та любити власне процес читання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання заохочення учнів до самостійного читання розглядали як вітчизняні дослідники, як-от: І. Власюк [1], Л. Дубровська [2], І. Коротун [3], С. Рудь [5], В. Сиротенко [6], Л. Шевчук [8]. Іноземні дослідники у своїх статтях більше фокусуються на впровадженні електронних видань в освітній процес на уроках літературного читання. Яскравими прикладами є А. Bus, S. Neuman, K. Roskos [9], Diaz M., Gregori-Signes C. [10], Flores P., Ramos A., Escola J. [11], Kucirkova N. [13], Sargeant B. [14], P. I. Peura [15], Stichnothe H. [16], Xu Y., Yau J., Reich S. [17] та ін.

Незважаючи на досить давнє та ґрунтовне дослідження українськими та іноземними фахівцями теми використання електронних видань в освітньому процесі, не всі особливості їхнього застосування наразі висвітлено на достатньому рівні, зокрема практично відсутні праці, що спроможні дати повну класифікацію наявних електронних видань і розробити систему прийомів їхнього використання.

Формулювання цілей статті. Основною метою цієї статті є обґрунтувати теоретико-методичні засади та навести класифікацію електронних видань, спрямованих на підвищення читацького інтересу та встановити взаємозв'язок між засобами впливу на складові читацького інтересу та компонентами, на які вони впливають.

Основний виклад матеріалу дослідження. У Державному стандарті початкової освіти зазначаються такі компетентності учня, як: «читає вголос правильно, свідомо, цілими словами нескладні за змістом і формою тексти; розуміє фактичний зміст прочитаного», або ж «пов'язує інформацію з тексту з відповідними життєвими ситуаціями; розрізняє головне і другорядне в тексті; визначає тему художнього твору, а також простого медіатексту» [4]. Так, бачимо, що основною вимогою до учня є не лише здатність сприймати написаний текст, а ще й вміння творчо його обробляти. І. Власюк додає, що «чисто механічна здатність читати, швидше затримує, ніж рухає вперед культурний розвиток дитини» [1]. Беручи до

уваги все наведене вище, можемо переходити до формулювання необхідних теоретичних засад для організації навчання читанню взагалі та самостійному читанню зокрема.

Перша та основна теоретична засада для навчання будь-чого в новій українській школі – урахування певних особливостей кожного здобувача початкової освіти, таких як здібності, характер і темперамент, відмінності за віком, а також читацький інтерес, що виступає ключовою категорією навчання самостійного читання. Варіативність завдань найбільш ефективно досягається завдяки впровадженню диференційованого навчання. За А. Степановою-Камиш сутність диференційованого навчання полягає в тому, що замість розробки єдиного навчального шаблону для всіх учнів, який змушує здобувачів із різними індивідуальними особливостями пристосовуватися до певних стандартних вимог, цей навчальний шаблон видозмінюється з метою пристосування до потреб учнів [7].

Другою важливою теоретико-методичною засадою навчання здобувачів початкової освіти самостійного читання є проведення якісної підготовчої роботи до кожного уроку позакласного читання. Якісна підготовча робота містить попередню постановку завдання, тобто учні повинні знати тему заняття заздалегідь, складання орієнтовного переліку книжок для самостійного опрацювання, тематично пов'язаних із теми, що розглядаються на уроках позакласного читання. Схожим пунктом є організація класної виставки книжок, щоб кожен учень мав змогу обрати книгу, що йому до вподоби і прочитати її. Важливою складовою підготовчої роботи також є проведення з учнями підготовчих бесід.

Третьою засадою ефективного навчання позакласного читання є створення комфортного пізнавального середовища, заохочення до активного обмірковування прочитаного. Яскравим прикладом створення належного пізнавального середовища є організація класного кутка, присвяченого позакласному читанню. Цей теоретичний аспект стосується поділу часу на уроках позакласного читання. Експериментальним шляхом було встановлено, що найбільш ефективний спосіб тайм-менеджменту на уроках це поділ часу уроку на п'ять частин. Такий підхід дозволяє забезпечити рівномірний розвиток усіх аспектів і навичок позакласного читання за досить обмежений час уроку.

П'ятою теоретико-методичною засадою є постійний та рівномірний вплив на читацький інтерес здобувачів початкової освіти, тобто на їхню мотивацію. Зазначимо, що структура читацького інтересу складається з трьох компонентів: ставлення до читання, читацького кола та читацької комунікації. Останньою теоретичною засадою навчання учнів початкових класів самостійного читання, яку ми назвемо, буде широке використання різноманітних педагогічних прийомів, наприклад, вибіркоче читання, інсценування та літературні ігри. Більш наочно ці вимоги представлені на рис. 1.

Тепер перейдемо до структури читацького інтересу. Дослідники, наприклад, Л. Дубровська, В. Дубровський та В. Король [2], виділяють такі критерії та показники вимірювання читацького інтересу здобувачів початкової освіти:

- активна пізнавальна спрямованість дитини на той чи інший предмет або явище дійсності (позитивне ставлення до самої читацької діяльності – «люблю читати»);
- позитивне емоційно забарвлене ставлення до читання (зацікавленість конкретними книгами – «хочу ці книги»);

- творчі прояви у привабливій для дитини діяльності (захоплення самим процесом читання – «не можу відірватися від книги» та прагнення поділитися з іншими радістю від спілкування з книгою – «хочу, щоб інші про цю книгу дізналися»).



Рисунок 1. Теоретичні засади навчання учнів початкової школи самостійного читання

На основі цих знахідок можемо виділити структуру читацького інтересу, що відповідно складається із трьох вищезгаданих компонентів та рівнів їхньої сформованості: ставлення до самостійного читання (емоційне, позитивне, нейтральне, негативне), тематичне коло читання (сформоване, частково сформоване, не сформоване), читацька комунікація (активна, помірна, початкова).

Так, на початковому рівні розвитку читацького інтересу показники ставлення до самостійного читання, сформованості тематичного кола читання та читацької комунікації, відповідно, перебувають на початковому етапі формування. Здобувач початкової освіти мало зацікавлений у читанні як паперових, так і електронних видань в усіх формах, можливо, за винятком книжкових додатків, але лише через те, що вони сприймаються ним як гра. Унаслідок цього тематичне коло читання в такого читача відсутнє, адже його неможливо сформувати без мотивації до читання. Читацька комунікація в такому випадку також відсутня.

Задовільний рівень розвитку читацького інтересу відзначається задовільними ж показниками розвитку його складових. На цьому рівні розвитку в учня проявляються ознаки інтересу до самостійного читання, але більше в контексті задоволення інформаційних потреб. Він починає формувати власне тематичне коло читання на основі вже прочитаної літератури, щоправда кількість таких тематичних кіл зазвичай обмежується одним-двома. Читацька комунікація такого читача теж є частково розвиненою, тобто, учень може як обговорювати прочитане

з однодумцями і давати їм поради щодо книжок, так і не афішувати своє самостійне читання перед однолітками.

На високому рівні розвитку читацького інтересу спостерігається зацікавленість у читанні, причому ця зацікавленість має емоційне забарвлення. Здобувачу початкової освіти подобається читати, він емоційно занурюється у процес читання, співпереживає героям тощо. Тематичне коло такого читача зазвичай є різноманітним і складається з більш ніж однієї теми. Читацька комунікація учня з високими показниками розвитку читацького інтересу є різноманітною і активною, він активно обговорює прочитане з однодумцями, заохочує інших читати, можливо відвідує позакласні літературні кружки.

Для ефективного розвитку складових читацького інтересу, а значить і читацького інтересу загалом, сучасний педагог повинен використовувати різноманітні електронні видання. Класифікація електронних видань, спрямованих на розвиток читацького інтересу спочатку відбувається за типом переважної в ньому інформації. За таким критерієм видання поділяються на аудіокнижки та переважно текстові видання. У свою чергу, текстові видання поділяються на електронні книжки, які переважно містять лише статичний текст та зображення, та книжкові додатки, які є повноцінними інтерактивними мультимедіа-додатками. Потім книжкові додатки поділяються на видання з лінійним сюжетом та багатосюжетні інтерактивні видання. Електронні книжки зокрема поділяються на інтерактивні видання з використанням технологій гіпертексту та неінтерактивні.

Використання різних видів електронних видань впливає на різні складові читацького інтересу. Наприклад, застосування книжкових додатків позитивно впливає на першу складову читацького інтересу, а саме ставлення до самостійного читання, адже перегляд книжкових додатків сприймається здобувачем початкової освіти більше як гра, аніж читання. Прослуховування аудіовидань насамперед впливає на розвиток тематичного кола читання, тому що аудіовидання є другим за поширенням форматом видань після текстових, але вони сприймаються значно легше, що певною мірою теж впливає на ставлення до самостійного читання. Текстові ж видання завдяки тому, що вони є найбільш поширеною формою літературного видання, значною мірою стимулюють до їхнього обговорення, якщо книга дійсно цікава. Проте звісно розвиток такої складової читацького інтересу як читацька комунікація це завдання для вчителя.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Так, у підсумку зазначимо, що на ставлення учнів до самостійного читання добре впливають книжкові додатки, які надають досвід повноцінної взаємодії з книгою та її героями і сприймається здобувачами початкової освіти надзвичайно охоче. Компонент «читацьке коло» добре розвивається завдяки аудіовиданням, адже їх дуже багато і вони легші для сприйняття здобувачами початкової освіти, ніж текстові видання. У свою чергу текстові видання формують навички читацької комунікації, адже цей вид видань є найбільш поширеним.

Уважаємо, що і надалі варто більше уваги приділяти використанню електронних видань на уроках позакласного читання, оскільки навичка самостійного читання є фундаментом подальшої освіти та майбутнього учнів, а значить і майбутнього України.

Література

1. Власюк І. Особливості розвитку навичок читання у молодших школярів за допомогою методики «кольорового читання». *Витоки педагогічної майстерності*. 2020.

- № 25. С. 53–57. DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223190> (дата звернення: 17.07.2023).
2. Дубровська Л. О., Дубровський В. Л., Король В. С. Психолого-педагогічні особливості читацьких інтересів молодших школярів. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2018. № 2. С. 17–22.
 3. Коротун І. Розвиток навички читання в 1 класі. *Методика навчання*. 2013. Т. 2, № 9.
 4. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти: Постанова Каб. Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87: станом на 6 жовт. 2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п#Text> (дата звернення: 21.04.2023).
 5. Рудь С. Организация самостоятельной работы с детской книгой в 4 классе. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2018. № 8.
 6. Сиротенко В. П. Методика навчання літературного читання: навч. посіб. Слов'янськ: ДВНЗ «Донбас. держ. пед. ун-т», 2014.
 7. Степанова-Камиш А. Диференційоване навчання: навіщо і як проводити. *Нова українська школа / Веб-ресурс НУШ*. URL: <https://nus.org.ua/articles/dyferentsiojovane-navchannya-navishho-i-yak-provodyty/> (дата звернення: 17.07.2023).
 8. Шевчук Л. М. Навчання читання: види диференційованої роботи молодших школярів над текстом.
 9. Bus A. G., Neuman S. B., Roskos K. Screens, Apps, and Digital Books for Young Children: The Promise of Multimedia. *AERA Open*. 2020. Vol. 6, no. 1. P. 233285842090149. DOI: <https://doi.org/10.1177/2332858420901494> (date of access: 09.08.2023).
 10. Diaz M., Gregori-Signes C. Audiobooks: Improving Fluency and Instilling Literary Skills and Education for Development. *Tejuelo*. 2014. No. 20.
 11. Flores P. Q., Ramos A., Escola J. The Digital Textbook: Methodological and Didactic Challenges for Primary School. *Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto*. 2015.
 12. Interactive e-Books for Children / N. Mana et al. New York: Workshop Summaries, 2013.
 13. Kucirkova N. How And Why To Read And Create Children's Digital Books: A Guide For Primary Practitioners: навчальний посібник. UCL Press, 2018.
 14. Sargeant B. What is an ebook? What is a Book App? And Why Should We Care? An Analysis of Contemporary Digital Picture Books. *Children's Literature in Education*. 2015. Vol. 46, no. 4. P. 454–466. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10583-015-9243-5> (date of access: 09.08.2023).
 15. Specificity of Reading Self-Efficacy Among Primary School Children / P. I. Peura et al. *The Journal of Experimental Education*. 2018. Vol. 87, no. 3. P. 496–516. URL: <https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1527279> (date of access: 09.08.2023).
 16. Stichnothe H. Engineering stories? A narratological approach to children's book apps. *Barnelitterært Forskningstidsskrift*. 2014. Vol. 5, no. 1. P. 23602. URL: <https://doi.org/10.3402/blft.v5.23602> (date of access: 09.08.2023).
 17. Xu Y., Yau J. C., Reich S. M. Press, swipe and read: Do interactive features facilitate engagement and learning with e-Books? *Journal of Computer Assisted Learning*. 2020. URL: <https://doi.org/10.1111/jcal.12480> (date of access: 09.08.2023).

УДК 373.3/.5.02

ІНФОРМАЦІЙНА ГРАМОТНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

*Бурмистрова Д., здобувачка
другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
Пучков І., доцент
кафедри природничо-математичних дисциплін*

та інформатики у початковій освіті
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Постановка проблеми у загальному вигляді. Математика – одна із основних дисциплін у Новій українській школі. Початкова школа навчає математики за типовими програмами О. Савченко [6] та Р. Шияна [6]. Проте якою б не була освітня програма навчання, математика та її методика мають бути орієнтовані на опанування математичної компетентності згідно з Законом України про Державний стандарт початкової освіти [2], концепцією розвитку педагогічної освіти [4] та Концептуальними засадами Нової української школи [3]. Ця нова концепція для початкової школи націлена на опанування математики з формуванням у здобувачів початкової освіти основ логічного мислення, умінь створення та використання алгоритмів, читання та запису математичних символів, речень та текстів, основ побудови та перетворення моделей. Вирішення зазначеної задачі безпосередньо пов'язане з формуванням інформаційної грамотності у здобувачів початкової освіти як сукупності компетентностей, пов'язаних з інформацією, її пошуком, обробкою, аналізом та інтерпретацією відповідно до поточного завдання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти становлення інформаційної грамотності здобувачів початкової освіти в умовах інформаційного суспільства відображені в роботах вітчизняних та зарубіжних дослідників. Вивченню феноменів інформаційної культури та інформаційної грамотності присвячені дослідження Т. Воронцової [1], А. Лотоцької [4], І. Остапйовської [5], В. Пономаренко [1], О. Хомича [1], F. Kumala, D. Setiawan, N. Yuniasih, D. Triwahyuningtyas, P. Sulistyowati [7] тощо. Учені проаналізували та узагальнили матеріали з інформаційної грамотності, що дозволило сформулювати загальне поняття інформаційної грамотності. Методичні аспекти формування та розвитку інформаційної грамотності здобувачів початкової освіти в межах дисципліни «математика» представлені у працях Н. Бібік [1]. Формування інформаційної грамотності здійснюється у спеціальних умовах – навчального середовища, що створює можливість організації всіх інформаційних процесів. Теоретичні засади таких середовищ для учасників освітнього процесу в початковій школі розробляли Л. Романенко [7], С. Хомич [1], І. Хом'юк [6] тощо.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. Реформи Нової української школи залишають невирішеними деякі завдання. Так, на сьогоднішній день недостатнє оволодіння математичною компетентністю в початковій школі стало причиною недостатньо повного теоретичного осмислення та методичного обґрунтування оновленого курсу математики початкової школи.

Мета статті. Описати результати формувального етапу експерименту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Із урахуванням отриманих даних на констатувальному етапі дослідження, формувальний етап роботи був спрямований на впровадження в експериментальній групі розробленої методики формування початкової інформаційної грамотності здобувачів початкової освіти. У контрольній групі навчання здійснювалося за допомогою традиційних методів навчання.

Метою формувального етапу дослідження стало розробка та обґрунтування методики формування початкової інформаційної грамотності здобувачів початкової освіти.

Формувальний етап відбувався протягом виробничої практичної підготовки з 13.03.2023 по 28.03.2023р на базі ЗЗСО № 19 м. Краматорська, Донецька область. У дослідженні взяли участь 20 учнів 4-го «А» експериментальна група.

Процесуальний компонент методики передбачає організацію навчальної діяльності здобувачів початкової освіти за технологіями, що реалізують діяльнісний та концентричний підходи, з дотриманням принципів мінімаксу та здорового способу життя.

Діяльнісний підхід передбачає активну самостійну пізнавальну діяльність учня, а концентричний – періодичне повернення здобувачів початкової освіти до пізнавальних інформаційних універсальних навчальних дій, для ще глибшого їхнього засвоєння під час вивчення математики.

Концентричний підхід, який ми розуміємо як повернення до формування одних й тих самих універсальних навчальних дій на більш глибокому рівні, сполучається з концентричним підходом у формуванні поняття «множина натуральних чисел» у початковій школі. Тобто, відбувається диверсифікація процесу формування пізнавальних інформаційних універсальних навчальних дій та формування множини натуральних чисел і арифметичних операцій із них.

У четвертому класі пропонується такий розподіл завдань: «аналіз» – 20%, «синтез» – 13%, «моделювання» – 17%, «створення алгоритмів діяльності» – 35%, «інформаційний пошук» – 5%, «визначення основної та другорядної інформації» – 8%, «перетворення моделі» – 12%.

Зупинимося докладніше на формуванні початкової інформаційної грамотності в 4 класі. У четвертому класі здобувачі початкової освіти узагальнюють та систематизують знання, отримані під час навчання в 1–3 класи.

Інформаційні вміння застосовують раціонально, відповідно до поставленого завдання. Аналізуючи інформацію, будують моделі, здійснюють планування, оцінку, прикидку, користуються мовою математичної логіки, учаться дотримуватись інформаційної етики.

У вирішенні завдань здобувачі початкової освіти використовують алгоритми різних типів, витягують інформацію з різних структур: таблиць, діаграм, схем, креслень. Заповнення таблиць даними, найпростіший пошук даних, їхній аналіз із прийняття рішення виступають пропедевтикою роботи з базами даних.

Під час опанування математики з опануванням початкової інформаційної грамотності відбувається інформаційна взаємодія учасників освітнього процесу. Розглянемо форми освітньої діяльності здобувачів початкової освіти під час опанування початкової інформаційної грамотності. Під взаємодією учасників освітнього процесу ми розуміємо особистісно-педагогічне спілкування як систему взаємодії педагога та здобувачів початкової освіти, змістом якої є обмін інформацією, пізнання особистості, надання виховного впливу. Схеми спілкування: «учитель – здобувач початкової освіти», «учитель – здобувачі початкової освіти», «учитель – здобувач початкової освіти – засіб навчання», «учитель – здобувач початкової освіти – здобувачі початкової освіти», «здобувач початкової освіти – здобувач початкової освіти», «здобувач початкової освіти – здобувачі початкової освіти», «здобувач початкової освіти – засіб навчання» тощо. Ці схеми реалізуються в традиційній класно-урочній системі навчання при роботі з усім класом і в малих групах, а також у дистанційній системі навчання.

Узагальнені дані за цим показником представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Контрольні дані про рівень сформованості універсальних навчальних дій (синтез – складання цілого з частин, у тому числі самостійне добування з поповненням відсутніх компонентів) (у %)

Рівні	Групи	
	Експериментальна (20 учнів)	Контрольна (20 учнів)
Творчий	20	5
Продуктивний	30	25
Репродуктивний	45	60
Ознайомчий	5	10

Із урахуванням визначених критеріїв та показників для кожного рівня сформованості універсальних навчальних дій здобувачів початкової освіти ознак було здійснено узагальнення отриманих даних, що знайшло відображення в таблиці 2.

Таблиця 2

Узагальнені контрольні дані щодо сформованості інформаційної грамотності здобувачів початкової освіти

Рівні	Групи							
	Експериментальна група (20 учнів)				Контрольна група (20 учнів)			
	Констатувальний зріз		Контрольний зріз		Констатувальний зріз		Контрольний зріз	
	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%
високий	1	5,0	4	20,0	1	5,0	1	5,0
достатній	5	25,0	7	33,4	5	26,7	5	26,7
середній	10	48,8	8	40,0	9	46,7	10	51,7
початковий	4	21,2	1	6,6	5	21,6	4	16,6

Отже, отримані контрольні дані свідчать, що рівень сформованості універсальних навчальних дій (синтез – складання цілого з частин, у тому числі самостійне добування з поповненням відсутніх компонентів) наприкінці експерименту в експериментальній групі порівняно з констатувальними даними (творчий рівень +15%, продуктивний рівень +5%, репродуктивний рівень -5%, ознайомчий рівень -15%). У контрольній групі порівняно з констатувальними даними (творчий рівень не змінився, продуктивний рівень не змінився, репродуктивний рівень +5%, ознайомчий рівень -5%). Що свідчить про позитивний результат нашої роботи.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Для перевірки початкового рівня сформованості рівня початкової інформаційної грамотності здобувачів початкової освіти, було проведено педагогічний експеримент, який проводився в 2022–2023 роках.

Метою формувального етапу дослідження стала розробка, обґрунтування та впровадження методики формування початкової інформаційної грамотності здобувачів початкової освіти, а також дослідження ефективності розробленої методики під час вивчення математики. Для обробки отриманих результатів контрольного етапу педагогічного дослідження був застосований критерій

узгодження Пірсона. Критерій показав статистично значущу відмінність результатів на початку і наприкінці експерименту $T_{\text{експ}} > T_{\text{кр}}$. Тобто результати є статистично значущими з ймовірністю 95 %.

Отримані результати показують, що впровадження розробленої методики формування інформаційної грамотності освіти дійсно забезпечує підвищення рівня дослідницьких компетентностей здобувачів початкової освіти.

Література

1. Воронцова Т., Пономаренко В., Хомич О. та ін. Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу: навч.-метод. посібн. Київ: Алатон, 2019. 128 с.
2. Державний стандарт початкової освіти /МОН України // Про внесення змін до Державного стандарту початкової освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України №87 від 21.02.2018 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення 25.10.2023).
3. Концепція «Нова українська школа». МОН України. 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 15.01.2023).
4. Концепція розвитку педагогічної освіти. МОН України 2018. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5b7/bb2/dcc/5b7bb2dcc424a809787929.pdf> (дата звернення: 30.04.2023).
5. Остапівська І. Приклади завдань для позакласної роботи з інформатики у початковій школі. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір*: збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір» («Actual problems teacher education: european and national dimension»), 16–17 травня 2017 року, Луцьк. С. 194–198.
6. Офіційний сайт МОН України: Навчальні програми для 1–4 класів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli> (дата звернення: 30.04.2023).
7. Kumala Farida, Setiawan Dwi, Yuniasih Nury, Triwahyuningtyas Dyah, Sulistyowati Prihatin. Information Literacy Analisis of Primary School Students. Pancaran Pendidikan. 2019. P. 8.

УДК 371.8.014

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

*Варченко К., здобувачка
другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
Федь І., доцент кафедри
теорії і практики початкової освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

У багатьох країнах світу пріоритетною стає проблема виживання. Питання сталого розвитку суспільства, збереження природних ресурсів та навколишнього середовища порушувалися на Всесвітньому саміті 2002 р. у Йоганнесбурзі, на п'ятій

конференції «Довкілля для Європи» у 2003 р., на саміті Великої вісімки в Японії 2008 р. та ін.

Екологічна безпека є найважливішою складовою державної безпеки і повинна б стати національною ідеєю держави, що зазначено у Концепції розвитку екологічної освіти в Україні (2002 р.) [5]. Зрозуміти масштабність змін, що відбуваються в навколишньому середовищі, може лише екологічно грамотна, тобто компетентна людина. Ураховуючи контекст європейських тенденцій глобалізації, Рада культурної кооперації середньої освіти в Європі визначила основні, ключові компетентності, які в ході освіти мають опанувати молоді європейці. Відповідно і мета освіти українців стала співвідноситися з формуванням ключових компетентностей, що зазначено в Державному стандарті початкової освіти [3].

Метою проведення констатувального етапу нашого експериментального дослідження є визначення вихідного рівня сформованості екологічної компетентності здобувачів початкової освіти за традиційних умов навчання.

Дослідно-експериментальна робота відбувалася протягом 2022–2023 н. р. на базі Піщанського ЗЗСО І–ІІІ ст. із дошкільним підрозділом Покровської міської ради Донецької області в експериментальному 3 «Б» класі, що складається з 20 учнів і контрольному – 3 «А» з тією ж кількістю учнів.

Було проведено первинну діагностику рівня сформованості екологічної компетентності здобувачів початкової школи в експериментальній групі.

Завдання констатувального етапу полягали в:

- дослідити вихідний рівень екологічної компетентності здобувачів початкової освіти за традиційних умов навчання;
- розробити методики щодо виявлення рівнів сформованості екологічної компетентності здобувачів початкової освіти: когнітивний, мотиваційний, діяльнісний;
- визначити базу дослідження та окреслити коло респондентів;
- дослідити загальний рівень екологічної компетентності на початок експерименту.

Для дослідження були використанні методи діагностики:

- тестування для здобувачів початкової освіти з метою виявлення рівня сформованості когнітивного компонента екологічної компетентності;
- анкетування з метою визначення рівня сформованості мотиваційного компонента екологічної компетентності учнів 3-го класу;
- постановка практичних завдань для здобувачів початкової освіти з метою дослідження діяльнісного компонента екологічної компетентності.

Для виявлення рівня сформованості екологічної компетентності здобувачів початкової школи ми виділили такі компоненти:

- когнітивний (обсяг, стійкість та усвідомлення соціально-екологічних знань про природу, екологічну діяльність);
- мотиваційний (прояв мотивів екологічної діяльності та оціночних суджень про екологічну діяльність, природу);
- діяльнісний (вміння досліджувати стан довкілля, здатність оцінювати вплив людини на природу).

Для визначення рівня сформованості екологічної компетентності здобувачів початкової школи, окреслено критерії та показники розвитку даної якості. У відповідності до структури екологічної компетентності основними показниками є наступні: знання актуальних екологічних проблем та основ сталого розвитку

суспільства; засвоєння засобів пізнання природного та соціального середовища; знаходження та обробка інформації; уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки у взаємодії людини та природи; усвідомлення відношення до екологічних проблем, потреби збереження навколишнього середовища; уміння власним прикладом стимулювати оточуючих до екологічно компетентної поведінки та діяльності; вміння співпрацювати в групі; здатність знаходити нестереотипні рішення в проблемних ситуаціях; прояв особистісного та чуттєвого ставлення; вміння обирати безпечний для природи спосіб діяльності в навколишньому середовищі.

За кожним із цих критеріїв, екологічна компетентність відноситься до одного з п'яти рівнів від низького – до високого та відображена в оцінюванні в балах.

Процес формування та розвитку екологічної компетентності не може бути здійснений без попереднього виявлення початкового рівня сформованості екологічної компетентності здобувачів початкової освіти. З цією метою було проведено *анкетування* серед учнів. Аналіз відповідей дозволить зробити відповідні висновки щодо початкового рівня сформованості мотиваційного компонента екологічної компетентності здобувачів початкової освіти. В анкетуванні взяло участь 20 учнів 3«Б» класу.

Загальна кількість 9 запитань анкети (9 максимальних позитивних відповідей = 100%).

Анкета для виявлення рівня сформованості мотиваційного компонента екологічної компетентності здобувачів початкової освіти

1. Чи подобається тобі грати на природі?
2. Чи знаєш ти скільки всього природа дає людині?
3. Чи цікавився ти, які рослини нашої місцевості перебувають під охороною?
4. А чи знаєш, яких тварин занесено в Червону книгу України?
5. Чи цікаво тобі знати, які комахи з'являються першими навесні?
6. Чи отримуєш ти задоволення від того, що нагодував птахів?
7. Чи цікаво тобі оцінити стан навколишнього природного середовища в нашій місцевості?
8. Як часто ти береш участь у природоохоронних заходах?
9. Чи отримуєш ти задоволення від захисту навколишнього середовища?

Дані, отримані в ході анкетування здобувачів початкової освіти 3 класу на базі Піщанського ЗЗСО І–ІІІ ст. з дошкільним підрозділом Покровської міської ради Донецької області, представлені у таблиці 1 та рис. 1–9.

Таблиця 1

Результати анкетування експериментальної групи на констатувальному етапі експерименту

Запитання анкети / Респонденти	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Разом (респондент)
1. Лев А.	1	1	1	1	1	1	0	1	1	8 Н
2. Тетяна Б	4	3	3	3	3	3	3	3	3	28 В
3. Олексій В.	1	1	1	1	1	1	0	1	0	7 Н
4. Олена Г.	2	1	1	1	1	1	1	0	1	9 Н
5. Мирон Ж.	3	3	3	4	3	3	3	3	3	28 В
6. Тимур З.	2	1	1	2	1	1	2	3	1	14 НС
7. Олексій К.	1	1	1	0	1	1	0	1	0	6 Н
8. Макар К.	1	2	1	1	0	1	1	1	1	9 Н
9. Євгенія Л.	1	1	1	2	1	1	0	1	0	8 Н

Продовження таблиці

10. Любов М.	4	3	3	3	3	4	3	3	3	29 В
11. Роман М.	3	1	2	2	2	1	2	2	1	16 С
12. Таїсія Н.	3	3	2	2	1	1	2	2	2	18 С
13. Ганна О.	2	2	1	3	2	1	2	2	1	16 С
14. Лев П.	4	2	2	3	3	1	2	1	1	19 С
15. Віктор Р.	3	2	2	1	2	3	2	1	1	17 С
16. Олена С.	4	3	3	2	1	2	2	1	1	19 С
17. Римма С.	4	3	3	2	2	3	3	1	2	23 ВС
18. Сергій С.	2	1	1	1	1	1	1	0	1	10 Н
19. Кирил С.	3	2	2	1	2	1	2	2	1	16 С
20. Євген С.	4	2	2	2	3	1	2	1	1	18 С
Разом	52	37	38	37	34	32	33	30	25	318
$A = 318 : 20 = 15,9$ (середній бал)										

Для статистичної обробки даних проводилися обчислення середнього арифметичного за формулою:

$$M = F / N * 100\%,$$

де М – середнє арифметичне,

F – кількість учнів цього рівня,

N – загальна кількість учнів.

Відповіді учнів на етапі констатувального експерименту. За підсумками результатів анкетування було складено таблиця рівнів (табл. 2).

Таблиця 2

Показники рівнів сформованості мотиваційного компонента екологічної компетентності здобувачів початкової освіти за результатами анкетування

Рівень	Контрольний клас	Експериментальний клас
Високий	1 чол. – 5 %	3 чол. – 15 %
Вище за середній	0 чол. – 0 %	1 чол. – 5 %
Середній	5 чол. – 25 %	8 чол. – 40 %
Нижче за середній	3 чол. – 15 %	1 чол. – 5 %
Низький	11 чол. – 55 %	7 чол. – 35 %



Рисунок 1. Рівні сформованості мотиваційного компонента екологічної компетентності здобувачів початкової освіти за результатами анкетування



Рисунок 2. Рівні сформованості мотиваційного компонента екологічної компетентності здобувачів початкової освіти за результатами анкетування



Рисунок 3. Рівні сформованості мотиваційного компонента екологічної компетентності здобувачів початкової освіти за результатами анкетування



Рисунок 4. Рівні сформованості мотиваційного компонента екологічної компетентності здобувачів початкової освіти за результатами анкетування



Рисунок 5. Рівні сформованості мотиваційного компонента екологічної компетентності здобувачів початкової освіти за результатами анкетування



Рисунок 6. Рівні сформованості мотиваційного компонента екологічної компетентності здобувачів початкової освіти за результатами анкетування



Рисунок 7. Рівні сформованості мотиваційного компонента екологічної компетентності здобувачів початкової освіти за результатами анкетування

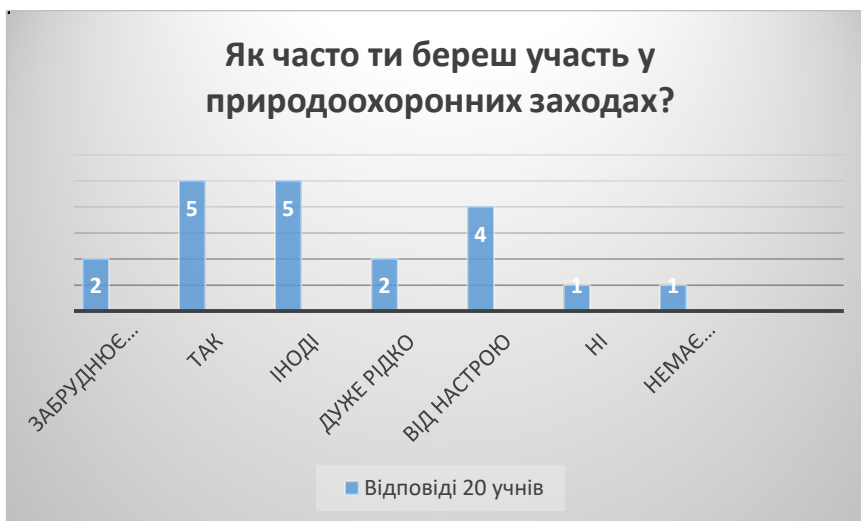


Рисунок 8. Рівні сформованості мотиваційного компонента екологічної компетентності здобувачів початкової освіти за результатами анкетування



Рисунок 9. Рівні сформованості мотиваційного компонента екологічної компетентності здобувачів початкової освіти за результатами анкетування

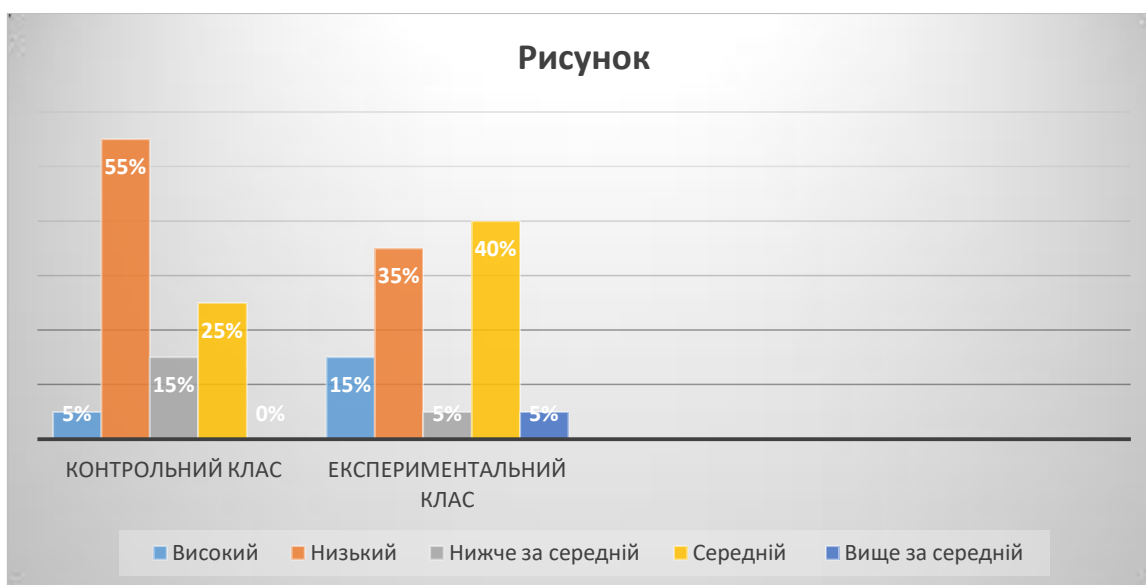


Рисунок 10. Рівні сформованості мотиваційного компонента екологічної компетентності здобувачів початкової освіти за результатами анкетування

На констатувальному етапі експерименту, аналізуючи відповіді учнів (рис. 1) на питання «Чи подобається тобі грати на природі?» видно, що більшість здобувачів початкової школи дали позитивну відповідь. Відповіді дітей на друге питання (рис. 2), свідчать про те, що більша частина класу орієнтується в темі, проте розкриває її неповністю. Відповіді учнів на запитання (рис. 3) «Чи цікавився ти, які рослини нашої місцевості перебувають під охороною?», свідчать про те, що здобувачі початкової освіти в достатній мірі обізнані про назви місцевих рослин, які перебувають під охороною.

На запитання «А чи знаєш ти, які тварини занесено в Червону книгу України?» (рис. 4), учні назвали не всіх тварин: зубра, ведмедя бурого, коня дикого, тушканчика великого та зайця білого, жодної тварини не назвали двоє учнів.

Результати відповіді на запитання «Чи цікаво тобі знати, які комахи з'являються першими навесні?» (рис. 5) показують, що діти мають певні труднощі з точним зазначенням таких комах, що пояснюється відсутністю досвіду фенологічних спостережень.

На запитання (рис. 7) «Чи цікаво тобі оціните стан навколишнього природного середовища у вашій місцевості?» більшість учнів відповіли «так».

Відповіді учнів на запитання (рис. 8) «Як часто ти береш участь у природоохоронних заходах?» підтверджують, що діти в достатній мірі усвідомлюють обсяг негативу з боку людини на природу, тому відвідують природоохоронні заходи.

Останнє запитання (рис. 9) «Чи отримуєш ти задоволення від захисту навколишнього середовища?» підтверджує, що учні на високому рівні володіють знаннями про засоби, шляхи та умови збереження, охорони природи та, будучи достатньо вмотивованими, можуть їх використати на практиці.

Отже, рівень сформованості мотиваційного компонента екологічної компетентності учнів експериментального класу середній, тому висновуємо, що лише систематична та цілеспрямована робота, спрямована на формування екологічних знань, грамотності, може дати позитивний результат та сприятиме формуванню екологічної компетентності здобувачів початкової освіти.

Для визначення рівня сформованості когнітивного компонента здобувачів початкової освіти було розроблено тестові завдання.

Тест

1. Наука про зв'язки між живими організмами та навколишнім середовищем – це:
 - а) історія; б) географія; в) астрономія; г) екологія.
2. Ромашка, звіробій, подорожник, м'ята, шипшина – це:
 - а) хвойні рослини; б) лікарські рослини; в) папороті; г) квіткові рослини.
3. Список та опис рідкісних тварин, рослин і грибів, що перебувають під загрозою зникнення – це:
 - а) енциклопедія; б) словник; в) Червона книга; г) підручник.
4. З'єднайте стрілками рослини та групу, до якої вони належать:
 - а) овочі; б) плодові; в) дикорослі.
 - а) яблуня; б) дуб; в) лугова конюшина; г) лайм; д) диня; е) огірок; ж) роза; з) акація.
5. Виберіть правильні ланцюжки живлення:
 - а) кора берези – заєць – вовк;
 - б) листя – черв'як – лисиця;

- в) кора дубка – жаба – ведмідь;
 г) кедрові горіхи – білка – норка.

6. Небезпечна зміна у навколишньому середовищі під впливом людини – це:

- а) знахідки археологів; б) географічний об'єкт; в) сузір'я; г) екологічна проблема.

7. Яких правил треба дотримуватись при відвідуванні водойми?

- а) не чіпати тварин, не шуміти, вимкнути мобільний телефон;
 б) йти у першій половині дня та до темряви, не ходити поодиноці, мати запас питної води;
 в) купатися лише під наглядом батьків, не можна стрибати у воду з непристосованих для цього піднесень, не можна купатися в шторм;
 г) не стрибати з великої висоти, не затівати на воді небезпечних ігор та витівок, не ризикувати життям та здоров'ям.

Таблиця 3

Результати тестування експериментальної групи на констатувальному етапі експерименту

Запитання анкети / Респонденти	1	2	3	4	5	6	7	Разом (респондент)
1. Лев А.	1	1	1	0	0	0	0	3 Н
2. Тетяна Б.	1	1	1	1	1	1	1	7 В
3. Олексій В.	1	0	1	0	1	0	0	3 Н
4. Олена Г.	0	1	1	0	0	1	0	3 Н
5. Мирон Ж.	1	1	1	1	1	1	1	7 В
6. Тимур З.	1	0	1	0	1	0	1	4 НС
7. Олексій К.	1	0	1	0	0	1	0	3 Н
8. Макар К.	0	1	1	0	0	0	1	3 Н
9. Євгенія Л.	1	0	1	0	0	1	0	3 Н
10. Любов М.	1	1	1	1	1	1	1	7 В
11. Роман М.	1	1	1	0	0	1	1	5 С
12. Таїсія Н.	1	0	1	1	1	1	0	5 С
13. Ганна О.	0	1	1	0	1	1	1	5 С
14. Лев П.	1	1	0	1	0	1	1	5 С
15. Віктор Р.	0	1	0	1	1	1	1	5 С
16. Олена С.	1	1	1	0	1	0	1	5 С
17. Римма С.	1	1	1	1	0	1	1	6 ВС
18. Сергій С.	0	1	1	0	0	1	0	3 Н
19. Кирил С.	1	0	0	1	1	1	1	5 С
20. Євген С.	1	1	0	0	1	1	1	5 С
Разом	15	14	16	8	11	15	13	92
$A = 92 : 20 = 4,6$ (середній бал)								

Таблиця 4

Показники рівнів сформованості когнітивного компонента екологічної компетентності здобувачів початкової освіти за результатами тестування

Рівень	Контрольний клас	Експериментальний клас
Високий	1 чол. – 5 %	3 чол. – 15 %
Вище за середній	0 чол. – 0 %	1 чол. – 5 %
Середній	5 чол. – 25 %	8 чол. – 40 %
Нижче за середній	3 чол. – 15 %	1 чол. – 5 %
Низький	11 чол. – 55 %	7 чол. – 35 %

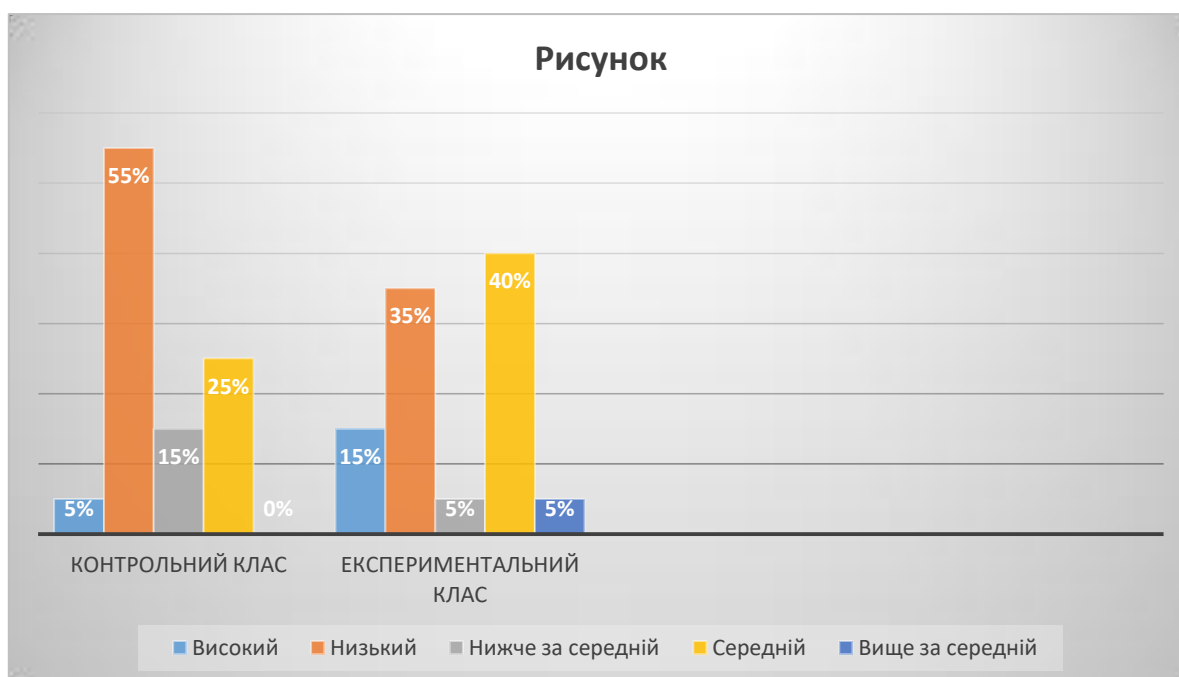


Рисунок 11. Рівні сформованості когнітивного компонента екологічної компетентності здобувачів початкової освіти за результатами тестування

Дослідження діяльнісного компонента екологічної компетентності здобувачів початкової освіти бути здійснено за допомогою практичних завдань.

Таблиця 5

Результати рівня сформованості діяльнісного компонента екологічної компетентності учнів експериментального класу за виконання практичних завдань

Запитання анкети / Респонденти	уміння пояснювати екологічні зв'язки в природі	уміння доглядати за рослинами в куточку природи	знання про життя на землі, в землі, у воді та у повітрі	знання про рослини	знання про тварин	знання про природу рідного краю.	Разом
1. Лев А.	2	2	1	1	1	1	8 Н
2. Тетяна Б.	6	5	4	4	4	5	28 В
3. Олексій В.	1	1	2	1	1	1	7 Н

Продовження таблиці

4. Олена Г.	2	2	1	2	1	1	9 Н
5. Мирон Ж.	6	4	5	5	4	4	28 В
6. Тимур З.	4	3	4	3	1	2	17 С
7. Олексій К.	1	1	2	1	0	1	6 Н
8. Макар К.	2	2	1	1	2	1	9 Н
9. Євгенія Л.	2	1	1	2	1	1	8 Н
10. Любов М.	6	4	5	5	5	4	29 В
11. Роман М.	4	2	3	3	2	2	16 С
12. Таїсія Н.	5	2	3	3	2	3	18 С
13. Ганна О.	3	3	2	3	2	3	16 С
14. Лев П.	5	3	2	4	3	2	19 С
15. Віктор Р.	3	4	3	2	2	3	17 С
16. Олена С.	6	4	3	2	2	2	19 С
17. Римма С.	6	5	5	3	2	2	23 В
18. Сергій С.	2	2	2	1	2	1	10 Н
19. Кирил С.	4	2	2	3	2	3	16 С
20. Євген С.	5	3	2	4	2	2	18 С
Разом	75	55	53	52	41 2	44 1	320
$A = 320 : 20 = 16,0$ (середній бал)							

За підсумками результатів практичних завдань було складено таблиця рівнів (табл. 6).

Таблиця 6

Показники рівнів сформованості діяльнісного компонента екологічної компетентності здобувачів початкової освіти за результатами практичних завдань

Рівень	Контрольний клас	Експериментальний клас
Високий	1 чол. – 5 %	3 чол. – 15 %
Вище за середній	0 чол. – 0 %	1 чол. – 5 %
Середній	6 чол. – 30 %	9 чол. – 45 %
Нижче за середній	2 чол. – 10 %	0 чол. – 0 %
Низький	11 чол. – 55 %	7 чол. – 35 %

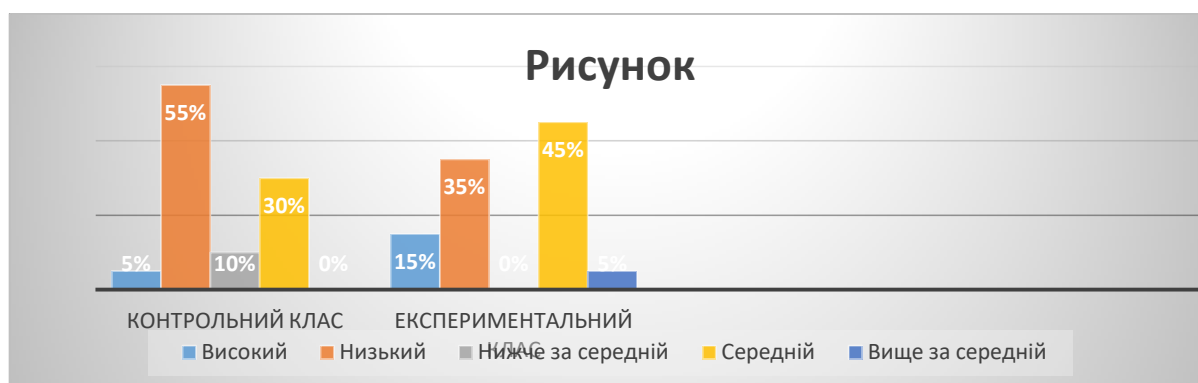


Рисунок 12. Рівні сформованості діяльнісного компонента екологічної компетентності здобувачів початкової освіти за результатами практичних завдань

**Результати дослідження рівнів екологічної компетентності здобувачів
початкової освіти (%)**

Рівні	Класи									
	Контрольний клас					Експериментальний клас				
	До експерименту					До експерименту				
	В	ВС	С	НС	Н	В	ВС	С	НС	Н
Когнітивний	5	0	25	15	55	15	5	40	5	35
Мотиваційний	5	0	25	15	55	15	5	40	5	35
Діяльнісний	5	0	30	10	55	15	5	45	0	35

Таким чином, у ході констатувального етапу експерименту виявлено низький та середній рівень сформованості екологічної компетентності здобувачів початкової освіти. У контрольному класі переважає низький рівень сформованості екологічної компетентності, який становить 55% учнів. У експериментальному класі низький рівень мають 35% учнів, а середній рівень сформованості екологічної компетентності перевищує з невеликим розбігом (6,7%) і становить 41,7% від загальної кількості учнів.

Література

1. Варченко К. Формування екологічної компетентності здобувачів освіти в умовах Нової української школи (на прикладі інтегрованого курсу «Я досліджую світ»). *«Ціннісні орієнтири в сучасній освіті: теоретичний аналіз та практичний досвід»: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*, м. Дніпро, 10 листопада 2022 року / наук. ред. В.В. Шинкаренко. Дніпро : КЗВО «ДАНУ» ДОР», 2022. С. 289–293.
2. Варченко К. Технології організації контактної самостійної роботи у ЗВО. *Професіоналізм педагога в умовах європейських цифрових інновацій : матеріали Міжнародної онлайн-конференції*, м. Слов'янськ, м. Дніпро, 16–17 травня 2023 року / відповід. ред. О. Хвашевська. Слов'янськ, Дніпро, 2023. С. 37–41.
3. Державний стандарт початкової освіти. №87. (2018, 21 лютого). URL : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF> (дата звернення: 18.05.2023).
4. Дідков О. Формування екологічної свідомості та культури засобами освіти та виховання особистості. *Гілея : науковий вісник* : зб. наук. праць. Київ, 2012. Вип. № 63. С. 472–478.
5. Кривських О. Формування екологічної картини світу в молодших школярів засобами сезонних екскурсій у природу у процесі навчання природознавства : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Одеса, 2019. 227 с.

УДК 373.3.016:[5+3+613]:502/504-047.22

**ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ
ОСВИТИ ЕЛЕМЕНТАМИ МОБІЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА
НА УРОКАХ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»**

*Вікторенко І., професор кафедри
теорії і практики початкової освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,*

*Алдангарова К., здобувачка
другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

У сучасних умовах розвитку суспільства особливо актуальною є проблема формування екологічної компетентності в здобувачів початкової освіти, адже саме початкова школа є важливою ланкою в системі екологічного виховання, зокрема формування екологічного мислення, свідомості, здатності передбачення результатів негативного впливу на навколишнє середовище, готовності нести відповідальність за свою екологічну поведінку.

Термін «екологічна компетентність» був затверджений в Україні на рівні законодавства в листопаді 2013 р. у «Національній стратегії у сфері освіти» на період до 2021 року. Згідно з документом формування екологічної компетентності є однією з пріоритетних цілей розвитку освіти в Україні.

На загальнодержавному рівні означена проблема висвітлюється в таких нормативних освітніх документах: Державному стандарті початкової освіти», Законі України «Про освіту», Концепції «Нова українська школа», «Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді», «Концепції екологічної освіти України». Зокрема в «Державному стандарті початкової освіти» екологічна компетентність належить до ключових компетентностей, що «обумовлює розуміння принципів екологічного природокористування, дотримання норм природоохоронної поведінки, ощадного використання природних ресурсів, розуміючи важливість збереження природи для сталого розвитку суспільства» [2]. У Концепції «Нова українська школа» вказано на необхідність формування вміння «розумного та раціонального використання природних ресурсів у межах сталого розвитку, усвідомлення ролі навколишнього середовища для життя і здоров'я людини, здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя» [3].

Теоретичним та практичним дослідженням у сфері екологічної освіти приділяється все більше уваги в наукових пошуках вітчизняних учених, як-от: І. Андрусенко, Т. Воронцова, Т. Гільберг, О. Коваль, К. Ковальчук, І. Коновальчук, Л. Липова, Т. Лукашенко, В. Мелаш, Р. Падалка, Т. Пономарьова, І. Тимофєєва та ін. Формування екологічної компетентності в учнів початкової школи є предметом досліджень і зарубіжних учених, зокрема: Н. Ардоїн (N. Ardoin), Е. Бауерс (A. Bowers), Е. Гайярд (E. Gaillard), Дж. Б'юкенен (J. Buchanan), К. Прессік-Кілборн (K. Pressick-Kilborn), Д. Маєр (D. Maher), П. Лейтен (P. Leijten), Д. Спіцер (J. Spitzer), С. Томаєс (S. Thomaes), Ю. ван де Ветерінг (J. van de Wetering), А. Паш (A. Pache), А. Глодель (A. Glaudel), С. Партун (C. Partoune) та ін.

Важливим є відзначити різноманітність напрямів наукових досліджень в аспекті досліджуваної проблеми. Так, вітчизняні вчені: І. Андрусенко, І. Коновальчук, О. Ратушняк присвятили свої дослідження виявленню сутності феномена «екологічна компетентність». О. Грошовенко, О. Пруцакова, Н. Пустовіт свої наукові пошуки присвятили новим освітнім технологіям, що сприяють гармонізації ставлення учнів до природи.

Т. Воронцова, О. Коваль, Л. Липова, Т. Лукашенко, Т. Пономарьової та ін. досліджували форми, методи, шляхи та засоби формування екологічної компетентності учнів початкової школи, від правильного вибору яких залежить успіх формування досліджуваного педагогічного явища. Одним із засобів формування екологічної компетентності учнів початкової школи науковцями визнано

інтегрований курс «Я досліджую світ», що забезпечує формування екологічної компетентності наскрізно під час освоєння більшості освітніх галузей початкової школи.

Вагомість запровадження в освітній процес початкової школи інформаційно-цифрових технологій відображається на рівні наукових досліджень таких учених, як: О. Бескорса, В. Биков, Т. Васильєва, І. Власенко, К. Власенко, О. Костецька, І. Хижняк, S. Aliksieieva, N. Aristova, N. Kareev, T. Kurochkina, O. Malykhin, T. Pylypiuk, M. Tolmach. Науковці стверджують, що, будучи головним інструментом успіху Нової української школи, наскрізне застосування інформаційно-цифрових технологій призводить до необхідності переосмислення підходів до забезпечення якісної освіти та організації освітнього процесу в режимі дистанційного навчання. *Мобільне освітнє середовище* розглядається науковцями як засіб, що дозволяє залучити учнів до дослідницької діяльності, розвивати в них навички самостійної роботи та пошуку необхідної інформації екологічного змісту, стимулює їх до активної участі в екологічних проєктах за допомогою мобільних пристроїв та використовувати різні додатки для збору та обробки інформації. Одним із шляхів організації такого середовища в початковій школі є технологія QR-кодування. У цьому переконані такі науковці: О. Волощенко, О. Козак, Н. Житеньова, Vincentas Lamanauskas, Rita Makarskaitė-Petkevičienė; вони стверджують, що QR-коди доцільними є у використанні для додаткового та довідкового матеріалу, який певною мірою доповнює текст, який розміщено у підручнику. Наприклад, відомості про рослини, або цікаві факти про тварин, їхні фото, віртуальні відвідування музеїв, національних парків, заповідників, лабораторій, де проходять експерименти та досліді, прогулянки різними країнами та містами.

Актуальність проблеми підсилили результати проведеного нами констатувального експерименту, спрямованого на дослідження вихідного рівня сформованості екологічної компетентності в учнів 4-го класу. Результати констатувальних зрізів показали, що 50,0% респондентів перебувають на достатньому рівні сформованості екологічної компетентності, 28,6% учнів – на початковому рівні, 21,4% – на високому. Водночас досліджено нерівномірність у сформованості компонентів екологічної компетентності в учнів експериментального класу, зокрема: найкраще сформовано когнітивний і ціннісний компоненти (початковий рівень має найнижчий числовий вияв – 7,1 %, а високий – 35,7 %); гірше – учинково-діяльнісний компонент, за яким спостерігається протилежна ситуація (початковий рівень має найвищий числовий вияв – 28,6 %, а високий рівень – 21,4 %).

Таким чином, результати констатувального дослідження засвідчили необхідність спрямування особливої уваги на розвиток усіх компонентів та їхніх показників, спрямованих на розвиток екологічної компетентності здобувачів початкової освіти, особливо в аспекті поведінкового компонента.

Із метою підвищення рівня сформованості екологічної компетентності учнів 4-го класу нами було розроблено авторську систему прав із використанням QR-кодування (рис. 1) до теми тижня «Екосистеми континентів» за підручником «Я досліджую світ» 4-го класу (автори: Т. Воронцова, В. Пономаренко, І. Лаврентьєва, О. Хомич, Н. Андрук, К. Василенко [1]).

Отже, *метою* статті є обґрунтування авторської системи вправ, спрямованої на формування екологічної компетентності здобувачів початкової освіти із застосуванням технології QR-кодування на уроках «Я досліджую світ».

Експериментальна система вправ містить інтерактивні завдання, мультимедійні ресурси, ігри, проекти; вони зашифровані нами за допомогою QR-кодів і можуть виконуватися учнями за допомогою планшетів та смартфонів.

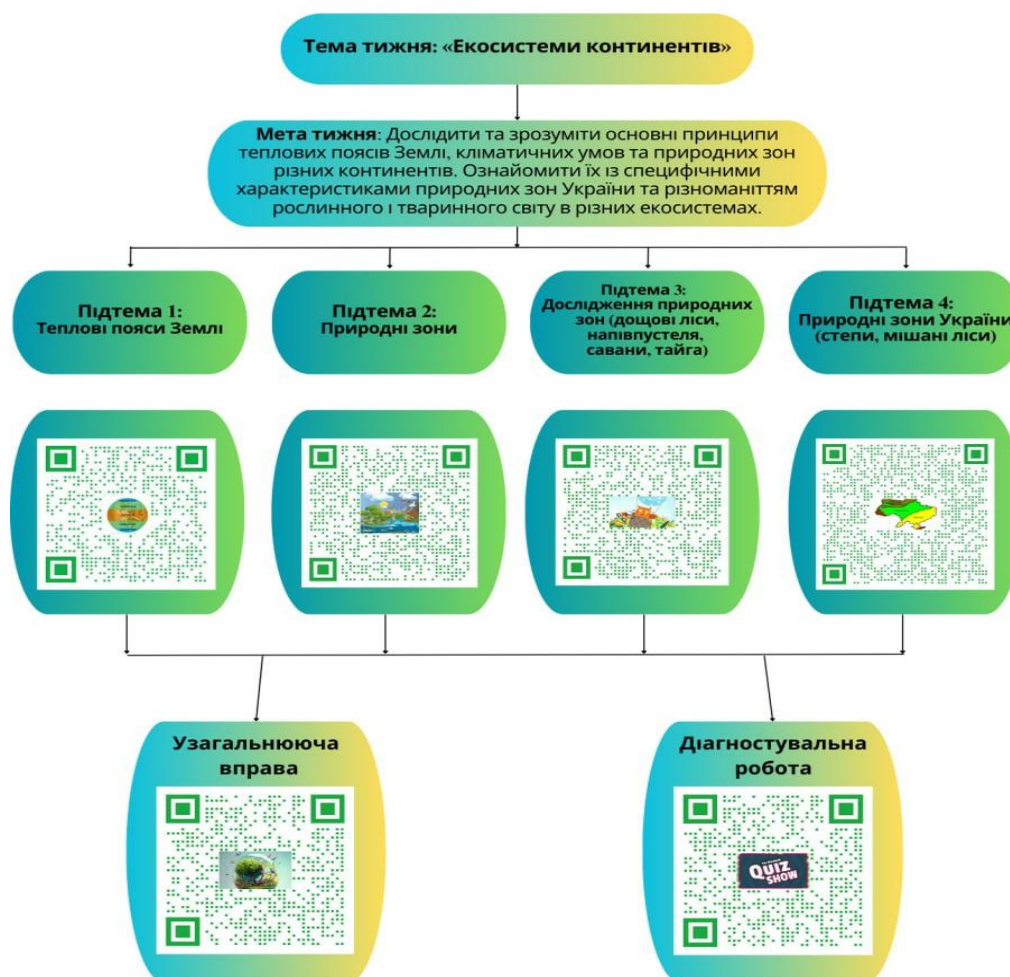


Рисунок 1. Авторська система вправ, спрямована на формування екологічної компетентності здобувачів початкової освіти елементами мобільного освітнього середовища

Наведемо приклади розроблених нами вправ та змісту роботи в межах реалізації кожної з підтем:

1. До підтеми «Теплові пояси землі» ми розробили ігрову вправу, спрямовану на підвищення уваги та мотивації до теми вивчення.

Сутність гри:

Учні повинні правильно розмістити назви теплових поясів у відповідних місцях на карті світу. Для цього на карті позначено п'ять локацій, де учні мають розташувати такі елементи: «Південне полярне коло», «Північне полярне коло», «Холодний пояс», «Жаркий пояс», «Помірний пояс». Ці елементи мають бути пов'язані з відповідними географічними широтами. Після того, як усі мітки будуть розташовані, учень може натиснути кнопку для перевірки правильності відповідей.

Значення гри: гра є ефективним інструментом для формування екологічної компетентності учнів. Вона є інтерактивною та захоплюючою, що сприяє кращому засвоєнню інформації: дозволяє учням візуалізувати розташування теплових поясів і зрозуміти, як вони пов'язані з географічними широтами; сприяє кращому засвоєнню інформації; забезпечує зворотній зв'язок.

Слід відзначити, що така гра може використовуватися як для індивідуального, так і групового навчання учнів під час уроків, а також позакласної діяльності. Зокрема, на уроці «Я досліджую світ» гра може бути використана як засіб закріплення знань про теплові пояси Землі. У позакласній діяльності гра може бути використана як засіб підвищення інтересу учнів до вивчення теми «Теплові пояси Землі». Учитель може організувати змагання між групами учнів, змістом якого буде правильне розташування елементів на карті за визначений час.

2. До підтеми 2 «Природні зони» нами було згенеровано QR-код з інтерактивним завданням для застосування на уроці.

Цілі завдання: розвинути в учнів розуміння про природні зони, їхнє розташування, характеристики, види флори та фауни, які в них проживають (відео містить інформацію про основні природні зони Землі та їхні особливості); сформувані в учнів навички критичного мислення та творчого самовираження (запитання, які пропонуються учням після перегляду відео, спонукають їх до обмірковування та аналізу отриманої інформації. Творчі завдання дозволять здобувачам застосувати отримані знання та враження в практичній діяльності).

Матеріали:

- відео про природні зони (QR-код із посиланням на відео);
- папір, олівці, фарби, інші матеріали для творчих завдань.

Виконання завдання включає такий алгоритм дій:

1. Роздати учням QR-код із посиланнями на відео про природні зони.
2. Запропонувати учням переглянути відео та відповісти на запитання.
3. Після перегляду відео залучити учасників до виконання творчого завдання, пов'язаного з отриманою інформацією.

Приклади творчих завдань:

Завдання 1. Створіть карту світу, на якій будуть позначені різні природні зони.

На карті учні повинні позначити природні зони різними кольорами. Також учні можуть додати до карти інформацію про клімат, ґрунти, рослин та тварин, які живуть у кожній природній зоні.

Завдання 2. Розробіть проєкт по захист природної зони, яка вам найбільше сподобалася.

3. До підтеми 3 «Дослідження природних зон (дощові ліси, напівпустеля, савана, тайга)» ми пропонуємо гру з елементами квесту за допомогою QR-кодування.

Сутність квесту:

Цей веб-квест є інтерактивною грою, метою якої є дослідження різних природних зон. Учасники вирішують серію завдань, кожне з яких веде їх до відкриття слова-ключа, що є назвою теми тижня. Після знаходження ключового слова учні озвучують його вчителю. Перемагає учень (або група), який/яка першим правильно визначить ключове слово.

Квест дозволяє учням застосувати та поглибити свої знання про природні зони в інтерактивній та захопливій формі, сприяє розвитку аналітичного мислення, навичок розв'язання проблем, допитливості та креативності, виховує повагу та усвідомлене ставлення до природи.

Можна використовувати й інший варіант виконання гри, об'єднуючи учнів у групи, що сприяє розвитку комунікативних навичок та співпраці учасників гри,

оскільки вони можуть вільно обмінюватися ідеями та стратегіями під час виконання завдання.

Така гра стимулює інтерес до навчання через елементи змагання та нагород, допомагає учням відчути себе активними учасниками освітнього процесу, а не просто бути його спостерігачами.

4. До 4 підтеми «*Природні зони України*» ми розробили QR-код із ребусами.

Мета застосування QR-коду з ребусами полягала в такому: QR-код дозволяє учням самостійно визначити, які природні зони є в Україні. Ребуси – це цікава та захоплива форма роботи, яка допомагає активізувати пізнавальну діяльність учнів, сприяє розвитку вмінь і навичок критичного мислення.

5. До *узагальнюючої вправи* ми розробили QR-код із посиланням на інтерактивний кросворд, який дозволив учням перевірити свої знання з теми тижня «*Екосистеми континентів*». Інтерактивна вправа-кросворд сприяла розвитку учнів у таких напрямках:

- пізнавальний напрям: вправа дозволила учням перевірити свої знання з теми «Екосистеми континентів». Це сприяло розвитку їхнього пізнавального інтересу та бажання дізнаватися більше про навколишній світ;

- когнітивний напрям: вправа сприяла розвитку логічного мислення, пам'яті та уваги учнів. Учні уважно читали запитання, намагалися дати правильну відповідь, аби потім заповнити клітинку кросворда;

- соціально-емоційний напрям: вправа сприяла розвитку соціальної взаємодії та командної роботи в учнів, оскільки передбачала роботу в групах, спрямовану на вирішення спільного завдання.

6. *Інтерактивна вправа «Природні загадки»* була створена для діагностики знань учнів із теми тижня «Екосистеми континентів». Вправа містила серію описів різних природних зон, таких як: широколистяні ліси, дощові ліси, африканська савана, австралійська напівпустеля, тайга. Учні пропонувалося розпізнати зону, що відповідає запропонованому опису з кількох варіантів.

Аналіз результатів контрольного експерименту надав можливість перевірити вплив експериментальної системи вправ на сформованість екологічної компетентності учнів 4-го класу. Ми прийшли до висновку про превалювання достатнього рівня розвитку екологічної компетентності учнів експериментального класу: порівняно з констатувальним експериментом приріст становить 4,7 %. Діагностика рівнів сформованості компонентів екологічної компетентності здобувачів початкової освіти свідчить, що найбільший приріст відбувся в рівнях розвитку ціннісного компонента (+14,3 % – високий рівень). Незначні позитивні зрушення відбулися в рівнях розвитку когнітивного та вчинково-діяльнісного компонентів (+7,2 % за високим рівнем); початковий рівень вчинково-діяльнісного компонента зменшився на 14,3 %, що засвідчує ефективність експериментального навчання з формування екологічної компетентності в учнів 4-го класу в умовах мобільного освітнього середовища на уроках «Я досліджую світ» із використанням технології QR-кодування.

Отже, застосування авторської системи вправ із використанням технології QR-кодування дозволило організувати на уроках «Я досліджую світ» таке мобільне освітнє середовище, у якому через інтеграцію змісту освітніх галузей (ПРО, ІФО, MAO, TEO, MOB, CЗО), форм, методів роботи було створено оптимальні умови формування екологічної компетентності здобувачів початкової освіти. Останнє

свідчить про важливість подальшого запровадження авторської системи вправ в освітню практику початкової школи.

Література

1. Воронцова Т., Пономаренко І., Лаврентьєва О., Хомич Н. Я досліджую світ: підручник для 4 кл. закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Ч.1. Київ : «Алатон», 2021. 151 с.
2. Державний стандарт початкової освіти, затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 05.04.2023).
3. Концепція Нової української школи. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainskashkola-compressed.pdf> (дата звернення: 02.09.2023).

УДК 373.3.012:159.9.07

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

*Вікторенко І., професор кафедри теорії і практики початкової освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
Кордюкова В., здобувачка
другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Пріоритетного значення на етапі розбудови української держави набуває виховання особистості здобувача початкової освіти – патріота України з високими моральними цінностями, який, будучи безмежно відданим українській національній ідеї, буде готовий відстояти незалежність нашої держави та вивести її на шлях прогресу та процвітання.

Узагальнення трактувань вихідних понять дослідження, представлених у довідникових та наукових джерелах вітчизняних учених (О. Доукіна [2], С. Матяж, А. Березянська [3], О. Поліщук [4], О. Третяк [6], М. Федорова [7] та ін.), зокрема: «цінність», «мораль», «моральні цінності», а також висновків вітчизняних психологів та педагогів про сензитивність молодшого шкільного віку щодо формування досліджуваного феномена, надали нам можливості сформулювати авторське визначення ключового поняття «формування моральних цінностей здобувачів початкової освіти під час навчання інтегрованого курсу “Я досліджую світ”»: цілісний процес активної взаємодії учителя з учнями, який має на меті засвоєння моральних цінностей здобувачів початкової освіти як соціально схвалених норм, зразків, понять, вимог, правил і звичок суспільно належної поведінки на засадах справедливості, людяності, відповідальності, людської гідності; забезпечення формування комплексу важливих особистісних морально орієнтованих психологічних новоутворень у процесі навчання інтегрованого курсу “Я досліджую світ”».

Дослідження вихідного рівня сформованості моральних цінностей у здобувачів

3-го класу Слов'янського опорного ЗЗСО I–III ступенів Слов'янської міської ради Донецької області надало можливості констатувати, що за традиційних умов навчання в експериментальному класі переважає середній рівень (44,9% учнів) сформованості моральних цінностей. До того ж 4,4% респондентів перебувають на початковому рівні. Діагностика сформованості критеріїв моральних цінностей в учнів 3-го класу виявила також, що серед рівнів розвитку всіх компонентів моральних цінностей переважає оцінно-рефлексивний компонент ($\mu=20,2$ бали), на другому місці – когнітивний компонент ($\mu=17,3$ бали), найнижчим рівнем розвитку характеризується вчинково-діяльнісний (поведінковий) компонент ($\mu=5,9$ бали) (рис. 1).

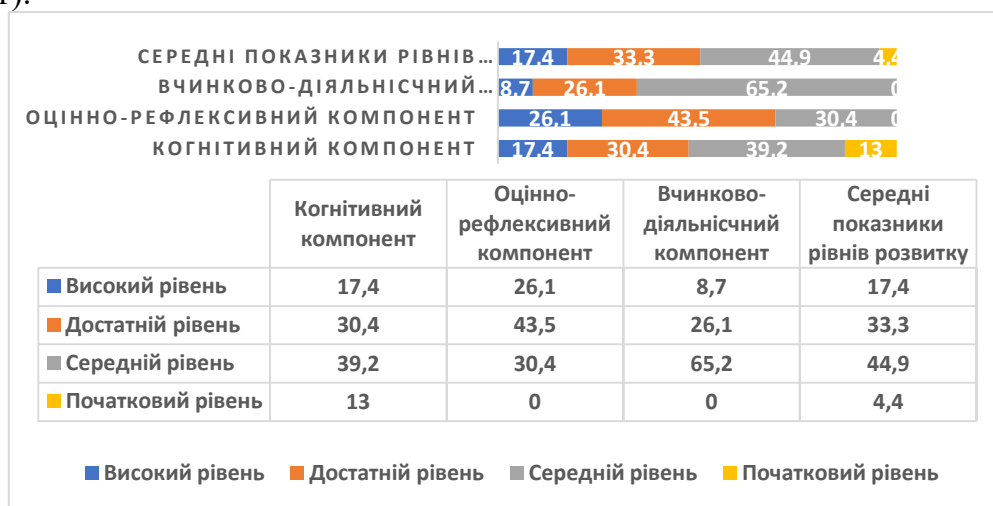


Рисунок 1. Показники рівнів розвитку компонентів моральних цінностей здобувачів початкової освіти (констатувальний етап)

Отримані дані засвідчили необхідність організації експериментального навчання, спрямованого на підвищення кожного з компонентів моральних цінностей здобувачів початкової освіти, що забезпечить підвищення загального рівня сформованості досліджуваного феномена. Із метою реалізації запланованого нами було розроблено експериментальну модель із метою запровадження її в практику початкової школи (див. рис. 2).

Метою експериментальної моделі було формування моральних цінностей учнів 3-го класу через вплив на когнітивну, ціннісну та діяльнісну сфери особистості здобувача початкової освіти.

Нижче наведемо окремі фрагменти експериментальної роботи, спрямованої на підвищення рівня сформованості моральних цінностей у здобувачів початкової освіти. Так, із метою формування моральної цінності «чесність» і «правдивість» нами було проведено:

1) слухання та аналіз оповідання Г. Кирпи «Маленька брехня» [8].

Обговорення оповідання відбулося за такими запитаннями:

- Яка подія відбулася в оповіданні?
- Що, на ваш погляд, вірно/невірно в оповіданні?
- Про яку цінність ідеться в оповіданні?
- Чи згодні ви з вибором героя? Чому?
- Який вибір зробили б ви?
- Якою ви уявляєте головну героїню оповідання? Намалюйте її.
- Як ви гадаєте, чи може брехня бути великою чи маленькою?

- Чи можна поважати людину, яка говорить неправду? Чому?

Традиційна бесіда нами була доповнена *інтерактивними видами роботи* з текстом оповідання (надалі вони активно використовувалися під час аналізу текстів різних жанрів). Третьюкласникам було запропоновано роботу *в групах – інсценізацію оповідання*. Учні самі обирали дійових осіб, автора, учня/ученицю, який/яка стежитимуть за виконанням правил та часом. Надалі групам пропонували обмінятися ролями і знову зіграти оповідання. Після цього відбулося обговорення інсценізації за такими питаннями:

- Як кожен із вас почувався в своїй ролі?
- Чого кожен із вас навчився, «познайомившись» із своїм героєм?
- Які висновки можете зробити з цього оповідання?



Рисунок 2. Експериментальна модель формування моральних цінностей у здобувачів початкової освіти під час навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ»

2) *Робота з прислів'ями*: «Правду не сховаєш»; «Правда як олія, скрізь наверх спливає», «Краще кривду перетерпіти, як кривду чинити»; «Правда з дна моря виринає, а неправда потопає».

3) Слухання та аналіз оповідання В. Сухомлинського «Неслухняний м'ячик» [1].

Аналіз оповідання відбувся за такими інтерактивними груповими завданнями:

1). *Гра «Охарактеризуй героя»*. Умовою гри було об'єднатися учасникам в дві групи: «ЗА» і «ПРОТИ». Завданням першої групи «ЗА» було навести аргументи на захист своєї позиції, кому подобається герой; завданням другої – «ПРОТИ», кому не подобається герой.

2). *Гра «Торбинка запитань»*. До дошки виходила група учнів. Інші групи по черзі ставили їм запитання за змістом оповідання. Яка група дала більше правильних відповідей, та «повніше наповнила свою торбинку».

Варто підкреслити, що під час опрацювання творів різних жанрів, ми практикували використання й таких прийомів як:

- порівняння власних почуттів з почуттями героїв твору;
- добір слів для характеристики персонажів;
- написання листа героєві (позитивному або негативному) зі словами підтримки, співчуття, надання поради або пояснення.

Із метою формування моральної цінності «рівність» відбулося слухання та аналіз казки «Всі ми – різні, усі ми – вільні». Особливий інтерес викликали перегляд та обговорення вітчизняних мультфільмів про доброту: «Один маленький крок», «Яке Різдво без любові», «Гілка оливи» та ін. [5].

Варто зазначити, що ефективним у процесі запровадження експериментальної моделі був прийом, спрямований на застосування *засвоєних цінностей у власній поведінці*. Для нас важливим було, щоби третьокласники не лише оволоділи знаннями й переконаннями про моральні цінності, а й щоб вони відображалися у вчинках учнів. У зв'язку з цим ми використовували прийоми створення або інсценування (обіграння) ситуацій, які були близькі до життєвих:

– *прийом інсценування схожих ситуацій у тексті*. Такий прийом ми застосовували під час уроків, а також під час проведення ранкових зустрічей;

– *«роби добрі справи»*: у якості прикладу розглядалися добрі справи, які робили герої твору, а потім обговорювали необхідність здійснення таких справ самими учнями. Таким чином, використовуючи цей прийом, ми привчали дітей до моральних учинків.

Слід відзначити, що одним із засобів формування моральних цінностей здобувачів початкової освіти була робота з *репродукціями картин* вітчизняних та зарубіжних художників: К. Білокур, В. Рекуненка, М. Приймаченко, К. Райхерта (Carl Reichert), К. Трутовського, Я. Чижевського, зокрема (рис. 4):

Репродукції картин були підібрані так, аби вони викликали асоціації з такими моральними цінностями українців як: любов до Батьківщини, її національних цінностей, любов до тварин, турботливість, здатність ділитися, працелюбність. Працюючи з малюнками, учням пропонували виконати такі *завдання*:

1. Розгляньте картину. Опишіть її.
2. Дайте назву картині (обов'язковим було для вчителя дати лаконічну інформацію про автора картини).
3. Які емоції викликає картина?

4. Які із запропонованих картин нагадують вам ситуації, які зустрічаються в повсякденному житті людей? Чи були подібні випадки у вашому житті? Наведіть приклади.
5. Які моральні цінності виховує картина?
6. Об'єднайте картини в групи за цінностями, які важливі для українця.

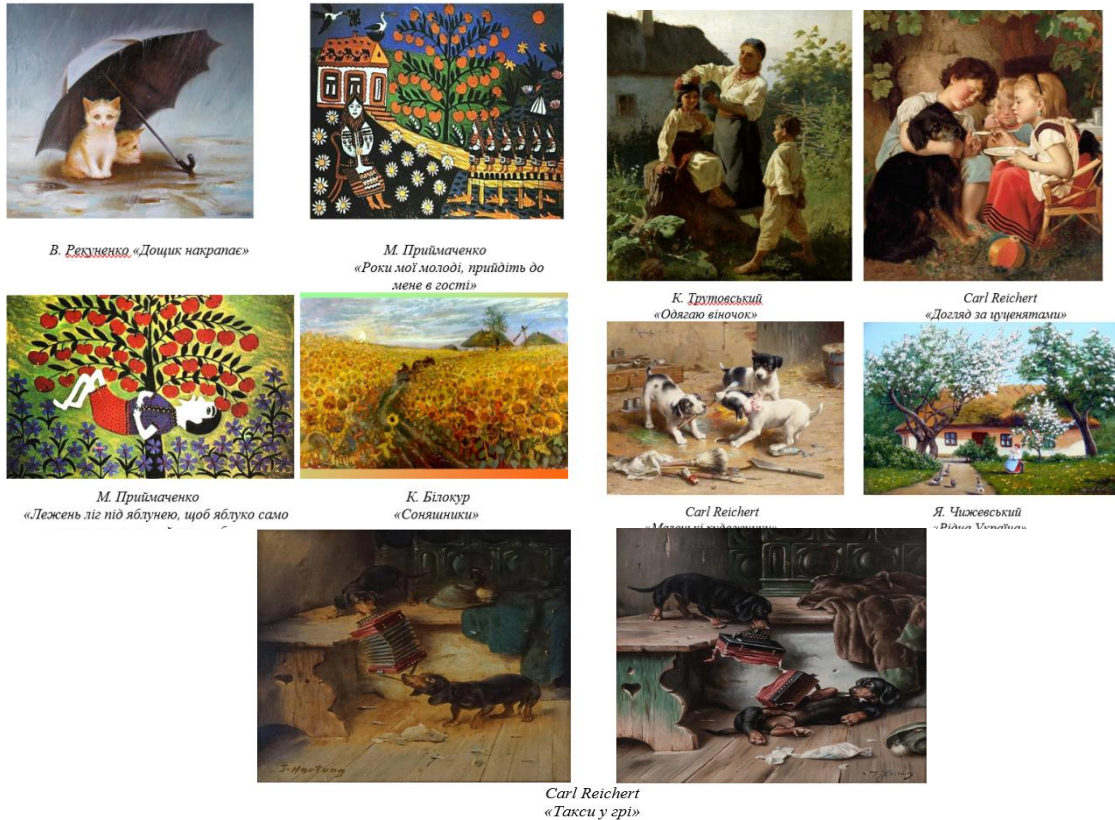


Рисунок 3. Репродукції картин, використані на формувальному етапі експерименту

Центральне місце в експериментальній роботі належало проєктній діяльності. Із метою формування любові до Батьківщини, її культурних та національних цінностей, учням було запропоновано груповий проєкт «Із Україною в серці» (рис. 4).

ТЕМА ПРОЄКТУ: «ІЗ УКРАЇНОЮ В СЕРЦІ»		
<p>МЕТА ПРОЄКТУ: формування моральної цінності – любові до України, її рослинного світу; примноження українських народних традицій; виховання патріотичних почуттів учнів.</p> <p>ЗАВДАННЯ ПРОЄКТУ: сприяти поширенню народознавчих знань; засвоїти народні традиції у взаєминах людини і природи; розвивати інформаційно-цифрову компетентність учнів; виховувати дбайливе ставлення до природи.</p>		
ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЄКТУ:		
<p>Тип проєкту: інформаційний.</p> <p>Тривалість виконання: середньотривалий (4 тижні).</p> <p>За кількістю учасників: груповий.</p>		
ЕТАПИ ОРГАНІЗАЦІЇ І ПРОВЕДЕННЯ ПРОЄКТУ:		
<p>I. Підготовчий: визначення мети і завдань; об'єднання учнів у групи; розподіл завдань.</p>		
<p>Група «Природознавці»</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Зібрати інформацію про рослини-символи України. 2.Виготовити буклет для учнів 1-го класу «Рослини-святині України». 3.Виготовити <u>депюх</u> «Рослини-символи України». 	<p>Група «Народознавці»</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Підібрати загадки, прислів'я, прикмети, легенди про рослини-символи України. 2.Дослідити рослини-символи у віршах вітчизняних поетів. 3.Дослідити рослини-символи в картинах художників. 	<p>Група «Творча майстерня»</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Створити казку про рослину-символ України. 2. Провести в класі конкурс оригамі «Рослини – символи України». 3. Провести в класі гру «Рослинні символи ба обереги України»
<p>II. Основний – практичний: робота груп над проєктом.</p> <p>III. Заключний етап: презентація продуктів діяльності; підведення підсумків.</p>		

Рисунок 4. Модель проєкту «Із Україною в серці»

Діагностика рівнів сформованості компонентів моральних цінностей здобувачів початкової освіти під час контрольного експерименту виявила позитивну динаміку рівнів розвитку всіх компонентів моральних цінностей. Зокрема, кількість учнів за оцінно-рефлексивним компонентом збільшилася на 13,0% і свідчить про найбільший приріст з усіх компонентів; підвищення в рівнях вчинково-діяльнісного (поведінкового) та когнітивного компонентів склало від +4,3% до +8,8%, відповідно. Загальний рівень сформованості досліджуваного феномена зріс із середнього (констатувальний етап) до достатнього (40,6%), що представлено на рис. 5.

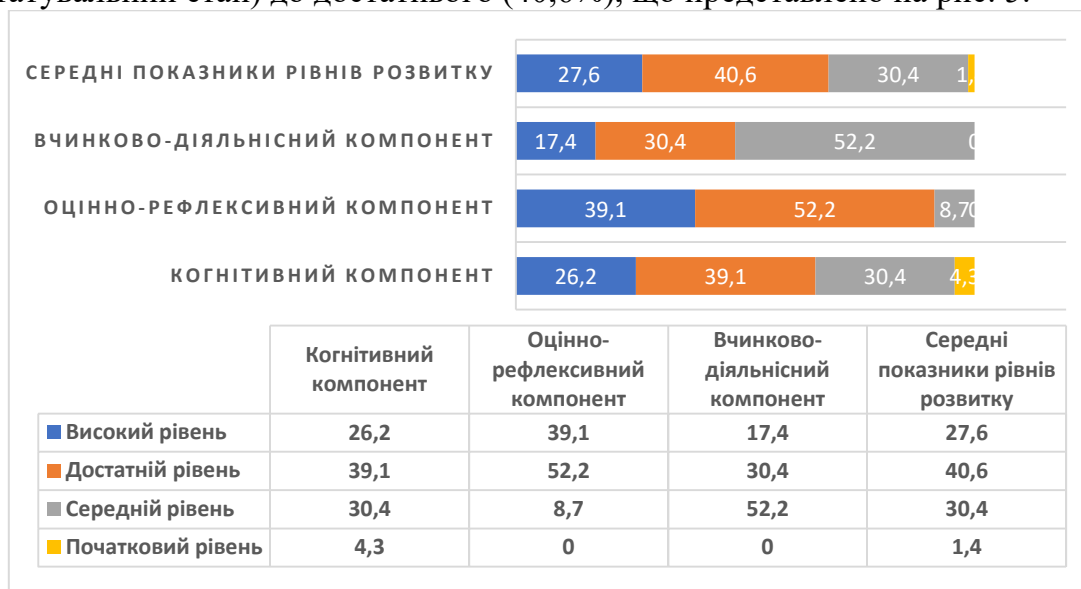


Рисунок 5. Показники рівнів розвитку компонентів моральних цінностей здобувачів початкової освіти (контрольний етап)

Таким чином, ми прийшли до висновку, що створення сприятливих умов, спрямованих на поглиблення і розширення знань про морально-ціннісні категорії, вплив на емоційну сферу здобувачів початкової освіти через інтеграцію традиційних та інноваційних форм і методів навчання, що гуртуються на принципах особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів, забезпечило позитивний вплив експериментальної моделі на формування моральних цінностей здобувачів початкової освіти під час навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ», а отже свідчить про її ефективність і необхідність упровадження в практику початкової освіти.

Література

1. Важко бути людиною. Добірка оповідань та казок Василя Сухомлинського для дітей. URL : <http://surl.li/geegu> (дата звернення: 05.03.2023).
2. Доукіна О. Теоретичні засади виховання моральних цінностей молодших школярів у процесі сприйняття вистав театру ляльок. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. пр. Київ, 2013. № 17 (2). С. 108–116.
3. Матяж С., Березянська А. Класифікація цінностей та ціннісних орієнтацій особистості. *Наукові праці. Соціологія*. 2017. Випуск 213. Том 225. URL : file:///C:/Users/vikto/Downloads/Npchdusoc_2013_225_213_7.pdf (дата звернення: 05.03.2023).
4. Поліщук О. Виховання моральних цінностей у сучасній початковій школі. *Актуальні питання педагогіки та психології: шляхи теоретичного і практичного вирішення проблем* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Одеса, 17–18 берез. 2018 р. Одеса: ГО «Інститут інноваційної освіти», 2018. С. 82–84.

5. Просто про складне. 15 мультфільмів про доброчесність, які можна показати дітям. URL: <http://surl.li/khwvp> (дата звернення: 05.08.2023).
6. Третяк О. НУШ як платформа формування моральних цінностей у молодших школярів. URL: <http://surl.li/dzppe> (дата звернення: 05.03.2023).
7. Федорова М.А. Змістова характеристика моральних цінностей молодших школярів. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2017. С. 56–62.
8. Чесність і правдивість. Година спілкування 4 клас. URL: <http://surl.li/ksvoa> (дата звернення: 05.03.2023).

УДК 373.3.016: 047.22

ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

*Ганжела К., здобувачка
другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
Вікторенко І., професор кафедри
теорії і практики початкової освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Постановка проблеми. Актуальність проблеми формування предметних компетентностей учнів зумовлена необхідністю забезпечення якості освіти, що відповідає реаліям часу. У країні пошук шляхів удосконалення освіти, здійснюється відповідно до стратегічних документів, що відображають пріоритети державної політики у сфері освіти.

Висока якість освіти є необхідною передумовою для забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства, укріплення всіх його інституцій, гуманізації суспільно-економічних відносин та формування нових життєвих орієнтирів особистості. Не є винятком початкова освіта, яка серед концептуальних принципів сучасної української школи визначає готовність до інновацій, соціальних трансформацій та можливості впровадження різноманітних методів, технологій та інноваційних засобів. Основні принципи опанування учнями знань, умінь і навичок у базових науках, а також формування гнучких навичок, таких як креативність, ініціативність, творчість, комунікативність, критичне мислення тощо, відображено в Концепції Нової української школи [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зростання вимог, що висуваються суспільством до якості освіти, зумовило зміни в системі початкової освіти. Проблему формування компетентності в різних сферах педагогічної науки та видах діяльності досліджують багато вчених, як от: І. Андрусенко, Т. Байбара, Н. Бібік, М. Вашуленко, Ю. Мельник, С. Муравський, О. Савченко, В. Сіпій, О. Цілмак та ін. Оскільки компетентнісний підхід базується на втіленні концепції компетентнісної освіти та орієнтований на розвиток в учнів здатності вирішувати складні та важливі практичні завдання, введення інтегрованого курсу «Я досліджую світ» не викликає сумнівів. Цей предмет є важливим для формування цілого ряду предметних компетентностей. Проте питання залишається відкритим і потребує аналізу.

Мета статті – обґрунтувати основні методичні підходи до формування

предметних компетентностей учнів початкової школи при вивченні інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

Виклад основного матеріалу. Психолого-педагогічною наукою накопичено значний теоретичний та практичний досвід щодо формування ключових та предметних компетентностей учнів початкової школи. Проте немає однозначного підходу щодо обґрунтування сутності та змісту означеного феномену.

При визначенні поняття «компетентність» ряд учених (Н. Бібік, М. Вашуленко та ін.), виходячи зі значення латинського аналога «*competentis*» («здатний», «відповідний»), розуміють компетентність як здатність до реалізації тих чи інших можливостей та виконання певних функцій.

Узагальнення наукових здобутків таких учених, як: О. Богданова, К. Дмитренко, В. Дьомін, М. Жалдак, Л. Масол, Н. Миропольська, В. Рагозіна, Ю. Рамський, М. Рафальська, І. Черемис та ін. дозволили прийти до висновку, що термін «компетентність» характеризується як розуміння обізнаності особистості, що дає змогу ефективно розв'язувати проблеми повсякденного життя. Для цього людина повинна мати певні знання, конкретні засоби та розвинуті навички, щоб у повсякденному житті бути ініціативною, зорганізованою та здатною оцінювати наслідки своїх дій. Проте природа компетентності передбачає, що розв'язувати оптимально різні проблеми людина зможе лише за умов особистої зацікавленості.

У Концепції нової української школи [4] компетентнісний підхід розглядається як спрямованість освітнього процесу на досягнення інтегральних результатів у навчанні, якими є загальні ключові (формуються в процесі навчання й соціалізації особистості та необхідні їй для життєдіяльності загалом), спеціальні предметні (формуються засобами одного навчального предмета) та міжпредметні (виробляються під час вивчення кількох предметів) компетентності.

Обґрунтуємо погляди науковців щодо змісту поняття «предметної компетентності».

Л. Рябовол аналізує предметну компетентність як високу якість освітніх умінь учнів, що виявляється в їхній здатності встановлювати взаємозв'язки зі знаннями та реальною дійсністю, умінні знаходити «процедуру (метод) вирішення проблеми та успішно використовувати власні уміння, сформовані протягом вивчення навчальної дисципліни» [5, с. 264].

О. Богданова характеризує предметну компетентність як «готовність і здатність діяти в конкретній предметній галузі» [1]. Здатність визначає як властивість особистості, що проявляється в її можливості, спроможності та нахилах до виконання певної діяльності. Здатність формується та розвивається на основі здобутого рівня «знань, здібностей, навичок та особистісних якостей, активно розвиваючись у процесі практичної діяльності людини» [1].

О. Савченко наголошує, що «компетентність містить готовність до прояву (мотиваційний аспект), засвоєння знань (когнітивний аспект), умінь проявляти себе в життєвих ситуаціях (поведінковий аспект), ставлення до змісту компетентності та об'єкту її застосування (ціннісно-смысловий аспект), а також емоційно-вольову регуляцію процесу, результат прояву компетентності» [6, с. 6].

Отже, предметна компетентність описується як загальний набір знань, вмінь та характерних властивостей у межах конкретного предмета, що необхідні для виконання учнями конкретних завдань та вирішення навчальних ситуацій. Ця компетентність містить комунікативну, літературну, мистецьку, міжпредметну естетичну, природничо-наукову, математичну, проєктно-технологічну, інформаційно-

комунікаційну, суспільствознавчу, історичну і здоров'язбережувальну компетентності. Предметні компетентності формуються через освоєння учнями специфічного досвіду, пов'язаного із засвоєнням, розумінням і використанням нових знань.

Для реалізації принципів сучасної початкової школи, зокрема інтегрованого та компетентнісного підходів у навчанні запроваджено інтегрований курс «Я досліджую світ».

Складові предметних компетентностей інтегрованого курсу «Я досліджую світ» реалізуються у стимулюванні та мотивації учнів до мисленнєвої та мовленнєвої діяльності, спостережливості, допитливості, розкритті творчого потенціалу; організації навчання для засвоєння учнями розумових і практичних умінь і навичок; ціннісно-емоційному ставленні до природничої діяльності; використанні різних типів уроків (інтегрованого; комбінованого; уроку-екскурсії; уроку-подорожі; уроку-дослідження тощо); запровадженні діяльнісного підходу під час спостережень, ігрових вправ, практичних робіт, відповідних методів навчання (рольових ігор, роботи в малих групах, у парах тощо) в поєднанні зі словесними методами навчання; формуванні екологічної компетентності; забезпеченні змістових та мотиваційних зв'язків природничої, громадянської, соціальної, здоров'язбережувальної, історичної освітніх галузей із навчальним матеріалом інших предметів початкової школи [2].

Передбачені Державним стандартом вимоги окреслюють застосування діяльнісного підходу, спрямованого на формування в учнів цілісної картини світу, розвинутих здібностей до різнобічного, системного та емоційного сприймання предметів і явищ [3]. Такий підхід сприяє розвитку ключових і предметних компетентностей, поглибленню, розширенню та практичному застосуванню знань учнів. Інтегрований курс «Я досліджую світ» утворює систему уявлень і понять із різних освітніх галузей, в основі яких лежать ідеї цілісності природи з урахуванням міжпредметних зв'язків у початковій ланці освіти і перспективних зв'язків із природничими курсами основної школи [2].

Слід відзначити, що природничу освітню галузь в інтегрованому курсі «Я досліджую світ» визначено як провідну, адже саме ця галузь інтегрується гармонійно з усіма іншими освітніми галузями, обґрунтованими в Державному стандарті початкової освіти. Вивчення природи є важливим чинником розвитку різних аспектів особистості дитини, таких як розумовий, патріотичний, трудовий, естетичний розвиток.

При формуванні предметних компетентностей надзвичайно важливим і ефективним є діяльнісний підхід у навчанні, що дозволяє розвивати в учнів здатність творчо та критично мислити, активізувати їхню роль в освітньому процесі, перетворивши в суб'єкт життєдіяльності. Така активізація сприяє виявленню власного «Я», вилученню бар'єрів під час комунікації. Досягти цього можливо за умови використання при вивченні курсу «Я досліджую світ» інтерактивних методи навчання, а саме: групового, проблемного навчання, розвитку критичного мислення тощо.

Групове навчання. Практика роботи в класі показує, що така форма пізнавальної активності учнів, як робота в групах є ефективною в процесі організації будь-якого типу уроку і створює сприятливі умови для здобуття нових знань, умінь і навичок, їхнього освоєння й узагальнення. Громадська думка, що виникає в групі, служить стимулом для розвитку пізнавального інтересу кожного учня, оскільки колектив оцінює участь кожного. Робота групи, її внутрішнє самоврядування дозволяє розвивати самооцінку учнів.

З курсу «Я досліджую світ» для групового навчання при вивченні теми «Природні зони» пропонуються такі завдання:

- утворить групи по 4–5 учнів; кожній групі випадково призначається одна з природних зон світу;

- кожен учасник групи має представляти рослину чи тварину, яка характерна для обраної природної зони. Група повинна провести коротку рольову гру, у якій має представити свою природну зону, використовуючи факти та особливості;

- кожна група повинна створити інтерактивну презентацію, яка містить фотографії, інфографіку тощо. Мета – познайомити інших учнів із своїм природними зонами та привернути увагу інших;

- після презентацій кожна група виступає зі своєю інформацією, а потім відбувається обмін ідеями та питаннями між групами;

- по завершенню всі групи спільно створюють велику інтерактивну карту світу, де кожна природна зона позначена відповідною інтерактивною іконкою. Учні можуть додавати додаткові відомості, які вони вивчили, щоб надати більш повну картину.

Роль учителя, який використовує метод групового навчання, суттєво змінюється. Він стає координатором, консультантом, порадиником.

Проблемне навчання. На уроці вчитель вводить учнів в проблему, при цьому вони спільно шукають шляхи її вирішення в доступних для учнів протиріччях.

Наприклад, при вивченні цієї ж теми «Природні зони» пропонуються проблемні завдання і питання, під час розв'язання яких діти приходять до необхідних результатів. Так, вихідне положення: «Рослини зони тундри відрізняються великим різноманіттям, ніж рослини зони Арктичних пустель», виникає логічне питання: «Чому?», «Які причини такої різниці?».

Учні досить швидко освоюють такий тип завдань, оскільки уроки проходять цікаво, у них виробляється потреба аналізувати, сперечатися, доводити свою точку зору.

Розвиток критичного мислення базується на трьох складових виклик – осмислення – рефлексія. На всіх цих етапах використовуються такі *методи*, як синквейн, кластер, шість капелюхів мислення, розбір слова на літери, вікно оцінювання, рефлексивна мішень тощо. Наприклад, при вивченні теми «Вплив забруднення на рослини та тварини в нашому регіоні» учні повинні дослідити та зібрати факти про забруднення навколишнього середовища в їхньому регіоні. Для цього можуть використовувати місцеві новини, звіти організацій і статистику. Кожен учень повинен висловити власну думку щодо того, як забруднення впливає на рослини та тварин в їхньому регіоні, визначити основні проблеми та можливі наслідки.

Учні об'єднуються в дві групи – «За» і «Проти» введення нових екологічних правил у регіоні. Кожна група має підготувати свої аргументи та спробувати переконати інших у правильності своєї позиції. Учні повинні підготувати презентації, інфографіку або плакати, які висвітлюють вплив забруднення на рослини та тварин, а також можливі шляхи вирішення проблеми.

Такі завдання дозволяють учням розвивати критичне мислення через дослідження, аналіз та обговорення різних тем із курсу «Я досліджую світ».

На уроках із курсу «Я досліджую світ» необхідно формувати в учнів **інформаційну компетентність**, для чого використовуються мультимедійні презентації, Інтернет, електронні енциклопедії. Такі елементи соціального досвіду, як

практичні навички, норми поведінки в ситуаціях, передаються через демонстрацію зразків та вправи на електронних інтерактивних тренажерах.

Інтерактивні карти, схеми, таблиці, аудіо та відеозаписи, інтерактивний тренажер дають можливість використовувати активні методи навчання та роблять навчання цікавим і захоплюючим, активізуючи пізнавальну активність учнів на занятті. Як результат – самостійно виконані комп'ютерні презентації учнів.

Висновки. Отже, використання інтерактивних методів навчання в системі роботи курсу «Я досліджую світ» дозволяє вирішувати одночасно кілька завдань: формувати предметні компетентності, розвивати інтерес до навчання, навчати вчитися самостійно. Головне – це розвиток комунікативних умінь і навичок; інтерактивні методи допомагають встановленню емоційних контактів між учнями, навчають працювати в команді, слухати думки всіх учасників освітнього процесу. Використання інтерактивних методів під час уроку, як показує практика, знімає нервову навантаження учнів, дає можливість змінювати форми їхньої діяльності, переключати увагу на окремі питання теми занять.

Література

1. Богданова О. Розвиток ключових компетентностей учнів шляхом використання інтерактивних технологій навчання при викладанні предметів природничої освітньої галузі. URL : file:///C:/Users/Tetiana/Downloads/mv_58-490-502.pdf (дата звернення: 05.11.2023).
2. Гільберг Т., Тарнавська С., Павич Н. Навчально-методичний посібник. Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 1–4 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу. Київ : Генеза, 2019. 256 с.
3. Державний стандарт базової середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 року № 898 «Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти». URL : <http://surl.li/kenu> (дата звернення: 05.11.2023).
4. Концепція «Нова українська школа». 2016. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna0/o20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 05.11.2023).
5. Рябовол Л. Правова предметна компетентність: поняття, структура, правові предметні компетенції. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Серія : Педагогічні науки. 2013. Вип. 121 (2). С. 263–268.
6. Савченко О. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти. *Рідна школа*. 2011. № 8–9. С. 4–8.

УДК 378.147.31

ДОСЛІДНИЦЬКІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

*Голуб'єва Я., здобувачка
другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
Пучков І., доцент кафедри
природничо-математичних дисциплін
та інформатики у початковій освіті
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Зміни, що відбуваються нині в соціальному, економічному, культурному житті України, впливають на демократичні процеси в суспільстві, на становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження у світовий освітній простір. Цей процес супроводжується істотними змінами в педагогічній теорії та практиці навчально-виховного процесу, найважливішим принципом побудови якого стає орієнтація на особистість здобувача початкової освіти, на взаємодію вчителя й здобувача початкової освіти. Це знайшло відображення в концепції розвитку Нової української школи, де виокремлено десять ключових компетентностей, якими має володіти сучасний випускник середньої школи, а саме: математична грамотність; здатність до навчання упродовж життя; здатність спілкування рідною мовою; інформаційно-цифрова компетентність; здатність спілкуватися іноземною мовою; природнича компетентність; екологічна компетентність; культурна грамотність; підприємницька компетентність; соціально-громадська компетентність.

Одна з ключових компетентностей Нової української школи [5] – це вміння вчитися впродовж життя. Здатність до пошуку (дослідження) та засвоєння нових знань, набуття нових умінь і навичок, організації навчального процесу (власного і колективного), зокрема через ефективне керування ресурсами та інформаційними потоками, вміння визначати навчальні цілі та способи їхнього досягнення, вибудовувати свою освітньо-професійну траєкторію, оцінювати власні результати навчання, навчатися впродовж життя.

Навчання математики має унікальні можливості в плані інтелектуального розвитку здобувачів початкової освіти, у формуванні компонентів і якостей мислення, які потрібні не тільки для продовження освіти й освоєння нових галузей знань, а й забезпечують успішність професійної діяльності та повноцінність повсякденного життя в сучасному суспільстві. Сучасною психологією та дидактикою накопичено великий теоретичний і практичний досвід із дослідження та розв'язання проблеми інтелектуального розвитку здобувачів початкової освіти під час навчання математики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальних аспектів формування різних прийомів математичної дослідницької роботи здобувачів початкової освіти торкнулися у працях І. Бурч [6], Л. Кисель [4], Н. Лалак [6], Kar Hazel та Çil Emine [9] тощо. У роботах математиків-методистів навчальне дослідження найчастіше розглядають як елемент поглибленого вивчення математики (Н. Бібік [1], А. Ткачов [2], І. Гавриш [2], Н. Голуб [3], В. Голуб [3], А. Мешкова [7], Kamid Kamid та Rohati Rohati [8]). Тим часом одна із концепцій Нової української школи полягає в тому, щоб під час навчання математики віддавати перевагу евристичному дослідженню. Поява завдань-досліджень у підручниках із математики для початкової школи свідчить про можливість включення в процес навчання математики завдань для формування дослідницьких умінь.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. До теперішнього часу розроблені й використовуються в освітній практиці завдання для трансформування знань, умінь і навичок, проблемного, програмованого, різнорівневого, адаптивного, модульного навчання тощо. Але, як показує аналіз методичних публікацій, дидактичних посібників, вивчення досвіду роботи вчителів, розвивальний потенціал багатьох завдань, їхні можливості для формування дослідницьких умінь не реалізується в повному обсязі, що визначає, на наш погляд, доцільність проведення подальшої роботи в цьому напрямі.

Мета статті. Описати результати формувального етапу експерименту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Із урахуванням отриманих даних на констатувальному етапі дослідження, формувальний етап роботи був спрямований на впровадження в експериментальній групі розробленої системи завдань на основі нестандартних підходів під час вивчення математики в початковій школі. У контрольній групі навчання здійснювалося за допомогою традиційних методів навчання.

Метою формувального етапу дослідження стало розробка та обґрунтування системи завдань на основі нестандартних підходів під час вивчення математики для формування дослідницької компетентності здобувачів початкової освіти.

Формувальний етап відбувався протягом виробничої практичної підготовки з 13.03.2023 по 28.03.2023р на базі Ізюмського ліцею №5 Ізюмської міської ради. У дослідженні взяли участь 20 здобувачів початкової освіти 3-го «Г» класу, експериментальна група.

Під час упровадження системи завдань на основі нестандартних підходів у ході формувального експерименту ми застосовували такі завдання.

Нетрадиційний підхід у вивченні деяких понять геометричного характеру.

У ряді математичних дисциплін шкільного курсу важлива роль відводиться вивченню геометричного матеріалу. Формування понять про геометричні фігури, засвоєння їхніх визначень стосується завдань основного курсу геометрії, вивчення якого починається у старших класах. Але чим більший у здобувачів початкової освіти початкових класів запас геометричного уявлень, тим легше здійснити перехід до геометричних визначень у середній ланці школи.

У програмі з математики для початкової школи геометричний матеріал не виділяється в самостійний розділ. Ось чому деякі вчителі не надають належного значення його вивченню. Вони вважають, що цей матеріал засвоюється легко, а тому не виконують навіть того мінімуму геометричних вправ, які є в підручнику. І, як правило, розглядають їх у заключній частині уроку. Аналіз ряду уроків показує, що вчителі іноді через нераціональне використання часу не встигають дійти до цих вправ, інколи зовсім пропускають їх або задають додому. У результаті – у здобувачів початкової освіти з'являються прогалини в знаннях.

Другим недоліком у вивченні геометричного матеріалу є те, що найчастіше вчитель застосовує на цих уроках бесіду, демонстрацію наочності, у ході яких здобувач початкової освіти пасивно спостерігає за його діями біля дошки. Проблема в тому, що вчитель, ознайомлюючи здобувачів початкової освіти з геометричним матеріалом, не завжди приділяє достатньої уваги їхній самостійній практичній роботі. За такого підходу уявлення дітей про геометричні фігури, отримані від пасивного спостерігання об'єкта, не є стійкими, бо просторові уявлення слід формувати в процесі безпосереднього сприймання конкретних моделей, геометричних образів.

За програмою з математики уже в 1 класі запроваджується поняття геометричної фігури. У цей час увага дітей зосереджується на властивостях предметів, розміщенні їх на площині і в просторі, дається поняття про величину тощо, тому цілком природно вичленити геометричну форму. До того ж дробити це нескладно, бо школярі оперують достатньою кількістю різноманітних наочних посібників, дидактичним матеріалом.

Здобувачі початкової освіти повинні усвідомити, що таке пряма лінія, крива лінія, замкнена та незамкнена лінії, трикутник.

Початковий курс математики – органічна складова загальноосвітнього шкільного курсу. Від того, як і чого ми навчаємо дітей у 1–4 класах, значною мірою залежить успіх в опануванні цього предмету в цілому. Тому важливо з самого початку всі математичні поняття трактувати науково правильно. Тут виникає нелегка проблема поєднання науковості й доступності викладання матеріалу. Деякі вчителі прагнуть максимально полегшити здобувача початкової освіти усвідомлення складних математичних абстракцій, так їх «модифікують», що втрачається бодай найменший науковий сенс. Скажімо, у математиці існують первинні неозначувані поняття – «множина», «точка», «пряма», «площина», а для них придумують якісь визначення, формулювання властивостей, що зовсім недоречно. У початкових класах закладаються для цього міцні основи. Тут здійснюється значна пропедевтика, мета якої – створення змістового фонду понять, таких як довжина, площа, маса, час, вартість та ін. У початковому курсі математики вони становлять окрему змістову лінію, поступово поглиблюються, збагачуються. Водночас робота над величинами сприяє вдосконаленню обчислювальної діяльності здобувачів початкової освіти, а також закріпленню знань про число, арифметичні дії, правила їхнього виконання тощо. Поняття величини пов'язане з вимірюванням, результат якого виражається числом. Тому оперування значеннями величин – один із засобів удосконалення обчислювальних умінь. А все в комплексі сприяє активізації навчальної діяльності здобувачів початкової освіти, осмисленню вивченого.

На жаль, частина вчителів не надає належної уваги формуванню в здобувачів початкової освіти правильних уявлень про величини та їхнє вимірювання, засвоєнню співвідношень між різними мірами.

Відсутність системи у повторенні і закріпленні, зверхнє пояснення призводить до значних труднощів під час опрацювання споріднених питань у подальших класах. Типовими помилками, що їх припускаються здобувачі початкової освіти, є неправильне користування лінійкою (не враховується початок відліку) під час розв'язування вправ на вимірювання відрізків. Частині здобувачів початкової освіти важко даються роздроблення і перетворення одиниць вимірювання виду: $3\text{ м } 05\text{ см} = \dots\text{ см}$; $5\text{ кг } 032\text{ г} = \dots\text{ г}$, а також арифметичні дії над значеннями величин (особливо в ряді переходу через десятків: $77\text{ кг } 016\text{ г} - 38\text{ г}$), відповідні текстові задачі.

Аналіз підручників із математики для 1–4 класів дає підставу стверджувати, що вони не забезпечують матеріалом цілеспрямоване та усвідомлене формування в здобувачів початкової освіти потрібних умінь і навичок вимірювання, оперування його одиницями.

Основу якісного вивчення цього матеріалу становлять вправи, спрямовані на розуміння дітьми відношень «що більше (менше)?», «на скільки більше (менше)?», «збільшити (зменшити) на...», «у скільки разів... більше (менше) за ...?».

Важливу роль, за нашим переконанням, відіграє перше ознайомлення з матеріалом, послідовність його викладання та нестандартні форми повідомлення нових знань, які б залишили в уяві дітей яскраві враження, викликали інтерес і, таким чином, сприяли усвідомленому засвоєнню нових знань.

Отже, була впроваджена система завдань на основі нестандартних підходів навчання математики для підвищення рівня дослідницьких компетентностей здобувачів початкової освіти. Передбачено, що впровадження в практику системи завдань на основі нестандартних підходів навчання математики забезпечить підвищення рівня дослідницьких компетентностей здобувачів початкової освіти.

Здобувачі початкової освіти ретельно виконували всі завдання, намагались показати себе сумлінними та старанними учнями.

Література

1. Бібік Н. М. Нова українська школа: порадник для вчителя. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.
2. Гавриш І. В., Ткачов А. С. Розбудовуючи Нову українську школу : теоретико-методологічні основи реалізації компетентнісного підходу в освіті в науково-педагогічному проєкті «Інтелект України». *Початкова школа : наук-метод журнал*. 2017. № 8. С. 2–5.
3. Голуб Н. П., Голуб В. М. Формування дослідницьких умінь у фахівців дошкільної та початкової освіти. *Молодий вчений*. 2019. № 5 (69.2). С. 174–177.
4. Кисель Л. Дослідницька діяльність на уроках літературного читання. *Учитель початкової школи*. 2017. №1 С. 28–31.
5. Концепція «Нова українська школа». МОН України. 2016. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 15.01.2022).
6. Лалак Н. В., Бурч І. М. Навчально-дослідницька діяльність молодших здобувачів початкової освіти : теоретичний аспект. *Молодь і ринок*. 2018. № 3 (158). С. 92–97.
7. Мешкова А. В. Дослідницька діяльність молодших здобувачів початкової освіти та основа формування дослідницьких умінь. *Початкова освіта : історія, проблеми, перспективи*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2018. С. 157–159.
8. Kamid Kamid, Rohati Rohati, Rahmalisa Yelli, Anggo Mustamin, Septi Sabila. Azzahra Miftahul, Nawahdani Ahmad. Engklek Game in mathematics: How difference and relationship student attitude towards science process skills? *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 2021.
9. Kar Hazel, Çil Emine. The effects of visual art supported inquiry based science activities on 5th grade students' scientific process skills. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*. 2019.

УДК 373.3.091.3:001.89-047.22

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ШЛЯХОМ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕГРОВАНІХ ПРОЄКТІВ

*Демська А., здобувачка
другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Згідно з Державним стандартом загальної початкової освіти, однією з ключових компетентностей є компетентність у галузі природничих наук, технологій і техніки. Ця компетентність передбачає розвиток допитливості та бажання шукати та висувати нові ідеї. Учні навчаються проводити дослідження самостійно або в групі, формулювати припущення та виводи на основі проведених дослідів. Важливо розвивати їхнє розуміння навколишнього світу через спостереження та дослідження. Ця компетентність сприяє формуванню наукового світогляду та критичного мислення, а також виховує відповідальність перед природою і спонукає до безпечної та природоохоронної діяльності в навколишньому середовищі на основі принципів сталого розвитку [3].

Реалізація ідей Нової української школи [3] передбачає перехід до компетентнісного підходу в освітньому процесі, оновлення змісту, методів та засобів навчання молодших школярів.

Сьогодні існують різноманітні підходи щодо визначення поняття «дослідницька компетентність». Дефініція «дослідницька компетентність» містить не лише певні знання та елементарні дослідницькі вміння, але й внутрішню мотивацію учня до дослідницької діяльності [1, с. 95].

Дослідницьку компетентність треба розглядати через призму таких понять як «компетенція» та «компетентність». Зокрема, компетентність є об'єктивна категорія, яка є ідеальним носієм зумовлених рівнів знань, умінь, навичок, установок індивідів. Компетенція, як об'єктивна категорія, є ідеальним носієм соціально зумовлених рівнів знань, умінь та навичок, установок осіб у певній сфері діяльності. Тоді як компетентність – це комплексне утворення особистості, що включає знання, уміння та навички, досвід і особистісні якості, які визначають бажання, готовність і здатність вирішувати проблеми і завдання, що виникають у життєвих ситуаціях, з розумінням цінності та наслідків предметної діяльності [4, с. 22].

Американські вчені В. Сільвія, Г. Яцкій, Ш. Стюарт [28] пропонують трактувати компетентність як здатність інтегрувати та застосовувати належні до контексту знання, уміння та психосоціальні фактори (такі як переконання, ставлення, цінності та мотивація) для досягнення сталих результатів в конкретній сфері. Науковці спираються на такі принципи у визначенні цього терміну:

1. Компетентність є залежною від контексту та пов'язаною з певною сферою.
2. Компетентність розглядається як цілісне поняття.
3. Компетентність передбачає послідовне виконання завдань у різних контекстах, в межах конкретної предметної області, що сприяє прогнозуванню майбутніх результатів.
4. Компетентність містить використання знань і навичок, які відповідають конкретному контексту.
5. Компетентність враховує психосоціальні фактори, які впливають на продуктивність та вивчення.
6. Компетентність може бути пов'язана з рівнем освіти або індивідуальними здібностям [5].

У статті, яка описує перші результати проекту «Майбутнє освіти і навичок до 2030 року» Організації економічного співробітництва та розвитку зазначається, що поняття «компетентність» передбачає більше, ніж просто набуття знань і навичок; воно передбачає мобілізацію знань, навичок, ставлень і цінностей для задоволення складних вимог [2].

Дослідницька компетентність учнів початкової школи містить три головних компоненти: діяльнісний, знаннєвий та мотиваційний. Ці компоненти спільно розвиваються, допомагаючи учням виробити навички проведення досліджень та необхідні знання для їхнього впорядкування і розуміння. Розглянемо названі компоненти докладніше.

Діяльнісний компонент:

1. Комунікація та взаємодія – здатність особи або групи осіб ефективно взаємодіяти, передавати інформацію, спілкуватися та розуміти інших в контексті конкретного спілкування або ситуації.
2. Планування досліду – здатність розробляти план досліду, визначаючи кроки, які потрібно виконати, та матеріали, які необхідно використовувати. Це може

включати вибір методів дослідження, обрання місця проведення досліду та збір потрібних ресурсів.

3. Збір і обробка даних. Учні мають уміти збирати дані, використовуючи різні методи, такі як вимірювання, спостереження, записи та фотографії та знати, як обробляти ці дані, створюючи графіки, діаграми або таблиці.

4. Аналіз результатів. Учні мають навчитися аналізувати отримані результати, розуміти їхню інтерпретацію та виявляти закономірності та тенденції.

5. Узагальнення та формулювання висновків – здатність особи до здійснення узагальнень, виділення загальних закономірностей, правил чи шаблонів на основі вивченого матеріалу або досвіду та ін.

Знаннєвий компонент:

1. Знання про методи дослідження. Учні мають базові знання про різні методи проведення досліджень, такі як спостереження, експерименти, анкетування та інші. Вони повинні розуміти, як ці методи використовуються для отримання відповідей на питання.

2. Знання про досліджуваний предмет. Учні повинні вивчати та розуміти теоретичні аспекти свого дослідження, такі як основні поняття, процеси та закономірності, пов'язані з темою їхнього досліду.

3. Знання про необхідне обладнання. Учні мають знати, яке обладнання, інструменти або матеріали потрібні для проведення досліду, і як їх використовувати безпечно та ефективно.

4. Передбачення наслідків. Учні можуть навчитися передбачати можливі результати свого досліду на основі своїх знань та гіпотези, яку вони створили перед початком досліду.

5. Знання про етичні аспекти. Учні мають базове розуміння етичних аспектів проведення досліджень, такі як дотримання правил безпеки та поважне ставлення до учасників досліду.

Мотиваційний компонент:

1. Цікавість. Учні проявляють цікавість до різних тем і питань, які вони можуть досліджувати.

2. Мотивація до самостійності. Учні проявляють бажання самостійно розв'язувати проблеми та проводити дослідження. Вони відчують внутрішню мотивацію до навчання та дослідницької діяльності.

3. Бажання вчитися. Учні виявляють бажання здобувати нові знання, розуміти вивчений матеріал і розвивати свої когнітивні навички.

4. Самодисципліна. Мотивовані учні проявляють самодисципліну та готовність до роботи над дослідженнями, вони вміють ставити перед собою завдання та виконувати їх.

5. Спрямованість на досягнення. Учні можуть відчувати мотивацію до досягнень у проведенні досліджень, досягнення яких бувають вимірюваними в їхньому розумінні та вміннях.

6. Відчуття досягнення. Учні можуть відчувати задоволення та внутрішню мотивацію від досягнень у дослідницькій діяльності, такі як розуміння нових концепцій, виявлення нових фактів або розв'язання проблем.

Розвиток дослідницької компетентності учнів початкової школи важливий для розвитку їхньої креативності, критичного мислення та здатності самостійно вивчати новий матеріал. Це також сприяє їхньому загальному розвитку та готує до подальшого навчання наукових предметів у більших класах.

Дослідницька компетентність учнів початкової школи допомагає їм розвивати критичне мислення, самостійність та стимулює інтерес до навчання. Вона також будує основу для подальшого навчання наукових предметів у вищих класах та розвитку навичок, необхідних у сучасному світі.

Аналіз джерельної бази свідчить, що в процесі формування дослідницької компетентності у молодших школярів необхідно враховувати вікові та індивідуальні особливості учнів; використовувати ефективні методи навчання; забезпечувати доступність форм і методів дослідження, що проводяться молодшими школярами; тематика дослідження має відповідати віковим особливостям та особистісним інтересам учнів та сприяти реалізації власних здібностей (саморозвиток, самовдосконалення); забезпечувати потребу учнів у знаннях та розуміння цінності дослідницької діяльності.

Відповідно до вимог Концепції Нової української школи [3] одним з ефективних шляхів оновлення змісту і методів навчання в сучасній школі є інтеграція. Інтеграція розглядається не як механічне об'єднання окремих питань із різних навчальних предметів, а як їхнє органічне взаємопроникнення.

Проектна діяльність учнів є засобом для реалізації інтеграції, оскільки дозволяє учням застосовувати знання з різних предметів для розв'язання конкретних завдань або проблем. Проекти дають учням можливість застосовувати свої знання на практиці, що сприяє кращому розумінню і запам'ятовуванню матеріалу. Інтеграція різних аспектів знань у проекті може допомогти учням бачити, як різні предмети пов'язані між собою та з реальними ситуаціями. Водночас проекти сприяють розвитку різних навичок, таких як комунікація, співпраця, проблемне вирішення, критичне мислення та творчість. Інтегровані проекти можуть створити контекст, у якому ці навички стають основними для досягнення цілей проекту. Залученість учнів до проектів стимулює міждисциплінарні дослідження, де учні досліджують проблеми або теми, які не обмежуються рамками одного предмету. Це допомагає розвивати глибоке розуміння та співпрацю між учнями. Інтеграція різних елементів інтересів учнів у проекті може сприяти їхній мотивації і залученню до навчання.

Основна мета інтегрованого курсу в початковій школі «Я досліджую світ», побудованого на основі міждисциплінарного підходу, полягає у формуванні в молодших школярів цілісної картини світу в процесі опанування соціального досвіду. Він охоплює систему знань про природу і суспільство, ціннісні орієнтації в різних сферах життєдіяльності, способи дослідницької діяльності, у яких зазначаються в освітніх програмах і навчальних планах

Інтегровані проекти під час вивчення курсу «Я досліджую світ» допомагають створити більш глибокий, практичний та цікавий навчальний досвід для учнів, сприяють розвитку різних навичок та допомагають їм бачити зв'язок між різними аспектами знань.

З метою визначення впливу долученості та реалізації інтегрованих проектів під час вивчення курсу «Я досліджую світ» у 4 класі було проведено педагогічних експеримент, який передбачав визначення рівня розвитку дослідницької компетентності учнів початкової школи.

Під час експериментального дослідження були використані: методика діагностики комунікативного контролю, методика дослідження рівня розвитку узагальнення з метою оцінки здатності учнів до здійснення узагальнення інформації (діяльнісний компонент); бесіда та оцінювання (знаннєвий компонент); методика «Спрямованість на набуття знань» (мотиваційний компонент).

У ході констатувального експерименту, ми дійшли висновку, що найкращі показники учнів були представлені показники рівня розвитку узагальнення, додаткової уваги потребує розвиток комунікативного контролю особистості, де учні показали найнижчі результати та спрямованості набуття знань.

Під час формувального експерименту учні були долучені до виконання інтегрованих проєктів, таких як «Людина серед людей», «Людина і природа», «Славетні українці», «Символи України». Усі проєкти були реалізовані за таким алгоритмом:

Крок 1: Спільне визначення теми проєкту.

Крок 2: Планування проєкту – визначення мети проєкту та конкретних цілей, які учні повинні досягти; створення детального плану проєкту з визначенням етапів, завдань та строків; формування груп та розподіл ролей/завдань (якщо це груповий проєкт).

Крок 3: Дослідження та навчання – заохочення учнів досліджувати та збирати інформацію про обрану тему; проведення дослідів та експериментів, пов'язаних із темою проєкту, на уроках та поза ними.

Крок 4: Оформлення результатів – узагальнення зібраної інформації та результатів досліджень, формулювання висновків.

Крок 5: Презентація проєкту – творче оформлення результатів та презентація в класі.

Крок 6: Оцінка та обговорення – оцінювання проєктів за визначеними критеріями, такими як зміст, креативність, дослідницькі навички тощо; обговорення з учнями щодо їхніх досягнень, викликів та навчальних вражень під час проєкту.

Крок 7: Рефлексія та подальший розвиток – запрошення учнів поділитися своїми враженнями та думками про проєкт та їхні знання у зв'язку з ним; обговорення можливостей для подальшого розвитку та дослідження обраної теми.

Контрольний експеримент засвідчив позитивні зміни показників комунікативного контролю, а також у зосередженні уваги на процесі здобуття знань, що свідчить про позитивний вплив проведеної роботи.

Отже, проведена робота продемонструвала, що системне долучення учнів до реалізації інтегрованих проєктів під час вивчення курсу «Я досліджую світ» позитивно впливає на розвиток дослідницької компетентності.

Література

1. Бібік Н. М. Інтегроване навчання: модус застосування в початкових класах. *Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи*: збірник тез III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи» (Київ, 29 березня 2021 р.). Педаго, 2021. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/724572/3/Бібік%20Н.М.%20березень.pdf> (дата звернення: 25.11.2023).
2. Глушко О. С. Компетентнісний підхід в освіті: європейський досвід. *Науково-педагогічні студії*. 2021. Т. 5, С. 5. URL: <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2021-5-8-21> (дата звернення: 20.11.2023).
3. Державний стандарт початкової освіти (затверджений 21.02.2018 р. постановою № 87 Кабінету Міністрів України). URL.: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 19.11.2023).
4. Бібік Н. М. Інтегроване навчання: модус застосування в початкових класах. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/724572/3/Бібік%20Н.М.%20березень.pdf> (дата звернення: 18.11.2023).

5. Мартін А. О. Дослідницька діяльність як спосіб стимулювання пізнавальної активності молодших школярів. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2022. Т. 2, № 204. С. 201–204.

6. Silvia V., Greateorex J., Shaw S., "What is competence? Shared interpretation of competence to support teaching, learning and assessment. Research Report". Cambridge University Press & Assessment 2021.

УДК 373.3.015.31:159.937:82

ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ УЧНЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

*Донець К., здобувачка
другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
Хващевська О., доцент
кафедри теорії і практики початкової освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Актуальність теми. Проблема виховання високоінтелектуальної та високоморальної людини, яка здатна до вмотивованого добору адекватних засобів для реалізації власних прагнень є актуальною в освіті України.

Літературне читання, маючи за основу художні твори, створює особливі умови для мовленнєвого розвитку дітей. За допомогою формування образного мислення, творчої фантазії та уяви, спостереження над текстом, залучення до словесної творчості та інтелектуально-мовленнєвої активності збагачується й активізується словниковий запас дитини. Тісний взаємозв'язок зі сприйняттям художніх творів і збагачення мовлення образними засобами є важливими особливостями розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку. Заняття з літературою стимулюють дитячу уяву, важливий когнітивний процес, який покращує розумову спритність і підтримує концептуалізацію нових ідей та інноваційних рішень. Дослідження в цій галузі мають вирішальне значення для оптимізації методів навчання та навчальних програм, щоб максимізувати переваги розвитку читання літератури в початкові роки навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У галузі методики навчання читання за останні 20 років було опубліковано велику кількість наукових робіт, присвячених таким питанням, як розвиток компетентних читачів та визначення їхніх основних характеристик (Ю. Бондаренко [2], О. Ісаєва [6], Л. Мірошніченко [8], А. Ситченко [11], Г. Токмань [13], Т. Яценко [15] та ін.); диференціації змісту навчання літературного читання в початковій школі (Н. Бібік [1], О. Вашуленко [3], Г. Волошина [4] та ін.); введенню сучасних підходів щодо опанування художніх образів (Ю. Бондаренко [2], К. Гнатенко [5], О. Ісаєва [6] та ін.).

Мета: розкрити особливості сприйняття художніх творів учнями початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сприйняття та розуміння інформації є невід'ємною частиною того, як діти пізнають світ. Саме від якості та кількості «обробленої» інформації залежить набуття досвіду та формування особистісних якостей дитини. Тому виникає потреба у дослідженні детермінант, що

визначають якість сприймання та розуміння. Дуже складним і суперечливим процесом є літературний розвиток учнів. Період розвитку здобувачів початкової освіти має свої переваги та неповторні можливості.

Учні початкових класів мають характерну посилену емоційність і задушевність художнього сприйняття, наочно-образну форму мислення. Дитяче сприйняття творів мистецтва характеризується яскравістю, асоціативним багатством, безпосередністю, конкретністю, повнотою кольору й звуку. Це найсприятливіший період для розвитку усного та писемного мовлення дітей, оскільки вони особливо чутливі до художньої мови, її значень та відтінків інтонації. Діти можуть переказувати окремі епізоди твору майже дослівно, зберігаючи його колорит, і зосереджувати увагу на багатьох деталях, непомітних для дорослих.

Однак те, що учні звертають увагу на деталі літератури, не означає, що вони добре розуміють її в контексті цілого. Учні сприймають літературу фрагментарно і навіть поза контекстом. Вони не розуміють, що всі компоненти художнього твору нерозривно пов'язані між собою, як цілісна художня структура.

Успіх освітнього процесу, яким керує вчитель, залежить від урахування дитячих здібностей і знання закономірностей сприйняття мистецтва учнями. Ми повинні враховувати та спиратися на сприйняття твору мистецтва, або частково відштовхуватися від нього, щоб побудувати вивчення твору мистецтва. Також перевіряти, поглиблювати, уточнювати, модифікувати і коригувати це живе сприйняття учня через наукове вивчення і аналіз твору.

Повноцінне спілкування через мистецтво вимагає розвитку особливих здібностей і навичок. До них належать, насамперед, образне поетичне світосприйняття, висока творча уява, особлива емоційна вразливість, підвищена реактивність і добре розвинена здатність реагувати на словесні висловлювання. Виховний вплив художнього твору на читача значною мірою залежить від розвитку його здатності відчувати інших. Читачі здатні відчувати атмосферу твору і глибоко зрозуміти вчинки персонажів лише тоді, коли вони здатні активно реагувати на явища навколишнього світу. Співпереживання означає не тільки вміння ділитися своїми почуттями, настроєм і стражданнями з іншими, але й здатність дивитися на навколишній світ їхніми очима і приймати до серця найтонші порухи їхньої душі, роблячи їх своєю турботою, а їхню індивідуальність – своєю потребою.

З фізіологічної точки зору, емпатія базується на здатності активувати необхідні психологічні стани, раніше пережиті під впливом певного життєвого середовища. Не кожна людина має здатність до співпережиття. Саме тому навіть картини глибоко емоційних творів мистецтва не завжди викликають у дітей емоційні переживання. Це відбувається тому, що не спрацьовує механізм емоційного резонансу, який необхідний для повноцінного сприйняття мистецтва.

Для того, щоб читач зрозумів явища, зображені художником, необхідний життєвий досвід у найширшому розумінні цього терміну. Сюди входять чуттєві, соціальні, моральні та естетичні елементи, які складають основу для сприйняття мистецтва. Не менш важливою умовою є наявність необхідного обсягу теоретичних і літературних знань, які допоможуть виробити незалежні критерії оцінки творів мистецтва. Без необхідного обсягу знань процес автентичного естетичного розвитку неможливий.

Сприйняття – це не сума простих відчуттів. Це завжди більш-менш складне ціле, якісно відмінне від основних відчуттів, частиною яких воно є [7, с. 232]. Сприйняття твору мистецтва – це не дзеркальне відображення, а глибоко

особистий творчий процес, що залежить від індивідуальних факторів. На відміну від наукового сприйняття, яке не терпить двозначності, художнє сприйняття базується на іншому фундаменті. Читання художнього твору розкриває цікаві особливості, коли його об'єктивний зміст взаємодіє з певною суб'єктивністю – засвоєнням тексту читачем. Тому художній вплив на читача залежить, з одного боку, від естетичної цінності та об'єктивної компетентності самого твору, а з іншого – від особливостей, запитів, потреб і художніх уподобань читацької культури реципієнта. Кожна людина має власне бачення твору, власну систему моральних, духовних та естетичних цінностей. Значення художньої інформації для конкретної людини багатогранне. Вона може привертати увагу своїм гностичним змістом, етичною, естетичною та соціальною спрямованістю. Найбільша цінність, перш за все, нерозривно пов'язана із задоволенням найважливіших потреб особистості, які посідають в її структурі найважливіше місце й виходять на перший план. Щодо особистості, то можна виділили такі підструктури: соціально зумовлені якості (спрямованість, моральні характеристики, установки), особисто набутий досвід (знання, навички, уміння, звички), особистісні особливості окремих психічних процесів (відчуття, сприйняття, увага, пам'ять, думки, почуття, переживання, емоції, воля) та біологічно зумовлені характеристики (темперамент, інстинкт, схильності, індивідуальність).

Американський психолог В. Джеймс зазначав, що важливі фізіологічні умови сприйняття формуються в мозку асоціативними шляхами, що надходять від зовнішніх сенсорних вражень [16]. Сучасні дослідження доводять, що ранні форми сприйняття визначаються особливостями певних комбінацій подразників. Однак розвинені процеси сприймання перебувають під контролем ідей, що стоять перед суб'єктом [7].

За словами Л. Виготського, «ми сприймаємо дійсність зі смисловими предметними зв'язками та відношеннями» [10]. Видатний учений довів, що діти спершу сприймають ситуацію, а вже потім розрізняють окремі її елементи. Цей стан є важливим у контексті нашого дослідження, оскільки враховує особливості художнього сприйняття саме здобувачів початкової освіти.

Пізнання твору – це своєрідна внутрішня розмова, діалог між двома особистостями, письменником і читачем, як рівними. Відбувається своєрідна взаємодія між двома особистостями. Одна нав'язує певні ідеї, які можуть викликати відповідні естетичні переживання, почуття задоволення, захоплення тощо. Інша – приймає чи відкидає їх, вступає в уявні суперечки з автором твору або просто байдуже ставиться до розмови, слухає чи не слухає. У процесі взаємодії з твором суб'єкт повинен проявити певну внутрішню активність і зрозуміти морально-естетичний і пізнавальний зміст твору, особистість автора і характер його сприйняття зовнішнього і внутрішнього світу.

Спілкування з художнім твором може бути успішним лише за умови активізації життєвого досвіду, творчої уяви та емоційно-образної пам'яті. Чим глибше читач проникає в художній образ, тим яскравішими стають його думки і глибшими метафоричні узагальнення. Художнє усвідомлення – це не тільки спілкування з автором твору, уявна суперечка чи незгода з ним, а й нові життєві відкриття, самопізнання і самовиховання.

Художній твір – це одночасно і закрита, і відкрита функціональна система. Ця особливість є підставою для того, щоб називати його незавершеним. Як художнє явище, як внутрішня структура, він завершений як єдине художнє ціле з певним змістом і певною композиційною формою, визначеною логікою митця. Це пояснюється тим, що смислове ядро художнього твору не є чимось застиглим,

нерухомим чи даним раз і назавжди. О. Білецький пише: «Кожна спроба встановити естетичну цінність літературного твору поза зв'язком зі сприйняттям цього твору досі була невдалою» [9]. Художній чи нехудожній твір, первинний чи вторинний – це тільки у свідомості читача; саме читач відкриває в ньому красу, і саме читач створює в ньому «ідеї». Мистецтво допускає нові асоціації, а отже, і множинні прочитання. Таким чином, із одного боку, у свідомості читача відображається коло думок і почуттів, безпосередньо запрограмованих автором твору, а з іншого боку, у процесі комунікації з твором генеруються нові думки та почуття. Тому в кожного читача виникає власне бачення автора, яке визначається різними факторами, такими як розвиток афективної сфери, життєвий досвід реципієнта, ціннісні орієнтації, установки та особливості ментального світу. Процес сприйняття художньої інформації є індивідуальним. Специфіка структури твору покликана не лише донести до читача певні морально-естетичні цінності, а й допомогти йому їх відкрити, активізувати його репродуктивну та творчу уяву, викликати певні думки та почуття. Лише за таких умов можлива трансформація досвіду письменника в особистий досвід читача.

Індивідуальні особливості розвитку особистості дитини є важливим фактором, який повинен враховувати вчитель початкової школи. Тип роботи, яку виконує вчитель, також залежить від дитини. Одні діти потребують специфічних вправ для розвитку репродуктивної уяви, інші – для розвитку логічного мислення та здатності до узагальнення явищ і фактів. Освіта не може абстрагуватися від особистісних характеристик того, кого навчають. Це пов'язано з тим, що освіта завжди спрямована на людину, її суб'єкта, як унікального і рівноправного партнера у спілкуванні, на весь психічний світ особистості, у якому об'єднані її інтелект, почуття, воля та ідеали.

Усі сторони особистості учня розвиваються взаємопов'язано, взаємно підсилюючи одна одну. Удосконалення одного аспекту може прискорити, загальмувати або змінити розвиток інших аспектів.

Кожному віковому періоду притаманні свої психолого-педагогічні особливості навчально-пізнавальної діяльності та свої можливості. Важко виявити приховані можливості дітей не виконуючи поглиблене дослідження рівнів розвитку за віком.

Для того, щоб зрозуміти художній твір, необхідно знати, як відбувається процес сприйняття, від яких чинників залежить сприйняття та які фактори визначають зацікавленість учнів.

Читання є досить нелегким видом діяльності, який складається з розпізнавання інформації, сприйняття тексту, розуміння його змісту, а також його засвоєння та окреслення шляхів подальшого використання прочитаного в повсякденній, навчальній, професійній та інших видах діяльності. Оскільки вчитель не може ігнорувати характер та особливості сприйняття літератури різними віковими групами, із якими він працює, широко розповсюджені психологічні дослідження різних аспектів та особливостей сприйняття учнями художніх творів та розвитку їхнього інтересу до літератури.

Сприймаючи ті чи інші твори, учні також збагачують свій досвід, розвивають естетичні смаки, виробляють життєві норми. Важливу роль тут відіграє сприйняття – процес чуттєвого пізнання. Сприйняття – це психічний процес, за допомогою якого предмет бо явище в цілому розглядається людиною, а в методиці – це загальне сприйняття твору. У сприйнятті об'єкта як своєрідному синтезі його властивостей відбувається реакція на складні подразники, осмислення зв'язків між його властивостями. Результатом сприйняття є образ твору, сприйнятий за допомогою

уяви. Процес сприйняття взаємопов'язаний з іншими психічними процесами особистості, такими як мислення (усвідомлення об'єкта сприймання), мова (називання його словом), емоції (вираження ставлення до нього) та воля (організація перцептивної діяльності через свідоме зусилля).

Найважливішими ознаками сприйняття, на думку О. Скрипченка, є об'єктивність, цілісність, структурність, константність, сприймання, ілюзорність, значущість і вибірковість [12].

У конкретних випадках у процесі сприйняття особистість учня набуває життєвого досвіду через призму сприйняття героїв твору та їхніх вчинків, що формує його естетичний погляд на життя. У процесі сприйняття аналіз твору стає більш диференційованим і визначається об'єктивними просторовими, часовими та іншими зв'язками самого явища. З точки зору художнього сприйняття велику силу має аналогія між тим, що сприймається, і його відображенням у текстах, малюнках і картинах, а також зв'язок між думкою і мовою.

Подібно до того, як мова, за допомогою якої формуються думки, бере участь у їхньому формуванні, так і художня репрезентація сприйнятого не тільки виражає, але й формує сприйняття митця. Водночас твори мистецтва виховують людей і таким чином формують їхнє сприйняття світу, через яке вони навчаються і набувають життєвого досвіду. На сприйняття впливає попередній досвід людини. Чим більше людина знайома з об'єктом, тим повнішим, точнішим і змістовнішим буде її сприйняття цього об'єкта. Той факт, що сприйняття залежить від попереднього досвіду та вподобань людини, є важливою закономірністю, яку слід урахувати при організації навчальної діяльності.

В освітній практиці вчителю важливо враховувати досвід, знання, спрямованість інтересів та перцептивних установок своїх учнів для того, щоб забезпечити повне розуміння ними навчального матеріалу. Так, уже в акті сприйняття відображення будь-якого об'єкта набуває певного узагальнення, а сам об'єкт певним чином співвідноситься з іншими. Узагальнення є найвищим проявом свідомого людського сприйняття. В акті сприйняття втілюється єдність чуттєвих і логічних елементів, взаємозв'язок чуттєвої і мисленнєвої діяльності особистості. У шкільній практиці виділяють такі основні типи спостереження та сприйняття. Учні синтетичного типу схильні узагальнювати явища і бачити природу того, що зараз відбувається. Здобувачі не відволікаються на деталі і не заглиблюються в них. Учні з аналітичним типом сприйняття менш схильні до узагальнень про навколишню дійсність. Вони насамперед намагаються виокремити та проаналізувати деталі. Через це їм може бути складно осягти загальну суть події. Учні з аналітико-синтетичним типом сприйняття так само докладають зусиль опанувати суть події і підтвердити це фактами. Діти завжди співвідносять аналіз окремих частин з висновками, установленням фактів та їхнім поясненням.

Таке сприйняття є найбільш сприятливим для діяльності. Деякі учні намагаються проявити своє ставлення та переживання, викликані явищами, замість того, щоб розрізнити природу та сутність явищ. Сприйняття є плутаним і дезорганізованим. Це характерно для людей з афективним типом сприйняття, при якому емоційне збудження посилюється у відповідь на різні подразники. Художня література – це особливе метафоричне та афективне сприйняття дійсності, а також особлива афективно-естетична комунікація, яка відбувається поза межами безпосередньої взаємодії між письменником і читачем. Вивчення особливостей літературних засобів відображення, які залежать від їхнього впливу на читача,

впливає з особливостей літературного образу. Через систему образів письменник розкриває ідеї, які він хоче донести до читача. Читач сприймає образ, створений письменником, і з цього образу може знайти ідейний зміст, виражений письменником.

Основними особливостями сприйняття літературних творів є їхня динамічність, пролонгованість у часі та різноманітність. Тому при контакті з художнім твором читач має пройти два етапи: піднесення настрою та художньої насолоди. Піднесення настрою – це безпосереднє сприйняття читачем образу твору, в результаті якого читач помічає багатство ідейного змісту твору, типовість образу і робить висновки про соціальну значущість змісту. Необхідно спочатку сприймати літературно-художні твори розумом, а потім аналізувати й узагальнювати їхній зміст. Умовами художньої насолоди є всебічні знання, які є частиною самого мистецтва, і високий розвиток естетики. Основою художнього сприйняття є емоційне переживання процесу сприйняття літературних образів, яке є базою для розвитку процесу мислення.

Слід зазначити, що не будь-яке художнє сприйняття можна назвати милуванням. Перший етап називається безпосереднім емоційним сприйняттям художнього образу літературного твору, а другий – мисленневим сприйняттям. Окрім емоційно-образних процесів аналізу, узагальнення та оцінки у сприйнятті художньої літератури, необхідно враховувати також виховний вплив на особистість читача. Ці елементи у сприйнятті художньої літератури тісно зв'язані, а їхні взаємовідносини динамічні. Між ними немає різких меж чи протиставлень. Тому визначення ідейного змісту твору є об'єктивним лише тоді, коли воно не нав'язується читачеві. Так часто буває у шкільній практиці, коли учні приймають за істину визначення, дане вчителем-словесником. На вищому рівні розвитку художнього сприйняття обидва етапи переплітаються.

У безпосередньому афективному сприйнятті відбувається розуміння архетипної природи образів та їхнього ідейного змісту. Однак яким би високим не був рівень безпосереднього афективного сприйняття, повне і глибоке розуміння змісту художнього твору завжди вимагає спеціальної роботи над текстом, його аналізу та узагальнення.

Для цього необхідно розвивати як загальні, так і специфічні навички розуміння прочитаного. По-перше, розуміння прочитаного безпосередньо впливає на глибину аналізу художнього твору, розпізнавання авторського задуму та розуміння унікальної особистості письменника. По-друге, глибокий аналіз і вивчення літературного твору використовує факти з соціальної історії, історії філософської думки та історії політичних рухів, і пов'язує їх зі змістом твору, а отже, є необхідним для розуміння літературного твору. Таким чином, читачі, які володіють цими трьома читацькими навичками, здатні глибоко аналізувати твір і розпізнавати його в єдності змісту і форми. По-третє, глибокий аналіз літературного твору сприяє збагаченню активного словникового запасу та засобів вираження ідейно-естетичного задуму твору словами. Усебічний аналіз художнього твору вимагає багаторазового, більш осмисленого та інтенсивного перечитування з метою синтезу в пам'яті учня уявлень про події, образи, епізоди, композиційно-художні прийоми, що залишилися від першого прочитання.

Сприйняття художньої літератури – складний інтелектуальний та емоційний процес. Окрім загального сприйняття змісту прочитаного, читач занурюється у внутрішній світ персонажів твору, їхні життєві та робочі ситуації, їхню поведінку та сферу їхніх стосунків. Водночас розпізнавання супроводжується відношенням до

прочитаного. Це характеризується ідеєю, змістом, художніми образами, тобто об'єктивними неупереджуваними даними твору, а також життєвим досвідом здобувача, його уподобаннями, тобто суб'єктивними даними.

Особливості сприйняття художньої літератури учнями початкових класів досліджували: О. Нікіфорова, Д. Ніколенко, П. Саприкін, І. Назімов [14].

У процесі читання літератури велике значення має відтворююча уява. Потрібно не тільки розуміти значення окремих слів, окремих частин речень, виразів, описів, фраз, діалогів і зміст твору в цілому, але й уявляти собі образи, зображені в творі, бачити все те, що відображає автор. Без цього «бачення» сприйняття є суто вербальним, а саме, неповним. Вербальне сприйняття художніх творів на уроках читання є результатом надмірного логіцизму та надмірного інтелектуалізму. Це пов'язано з тим, що багато поетичних творів можна зрозуміти лише через емоції і не можна пояснити розумом. Художні твори є продуктом уяви письменника, який виражає свої думки і почуття через художні образи. Чим повніше і точніше читач відтворює образи художнього твору, тим глибше він розуміє і сильніше переживає його зміст. Репродуктивні уявлення учнів можуть бути дуже різними за своєю повнотою. В одних учнів уява повністю розвинена, в інших – неадекватна і неповна, а в третіх уява взагалі відсутня. Учні з добре розвинутою репродуктивною уявою, читаючи художній твір, одразу, без жодних труднощів, викликають у пам'яті яскраві уявлення, які відповідають образам, створеним письменником.

Відтворюючи художні образи та порівнюючи їх із власним досвідом, учні легко розпізнають відповідності та протиріччя, завершеність і схематичність, художні досягнення і недоліки. Коли художні образи захоплюють уяву учнів, вони починають знайомитися з ними і порівнювати з певними фактами з власного життя, доповнюючи або навіть переробляючи свої попередні уявлення про ті чи інші об'єкти і явища навколишньої дійсності. Такі учні із задоволенням читають романи, не пропускаючи описів природи, портретів героїв і ситуацій, в яких вони опиняються. Вони здатні самостійно визначати риси характеру героїв і висловлювати власне ставлення до них. Чим більше таких учнів у класі, тим успішнішою може бути робота вчителя читання.

Учні з бідною та неповноцінною уявою також висувають деякі ідеї під час читання художніх творів, але вони часто стосуються більше життєвого та навчального досвіду учня, ніж самого твору. Такі непов'язані між собою ідеї лише зрідка асоціюються з власним життям.

При читанні літературних творів учні з неповною уявою відтворюють образи, які виникають у їхній пам'яті через асоціації за схожістю, а не образи, подані у творі. Учні з нерозвинутою або недостатньо розвинутою і неповною уявою читають художні твори без особливого ентузіазму та естетичного задоволення. Вони стежать лише за розвитком сюжету і пропускають (часто буквально) пейзажі, портрети персонажів та їхні характеристики.

Творчу уяву дитини молодшого шкільного віку слід розвивати так само, які всі інші навички та вміння. Викладання літературного читання завжди має гармонійно пов'язувати інтелектуальну та емоційну сфери дитини.

Самостійна робота на уроці – це лише один із компонентів загальної структури уроку. У будь-якому випадку, самостійне навчання повинно мати конкретні цілі і містити адекватне керівництво, моніторинг прогресу, результати та оцінювання (яке не обов'язково має ґрунтуватися на бальній системі). Це найпоширеніша схема. У психолого-педагогічних дослідженнях розрізняють терміни викладання і навчання. Викладання – це вся система навчальної діяльності, організована вчителем,

спрямована на озброєння учнів знаннями, уміннями і навичками, розвиток їхніх пізнавальних і творчих здібностей.

Учіння – це пізнавальна діяльність учнів, яка є їхньою самостійною розумовою працею, свідомо спрямованою на засвоєння знань, умінь і навичок. Викладання та учіння є формами, в яких відбуваються пізнавальні процеси. Викладання (діяльність вчителя) тісно пов'язане з навчанням (активною діяльністю учня), коли зусилля вчителя збуджують і стимулюють дух пошуку в учня. Значення викладання зводиться до того, щоб стимулювати мотивацію учнів до навчання, навчити їх самостійно здобувати знання і привести їхні пізнавальні здібності в активний стан. Терміни «викладання» і «навчання» відображають складність освітнього процесу, в якому взаємодіють дві сили – учитель і учень. Учителю важливо знати, якою є природа пізнання, що відображається у свідомості учня і які закономірності пізнавального процесу.

Першим етапом пізнання є живе споглядання, тобто чуттєве сприйняття предметів і явищ. Уявлення в нашій свідомості створюються за слідами сприйняття. Сприйняття і уявлення дають матеріал для абстрактної роботи мислення. Чим повніше і яскравіше сприйняття і уявлення, тим продуктивніше розумова діяльність. Повнота і яскравість сприйняття залежить від ступеня концентрації уваги, зв'язку нового сприйняття з попереднім досвідом і яскравості відчуття.

Учителі літературного читання повинні прагнути розвивати в учнів моторне відчуття органів мовлення. Це стосується відповідної артикуляції органів мовлення, правильної артикуляції та виразності читання, а також навичок усного мовлення. На уроках читання мають бути також вправи на розвиток слуху, такі як виразне читання, слухання творів майстрів слова, зорові вправи, розгляд картин, вправи для розвитку нюху, дотику, смаку, збагачення смакових відчуттів. Розвиваючи тонкі й різноманітні органи чуття учнів, учитель діє безпосередньо від їхнього імені. Органи чуття є основою досвіду, і чим багатший особистий досвід учнів, тим повнішим буде їхнє сприйняття мистецьких явищ. Первинне сприйняття твору мистецтва є дуже важливим, оскільки воно безпосередньо впливає на розвиток розуміння. Відчуття, сприйняття та уявлення складають перший етап пізнання, або живого споглядання. Однак уявлення можуть відображати не лише чуттєвий образ окремого об'єкта, але й певною мірою розуміння зв'язків між об'єктами.

Із проаналізованого можна зробити висновки, що питання сприйняття дітьми літературного твору залишається актуальним для сучасної педагогічної науки і практики. Процес сприйняття твору є індивідуальним актом, і залежить від багатьох психологічних, соціокультурних та інтелектуальних чинників.

Література

1. Бібік Н. М. Соціалізація молодших школярів у взаємозв'язку урочної та позаурочної діяльності : методичний посібник. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 104 с.
2. Бондаренко Ю. І. Вивчення образів-персонажів літературного твору в школі : теорія і практикум : посібник для студентів філологічних факультетів. Ніжин : НДУ імені М. Гоголя, 2015. 317 с.
3. Вашуленко М. С. 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. URL : ephseir.phdpu.edu.ua (дата звернення: 14.05.2023).
4. Волошина Г. П. Особливості уроків читання та літературознавча пропедевтика у початковій школі : посіб. для студентів та учителів почат. кл. Умань, 2019. 126 с.

5. Гнатенко К. І. Методика роботи над характеристикою образу-персонажа в курсі літературного читання в початковій школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Тернопіль, 2019. 235 с.
6. Ісаєва О. Концептуальні основи аналізу художнього тексту в школі (Про герменевтичну спрямованість цього аналізу). *Всесвітня література*. 2004. № 6. С. 2–6.
7. Медведєва Н. В. Особливості художнього сприймання у молодшому шкільному віці. *Актуальні проблеми психології*. 2013. Т. VI. Психологія обдарованості. Вип. 9. С. 278–288.
8. Мірошниченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: підручник. Київ : Вища школа. 2007. 415 с.
9. Проблема читача та рецепції художнього твору у працях Олександра Потебні, Івані Франка та Олександра Білецького. *Українське літературознавство*. 2011. Випуск 74. С. 93–101
10. Психологія людини : Л. С. Виготський та сучасна наука / за ред. М. В. Папучі. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. Вип. 1. 127 с. URL : <http://surl.li/dnhvh> (дата звернення: 29.09.2023).
11. Ситченко А. Л. До питання модернізації навчання літератури. VII *Волинські читання «Шкільна мовно-літературна освіта: традиції і новаторство»* : матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, 17 травня 2019 р., м. Київ / Ін-т педагогіки НАПН України; за заг. ред. Т. О. Яценко. Київ : УОВЦ «Оріон», 2019. С. 354–359.
12. Скрипченко О.В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. Загальна психологія : підруч. для студ. вищих навчальних закладів. Київ : Либідь, 2005. 464 с.
13. Токмань Г.Л. Методика навчання української літератури в середній школі : підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2012. 312 с.
14. Усатий А.В. Сприймання літературних творів учнями. *Методичний пошук. Викладацько-студентські наукові роботи з питань методики викладання мови і літератури*. 2013. № 11. С. 47–55.
15. Яценко Т.О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2016. 360 с.
16. James W. *The principles of psychology. Vol. 1.* Henry Holt and Co. DOI: <https://doi.org/10.1037/10538-000/>

УДК 373.31:004

РІДНОМОВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЗДОБУВАЧА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: ПОНЯТТЯ І СТРУКТУРА

*Жарікова А., здобувачка
другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Постановка проблеми. Здатність спілкуватися рідною мовою належить до ключових компетентностей людини незалежно від її особистісних, професійних, національних та інших характеристик, оскільки становить основу розуміння та продукування вербальної інформації, а, отже, є найважливішим засобом спілкування, навчання, саморозвитку, успішної самореалізації в суспільстві тощо. Мовленнєва діяльність людини розпочинається від віку немовляти, однак, цілеспрямоване навчання грамоти відбувається в перші роки навчання в школі і є провідною метою

початкового курсу рідної мови. Важливість формування рідномовної компетентності людини від початку її входження в освітній процес наголошена в Концепції «Нова українська школа» [3], Законі України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» [7], у Державному стандарті початкової освіти [8], у Законі України «Про освіту» [12], типових освітніх програмах [10; 11] та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На основі визначень здатності спілкуватися рідною мовою у нормативних документах, сам цей феномен, його структуру та особливості формування в умовах нової української школи досліджують науковці: Л. Гавриляк [1], Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова, І. Коберник, В. Ковтунець, О. Макаренко, О. Малахова, Т. Нанаєва, Г. Усатенко, П. Хобзей, Р. Шиян [3], М. Новак [4], Г. Подановська [5], К. Пономарьова [6] та ін. Проте наразі немає однозначної наукової трактовки цього поняття. Так, за твердженням Л. Гавриляк, рідномовну компетентність найчастіше розглядають як здібність налагоджувати і підтримувати необхідні соціальні контакти [1].

Актуальність проблеми підкреслюється тим, що наразі рівень сформованості рідномовної компетентності учнів загальноосвітніх шкіл в Україні не є достатнім. Аналізуючи тестування PISA 2018 р., за допомогою якого перевірялася сформованість читацької та математичної компетентностей українських учнів, С. Литвинова зазначила, що їхні результати гірші за середні показники країн Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР): компетентність українських учнів із читання отримала середній бал – 466, а середній показник у країнах ОЕСР – 487 бали; в Україні 74% учнів здобули другий рівень читання (із шести), а середній показник ОЕСР – 77%. Дослідниця дійшла логічного висновку, що успіх навчання в базовій школі залежить від якісної підготовки учнів початкової школи і одним із напрямів підвищення якості початкової освіти можуть стати електронні освітні ресурси з української мови, які слугуватимуть ефективним засобом навчання грамоти здобувачів початкової освіти [2]. Отже, рідномовна компетентність потребує постійного наукового дослідження відповідно до змін у освітньому середовищі та освітніх викликів, що постають перед українською освітньою системою, а також відповідно до особливостей сучасних учнів, учителів, батьків та умов протікання освітнього процесу.

Формулювання цілей статті. Метою статті є уточнити визначення рідномовної компетентності здобувачів початкової освіти нової української школи та структуру цього поняття, зокрема його покомпонентний склад.

Основний виклад матеріалу дослідження. У Державному стандарті початкової освіти метою вивчення української мови та літератури, мов та літератур відповідних корінних народів і національних меншин визначено формування рідномовної, читацької та інших ключових компетентностей; розвиток особистості здобувачів освіти засобами різних видів мовленнєвої діяльності; здатності спілкуватися українською мовою, культурного і національного самовираження, користуватися ними в особистому і суспільному житті, міжкультурному діалозі; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток мовленнєво-творчих здібностей [8].

У Типовій освітній програмі для 3–4 класів, розробленій під керівництвом О. Савченко, тотожно зазначається, що метою початкового курсу мовно-літературної освіти є розвиток особистості дитини засобами різних видів мовленнєвої діяльності, формування ключових, рідномовної та читацької компетентностей; розвиток здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовияву, послуговуватися нею в особистому й суспільному житті,

у міжкультурному діалозі; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток мовленнєво-творчих здібностей [10].

Мета освітньої галузі «Мови та літератури» більш конкретизовано визначає спрямування всього курсу вивчення рідної мови на формування мотивації вивчення української мови; розвиток особистості дитини засобами різних видів мовленнєвої діяльності; формування рідномовної та інших ключових компетентностей; розвиток здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовияву, послуговуватися нею в особистому й суспільному житті, у міжкультурному діалозі; розвиток логічного, критичного та образного мислення, мовленнєво-творчих здібностей; формування готовності до вивчення української мови в гімназії [10].

Відтак саме в початковій школі проблема формування рідномовної компетентності здобувачів початкової освіти набуває особливої актуальності. Молодший шкільний вік, як зауважують учені, надзвичайно сприятливий для оволодіння рідномовними вміннями і навичками, оскільки в дітей цього вікового періоду легко формуються мовленнєвий слух та артикуляція, вони залюбки засвоюють нові слова і сталі вислови, опановують лінгвістичні конструкції, виявляють інтерес і чутливість до мовних явищ, прагнуть до спілкування і швидко набувають мовленнєвого досвіду [4; 5; 6]. Розглянемо визначення цього поняття в нормативних документах.

У Державному стандарті початкової освіти та Типовій освітній програмі для 3–4 класів, розробленій під керівництвом О. Савченко, рідномовна компетентність визначається як здатність спілкуватися рідною мовою, що передбачає її активне використання в різних рідномовних ситуаціях, зокрема в побуті, освітньому процесі, культурному житті громади [8; 10].

Відтак важливість формування рідномовної компетентності людини від початку її входження в освітній процес акцентована на нормативному рівні. У ХХІ ст. використання електронних технологій в освіті набуває все більшої актуальності через загальне поширення електроніки та Інтернету в нашому житті. У сучасному світі, де комунікація з іншими людьми часто відбувається в онлайн-середовищі, розвиток рідномовної компетентності набуває інших характеристик. Здобувачі початкової освіти повинні знати, як ефективно спілкуватися за допомогою електронної пошти, чатів та соціальних мереж. Також важливо розвивати в них навички критичного мислення та культури поведінки в Інтернеті, щоб вони могли уникати небезпеки в мережі. Отже, розвиток рідномовної компетентності учнів не тільки забезпечує успішну соціальну взаємодію у реальному світі, але й допомагає їм бути впевненими та безпечними у віртуальному світі.

У своїй праці М. Новак розглядає рідномовну компетентність учня початкової школи як інтегративну якість розвиненої і свідомої особистості, яка вмє мислити критично, мотивована до навчання, має розвинене внутрішнє і зовнішнє мовлення, володіє певними моральними орієнтирами, має сформовані навички комунікації [4]. К. Пономарьова визначає рідномовну компетентність молодшого школяра подібним чином, тобто як інтегроване утворення, внутрішню якість людини, що являє собою сукупність теоретичної та практичної готовності учня до комунікації. На думку дослідниці, рідномовна компетентність учня початкової школи визначається вмінням здобувача освіти спілкуватися з представниками різних вікових та соціальних груп, засвоювати та відтворювати засвоєну інформацію, грамотно висловлюватися [6].

М. Новак також розглядає рідномовну компетентність крізь призму культури. На думку науковиці, ця компетентність, окрім володіння рідномовними навичками як такими, містить знання з етикету, культурно усталених норм, певних обмежень, звичаїв, традицій, а також вихованість. Рідномовна компетентність у цьому тлумаченні – властивість культурної особистості, що поєднує в собі як здібності до комунікації, так і досвід у сферах спілкування, обізнаність стосовно культури та етикету [4]. Г. Подановська пропонує трактувати рідномовну компетентність молодших школярів схожим чином, тобто як інтегральну якість особистості, здатність установлювати і підтримувати контакти з іншими людьми, а також мати навички ефективної роботи в групах [5].

Отже, у сучасних наукових дослідженнях рідномовна компетентність тлумачиться більш конкретизовано, ніж у нормативних документах. Окрім здатності до активного усного й письмового використання рідної мови в усіх видах мовленнєвої діяльності та всіх сферах спілкування учня, учені наголошують на важливості таких її характеристик, як критичне мислення, мотивація до саморозвитку, спрямованість на певні моральні орієнтири, обізнаність стосовно культури й етикету та навички ефективної роботи в групах.

Разом із тим нові умови розвитку освіти в Україні, виражені передусім у реформі «Нова українська школа», спонукають до пошуку нових шляхів вирішення відвічно актуальної проблеми формування рідномовної компетентності учнів початкової школи [3]. Удосконалення і розвиток сучасних цифрових технологій та їхнє широке впровадження, як слушно зауважують науковці, істотно впливають на характер освіти, спричинюючи процеси цифрової трансформації суспільного розвитку настільки фундаментальні й глобальні, що, крім позитивного впливу, закономірно несуть з собою серйозні проблеми, загрози і ризики в разі недооцінки нових факторів і умов. Необхідно враховувати, що темп і швидкість перетворень настільки високі, що, якщо не взяти до уваги характер глобальних змін, які відбуваються сьогодні, то завтра наздогнати і виправити ситуацію, що складеться, буде вкрай важко, навіть неможливо [2; 3].

Серед умов запобігання ситуації дослідники вказують такі: забезпечення закладів загальної середньої освіти інформаційно-дидактичними та навчально-методичними матеріалами та системне розроблення і широке впровадження педагогічно виважених методик використання сучасних електронних засобів навчання в освіті. Учені наголошують, що модернізація системи освіти в Україні вимагає найширшого впровадження ІКТ, що, у свою чергу, потребує розроблення ґрунтовного науково-методичного супроводу [2; 3].

Отже, спираючись на результати проведеного наукового огляду можемо визначити поняття «рідномовна компетентність здобувача початкової освіти нової української школи» таким чином: здатність учня початкової школи до активного усного й письмового використання рідної мови в усіх видах мовленнєвої діяльності та всіх сферах спілкування, що містить критичне мислення, мотивацію до постійного рідномовного саморозвитку, транслює моральні орієнтири особистості, обізнаність стосовно культури й етикету та спирається на навички ефективної роботи в групах, зокрема із засобами електронної лінгвометодики.

Стосовно структури рідномовної компетентності визначення різняться, але Г. Подановська, посилаючись на різних авторів, наводить таку структуру:

- уміння вступати в комунікацію з метою бути зрозумілим;

- ступінь володіння знаннями та вміннями, необхідними для побудови ефективного спілкування;
- готовність і здатність особистості до здійснення ефективної комунікації;
- володіння складними рідномовними навичками та вміннями [5].

Існують також інші погляди на питання структури рідномовної компетентності. Досліджуючи структуру цього явища, Л. Гавриляк виділяє два підходи: аспектний та тематичний. У межах аспектного підходу рідномовна компетентність містить такі складники: мотиваційний аспект, когнітивний, ціннісно-смысловий, поведінковий та емоційно-вольовий аспекти. Мотиваційний аспект являє собою готовність застосовувати цю компетентність (мотивація вступати в контакт з навколишніми), когнітивний містить теоретичні знання стосовно засобів спілкування, ціннісно-смысловий передбачає готовність до застосування компетентності в професійному спілкуванні. Поведінковий компонент забезпечує формування поведінкових звичок для ефективної професійної комунікації, а емоційно-вольовий аспект – здатність контролювати свої емоції, а також керувати увагою слухачів [1].

Натомість тематичний підхід передбачає поділ рідномовної компетентності на лінгвістичний, прагматичний та соціолінгвістичний компоненти. Так, лінгвістичний компонент полягає в обізнаності особи стосовно аспектів мови. Прагматичний визначає готовність до функціонального використання мовних засобів у комунікації. Соціолінгвістичний аспект тісно пов'язаний із соціокультурними реаліями використання мови [1].

Продовжуючи тему структуризації рідномовної компетентності, М. Новак розглядає таку структуру цього явища:

- знання (як необхідно поводитися, що таке спілкування);
- уміння (навички висловлення власних думок, оцінки внеску інших у спільну працю);
- навички (вміння ефективно спілкуватися та співпрацювати);
- досвід (досвід взаємодії в малій групі) [4].

Отже, проведений аналіз засвідчує, що розглянуті науковці виокремлюють тотожні компоненти рідномовної компетентності, називаючи їх по-різному. Зокрема, в усіх розглянутих структурах наявні компоненти знання, досвіду та мотивації. Компонент знань містить теоретичну обізнаність стосовно питань комунікації. Компонент досвіду стосується практичних знань в області розглядуваної компетентності, а також знання, що стосуються етикету, усвідомлення загальноприйнятих норм у міжособистісному спілкуванні. Компонент мотивації містить заохоченість здобувачів освіти до взаємодії з оточенням, готовність застосовувати на практиці отримані знання про комунікацію.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, структуру рідномовної компетентності здобувача початкової освіти нової української школи формують три основні складники: знання, досвід та мотивація. До знань належить теоретична частина комунікації, а саме лінгвістичний, соціокультурний та прагматичний аспекти. Важливими складниками досвіду є критичне мислення, дотримання на практиці культурних норм спілкування та навички ефективної роботи в групах та командах (кооперація). Мотивація містить мотивацію до спілкування, мотивацію до саморозвитку, а також моральні установки здобувача освіти.

Література

1. Гавриляк Л. С. Рідномовна компетентність як складова шкільного навчання. *Науковий журнал «ЛОГОС. Мистецтво наукової думки»*. 2019. № 3. С. 70–73. URL : <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/2617-7064/article/view/158> (дата звернення: 07.04.2023).
2. Литвинова С. Модель використання електронних освітніх ресурсів у початковій школі. *Humanities science current issues*. 2020. Т. 6, № 27. С. 101–105. DOI : <https://doi.org/10.24919/2308-4863.6/27.204651> (дата звернення: 07.04.2023).
3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / авт.-упоряд. Гриневич Л., Елькін О., Калашнікова С., Коберник І., Ковтунець В., Макаренко О., Малахова О., Нанаєва Т., Усатенко Г., Хобзей П., Шиян Р. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 07.04.2023).
4. Новак М. Теоретичні основи формування комунікативної компетентності молодших школярів. *Початкова школа*. 2014. № 2. С. 56–58. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psh_2014_2_19 (дата звернення: 07.04.2023).
5. Подановська Г. В. Формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Тернопіль, 2021. 290 с.
6. Пономарьова К. І. Комунікативна компетентність молодших школярів у процесі навчання української мови : посібн. Київ : КОНВІ ПРИНТ, 2020. 88 с.
7. Про забезпечення функціонування української мови як державної : Закон України від 25.04.2019 р. № 2704-VIII : станом на 31 берез. 2023 р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text> (дата звернення: 06.04.2023).
8. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова КМУ від 21 лютого 2018 р. № 87. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п#Text> (дата звернення: 19.01.2023).
9. Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси : Наказ МОН, молоді та спорту України від 01.10.2012 р. № 1060 : станом на 19 лип. 2019 р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12#Text> (дата звернення: 06.04.2023).
10. Про затвердження типової освітньої програми для 3-4 класів розробленої під керівництвом Савченко О. Я : Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.08.2022 № 743-22. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.3-4.Savchenko.pdf> (дата звернення: 19.01.2023).
11. Про затвердження типової освітньої програми для 3-4 класів розробленої під керівництвом Шияна Р.Б : Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.08.2022 № 743-22. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.3-4.Shyyan.pdf> (дата звернення: 19.01.2023).
12. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 19.01.2023).

УДК 37.014.3:373.3.016:003-028.31(043.2)

**ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ
ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ
ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

*Жигульська О., здобувачка
другого (магістерського) рівня вищої освіти*

*факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Постановка проблеми. У Законі України «Про освіту» [3], Державному стандарті початкової освіти [2], Концепції «Нова українська школа» [1] важливого значення надається проблемі динамічної комбінації знань, умінь і цінностей, які визначають здатність особистості успішно вирішувати життєві проблеми, здійснювати подальшу навчальну діяльність. Зокрема, у концептуальних засадах реформування середньої освіти «Нова українська школа» [1] поміж десяти ключових компетентностей особлива увага звертається на формування саме читацької компетентності здобувачів початкової освіти. Соціокультурне і освітнє середовище зазнало радикальних змін в епоху інформатизації – значно зросла роль екранних медіа, що витіснило традиційне читання. Це підтверджують і міжнародні дослідження освітніх досягнень учнів, зокрема PISA-2022, які фіксують інтенсивне зниження якості читання. Тому в багатьох країнах приймаються цільові програми на захист і розвиток читацької культури.

Такий стан із розвитком читацької компетентності українських школярів викликав стурбованість не лише в науковців, працівників органів шкільної освіти, а й у вищих органах влади нашої країни. Так, 3 березня 2023 р. Кабінетом Міністрів України було схвалено Стратегію розвитку читання на період до 2032 р. «Читання як життєва стратегія» [4], у якій окреслено важливі стратегічні цілі і заходи, успішна реалізація яких має неодмінно поліпшити ситуацію з читанням учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні і практичні аспекти формування і розвитку читацької компетентності здобувачів початкової освіти досліджували провідні науковці в галузі педагогіки та психології: О. Вашуленко, С. Вірста, С. Луців, В. Мартиненко, О. Савченко, І. Старагіна, В. Терещенко та інші. У роботах цих науковців чітко простежується посилена увага до розвитку в учнів початкових класів уміння читати і розуміти прочитане, уміння висловлювати думку усно і письмово, а також визначення літературного читання як одного з основних предметів у системі початкової освіти, що формує функціональну грамотність, сприяє загальному розвитку і вихованню дитини.

Зважаючи на провідні тенденції цифровізації та медіатизації суспільства, окремої уваги потребує вивчення цих процесів у початковій школі, що висвітлено в роботах Н. Бахмат, І. Хижняк, В. Чайки та А. Шишак, В. Щипанової. Методичні аспекти використання інформаційно-комунікаційних технологій для формування літературної компетентності в учнів основної школи висвітлено в науковому доробку С. Паламар, для розвитку читацької компетентності здобувачів початкової освіти на уроках літературного читання – у дослідженнях А. Романової та С. Паламар. Л. Порядченко та І. Вдовика аналізують використання інтернет-сервісу доповненої реальності Vlrar як засобу формування читацької компетентності другокласників.

Разом із широким дослідженням використання цифрових технологій в освітньому процесі, не всі аспекти формування читацької компетентності учнів початкових класів наразі висвітлено на достатньому рівні, зокрема практично відсутні наукові розвідки, присвячені питанням педагогічних умов застосування цифрових технологій на уроках літературного читання. Отже, **мета статті** полягає у визначенні та теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов розвитку читацької компетентності здобувачів початкової освіти засобами цифрових технологій.

Основний виклад матеріалу дослідження. Під педагогічними умовами

розуміємо особливості організації освітнього процесу, сукупність форм, методів та засобів, що сприятимуть ефективному розвитку зазначеної компетентності за допомогою цифрових технологій.

Розробляючи такі умови, слід урахувати вимоги концепції Нової української школи, організації освітнього процесу в початкових класах [5; 13; 14; 17], особливості розвитку читацької компетентності здобувачів початкової освіти [7; 24; 31], а також сучасні тенденції в освіті щодо впровадження цифрових технологій [10; 11; 28; 32; 37].

Отже, педагогічні умови мають:

- узгоджуватися із загальною концепцією розвитку читацької компетентності здобувачів початкової освіти та нормативними документами;
- відповідати організаційним складовим освітнього процесу початкової школи;
- збагачувати форми, методи і прийоми навчання літературного читання;
- сприяти підвищенню рівня розвитку читацької компетентності здобувачів початкової освіти.

Дотримання окреслених вимог й урахування сучасних підходів дозволить розробити дієві педагогічні умови розвитку читацької компетентності здобувачів початкової освіти засобами цифрових технологій:

1. Підвищення мотивації учнів шляхом використання інтерактивних ігор та вправ для розвитку читацької компетентності.

2. Створення засобами цифрових технологій простору творчої співпраці в роботі над художнім твором.

3. Використання цифрових інструментів для моніторингу та оцінювання рівня читацької компетентності учнів початкових класів.

Перша педагогічна умова – *підвищення мотивації учнів шляхом використання інтерактивних ігор та вправ для розвитку читацької компетентності*, передбачає, насамперед, відбір та застосування на уроках літературного читання інтерактивних ігор, електронних завдань і тренажерів, які базуються на взаємодії учня з комп'ютером. Їхній інтерактивний характер забезпечує зворотний зв'язок, миттєву реакцію на дії здобувачів початкової освіти, що стимулює зацікавленість та активність.

Також ефективним буде використання гейміфікованих цифрових форм роботи з текстом (вебквести, вікторини, змагання тощо), які в ігровій формі сприяють розвитку навичок читання і розуміння текстів. Ігровий компонент підвищує внутрішню мотивацію школярів до читацької діяльності. Досить поширеним є залучення мультимедійних засобів – відео, анімації, музики для стимулювання читацького інтересу здобувачів початкової освіти під час опанування навичок роботи з текстами.

Розглянемо докладніше другу педагогічну умову – *створення засобами цифрових технологій простору творчої співпраці в роботі над художнім твором*:

1. Використання хмарних технологій та сервісів для організації спільної проектної діяльності учнів, спрямованої на аналіз, інтерпретацію та художнє озвучення творів. Це мотивує до читання та співпраці.

2. Застосування онлайн-ресурсів та інструментів віртуальної комунікації для обговорення прочитаних творів, обміну враженнями, написання рецензій.

3. Створення здобувачами початкової освіти за допомогою цифрових пристроїв власних медіапродуктів за мотивами літературних творів – буктрейлерів,

мультфільмів, подкастів тощо.

Третя педагогічна умова – використання цифрових інструментів для моніторингу та оцінювання рівня читацької компетентності учнів початкових класів передбачає:

1. Застосування онлайн-тестів та опитувальників для виявлення рівня сформованості навичок читання і роботи з текстом у здобувачів початкової освіти.

2. Використання електронних щоденників читання для моніторингу динаміки формування читацьких умінь кожної дитини.

3. Проведення інтерактивних онлайн-вправ після вивчення літературних творів для відстеження розуміння їхнього змісту учнями.

4. Створення електронного портфоліо читацьких досягнень учнів, що демонструє їхній прогрес у розвитку читацької компетентності.

Такі інструменти надають можливість повноцінного моніторингу рівня сформованості в школярів навичок читання та роботи з текстами.

Метод моделювання дозволяє спланувати ефективно впровадження визначених педагогічних умов для покращення рівня розвитку читацької компетентності учнів початкових класів. Розробка моделі є важливою, оскільки дає можливість системно і цілісно подати процес реалізації педагогічних умов в освітню практику. Модель відображає послідовні етапи, логічні зв'язки між складовими. Модель дозволяє чітко структурувати діяльність вчителя щодо створення необхідних умов для розвитку читацької компетентності учнів, здійснити науково обґрунтований відбір змісту, форм, методів використання цифрових технологій на уроках літературного читання. Також модель забезпечує цілеспрямовану реалізацію визначених педагогічних умов з урахуванням цілей, завдань та принципів їхнього впровадження.

Розглянемо докладніше модель впровадження педагогічних умов розвитку читацької компетентності здобувачів початкової освіти засобами цифрових технологій (рис. 1).

У наданій схемі представлена модель розвитку читацької компетентності здобувачів початкової освіти засобами цифрових технологій. Розглянемо її блоки детальніше.

Змістово-цільовий блок визначає мету – розвиток читацької компетентності учнів початкових класів за допомогою цифрових технологій. Також сформульовано конкретне завдання дослідження та окреслено провідні дидактичні принципи реалізації моделі. Операціональний блок містить характеристики ключових компонентів моделі: види цифрових технологій, компоненти читацької компетентності, рівні її сформованості. Це дозволяє спланувати змістове наповнення моделі. Блок педагогічних умов визначає комплекс заходів, необхідних для ефективного розвитку читацької компетентності школярів із засобами ІКТ.

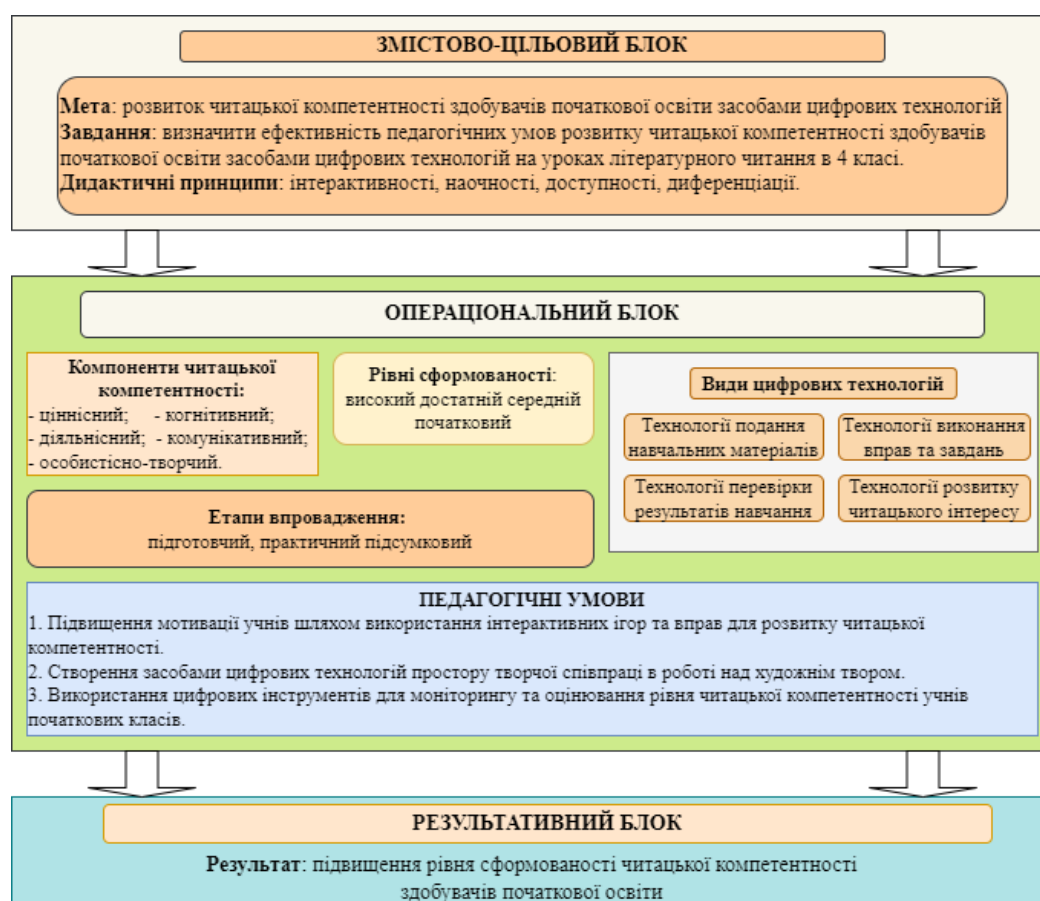


Рисунок 1. Модель упровадження педагогічних умов розвитку читацької компетентності здобувачів початкової освіти засобами цифрових технологій

Також визначено етапи впровадження педагогічних умов. Результативний блок демонструє очікуваний результат – підвищення рівня досліджуваної компетентності.

Висновки. Отже, обґрунтовано педагогічні умови розвитку читацької компетентності з використанням інтерактивних ігор, проектної діяльності учнів у цифровому середовищі, інструментів цифрового оцінювання. Розроблено модель упровадження цих умов, що містить цільовий, змістовий, операційний та результативний блоки. Схема системно репрезентує технологію розвитку читацьких навичок учнів початкової школи на основі використання цифрових технологій та відповідних педагогічних умов. Розроблені теоретичні положення становлять методологічне підґрунтя для подальшого емпіричного дослідження.

Література

1. Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення: 08.12.2023).
2. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 07.12.2023).
3. Про освіту : Закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL : <http://osvita.ua/legislation/law/2231/> (дата звернення 10.10.2023).
4. Стратегія розвитку читання на період до 2032 р. «Читання як життєва стратегія». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/190-2023-%D1%80#Text> (дата звернення: 07.11.2023).

УДК 373.3.015.31:305

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

*Зеленська М., здобувачка
другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
Хвацевська О., доцент кафедри
теорії і практики початкової освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Актуальність теми дослідження. Зміни, що пережило українське суспільство в останні десятиліття, вплинули не тільки на свідомість українців, а й на погляди вчених у галузі педагогіки та виховання й вимагають їхнього осмислення та поступового перекладу мовою освітньої політики. Інтеграція України в європейський освітній простір потребує переоцінки базових традиційних цінностей, зокрема таких, що пов'язані із соціорольовою поведінкою членів суспільства. Соціальне замовлення викликає необхідність формування гендерного світогляду в підростаючого покоління, що сприятиме подоланню гендерних стереотипів в учнів, вихованню моральних норм рівності, рівноправності, поваги до осіб як жіночої, так і чоловічої статі, формуванню вільної особистості. Тому однією з важливих сучасних педагогічних проблем, що постає перед системою освіти, є виховання молодого покоління з урахуванням гендерного підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж останнього часу в Україні значно активізувалися наукові пошуки, спрямовані на дослідження гендерних проблем, зокрема, теорії та методології гендеру (Н. Гапон, Т. Говорун, С. Вихор, В. Кравець, О. Ільченко, О. Кікінежді, В. Хор'яков, С. Харченко та ін.); упровадження принципів гендерної рівності і демократії до сфери освітнього простору сучасної освіти (І. Грабовська, Т. Говорун, О. Железняк, В. Кравець, Л. Малькова, А. Мудрик, А. Растригіна та ін.); інтеграція гендерного підходу до системи початкової освіти (О. Булгару, В. Бунча, Л. Вовк, О. Ільїна, І. Калько, Н. Павлушенко, О. Цукор, Л. Чередник, А. Шевченко та ін.); гендерна культура дітей та молоді (С. Вихор, М. Воровка, Т. Дроніна, О. Карпюк, В. Ляпунова, П. Терзі та ін.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування гендерної культури здобувачів початкової освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для визначення педагогічних умов формування гендерної культури здобувача початкової освіти необхідно уточнити зміст поняття «педагогічні умови».

Так, згідно із тлумачним словником, «умова» – це необхідний стан, який уможливорює реалізацію, створення або виникнення чогось [2, с. 156]. Інший підхід пояснює значення цього поняття так:

- 1) умова, від якої залежить що-небудь;
- 2) правила, встановлені в певній сфері життя або діяльності.
- 3) ситуація, в якій відбувається що-небудь [7].

Філософи вказують на те, що поняття «умова» відображає універсальні стосунки між суб'єктами комунікації. Умови не тільки гарантують існування явища,

але й забезпечують структурну оболонку, в якій це явище може розвиватися як процес [8]. У психології під «умовами» розуміють сукупність явищ зовнішнього і внутрішнього середовища, які можуть впливати на розвиток певного психічного явища; вони також опосередковуються індивідуальною та груповою діяльністю [5].

У педагогіці умову визначають як комплекс чинників, які містять природні, соціальні, зовнішні та внутрішні елементи, що впливають на фізичний, моральний та психічний розвиток особистості, її поведінку, процеси виховання та навчання, а також формування її індивідуальності.

Слід зазначити, що науковці розглядають поняття «педагогічні умови» у різних аспектах, при цьому багато авторів наводять своє трактування.

О. Савченко визначає педагогічну умову як істотну обставину, причину, рушійну силу якогось процесу, явища [6, с. 412].

Є. Хриков [9] зазначає, що педагогічні умови – це обставини, які обумовлюють певний напрямок розвитку педагогічного процесу; це сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів, засобів педагогічної діяльності.

Г. Богданова [1] зауважила, що педагогічні умови становлять змістову характеристику компонентів (зміст, форми організації, засоби навчання, характер взаємин між вчителем та учнями), які формують структуру педагогічної системи.

В. Чайка [10] розглядає педагогічні умови як конкретні, спеціально створені умови для професійного навчання тих, хто здобуває освіту.

Т. Яблонська приділяла увагу актуальності питання визначення необхідних педагогічних умов підготовки фахівців до різних видів діяльності [12, с. 129].

М. Малькова визначає педагогічні умови як «сукупність зовнішніх та внутрішніх обставин (об'єктивних заходів) освітнього процесу», від яких залежить досягнення визначених дидактичних цілей [4, с. 98].

О. Квас стверджує, що педагогічні умови представляють собою умови навчання, які виникають в результаті цілеспрямованого відбору, створення та використання складових навчального матеріалу, методів і організаційних форм для досягнення конкретних дидактичних цілей [3, с. 10].

Дослідження наукових підходів до визначення поняття «педагогічні умови» свідчить про те, що цей термін має кілька характерних рис: одні вчені розглядають педагогічні умови як можливості освітнього та матеріально-просторового середовища, використання яких сприяє підвищенню ефективності всього педагогічного процесу, а інші зазначають, що педагогічні умови містять заходи впливу, які можна визначити як психолого-педагогічні, спрямовані на розвиток особистості всіх учасників освітньої системи (учителя та учня), що і забезпечує успішне виконання завдань усього педагогічного процесу.

Основна функція педагогічних умов полягає в організації заходів педагогічної взаємодії, які призводять до змін конкретних характеристик розвитку, виховання і навчання особистості. Іншими словами, вони впливають на особистісний аспект педагогічної системи.

У нашому дослідженні під терміном «педагогічні умови» ми розуміємо, погоджуючись із дослідницею А. Шевченко [11] значимі обставини досягнення здобувачів початкової освіти вищого рівня сформованості гендерної культури.

Для виокремлення педагогічних умов формування гендерної культури здобувачів початкової освіти окреслимо перешкоди, які можуть вплинути на ефективність цього процесу. Ми виокремили такі:

Перша виникає через неправильне сприйняття та розуміння учнями того, що

відбувається на уроці під час пояснення нового матеріалу вчителем. Наприклад, учитель може не враховувати оптимальний рівень працездатності хлопчиків через їхні фізіологічні особливості.

Друга полягає у неправильній позиції вчителя, яка впливає на виявлення гендерних стереотипів та цінностей у його поведінці. Це може відбуватися через упереджені уявлення, неадекватне ставлення чи навіть зневагу до певних чинників.

Третя – смислова перешкода, яка виникає через непорозуміння між людьми через різне сприйняття однієї й тієї ж події.

Четверта це фемінна перешкода – вплив шкільного оточення може впливати на хлопчиків через переважно жіночий склад педагогічних колективів.

А також, некомпетентність педагогів у питаннях гендерної рівності може виникнути через ігнорування власної статевої приналежності або відсутність спеціальних навичок у формуванні статевої ідентичності дітей.

Отже, аналіз сучасних досліджень та педагогічної літератури дозволив сформулювати сукупність педагогічних умов, які сприятимуть ефективному формуванню гендерної культури здобувачів початкової освіти.

- 1) організація навчання здобувачів початкової освіти з урахуванням їхніх гендерних особливостей;
- 2) забезпечення гендерно-сензитивного середовища;
- 3) формування гендерної ідентичності та толерантності здобувачів початкової освіти.

Перша педагогічна умова – організація навчання здобувачів початкової освіти з урахуванням їхніх гендерних особливостей. Ця умова реалізується через форми, методи та прийоми, які враховують: рівні можливості для хлопчиків та дівчаток у навчанні (виключення будь-якої дискримінації на ґрунті гендерної належності та стимулювання активної участі обох статей у всіх аспектах навчання); індивідуальних особливостей сприйняття інформації учнями на етапі організації самостійної роботи; створення в процесі навчання груп учнів змінного складу (гомогенних і гетерогенних) на різних етапах диференційованого навчання; створення атмосфери зацікавленості в роботі один одного; акцентування уваги на думці кожного учня в діяльності групи хлопчиків/дівчаток; забезпечення взаємодопомоги в групі учнів; взаємоопитування; використання різних навчальних матеріалів, які відображають різноманіття гендерних ролей та стереотипів, які ілюструють досягнення як чоловіків, так і жінок у різних сферах життя; залучення батьків до освітнього процесу та сприяння їхній освіті щодо рівних можливостей та гендерної рівності. Загалом, важливо створити інклюзивне навчальне середовище, де кожен учень має можливість розвиватися в повній мірі, незалежно від його гендерних особливостей.

Друга педагогічна умова – забезпечення гендерно-сензитивного середовища. Ця умова реалізується через форми, методи та прийоми, які враховують: забезпечення різноманітних матеріалів, які ілюструють різні ролі хлопців і дівчат в суспільстві; використання підручників і навчальних посібників, що враховують гендерні питання та уникають стереотипів; використання колективної роботи та групових завдань, які сприяють співпраці між хлопчиками та дівчатками; поширення позитивних взаємин із вчителями незалежно від гендерної приналежності; організація гендерно-чутливих заходів та проєктів, спрямованих на вивчення ролей хлопців і дівчаток у суспільстві; залучення гостей-експертів, які можуть ділитися своїм досвідом і перспективами щодо гендерної рівності; створення позитивного середовища, де всі учні відчувають підтримку та рівні можливості; уникання використання гендерно-зумовлених

стереотипів у мові та комунікації; врахування індивідуальних потреб кожного учня, незалежно від його гендерної приналежності; створення безпечного простору для вираження власної ідентичності; сприяння розумінню та підтримці різних інтересів учнів незалежно від їхньої статі. Гендерно-сензитивне середовище в початковій школі має сприяти вихованню у дітей поваги до різниці та розумінню, що кожна особистість є унікальною, незалежно від гендерних особливостей.

Третя педагогічна умова – формування гендерної ідентичності та толерантності здобувачів початкової освіти. Ця умова реалізується через форми, методи та прийоми, які враховують: проведення уроків із питань статевого та сексуальні питання; колективні методи роботи, такі як рольові ігри та ситуативні завдання, які дозволяють учням сприймати різні гендерні ролі та розуміти життєві ситуації з різних точок зору; тренінги з формування гендерних поглядів; індивідуально-творча робота, така як ліплення, конструювання, малювання і аплікація. Ці методи та прийоми сприяють розвитку толерантності, взаєморозуміння та поваги до гендерної різноманітності серед учнів початкових класів.

Отже, ми вважаємо, що зазначені педагогічні умови є достатніми для досягнення поставленої мети, оскільки вони враховують усі аспекти гендерної культури здобувача початкової освіти.

Література

1. Богданова Г. Характеристика педагогічних умов підвищення рівня професійної компетентності вчителя фізичної культури. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Сер. Педагогічні науки.* 2013. № 8 (2). С. 18–24.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ Перун, 2009. 1736 с.
3. Квас О. В., Вовк Л. М. Педагогічні умови гендерної соціалізації дітей молодшого шкільного віку. *Молодь і ринок.* 2014. № 4 (111). С. 7– 12.
4. Малькова М. О. Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними підлітками : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2006. 252 с.
5. Педагогічні умови впровадження багаторівневої системи підготовки майбутніх педагогів в умовах інноваційно-освітнього кластера : наук.-метод. розробка. Львів. : ЛННЦПО, 2022. 30 с.
6. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи : підруч. для студ. пед. факультетів. Київ : Абрис, 1997. 416 с.
7. Словник.UA : портал української мови та культури. URL : <https://slovnyk.ua/index.php?sword=%D1%83%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B0> (дата звернення: 15.09.2023).
8. Філософський енциклопедичний словник. Київ : Абрис, 2002. 742.
9. Хриков Є. Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Сер. Педагогічні науки.* Вип. 4. 2022. С. 5–10.
10. Чайка В. М. Теорія і технологія підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2006. 463 с.
11. Шевченко А. М. Педагогічні основи гендерного виховання в молодших школярів. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика.* 2013. № 1 (54). С. 249–258.
12. Яблонська Т. М. Педагогічні умови реалізації рольової перспективи в стратегії підвищення якості педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів. *Вісник Черкаського університету. Сер. Педагогічні науки.* 2012. № 34 (247). С. 129–133.

ХУДОЖНЬО-СТИЛЬОВІ ОСОБЛИВОСТІ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ СОРОЧКИ

*Зьома В., здобувачка
другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
Погорелов М., доцент кафедри
теорії і практики технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Сьогодні спостерігається зростання популярності різних видів народного декоративно-ужиткового мистецтва. На фоні сучасних тенденцій до стандартизації й уніфікації промислових виробів твори народних майстрів набувають особливої цінності через те, що відображають стиль, «почерк» автора, його індивідуальну й неповторну манеру. Водночас народне декоративно-ужиткове мистецтво зберігає багату вироблену віками художню культуру і традицію. Тому актуальним є питання про необхідність широкого залучення цього мистецтва до справи навчання і виховання молодого покоління, зокрема у закладах загальної середньої освіти.

Одним із найбільш популярних видів народного декоративно-ужиткового мистецтва є українська вишивка. Так, красномовним є факт щорічного проведення у третій четвер травня «Всесвітнього дня вишиванки». Цю ідею вперше запропонувала Леся Воронюк – студентка-історик із Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, яка набула неабиякої популярності не лише в Україні, а й у світі. Слід наголосити, що українська жіноча сорочка – це непересічне культурне надбання нашого народу, котре сьогодні відіграє важливу роль у підвищенні національної самосвідомості молодого покоління, дає змогу сучасному вчителю втілювати на практиці багатовікові традиції народного мистецтва та зберегти їх для прийдешніх поколінь.

Особливим багатством вишивальних технік, логічністю розміщення виділяється вишивка основного компонента народного вбрання – сорочки. Важливість вивчення технології виготовлення вишитої української сорочки полягає не лише в озброєнні учнів практичними знаннями й навичками, а й у розвитку та вдосконаленні естетичних смаків, формуванні національної самосвідомості, гордості за свій народ, відчуття причетності до його історії, культури, традицій.

Біла вишита сорочка – це давня традиція, повна глибокого змісту. Це символ краси і чистоти, майстерності, естетичного смаку і святковості. Здавна сорочці приписувалась чарівна сила, із нею пов'язана ціла низка повір'їв, звичаїв, обрядів. Сорочка розглядалась як «двійник» людини, що її носить. Сорочка найближча до тіла, і її шили, вишивали, носили так, щоб не порушувати давніх звичаїв [5, с. 82].

У жіночих сорочках вишивали коміри, пазухи, рукави, подоли, у чоловічих – коміри, маніжки, манжети, дуже рідко полики. Крім, еволюція народного моделювання впливали на принцип розміщення вишивки на окремих частинах сорочок. Розміщення вишивок на рукавах жіночих сорочок залежить від крою, характеру призбирування горловини. Виділяють окремі групи сорочки уставкові, поликові та безуставкові. Відповідно до крою рукавів вишивка розміщувалась на підпліччі, уставках, манжетах [7, с. 90].

Вершин художньої досконалості народні майстрині досягли у вишиванні уставок, які стали домінуючим акцентом не лише вишивки рукавів, а й усієї сорочки. Логічно продумане розміщення прямокутної площини уставки висотою переважно до 15 см, шириною до 30 – 35 см на найвиднішій верхній частині рукавів. Уставки барвистими стрічками горизонтально пересікають вертикальну площину рукавів нижче підпліч, виразно виділяючись із конструкції сорочок, легко проглядаються в круговому аспекті [5, с. 83].

Найпоширеніший принцип побудови уставок по плану: центральна частина й обрамлюючі її стрічки. Згідно кількості орнаментальних смуг виділяються уставки: однорядні, дворядні, півтора рядні, три- і чотирирядні. Багатство уставкового вишивання створюють локальні своєрідності їхнього художнього вирішення. Характерно, що в усіх областях України зустрічаються сорочки, у яких вишивали тільки уставки. Так само поширене в усіх областях України вишивання широкої частини рукавів між уставками і манжетами [4, с. 69].

Принципи побудови орнаментальних композицій рукавів сорочок різних регіонів України постійно вдосконалювались. Аналіз мистецтвознавчої літератури дозволив нам виокремити схеми розміщення орнаментів на рукавах сорочок (див. рис. 1).

Однак не всі запропоновані варіанти однаковою мірою характерні для розміщення вишивок жіночих сорочок, у конкретних регіонах можуть бути інші варіанти, які не враховані в запропонованій схемі. Так, наприклад, на Гуцульщині вишивали сорочки – «рукавівки», а на Закарпатті активно побутувало вишивання уставок – широких, густо заповнених, горизонтальних, до 30 см висотою, які називають «заспульниці» [5, с. 84].

Вишивка манжетів – «чохлів», «дудів», «михалок», «зап'ястя» залежить від їхньої форми. Однорядними стрічками розміщені орнаментальні мотиви на вузьких обшивках. На манжетах вишивались і кількорядові смуги, часто з переходом у дрібні складочки рукавів. Зустрічаються вишиті манжети тільки на краях. Урізноманітнює вишивку манжетів їхнє обметування, обкидання, питлювання.

Локальної своєрідності сорочкам надавала їхня орнаментация виконана технікою ткацтва та вишивки. Мережкою оздоблювали поділ сорочки у вигляді так званого прутика. Нею створювалися складні розшивки – «змережування», які з'єднували різні деталі крою та розміщену на них орнаментацию [1, с. 190].

На вузьких обшивках – рубцях при шії, стоячих комірах – стрічкове розміщення вишивки по всій їхній довжині, а на вкладених комірах часто вишиті тільки передні краї, і переважає центрична, розетково-галузєва композиція. На передній пілці сорочок вишивали пазухи. Поширені три методи розміщення вишивки на пазухах: вертикальні суцільні смуги, вишиті близько обабіч розрізу пазухи; дві паралельні вертикальні стрічки, вишиті на відстані двох-трьох сантиметрів від зарубленого розрізу пазухи; суцільно вертикальна смуга вишита на правій половині пазухи. Наприкінці XIX ст. внизу розрізу пазухи почали нашивати прямокутні клинці, на яких вишивка розміщувалась у горизонтальному напрямку, обрамлюючи вертикальні смуги, вишиті вздовж розрізу пазухи. Дуже рідко на передній пілці вишивали горизонтальні стрічки – від розрізу пазухи аж до рукавів. Такі сорочки зустрічаються в районах Західного Полісся. Типовою є вишивка розміщена вздовж розрізу пазухи. Для районів Закарпаття характерна вишивка на дрібному рясуванні при обшивці коміра – брижі. На сорочках Західного Поділля, Буковини вишивали «погрудники» – дві вертикальні стрічки, розміщені на відстані до семи сантиметрів

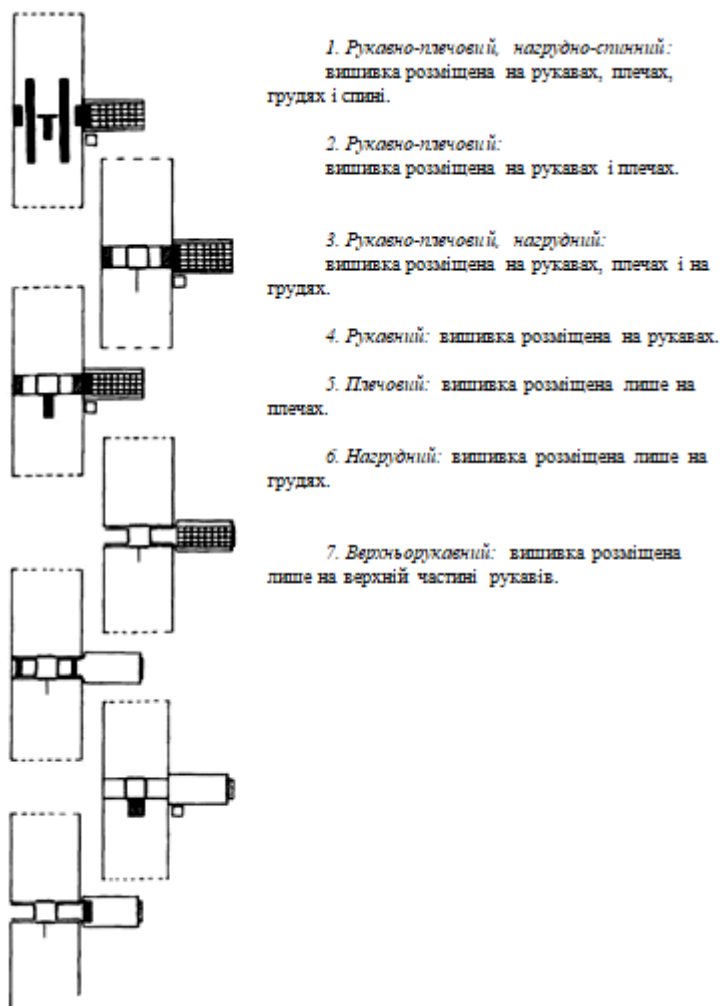
від розрізу пазухи до низу станка. Такі стрічки вишивались і на плечовій стороні сорочки.

На подолах додільних сорочок вишивали горизонтальні смуги з мережчатим рубцюванням. Цікаве рішення вишивки на сорочках з бочками. У них вишивали горизонтальні стрічки, а на бокових розрізах і спереду – праві пілки від долу вертикальними стрічками висотою до 12 см. Вишивка подолів сорочок несла вагоме художнє навантаження, вона обрамляла, творила композиційне завершення всієї системи вишивки сорочки [5, с. 85].

У північних районах Волині побутує вишивка низовим і поверхневим швом на зразок тканиня. Одноколірне вишивання, виконане майстринями цієї місцевості, вражає своєю вишуканістю (рис. 3). У південних районах Волинської області переважають рослинні мотиви – квіти, ягоди, листочки. Шиття поверхнєве – хрестик, гладь, прутик. Чорний колір поєднується з найрізноманітнішими комбінаціями червоного, чим досягається колористичний ефект [3, с. 48].

Вишивки Полісся прості й чіткі за композицією. Лінія геометричного мотиву у вигляді ромбів повторюється декілька разів. Вишивка червоною ниткою по біло-сірому фону льняного полотна графічно чітка (рис. 2).

Для Чернігівщини характерні білі вишивки. Щоб підсилити загальну виразність, у вишивці здебільшого використовують шви двох чи більше типів. Наприклад, в одній композиції поєднують шви прозорі (викол, вирізування, мережка) із щільним настилом або іншим видом гладі. Жіночі та чоловічі сорочки змережуються «прутиком» так, як і на Поділлі: прозорою мережкою (шабаком) червоними та чорними нитками.



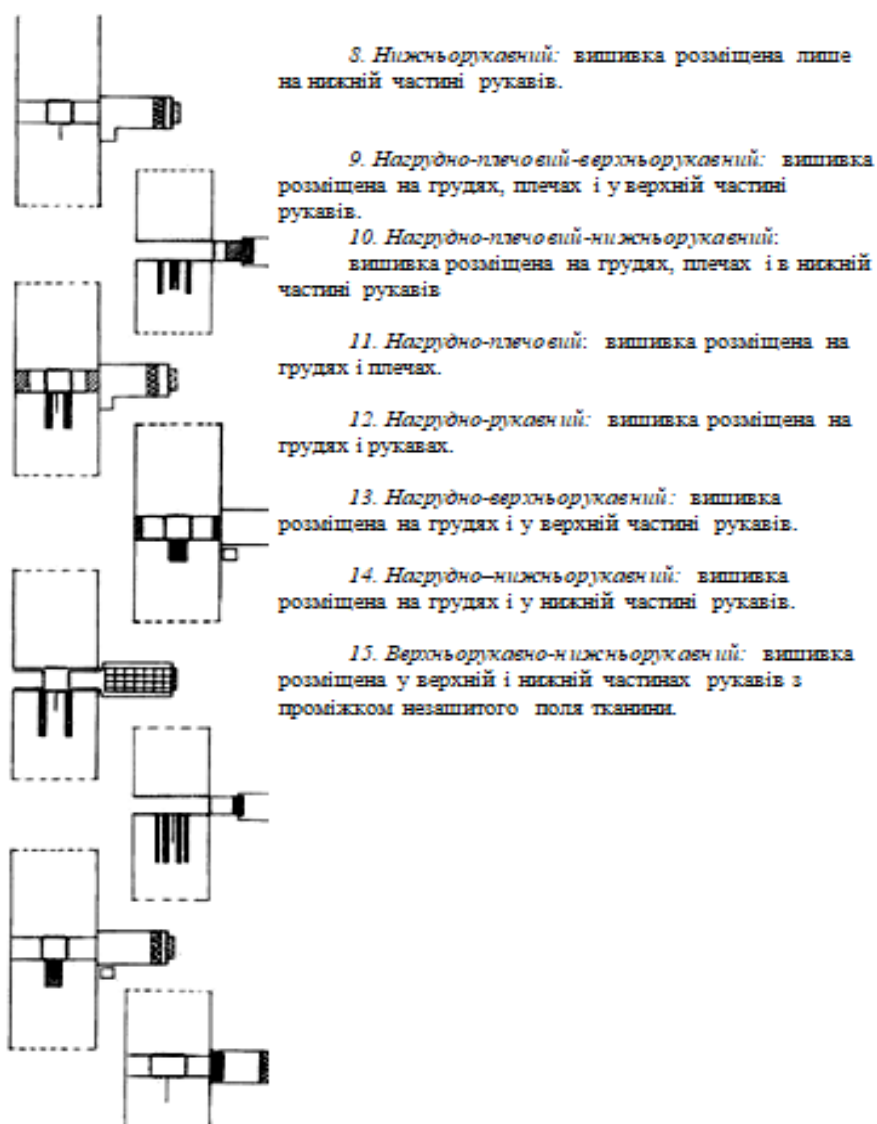


Рисунок 1. Схеми розміщення орнаментів на рукавах сорочок



Рисунок 2. Поліська вишита жіноча сорочка



Рисунок 3. Поліська вишита жіноча сорочка

На Київщині сорочки оздоблюють гладдю, занизуванням, набираванням та хрестиком. На них переважають рослинно-геометричні орнаменти із стилізованими гронами винограду, що виконуються червоними і чорними нитками (рис. 4).



Рисунок 4. Вишита жіноча сорочка з Київщини

У південних районах України, зокрема на Херсонщині, сорочки прикрашають вишивкою, що поєднує орнаментальні мотиви та вишивальні техніки різних місцевостей. Це пояснюється тим, що тут живуть представники багатьох національностей і народностей (рис. 5).



Рисунок 5. Вишита жіноча сорочка з Херсонщини

Для подільських сорочок характерна різноманітність швів. В орнаментах переважає один колір – чорний з більшим чи меншим украленням синього, червоного, жовтого, зеленого (рис. 6). Найбільш поширеними є одноколірні (червоні, чорні) вишивки на сорочках, значно рідше дво- та триколірні [2, с. 120].



Рисунок 6. Вишита жіноча сорочка зі Східного Поділля

На півдні Тернопільщини типовою є вишивка вовняними нитками із згущеними стібками: окремі елементи узору обводять кольоровими нитками, завдяки чому створюється кліровий ефект (рис. 7). Такі вишивки розміщують уздовж усього рукава скісними смугами [2, с. 125].



Рисунок 7. Вишита жіноча сорочка з Тернопілля

У минулому на Прикарпатті майже кожне село відрізнялося від іншого своєю вишивкою, багатством композиції та неповторністю кольорів. Ця традиція збереглася й донині. У народній вишивці Львівщини використовують різноманітні узори, деякі з них поширені по всій області й пов'язані з місцевими особливостями і народними традиціями.



Рисунок 8. Бойківська вишита жіноча сорочка

Наприклад, на Бойківщині (південні райони Львівщини) геометричний орнамент вишивок поєднують із білим фоном, що надає узору прозорості й легкості.

Бойківські вишивані сорочки колористично розмаїті (рис. 8), а на Гуцульщині переважає геометричний орнамент і кольори «золотої осені» (рис. 9).



Рисунок 8. Гуцульська вишита жіноча сорочка

Вишиті сорочки Закарпаття визначає мотив «кривулька», а також техніка зволікання і вишивання хрестиком. Тут часто також використовується гаптування (бісером, золотом, сріблом) [6, с. 13].



Рисунок 9. Закарпатська вишита жіноча сорочка

Отже, локальної своєрідності українським народним сорочкам надає орнаментация виконана різними техніками вишивання. Композиція сорочки – це чітко продумана й логічно конструктивно-декоративна система взаємозв'язку площин вишивки, поєднання ажурних швів і вільних частин білого тла, що підкреслює декоративність вишивки. У народних сорочках орнаментуються (вишиваються), головним чином, рукави, поділ, пазуха і комір. Вишивка в загальній схемі сорочки будується на чергуванні вертикальних і горизонтальних орнаментальних ліній, що створює широку палітру ритмічного розмаїття.

Література

1. Білан М.С., Стельмащук Т.Г. Український стрій. Львів: Фенікс, 2000. 324 с.
2. Булгакова-Ситник Л. Подільська народна вишивка. Етнографічний аспект / ред. О. М. Козакевич. Львів: Ін-т народознавства НАН України, 2005. 328 с.
3. Декоративно-прикладне мистецтво: словник / Антонович Є.А. Київ: Мистецтво, 2013. 474 с.
4. Кузан Н., Пруська Р., Дебич Д. Заняття з народної вишивки. 5–9 клас: метод. посіб. Дрогобич: ПП «Швидкодрук» 2019. 98 с.
5. Захарчук-Чугай Р. В. Українська народна вишивка. Західні області УРСР. Київ: Наукова думка, 1988. 190 с.
6. Радкевич В. О., Пащенко Г. М. Технологія вишивки: підручник / за ред. Н. Г. Ничкало. Київ: Вища школа, 1997. 303 с.
7. Яременко Г. Мистецтво вишивання – різновид народної творчості. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2016. №3. С. 22 – 25.

УДК 371.315:811.111

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНЕ ПІДґРУНТЯ ЗАСТОСУВАННЯ FLASHCARDS НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

*Іванова А., здобувачка
другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Постановка проблеми. Закріплення нового статусу англійської мови як однієї з мов міжнародного спілкування в Україні та обов'язкове складання державної підсумкової атестації з англійської мови покладають на заклади загальної середньої освіти, зокрема на вчителів іноземної мови, непохитні зобов'язання щодо надання міцних іншомовних знань учням, які будуть спроможними у майбутньому вільно нею користуватися в будь-яких життєвих ситуаціях спілкування на шляху до саморозвитку і самовдосконалення. Міцним підґрунтям для реалізації вищезазначеного в освітньому процесі є сучасна нормативно-правова база: Державний стандарт початкової освіти, Закон України «Про освіту», Концепція «Нова українська школа», Типові освітні програми, що дає можливість правильно організувати освітній простір у закладі загальної середньої освіти.

Вивчення англійської мови в суспільстві стає невід'ємною складовою професійної діяльності фахівців різного напрямку: від якості їхньої мовної підготовки насамперед залежить успішне вирішення питань професійного зростання та розширення контактів із зарубіжними представниками. У такий спосіб заклад

загальної середньої освіти вже на початковому етапі вивчення іноземної мови покликаний закласти фундамент і забезпечити достатній рівень володіння учнем, що дозволить продовжити її вивчення під час здобуття подальшої освіти у вишах та самостійно. Успіх навчання здебільшого залежить від методики роботи вчителя іноземної мови, від його вміння користуватися різними сучасними педагогічними технологіями в контексті вирішення конкретних освітніх завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науково-методичному колі наявна значна кількість праць, які допомагають учителю англійської мови вирішити низку загальних і професійних питань щодо оптимізації освітнього процесу на уроках англійської мови в початкових класах НУШ. Так, проблемі підготовки вчителів до організації освітньої діяльності в ЗЗСО присвятили свої праці Н. Гущина, О. Бігич, Н. Бориско, Г. Борецька, О. Муращенко, М. Нестеренко, К. Петрик, Л. Петрик, О. Рома, Ю. Шалівська та ін. Загальні питання щодо іншомовної освіти в НУШ досліджували Т. Горбань, В. Ковалюк, К. Павелків, О. Сікора, І. Самойлюкевич та ін. Особливості організації уроків англійської мови в НУШ розглянули такі науковці: А. Дуброва, Г. Карпенко, Н. Копняк, Т. Крупська, І. Ліпчевська, І. Лобачова, О. Фещенко та ін. Практичний аспект використання інноваційних освітніх технологій під час навчання англійської мови розглянули Т. Бичківська, В. Верета, Ю. Гапоненко, М. Гладун, Н. Житеньова, А. Зубрик, Д. Ланде, І. Субач та ін. Однак на сьогодні залишається низка питань щодо вдосконалення освітнього процесу на уроках англійської мови в початкових класах з урахуванням інноваційних аспектів використання традиційних і нетрадиційних методів навчання іноземної мови, зокрема комунікативного методу навчання лексики як дієвого інструмента для розвитку іншомовної лексичної компетентності здобувачів початкової освіти.

Формулювання цілей статті. Метою статті є визначення теоретико-практичного підґрунтя застосування flashcards на уроках англійської мови в початкових класах НУШ.

Основний виклад матеріалу. В освітньому процесі здобувачів початкової освіти на уроках англійської мови використовують інноваційні та ефективні методи і засоби навчання, які допомагають активізувати їхню пізнавальну діяльність. Найбільшу популярність та поширення набувають ті з них, які сприяють розвитку різних умінь: самостійного набуття знань, самостійної роботи, а також систематизації отриманих знань і практичного їхнього використання. До таких методів та засобів навчання належать різні види дидактичного матеріалу, наприклад флеш-карти (flashcards) [10, с. 548].

Флеш-карта – це картка, що у своєму складі має різні види інформації, яка може бути розташована з одного або з двох сторін флеш-карти, і містити різний вокабуляр, історичні дати, формули тощо. Цей дидактичний матеріал може використовуватися як під час фронтального, так й індивідуального опитування. Крім того, флеш-карти допомагають у тренуванні довготривалої пам'яті за умови правильно організованого зворотного зв'язку в процесі навчання [11, с. 185].

Зазначимо, що дидактичні флеш-карти є найефективнішим засобом візуалізації іншомовного матеріалу на уроках англійської мови в початкових класах. Двосторонні flashcards актуальні під час організації роботи в парах, де один з учнів повинен правильно озвучити, що розташовано на зворотній стороні цієї картки. Наприклад, під час вивчення нового або повторення вже вивченого вокабуляра: учень, бачачи зображення певного предмета, повинен правильно назвати дефініцію, яка відповідає зображенню [12, с. 25]. Існують різні варіанти використання флеш-карток. Багато

з них ґрунтуються на інтервальному повторенні лексичного матеріалу, тобто на повторенні пройденого матеріалу за певними тимчасовими інтервалами, що постійно зростають.

Визначимо такі основні дидактичні функції флеш-карток, які оптимізують процес навчання на уроках англійської мови в початкових класах (рис. 1):

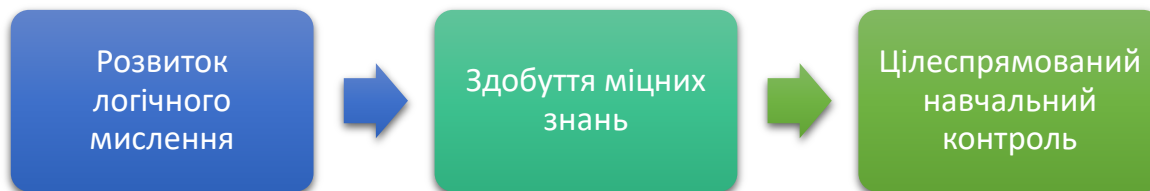


Рисунок 1. Дидактичні функції flashcards

Завдяки flashcards доцільно організувати роботу щодо вивчення нового вокабуляра, що сприятиме формуванню та розвитку іншомовної лексичної компетентності здобувачів початкової освіти. Зазначимо, що вивчаючи лексику, учні сприймають і засвоюють змістовну сторону мови. Саме лексика передає безпосередній предмет думки через свою номінативну функцію, бо проникає в усі сфери життя, допомагаючи відобразити не лише реальну дійсність, а й уявну. У ситуативному мовленнєвому акті лексичне та граматичне тло нерозривні: граматику організовує словник, унаслідок чого утворюються одиниці смислу – основа будь-якої мовленнєвої діяльності. Так, основна мета роботи над лексикою, починаючи вже з початкової школи, полягає у формуванні лексичних навичок: учні повинні засвоїти значення та форми лексичних одиниць (ЛЮ) та вміти їх використовувати в різних ситуаціях усного та писемного спілкування, тобто опанувати навички лексичного оформлення породжуваного тексту під час говоріння та письма та навчитися розуміти ЛЮ під час аудіювання та читання. Володіння словом є найважливішою передумовою говоріння, але в репродуктивних видах мовленнєвої діяльності знання лише значення слова недостатньо; тут не меншу роль виконує володіння зв'язками слова та утворення на їхній основі словосполучення [9, с. 155].

Учитель англійської мови під час роботи над лексикою має враховувати, що знати слово означає знати його форми, значення та вживання. Говорячи про форми слова, мають на увазі його звукову форму, без якої неможливо правильно зрозуміти слово на слух та адекватно озвучити його самому(-ій), а також графічну форму, без якої слово не буде впізнано під час читання та не може бути написано. Якщо в слові є певні особливості творення граматичних форм, то про це також слід повідомити учням вже на стадії ознайомлення, щоб уникнути помилок у подальшому використанні цього слова. Що стосується значення, то в англійській мові слова можуть мати кілька значень. Так, учнів необхідно знайомити з найбільш частотними з них. Крім значення слова, потрібно показати і його конотацію, тобто ті асоціації, які це слово викликає, його соціальний підтекст, що пов'язано із вживанням слова [5, с. 79]. Саме на цьому етапі можливо формування соціолінгвістичної та соціокультурної компетентності здобувача початкової освіти.

Зазначимо, що виділяють три компоненти змісту навчання лексики завдяки використанню флеш-карток (рис. 2).

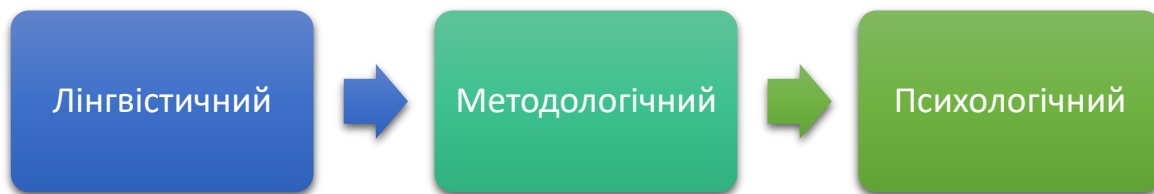


Рисунок 2. Компоненти змісту навчання лексики завдяки використанню flashcards

Лінгвістичний компонент. Під лексичною одиницею мається на увазі окреме слово, стійке словосполучення, ідіома. Їх необхідний набір для вирішення мовленнєвих завдань, обумовлених контекстом діяльності учнів молодшого шкільного віку, і становить лінгвістичний компонент змісту навчання лексики на початковому етапі навчання. *Методологічний компонент* змісту навчання лексики включає необхідні роз'яснення, пам'ятки та інструкції з використання словників, форми ведення індивідуальних словників та карток із новою лексикою, про способи реорганізації та систематизації вивченої лексики: це ті знання та вміння, які дозволяють учневі працювати над лексикою самостійно та незалежно від зовнішніх умов. *Психологічний компонент* змісту навчання лексики пов'язаний із проблемою лексичних навичок та умінь [2, с. 90–92].

Зазначимо, що робота над накопиченням словника (активного, пасивного і потенційного) супроводжує весь процес навчання іноземної мови. На кожному другому уроці англійської мови має відбуватися знайомство з новим арсеналом слів та робота з його засвоєнням. Саме тому вчителю доцільно пробуджувати учнів інтерес до ретельної роботи над словом, до постійного розширення словникового запасу. Спеціально розроблені тести дозволяють визначати обсяг індивідуального словника учня та бачити досягнення в його поповненні. Найпереконливішим свідченням володіння учнем словником є його здатність брати участь у комунікації в усній формі та під час читання. Швидко і якісне запам'ятовування слів визначається конкретними їхніми властивостями, зокрема збігу в обсязі значень з рідною мовою, належністю до абстрактного чи конкретного поняття, до самостійного чи службового слова, а головне – важливістю для висловлювання думок [3, с. 58].

Використання флеш-карток допомагає в роботі з активним, пасивним і потенційним словниками (рис. 3).

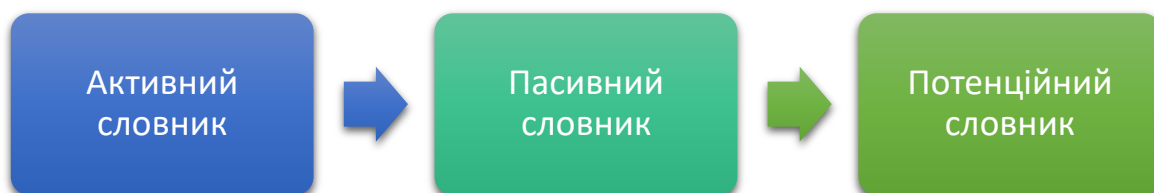


Рисунок 3. Види словників під час роботи з flashcards

Лексика, якою учень постійно користується в усному мовленнєвому спілкуванні, називається активним словником. Якщо слово довго не використовується, воно перетворюється на пасивний словник, тобто учень легко може розпізнати його під час читання та аудіювання, але не застосовувати в мовленні. Крім цих чітко обмежених словникових мінімумів, важливо розвивати також потенційний словник учнів, який має індивідуальний характер. Потенційний словник виникає на основі самостійної семантизації учнями невивченої лексики в момент

читання. Його обсяг і лексична навичка, що розвивається на основі цього обсягу, перебувають у прямій залежності від ступеня оволодіння кожним учнем активним і пасивним мінімумами [4, с. 100]. Потенційний словник учня складається на основі слів, що мають знайомі словотвірні елементи (знання способів словотворення та значення афіксів, складних слів), та слів, значення яких виводиться за конверсією (plant – to plant, milk – to milk), та завдяки розумінню інтернаціональної лексики. Особливим джерелом потенційного словника є мовна здогадка, що є важливою складовою самостійної семантизації слів. Виокремлюють три групи підказок мовної здогадки: внутрішньомовні (віднесення слова до певної граматичної категорії, виявлення його функції в реченні; словотвірні елементи), міжмовні (містяться в словах, утворених унаслідок запозичення з мови в мову, в інтернаціоналізмах, у повних й у часткових кальках, у словах та словосполученнях, утворених за загальною словотвірною, синтаксичною та смисловою моделі) та позамовні (ґрунтуються на знанні фактів та явищ дійсності, відображених у тексті).

Зазначимо, що завдяки використанню флеш-карток учитель англійської мови може ефективно реалізувати роботу над мовною здогадкою, що є результатом усіх навчальних і життєвих впливів, і тому вона проявляється по-різному в різних учнів, тобто вона має суб'єктивний характер. Один учень може побачити підказку в цьому слові, контексті, інший – ні, натомість спеціальні вправи з мовної здогадки можуть надати їй більш керований і об'єктивний характер. Завдання та вправи з мовної здогадки повинні бути побудовані так, щоб привернути увагу учнів до підказки [7, с. 132].

Якщо зробити роботу над мовною здогадкою органічним елементом роботи над словником, то, крім великої практичної користі в плані розширення потенційного словника, вона сприятиме розвитку загальної освіти учнів, насамперед їхніх знань про мову як суспільне явище. Виокремлюють шість найефективніших способів семантизації лексичних одиниць (рис. 4).



Рисунок 4. Способи семантизації лексичних одиниць завдяки flashcards

Розрізняють такі види наочності: предметна, образотворча, наочність дією, звукова та контекстуальна. Критеріями для вибору певного виду наочності є доступність, простота та доцільність, що саме і відповідає дидактичним можливостям флеш-карток. Крім того, сьогодні на уроках англійської мови широко використовується відеонаочність, де поєднуються дія і звук, наочність предметна та ситуативна, де завдяки стопкадру можна наочно виділити той момент, предмет, вираз почуття, які необхідно семантизувати [1, с. 150].

Вибір прийому семантизації в кожному окремому випадку визначається характером слова, етапом навчання та рівнем знань учнів. Тренування учнів у засвоєнні слів реалізується за допомогою вправ на основі флеш-карток, що сприяє зміцненню семантики нових слів та словосполучень, утворених на основі смислової сумісності. Так, такі лексичні вправи можна поділити на дві категорії: 1) запам'ятовування слова, його семантики в єдності з вимовною і граматичною формами; 2) формування поєднань слів смислового характеру [6, с. 11].

До першої категорії вправ можна віднести такі: назвати зображені на флеш-картці предмети; обрати з низки слів слово, що (не)відповідає певній ситуації; утворити з виділеним словом інші речення за зразком; доповнити речення (або заповнити перепустки в реченні) відповідними словами; ужити в цьому реченні синонім до виділеного слова; надати реченню протилежний зміст, уживши замість виділеного слова антонім; поставити запитання до висловлювання, з'ясувавши певний аспект (у запитанні передбачається вживання нової ЛО). Також сюди можна віднести різноманітні «ігри в слова»: ігри з елементами кросворду: хто назве більше слів на тему...; учитель дає дефініцію, учні мають назвати слово тощо. Для кращого запам'ятовування слів можна користуватися римуванням, піснями, які містять нові слова. Слід також активізувати спеціальні прийоми запам'ятовування слів: промовляння з різною гучністю, ритмічне промовляння на знайомий мотив [8, с. 95].

Другу категорію тренувальних лексичних вправ становлять вправи щодо утворення сполучень, що є важливими для розвитку мовлення. Сполучення слів вибудовуються за законами смислової сумісності в тісній взаємодії з граматичними нормами (розподілити слова в колонках, щоб отримати правильні поєднання слів (дієслівного або атрибутивного характеру; добрати зі слів у рядку відповідні, щоб утворилися правильні поєднання слів тощо).

Далі для подальшого засвоєння значення слів та словосполучень додаються граматичні тренувальні вправи, у яких поєднано граматичний і лексичний матеріали; вправи з практичного застосування нових ЛО та їхніх поєднань у мовленні. Зазначимо, що основним видом вправ є різноманітні групування слів, що орієнтовані на майбутні висловлювання. Учні можуть користуватися готовими словосполученнями або самостійно групувати слова стосовно висловлювання в певній ситуації (темі), зображення на малюнку, мультфільму, а також співвідносити слова та словосполучення з пунктами плану. Самостійне групування слів – це насамперед робота над опорами для майбутнього висловлювання, під час якої учні вчаться керувати семантикою свого висловлювання [2, с. 90]. Після цього учням пропонуються вправи щодо непередбаченого мовлення, без зовнішніх опор. Для цього створюються ситуації, що мотивують висловлювання. Далі учні створюють свій текст, спрямований на вирішення комунікативних завдань на основі засвоєного словника, і робота переходить на рівень розвитку мовлення.

Висновки. Можна дійти висновку, що застосування комунікативного методу навчання лексики завдяки flashcards, зокрема з урахуванням їхніх дидактичних

можливостей (найефективніший засіб візуалізації іншомовного матеріалу; тренування довготривалої пам'яті за умови правильно організованого зворотного зв'язку в процесі навчання; робота над накопиченням словника (активного, пасивного і потенційного), мовною здогадкою, семантизацією), допомагає вчителю англійської мови досягти значних результатів у формуванні та розвитку іншомовної лексичної компетентності здобувачів початкової освіти.

Література

1. Житеньова Н. В. Технології візуалізації в сучасних освітніх трендах. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2016. Випуск 2. С. 144–157.
2. Зубрик А. Інтерактивні методи і прийоми навчання англійської мови учнів початкових класів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Педагогіка. 2020. Т. 2. Вип. 28. С. 87–92.
3. Ланде Д. В., Субач І. Ю. Візуалізація та аналіз мережевих структур : навчальний посібник. Київ, 2020. 79 с.
4. Лінгводидактичні засади навчання іноземних мов у закладах вищої педагогічної та загальної середньої освіти : монографія / відп. За вип. М. М. Сідун, Т. К. Полонська. Мукачево, 2018. 342 с.
5. Лобач Н. В., Саєнко М. С., Сілкова О. В. Сучасні засоби візуалізації навчальної інформації. *Психологія та педагогіка у XXI столітті: перспективні та пріоритетні напрями досліджень* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (31 травня – 1 червня 2019 р.). Київ, 2019. С. 78–81.
6. Лобачова І. Віммельбух як засіб активізації іншомовної мовленнєвої діяльності учнів початкової школи на уроках англійської мови. *Молодий вчений*. 2017. № 9.2 (49.2). С. 9–12.
7. Лобачова І. М. Використання невербальних засобів комунікації під час навчання англійської мови молодших школярів. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2017. №1 (306) лютий (Ч. 3). С. 131–137.
8. Мартіна О., Третяк Н. Комунікативні умови формування мовленнєвої компетентності молодших школярів. *Сучасні технології початкової освіти: реалії та перспективи* : збірник наукових праць. Київ : Міленіум, 2020. Випуск 3. С. 94–98.
9. Петрик К. Ю. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів : дис. ... канд. Пед. Наук : 13.00.04 / Бердянський державний педагогічний університет. Бердянськ, 2020. 255 с.
10. Alper B., Riche N., Chevalier F., Boy J., and Sezgin M. Visualization literacy at elementary school. *In Visualization Literacy at Elementary School*. 2017. Pp. 5485–5497. DOI : [10.1145/3025453.3025877](https://doi.org/10.1145/3025453.3025877).
11. Borner K., Bueckle A., and Ginda M. Data visualization literacy: Definitions, conceptual frameworks, exercises, and assessments. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. Vol. 116(6). Pp. 1857–1864. 2019. DOI: [10.1073/pnas.1807180116](https://doi.org/10.1073/pnas.1807180116).
12. Chevalier F., Riche N. H., Alper B., Plaisant C., Boy J., and Elmquist N. Observations and reflections on visualization literacy in elementary school. *IEEE Computer Graphics and Applications*. 2018. Vol. 38(3). Pp. 21–29. DOI : [10.1109/MCG.2018.03242165](https://doi.org/10.1109/MCG.2018.03242165).

УДК 373.091.33-030.28

ВОКАЛЬНИЙ РОЗВИТОК УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «МИСТЕЦТВО»

*Кадюк О., здобувачка
другого (магістерського) рівня вищої освіти*

*факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
Роздимаха А., доцент
кафедри музики і хореографії
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Постановка проблеми. Вокальний розвиток учнів початкової школи в процесі музичних занять на сучасному етапі є актуальним завданням шкільної музичної освіти. Оновлення системи музичної освіти, нові цільові установки вимагають від учнів більш свідомого ставлення до розвитку музичних здібностей, серед яких головне місце займають вокально-хорові. Вокальний розвиток дітей відбувається на музичних заняттях, на яких значна частина часу повинна приділятися вірному, інтонаційно чистому співу. На уроках учні вчать аналізувати та оцінювати якість власного співу, співставляти його із виконанням інших, що значно підвищує мотивацію та інтерес до вивчення і виконання вокальної і хорової музики.

Проблема вокального розвитку учнів початкової школи є актуальною і важливою для мистецько-педагогічної практики і музична педагогіка продовжує шукати нові шляхи, засоби та методи вдосконалення цього процесу. Досвід показує, що в загальноосвітніх школах недостатньо уваги приділяється розвитку співацького голосу, не всі викладачі досконало володіють методикою розвитку вокально-хорових здібностей, тим самим не можуть допомогти учням у повній мірі розкрити їхні музичні здібності, сформувати в учнів вокально-виконавську майстерність.

У ситуації освітніх змін проблема вокального розвитку учнів початкової школи постає предметом особливого зацікавлення науковців, педагогів, від професійної діяльності і культури яких залежить успішність реалізації освітніх завдань, про що йдеться в основних законодавчих документах: Державний стандарт початкової освіти (2018 р.), Закон України «Про освіту» (2021 р.), «Про Державну національну програму «Освіта»» (Україна XXI століття), Концепції «Нова українська школа» (2016 р.), Концепції «Художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах (2016 р.), Концепції «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні на період 2015-2025 років та інших, що дозволяє констатувати – базовою стратегією розвитку окреслених ланок в освіті в Україні є інтеграційні процеси у всіх сферах життя, а саме в політиці, економіці, культурі й освіті, що актуалізують необхідність і доцільність аналізу напрямів реалізації стратегії інтеграції в сучасній освіті в Україні, зокрема інтеграції художніх знань учнів початкової школи як одного із провідних принципів загальної мистецької освіти.

Питанням вокального розвитку учнів початкової школи займалися Ж. Даюк, Т. Кулага, О. Майба, С. Якименко; психологічні аспекти вокального процесу досліджували Н. Овчаренко, М. Пасічнюк, А. Полканов; фізіологічні основи постановки голосу вивчали Д. Плетенська, Є. Проворова, О. Стріхар; основні положення теорії розвитку співацького голосу в музичній педагогіці обґрунтували В. Мішеченко, Хомич, О. Щолокова.

Відповідно положень теорії музичного навчання, саме вокально-хорове мистецтво є вираженням комплексного художнього погляду на навколишній світ. Воно активно сприяє розвиткові емоційно-почуттєвої сфери дітей, створює умовну реальність, у якій учні вчать визначати і розвивати свої музичні потреби та

інтереси. Відповідно до жанрово-видової диференціації музичного мистецтва, у загальноосвітній школі найчастіше використовуються такі його різновиди, як вокальне і хорове мистецтво.

Вокально-хорове мистецтво володіє широким спектром художніх засобів виразності і містить значні можливості естетичного впливу на особистість та розвитку музичних здібностей. Основними завданнями в процесі музичних занять з учнями початкової школи є: вирішення художньо-естетичних питань, пов'язаних із емоційним розвитком, збагаченням естетичного досвіду; розвиток здібностей, специфічних для кожного виду музичної діяльності (техніки співу, мовлення, дикції, пластики тіла, голосу тощо).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці ефективності педагогічних умов вокального розвитку учнів початкової школи на уроках інтегрованого курсу «Мистецтво».

Основний виклад матеріалу дослідження. До фундаментальних напрямів дослідження теоретичних засад і практичних пошуків сучасної музичної педагогіки належать питання вокального розвитку учнів початкової школи на уроках мистецтва. Саме вокально-хоровий спів постає як найбільш доступний учням початкових класів вид виконавської діяльності.

Найбільш ефективно залучення учнів до музики виникає в умовах власного виконання. Вокальний спів є найбільш доступною, активною формою діяльності. Учені наголошують, що хорове мистецтво – неповторне багатство духовної культури народу, це не тільки цінний спадок минулого, але і джерело розвитку сучасної музичної культури.

У цьому контексті особливого значення набуває творчий характер діяльності педагога, який вміє долати стереотипність мислення й розуміє значущість викладання музики як живого образного мистецтва.

Становлення та розвиток особистості має починатися з освоєння та вивчення історичної вітчизняної культурної спадщини. Без цього неможливо дати молоді правильний напрямок до справжніх культурних цінностей, допомогти вибрати правильний вектор освіти та різнобічного розвитку, а також виробити вміння орієнтуватися в традиціях вітчизняної та світової культури. У зв'язку з насиченим інформаційним полем та дистанційними навчальними програмами нині відчувається досить широкий інтерес до вокальної музики у різних її напрямках.

В Україні, як і в усьому світі, існує величезна кількість музичних напрямів та течій, і не всі з них позитивно впливають на молодь. Вокальний твір – це не просто гарні слова під музику, він повинен нести в собі образи та зміст, які залишаються в душі у слухачів. Те, якими смисловими образами просочується юне покоління, визначає його подальшу поведінку та естетичну спрямованість.

Вокальна музика усвідомлюється поколіннями як безцінний культурний досвід, вона підсвідомо впливає на всі сфери емоційного сприйняття. Саме вокально-хорова музика постає як найбільш доступний учням початкової школи вид виконавської діяльності. Потік сучасної музики, яку слухають сьогодні діти здебільшого примітивного рівня та сумнівної якості, що приводить до зниження цінностей культурного та музичного рівня. Саме тому так важливо, щоб творча робота з здобувачами початкової освіти була спрямована на розвиток музичності та залучення до справжніх зразків музичної, вокальної в тому числі, культури.

Вокальне мистецтво зараз переважає над іншими. Це пов'язано, насамперед, зі збільшенням інтересу з боку інформаційних засобів, різних телевізійних програм

музичного напрямку, із доступністю слухового сприйняття. Популярність вокальної музики приваблює особистість своєю сценічністю, яскравістю і впливає на неї.

Вивчення вокально-виконавської творчості, як зауважує А. Полканов, залишається провідним напрямком музичного дискурсу, вокальне виконавство поєднує у собі безліч умінь: орієнтуватися в різних виконавських стилях та жанрах, усвідомлювати внутрішню розкутість, володіти не тільки голосом, але й навичками артистизму, щоб доносити до глядача яскравий емоційний чуттєвий образ. Для формування цих необхідних кожному виконавцю навичок потрібна кропітка робота над собою та систематичні заняття. Автор доводить, що це «пов'язане з виокремленням категорій жанру, форми, стилю, художньо-виразових засобів, тексту, також естетичних властивостей, серед яких опиняються етичні та інтелектуальні показники» [3, с. 5].

Н. Овчаренко доходить висновку, що вокальна музика пізнається зі спостережень за її змістом, що розкривається у вивченні діалектичного становлення двох керівних чинників – мистецтва поезії і мистецтва музики. Авторка наголошує на тому, що музичні образи, безумовно, сприймаються з художніх позицій, що визначає сутність вокальної культури та процесу виконання. Така діяльність має виражений інтерпретаційний характер, оскільки передбачає вміння прочитувати та висловлювати задум автора. Тому виконавець прирівнюється до актора, який відбиває образ музичного твору, і прагне його зрозуміти за допомогою власного сприйняття. Таким чином, установлюються дві основні тенденції в співвідношенні цих видів мистецтва, при яких перша позначається як спрямованість до конкретної деталізації образної структури, внутрішньої контрастності, структурної розімкненості (наскрізний, сюжетний і образний розвиток), що більш властиво поетичним структурам, які висувають відповідні вимоги до музичних форм, що втілюють поетичний зміст [2].

У дисертаційному дослідженні О. Майба конкретизує структуру формування духовних цінностей у молодших школярів у процесі вокально-хорового навчання. Ця структура, на думку автора, полягає в «єдності трьох форм щодо художньо-естетичних знань, поглядів, уявлень та ціннісно-естетичного ставлення до навколишньої дійсності (загальне), специфіки і змісту вокально-хорового навчання (особливе), вікових та психологічних особливостей учнів початкових класів (одиничне)» [1, с. 64].

Естетичні функції вокальної творчості обговорювалися вже у висновках античних філософів, а сучасні музикознавці ґрунтуються на яскравих прикладах з історії, теорії та практики художніх співів, пропонують аргументовану оцінку ступеня впливу цього виду мистецтва на особистісне зростання людини. Кожен твір автор пише під впливом конкретно-історичного періоду, та світогляду композитора (або менталітету народу). Вокалісти прагнуть повноцінно передати всі ці риси епохи та суспільства, акцентувати увагу на стилі автора твору.

Процес музичного розвитку та формування виконавської вокальної культури визначається як цілісне формування особистості учня початкової школи на культурно-естетичному плані та в плані сприяння стійкому становленню центральної нервової системи, м'язового апарату, полегшення процесу соціалізації, розвитку художнього мислення та почуття прекрасного. Крім цього, музичний розвиток впливає на зростання здібностей дитини в цій сфері і формує якісне уявлення про цей вид мистецтва. В умовах колективного вокального виконавства

в дітей формуються навички колективних дій, які будуть особливо цінні в ансамблевому співі. Саме тому, розвиток вокально-виконавчої культури в учнів початкової школи пов'язано здебільшого з хоровою творчістю. У цьому віці, як ми вже зазначали, розвиваються комунікативні вміння, які можуть бути використані у хоровому співі та стати основою процесу підвищення рівня музичної культури [4].

Отже, зважаючи на сутність поняття «вокальний розвиток учнів початкової школи» та учнів початкової школи, що на відміну від інших видів музичного виконавства, вокальний спів має ряд суто виховних особливостей. До них належить: можливість широкого міжособистісного спілкування, у процесі якого виробляються загальні норми поведінки, погляди, судження; різноманітність естетичних і морально-етичних проблем, закладених у змісті вокального твору; здатність до самовираження, саморозкриття в умовах колективного вокального музикування.

Таким чином, спроможність вокального мистецтва впливати на особистість своїм моральним авторитетом, закладеним у репертуарному плані, залежить, однаковою мірою, і від художніх цінностей твору, і від особливостей художнього сприйняття. При цьому слід враховувати специфіку вокального виконавства – його колективну форму при обов'язковому індивідуальному оволодінні всім змістом проведеної роботи.

Отже, розвиток вокальної культури частіше за все здійснюється найбільш повноцінно під час співу (хорового та індивідуального), освоєння музичної грамоти та прослуховування музики спільно з методами пластичного інтонування та різних видів імпровізації. Сама сфера музичної діяльності та час заняття пов'язують між собою всі види такого рівня творчого виховання – спів та імпровізація взаємовпливові. Тим самим усі елементи та частини кожного заняття забезпечують різнобічність музичного процесу: навик уважного прослуховування музики, чіткого проспівування куплетів, повноцінного ознайомлення з нотами та особливостями мелодії, ритму, мотиву.

У ході педагогічного експерименту із упродовження педагогічних умов вокального розвитку учнів початкової школи на уроках інтегрованого курсу «Мистецтво» на початковому етапі було визначено критерії та показники сформованості вокального розвитку здобувачів початкової освіти:

- мотиваційний критерій та його показники: ступінь сформованості мотиваційних орієнтацій у ставленні до вокально-хорового мистецтва; спрямованість на емоційно-естетичний тип взаємодії з навколишнім світом, що проявляється у відкритості новим враженням у галузі мистецтва взагалі та вокального мистецтва зокрема, на сприйняття подій, явищ в естетичних категоріях прекрасного та гармонійного;
- знанневий критерій із показниками: пізнавальний інтерес до вокально-хорової діяльності, зацікавленість та потреба в ній; усвідомлення виразності його засобів, застосування цих засобів в інтерпретації та створенні власних художніх образів; уявлення про різноманітність виконавських вокальних технік та методів;
- діяльнісний критерій та його показники: ступінь здатності до самостійних інтерпретаційних та імпровізаційних дій (яскравість виконання творчих завдань у різних видах вокально-хорової діяльності), діалогічною взаємодією з учасниками творчого процесу, що проявляється

в обговоренні процесу та результатів художньої творчості.

Потім було відібрано методи діагностики кожного компоненту вокального розвитку учнів, серед яких були опитування, тестування й виконання завдання. Проведення констатувального зрізу довело, що найбільш розвиненим компонентом у здобувачів початкової освіти є мотивація, діти зацікавлені в питаннях вокально-хорової роботи.

Подальшим етапом експериментальної роботи було обґрунтування педагогічних умов вокального розвитку здобувачів початкової освіти на уроках інтегрованого курсу «Мистецтво» та розроблення моделі їхньої реалізації. Після чого педагогічні умови було впроваджено до уроків інтегрованого курсу «Мистецтво».

Проведення контрольного зрізу довело ефективність визначених педагогічних умов, оскільки результатом експериментальної роботи стало підвищення рівня вокального розвитку учнів початкової школи.

Література

1. Майба О. К. Методика формування духовних цінностей молодших школярів у процесі вокально-хорового навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 241 с.
2. Овчаренко Н. А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. / Київський ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2016. 547 с.
3. Полканов А. А. Феномен камерного співу : від естетичних настанов до музично-мовних властивостей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства: 17.00.03. Одеса, 2021. 19 с.
4. Хоміч І. М. Розвиток музичного слуху молодших школярів на вокально-хорових заняттях у загальноосвітній школі. URL : <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/-9061/1/KNOMYCH.pdf>. (дата звернення: 03.08.2023).

УДК 373.3.015.31:159.954

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

*Катюжинська О., здобувачка
другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
Хващевська О., доцент кафедри
теорії і практики початкової освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Актуальність дослідження обумовлена тим, що початкова школа – це перший освітній рівень, де закладається фундамент загальноосвітньої підготовки учнів. Сьогодні в теорії і практиці навчання в початкових класах особливо гостро стоїть проблема розвитку творчих здібностей здобувачів. Проблема розвитку творчих здібностей особистості є однією з центральних у педагогіці, оскільки прогрес суспільства – це шлях творчого зростання, долання стереотипів і вироблення нових, нестандартних, часто несподіваних рішень, оригінальних підходів і шляхів їхнього

втілення. Ідея формування людини-дослідника, здатної до творчого мислення, самостійного пошуку шляхів розв'язання актуальних проблем, стала домінантною в сучасній освіті України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз модернізаційних актуалітетів досліджуваного явища в педагогіці, психології, філософії засвідчив, що нині закладено міцний теоретичний фундамент для вивчення проблеми розвитку творчих здібностей особистості, зокрема таких її аспектів, як: презентація творчості в дослідженнях зарубіжних науковців (Дж. Гілфорд, Х. Грубер, Д. Девіс, Н. Джоксон, Б. Лукас, Р. Стернберг, Е. Торренста ін.); розвиток творчих здібностей особистості (С. Архипова, В. Барко, В. Клименко, Л. Рябоконт, С. Сисоева та ін.); розвиток творчих здібностей учнів початкової школи (І. Барановська, Т. Волобуєва, О. Грушко, О. Пометунта ін.); роль мистецтва як одного з потужних засобів розвитку творчих здібностей, естетичної свідомості, образного мислення особистості (С. Коновець, В. Котляр, Л. Масол, Н. Мозгальова, О. Музика, О. Рудницька та ін.).

Мета: теоретично обґрунтувати педагогічні умови розвитку творчих здібностей здобувачів початкової освіти на уроках мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних педагогічних дослідженнях велику увагу приділяють оптимізації навчального процесу. Одним із ключових завдань є визначення та обґрунтування педагогічних підходів і умов, які сприяють ефективності освітньої діяльності. Доцільно перевіряти такі підходи на практиці, щоб гарантувати їхнє успішне застосування. Тільки комплексне вирішення цих питань забезпечить подальший розвиток педагогічної науки та освітньої системи.

З'ясуємо основні дефініції, пов'язані з темою.

Філософський словник трактує умову як загальний зв'язок речей із тими факторами, завдяки котрим вони виникають та існують. Тобто умова – це рушійна сила, причина будь-якого процесу. За наявності певних умов властивості речей переходять із потенційного стану в реальний.

У тлумачному словнику української мови визначено поняття «умова» як невід'ємну обставину, що відкриває шлях для реалізації, формування чого-небудь або сприяє певному процесу [9].

Опрацювання наукових джерел із тематики дозволяє зрозуміти, що під педагогічними умовами розглядають:

- сукупність обставин процесу навчання та виховання, створених в результаті цілеспрямованого добору та комбінації компонентів освітнього процесу, таких як зміст навчального матеріалу, методики навчання та форм організації занять, із метою ефективного досягнення поставлених дидактичних завдань (А. Багдуєва [2, с. 357]);
- сукупність взаємопов'язаних внутрішніх показників та зовнішніх ознак функціонування освітньої системи, котрі забезпечують високу ефективність навчального процесу та відповідають психолого-педагогічним критеріям оптимальності (В. Манько [5, с. 67]);
- сукупність зовнішніх чинників, котрі істотно впливають на перебіг педагогічного процесу. Їх визначають як складову педагогічної системи, яка відображає можливості освітнього та матеріально-просторового середовища щодо формування особистісних якостей та організації процесу навчання. Такі умови забезпечують ефективне функціонування та розвиток педагогічної системи в цілому (О. Рудницька [12]);

- сукупність взаємопов'язаних внутрішніх чинників та зовнішніх особливостей роботи освітньої системи, що забезпечують високу продуктивність навчального процесу відповідно до психолого-педагогічних критеріїв оптимальності (В. Манько [5, с. 67]).

Отже, під педагогічними умовами розвитку творчих здібностей здобувачів початкової освіти на уроках мистецтва ми розумітимемо такі обставини, які або природно існують, або спеціально створені для забезпечення ефективності цього процесу, а також комплекс чинників навчального середовища, які сприяють успішній реалізації освітнього процесу та розкриттю особистісного потенціалу його учасників. Правильне проектування та організація таких умов є важливим завданням сучасної педагогіки.

Виходячи з зазначеного вище, для вирішення завдань розвитку творчих здібностей здобувачів початкової освіти на уроках мистецтва необхідно дотримуватися таких педагогічних умов: урахування вікових та індивідуальних особливостей здобувачів початкової освіти на уроках мистецтва; створення емоційно-насиченого, творчого освітнього середовища; використання інтерактивних методів навчання, що сприяють активізації творчої діяльності учнів.

Урахування вікових та індивідуальних особливостей здобувачів початкової освіти при опануванні мистецтва.

Освітній процес має враховувати вікові та індивідуальні особливості дітей. Адаптування методів та прийомів педагогічного впливу відповідно до природних задатків, здібностей, темпераменту та характеру кожного учня сприяє гармонійному розвитку особистості. Індивідуальний підхід створює найсприятливіші умови для розкриття творчого потенціалу, обдарувань, інтересів та активності.

Задатки дитини є природними і незмінними, вони значною мірою впливають на навчання, поведінку та взаємини здобувачів початкової освіти, а врахування індивідуальних особливостей, що базуються на властивостях нервової системи, посилює прояв та розвиток різних задатків.

Одним з основних завдань учителя початкової школи є розкриття творчого потенціалу учнів. Вагому роль у розвитку творчих здібностей дітей на уроках мистецтва відіграє вміння виконувати практичні завдання. Саме під час їхнього виконання проявляються рівень індивідуальних можливостей та творчості особистості. Такі завдання демонструють наявні здібності учнів та результати їхньої творчої діяльності.

Висловлюючи думку про розвиток творчих здібностей учнів, В. Котляр [3] наголошує на необхідності враховувати методологічний принцип взаємозв'язку між схильностями та здібностями.

Освітній процес має враховувати індивідуальність кожного учня, що виявляється у сприйнятті навколишньої дійсності та уподобаннях і є чинником розвитку творчих здібностей. Цьому сприяє виконання чітких навчальних завдань із музичного й образотворчого мистецтв, здатних розкрити прагнення, інтереси, задатки та мрії дітей. Також участь у дидактичних іграх, конкурсах, вікторинах та різних заходах може стимулювати вдосконалення природних задатків і здібностей.

Лише за умови ефективного навчання учні можуть досягти високих бажаних результатів у музиці та образотворчому мистецтві. Це означає, що потрібна відповідна організація навчального процесу – якісне викладання предметів, застосування сучасних методик, індивідуальний підхід до кожного учня, а також самі учні повинні бути зацікавлені та мотивовані, щоб розвинути свої здібності у цих

сферах. Отже, лише комплексне поєднання ефективного навчального процесу, відповідних умов та внутрішньої мотивації учнів може призвести до високих результатів у музиці та образотворчому мистецтві.

У підготовці до уроків мистецтва важливо використовувати різноманітні форми діяльності та приділяти особливу увагу індивідуальній роботі з дітьми. Це вимагає врахування їхніх індивідуальних потреб, особливостей інтелекту, а також навичок у ретельній обробці навчального матеріалу та використанні набутих знань і вмінь. Зокрема, важливо стимулювати творчу уяву учнів.

Серед індивідуальних характеристик та компонентів творчого розвитку особистості виділяються внутрішні потреби, які формують психологічний стан та сприяють практичній діяльності. Ці потреби проявляються у творчих здібностях та чутливості до нового під час сприйняття, відкриття пізнавальних ситуацій та здатності знаходити цікаве в традиційному. У результаті практична діяльність має вираженою оригінальністю та нестандартністю у виявленні творчого потенціалу учнів.

Метою індивідуалізації навчального процесу є виявлення особистісного ставлення учнів до мистецтва під час ознайомлення з художніми творами, що сприяє усвідомленню ними ціннісних орієнтацій, естетичних ідеалів та інтересів. Серед особливостей творчого розвитку учнів початкової школи, які необхідно враховувати під час індивідуального підходу, виділяють загальні, зокрема інтелектуальні та творчі здібності, та специфічні – художні, музичні, хореографічні задатки, а також пізнавальні інтереси та художньо-естетичні уподобання.

Так, індивідуалізація та творче спрямування грають важливу роль на уроках мистецтва для врахування індивідуальних характеристик учнів. Зважання на ці аспекти дозволяє створити ефективний індивідуальний підхід до навчання, який враховує особливості кожного учня. Давайте розглянемо, як це може відбуватися:

Адаптація завдань: учитель може адаптувати завдання так, щоб вони відповідали рівню навчальних можливостей та інтересам конкретного учня. Наприклад, деякі учні можуть виявляти більший інтерес до музики, тоді як інші можуть віддавати перевагу живопису, скульптурі чи графіці.

Індивідуальні проєкти: учителі можуть дозволяти учням обирати тему чи матеріали для власних творчих проєктів. Це створює можливість для виявлення і розвитку індивідуальних талантів.

Оцінка за індивідуальні досягнення: оцінка може базуватися не лише на стандартних критеріях, але і на аналізі індивідуальних досягнень кожного учня. Це допомагає створенню сприятливого середовища для розвитку та самовираження.

Диференціація завдань: учителі можуть застосовувати стратегії диференціації, адаптуючи завдання до різного рівня навчальних здібностей та індивідуальних потреб учнів.

Підтримка та поради: учителі можуть надавати індивідуальну підтримку та поради кожному учневі, щоб розвивати його творчі здібності та допомагати подолати труднощі.

Ці підходи допомагають не лише враховувати індивідуальні характеристики учнів, але й сприяють створенню стимулюючого середовища для творчого самовираження кожного учня.

Створення емоційно-насиченого, творчого освітнього середовища.

Молодший шкільний вік є періодом інтенсивного розвитку емоційної сфери, який має значний вплив на особистісний зріст та формування дитини. Цей етап визначає її здатність до залучення до різних видів творчої діяльності. У цей період

емоції не лише розвиваються, але й ускладнюються, набуваючи інтелектуальний характер. Як відзначає Н. Мозгальова [8, с. 237], емоційна сфера, що постійно розвивається, формує прекрасну психічну організацію дитинства. Краса та грація цього періоду обумовлені безпосередністю, корені якої закладені у вирішальному розвитку емоційного компонента.

Емоції виступають як ланцюжковий зв'язок, що з'єднує дітей молодшого шкільного віку з навколишнім світом. За словами психологів, емоції надають інформацію про стан самопочуття, як дітям, так і дорослим. Позитивні емоції, такі як радість, задоволення та довіра, створюють в дітей відчуття безпеки й надійності. Ці емоції забезпечують комфорт, оскільки в дитячому світі все в порядку, дозволяють набувати нового досвіду та закріплювати знання. Негативні емоції, такі як страх, гнів і сум, вказують на небезпеку або незадоволеність та вказують на те, що щось не так. Гнів вказує на те, що дитині сталася перешкода, а сум призводить до зниження енергії і надає можливість адаптуватися до втрати або розчарування. Страх мотивує дітей до захисту [7, с. 43].

У своїх творах В. Сухомлинський багато разів акцентував увагу на ключових аспектах формування емоцій в дітей: емоційну культуру неможливо створити без постійного духовного спілкування між педагогом і дитиною, без взаємного відчуття та розуміння світу думок, почуттів і переживань один одного; джерелом думки і почуттів повинно бути пізнання природи та її краси; емоційне сприйняття предметів та явищ оточуючого світу стає особистісним переконанням дітей, якщо воно насичене яскравими образами, які впливають на їхні емоції та почуття і залишаються в пам'яті на довгий час [13].

Відтак, здобувачі початкової освіти характеризуються високою чутливістю й вразливістю до світу та середовища, що оточує їх. На наш погляд, важливо створювати емоційно-насичене середовище на основі творчої взаємодії між учасниками освітнього процесу. Ми вважаємо, що це є ключовою педагогічною умовою для розвитку творчих здібностей учнів.

Розглянемо особливості створення емоційно-насиченого освітнього середовища для здобувачів початкової освіти на уроках мистецтва:

Безпека та довіра: забезпечення безпечного та довірливого середовища, де діти можуть відчувати себе комфортно для вираження своїх ідей та емоцій.

Розвиток самовираження: стимулювання учнів виражати свої почуття через творчі проєкти. Це може містити малювання, ліплення, музичні експерименти та інші форми мистецтва.

Індивідуальний підхід: урахування індивідуальних особливостей та інтересів кожного учня. Надання можливості вибору творчих завдань, що відповідають їхнім уподобанням.

Емоційне зв'язування: використання мистецтва як засобу для спілкування та взаємодії. Сприяння створенню та обговоренню творчих проєктів, які викликають емоції.

Інтерактивність та групова робота: залучення до інтерактивних методів навчання, таких як групові проєкти або спільна творчість (театралізація, інсценування, художня творчість, спів, танці тощо). Це дозволяє дітям не просто сприймати мистецтво, а й стати його безпосередніми творцями.

Залучення яскравих наочних посібників: репродукцій картин, музичних записів, відео. Такі матеріали викликають емоційний відгук та захоплення.

Педагогічна креативність: застосування новаторських методів та нестандартних завдань, які заохочують дітей думати творчо та виражати себе.

Зв'язок із реальністю: подорожі до художніх галерей, відвідування театрів та філармоній, взаємодія з митцями, а також вивчення реальних об'єктів, що надає дітям можливість отримати нові враження, емоції та натхнення.

Використання творів мистецтва, цікавих та зрозумілих дітям: знайомі мультфільми, пісні, казки та ін. підвищують мотивацію учнів та створюють ефект занурення.

Інтеграція різних видів мистецтва: поєднання різних видів мистецтв на одному уроці (музики і живопису, театру і танцю тощо) може стати захопливим навчальним досвідом для учнів. Цей підхід не лише розширює їхнє розуміння мистецтва, але й посилює емоційне сприйняття, стимулює творчість та розвиток мистецьких навичок.

Розвиток сприймання дійсності та критичного мислення: заохочення до аналізу та сприймання творів мистецтва, щоб діти розвивали критичне мислення та власний художній смак.

Позитивний фідбек: надання конструктивного та позитивного фідбеку, що допомагає учням рости та розвиватися в мистецькому вираженні.

Отже, створюючи таке емоційно-насичене середовище, учителі мистецтва можуть впливати на творчий розвиток та самовираження здобувачів початкової освіти через мистецтво.

Використання інтерактивних технологій навчання, що сприяють активізації творчої діяльності учнів.

Особливості викладання мистецьких дисциплін у початковій школі в сучасних умовах вимагають від вчителя впровадження нетрадиційних методів навчання, таких як: особистісно-орієнтовані, колективні, ігрові, інтегративні, креативно-стимулювальні, емоційно-регулювальні, проблемно-моделювальні, перцептивно-аксіологічні у вербальних і невербальних варіантах, електронно-інформаційні, багатоекранні.

Нині на етапі розвитку методики навчання мистецьких дисциплін особливий інтерес становлять інтерактивні технології. Застосування подібних педагогічних засобів у початковій освіті обумовлено характерними рисами суспільного поступу сьогодення. Застосування інтерактивних технологій у викладанні мистецтва є малодослідженим аспектом інноваційної діяльності вчителя.

О. Пометун інтерактивність визначає як «здатність до діалогу та співпраці», а інтерактивне навчання як «форму організації пізнавальної діяльності, яка спрямована на створення комфортних умов навчання, за яких кожен учень відчуває свою інтелектуальну спроможність та успішність» [10, с. 56].

За поглядами І. Прокопенка, інтерактивне навчання представляє собою взаємодію та співробітництво між суб'єктами навчального процесу, де вчитель та учні взаємодіють як рівноправні учасники, розуміючи свої дії та рефлексуючи над тим, що вони роблять, знають і вміють. Інтерактивне навчання містить моделювання реальних ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення завдань й обговорення дискусійних питань [11].

В. Купрас зазначає, що сутність інтерактивного навчання полягає в активній взаємодії всіх учасників освітнього процесу та містить використання рольових ігор, моделювання ситуацій та пошук шляхів розв'язання проблем. Науковиця підкреслює,

що такий підхід сприяє розвитку та формуванню творчих умінь учнів, а також сприяє створенню атмосфери взаємодії та співпраці в освітньому середовищі [4, с. 68].

Основною метою інтерактивних технологій навчання є формування в учнів культурної компетентності, готовності та здатності до комунікативної і кооперативної діяльності, оволодіння комплексом відповідних умінь. Із огляду на велику кількість інтерактивних умінь, їх можна класифікувати так: уміння уважно слухати партнерів, виявляти доброзичливість і толерантність; уміння переконувати, аргументувати власну позицію; уміння вести дискусію, підтримувати зворотний зв'язок; уміння налагоджувати взаємодію і співпрацю, працювати в групі.

Уперше в науковій літературі класифікацію інтерактивних технологій запропонували О. Пометун та Л. Пироженко. Вони виділили чотири групи:

Технології кооперативного навчання: робота в парах, трійках, малих групах.

Технології колективно-групового навчання: мозковий штурм, обговорення в загальному колі, аналіз ситуацій тощо.

Технології ситуативного моделювання: імітаційні ігри, розігрування ролей.

Технології опрацювання дискусійних питань: дискусії, дебати, метод «займи позицію» тощо [10].

Особливості застосування інтерактивних технологій навчання мистецьких предметів висвітлила Л. Масол у своїй роботі «Методика навчання мистецтва у початковій школі» [6]. Розглянемо можливості використання інтерактивних технологій на уроках мистецтва у початковій школі.

Інтерактивні мистецько-педагогічні технології включають різноманітні проекти для організації взаємодії учнів під час навчання: роботу в парах, трійках, малих і великих групах. Групова робота ґрунтується на кооперації, тобто добровільній співпраці.

Технологія проектів – це система навчання, у якій учні набувають знання, уміння і навички під час планування та виконання практичних завдань-проектів із наростаючою складністю. Під час роботи над проектами важливе значення має творче нестандартне мислення та бачення учнів, їх активність, самостійність та захопленість. Залежно від домінуючого виду діяльності можна виокремити такі основні типи мистецьких проектів: дослідницький, інформаційний, ігровий, практично-творчий. Проекти можуть бути індивідуальними, груповими чи колективними. Цікавою та захопливою справою є виконання творчих проектів: «Мистецтво за мотивами відомих художників або музикантів», «Мистецька карта рідного краю», «Скульптури з природних матеріалів», «Театралізована презентація казок» та ін.

Задля розвитку творчого потенціалу та формування творчих умінь в учнів початкової школи на уроках мистецтва рекомендовано використовувати такі інтерактивні методи:

Мозковий штурм – це вільне накопичення багатьох ідей на певну тему без критичного осмислення. Такий метод навчання є ефективним на уроках мистецтва, де діти повинні виражати своє емоційно-ціннісне ставлення до твору мистецтва та розкривати головну думку автора [6, с. 20].

Колективна творча робота об'єднує дітей над спільним творчим завданням, де кожен учень виконує свій власний фрагмент, наприклад, створюючи декоративні розписи для народних українських килимів [6, с. 21].

Робота в малих групах і парах дозволяє учням отримати навички творчого спілкування та співпраці, стимулює виконання спільних завдань командою [3, с. 21].

Ситуативні ігри, сюжетно-рольові ігри та інші види ігор, такі як «Кіностудія» чи «Дизайн-студія з флористики», збагачують зміст уроку та активізують учнів відповідно до їхніх творчих здібностей [6, с. 21].

Технології, такі як інтерв'ю, «відкритий мікрофон», анкети та опитування, дозволяють учням активно взаємодіяти на уроці та ґрунтовно й вичерпно висловлювати свої думки [6, с. 22].

Арт-терапія також використовується в навчанні, вона містить використання творчих виразних мистецьких процесів, таких як малювання, скульптура, музика, танець та інші види творчості, для сприяння психічного, емоційного та соціального розвитку особистості [6, 62].

Фасилітована дискусія є ефективним методом колективного обговорення проблеми за допомогою спрямовуючих запитань, сприяючи розвитку учнівського сприймання мистецтва та розумінню його образів [6, с. 22].

Для розвитку уяви та асоціативно-образного мислення під час роботи з пейзажними картинами варто використовувати музично-поетичні аналоги, такі як: «Пори року» Антоніо Вівальді, «Море», «Сади під дощем», «Віддзеркалення у воді», «Сніг танцює» Клода Дебюссі, «Гра води» Моріса Равеля, «Ходить місяць над луками» Сергія Прокоф'єва; поспівка «Ходить місяць», «Морозець» Богдана Фільца, «Пастораль» Віктора Косенка, «Новорічна» Аркадія Філіпенка та інші. Це допоможе розвинути образне мислення та уяву учнів.

Отже, активне впровадження інтерактивних технологій в освітній процес сприятиме розвитку важливих умінь у здобувачів початкової освіти: логічно мислити, висловлювати й аргументувати власну думку, вирішувати проблеми, приймати рішення, співпрацювати в команді, а головне проявляти творчість та ініціативу. Сформованість цих умінь в учнів є важливою передумовою їхнього успішного життя в суспільстві, самореалізації та інтеграції.

Література

1. Барановська І., Лазаренко Ю. Творча самореалізація молодших школярів на уроках музичного мистецтва. Молодий вчений. 2018. №5.2. (57.2). С. 66–72. URL : <https://library.vspu.net/jspui/bitstream/123456789/4221/1/5.pdf> (дата звернення: 24.06.2023).
2. Будянська В. Створення комфортної роботи студента та викладача в процесі електронного навчання. Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школах. 2017. Вип. 4 (107). С. 356–362.
3. Котляр В.П. Основи образотворчого мистецтва і методика художнього виховання дітей. Київ : Кондор, 2006. 200 с.
4. Купрас В. В. Ефективність використання інтерактивних технологій у навчанні дітей з порушеннями зору. Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки. 2015. Вип. 11–12. С. 67–81.
5. Манько В. М. Психолого-педагогічні умови підготовки студентів до засвоєння знань. Наукові записки. 2000. Т. XXXVI. Ч. 4. С. 66–74.
6. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі. Харків, 2006. 256 с.
7. Мельничук І. В. Генеза емоційних особливостей у сучасних дітей. Наука і освіта. 2002. №5. С. 42 – 44.
8. Мозгальова Н.Г. Формування музичного мислення майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2002. С. 237.
9. Новий тлумачний словник української мови: у 4 т. Київ: Аконт, 1999. Т. 2. 910 с.
10. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.

11. Прокопенко І. Ф., Євдокімов В. І. Педагогічні технології. Харків : Колегіум, 2005. 224 с.
12. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посібник. Київ : ІЗМН, 1998. 247 с.
13. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві. Вибрані твори : в 5-ти т. Київ : Рад. школа, 1976. Т.2. С. 419–654.

УДК 373.53:004

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

*Ковальова А., здобувачка
другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Постановка проблеми. Нова Українська школа розглядає навчання мові як соціальне явище, яке згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями мовної освіти виконує низку важливих суспільних функцій: готує особистість до ефективної співпраці в галузі освіти, культури і науки відповідно до потреб міжнародної мобільності та комунікації, що неспинно зростають; полегшує взаємодію між представниками різних народів що є дуже актуальною частиною комфортного життя в рамках сьогодення; сприяє збагаченню людини, розвитку особистості, вихованню терпимості і поваги до культурних відмінностей інших народів; забезпечує доступ до відкритого інформаційного доступу та вільної комунікації у світовому просторі.

Рівень лексичної компетентності знаходить своє відображення в освітніх програмах, затверджених Міністерством освіти. Також згідно з реформами НУШ, типові освітні програми пропонують додаткові інтегровані лінії навчання та не обмежують їхнє лінгвістичне наповнення. Учителя можуть задіяти міжпредметні зв'язки, створити можливості для поєднання різних знань, вмінь та навичок на різних стадіях уроку, задіяти різні навчальні методи з метою формування ключових життєвих компетентностей та наближення начального процесу до потреб повсякденного застосування лексики англійської мови.

Розвиток іншомовної освітньої галузі на сьогодні важко уявити без використання методу проєктів. Як влучно зазначає О. Онопрієнко, проєктна діяльність як культурна форма, теоретичне підґрунтя якої складають філософські, культурологічні та психолого-педагогічні знання, поширилась у наслідок переходу від проєктування матеріальних об'єктів до проєктування систем діяльності [2]. У сучасних умовах реформування вітчизняної системи освіти, зокрема впровадження концептуальних ідей Нової української школи, метод проєктів усе більше поширюється в початковій освітній ланці, його теоретичні й практичні аспекти досліджують О. Карабін [1], О. Онопрієнко [2], О. Слободяник [4], О. Юрчик [5] та ін. Серед основних переваг проєктної діяльності науковці називають уміння планувати свою роботу, наперед прораховуючи можливі результати, самостійний пошук і накопичення матеріалу, розвиток навичок аргументації власної думки, прийняття рішень, соціальної комунікації та співпраці та ін.

Спробуємо проаналізувати можливості методу проєктів для розвитку лексичних навичок здобувачів початкової освіти, що складає **мету даної статті**.

Виклад основного матеріалу. Застосування методу проєктів для розвитку лексичних навичок здобувачів початкової освіти стовідсотково корелюється із застосуванням нових методів навчання, які об'єднують комунікативні і пізнавальні цілі. Основними принципами комунікативних методів є орієнтація на мовні та мовленнєві потреби учня (learner-centred approach), змістовність і дотриманість цілей навчання, спрямованість на досягнення взаємодії між учнями та учнями і вчителем, інтеграція інших галузей знань у процес вивчення мови.

Ще одна група сучасних методів навчання лексики, що базуються на змісті навчального матеріалу та перегукується з основними положеннями методу проєктів – це Guided Discovery та Content-Based Learning. Метод сугестивного відкриття – Guided Discovery пропонує учням самостійно засвоювати матеріал під час відкриття для себе щось нового. А ключові постулати Content-based Learning передбачають мотивування учнів до вивчення нової лексики через використання змісту, який відповідає їхнім інтересам та нагальним потребам.

Спираючись на положення наведених методів, наголосимо ще раз, що контекст вважається однією з основних складових частин навчання лексики англійської мови. Здобувачі початкової освіти роблять певні успіхи в опрацюванні нових лексичних одиниць коли вони подаються у вигляді цікавої історії, відео, супроводжуються малюнками або графічними зображеннями. Контекстуальні картинки, які містять улюблених або створених героїв покращують запам'ятовування та викликають певні асоціації або сприяють зануренню в емоційне навчання.

Andrew Weiler у цьому контексті також зазначає, що процес набуття нової лексики в реальному житті не визиває жодних зусиль та відбувається навіть без концентрації та необхідності щось запам'ятовувати. Навчання лексики іноземної також має бути природним та прив'язуватися до особистих потреб повсякденного життя учнів. Такий ланцюжок (потреба – нова лексична одиниця – запам'ятовування – вживання в мовному потоці) сприяє найкращому оволодінню новими одиницями вокабуляру [6].

Обговорення слова в його контекстуальному значенні, пошук синонімів та антонімів, застосування слова в інших контекстах збагачує процес вивчення нової лексики. Метод проєктів завжди передбачує залучення учнів в обговорення, що не тільки сприяє розширенню їхнього словарного запасу за допомогою підключення синонімічних або антонімічних явищ, але й розвиває їхні соціальні навички, учить бути лідерами та ораторами, шукати шляхи до плідної інтерактивної діяльності та навіть покращує емоційну атмосферу під час навчання.

Переходячи до обговорення методу проєктів як комплексного способу навчання англійської мови в початковій школі, наведемо закономірності, які треба враховувати підвищуючи лексичну компетентність здобувачів початкової освіти:

- 1) збагачення словникового запасу учнів спирається на їхній чуттєвий досвід під час виконання активної навчально-пізнавальної діяльності;
- 2) формування знання про слово створюється за допомогою аналітичної роботи над структурою слова та розглядом його функціонування у різних контекстах;
- 3) вільне володіння словом залежить від паралельного засвоєння лексичних та граматичних особливостей його вживання;
- 4) образність вимови та розширення вокабуляру залежить від роботи на семантичними рядами слів та їхнім переносними значеннями;

5) розвиток мовно-естетичного чуття учнів залежить від розвитку їхнього асоціативного та образного мислення.

Особливий потенціал методу проєктів у формуванні лексичної компетентності під час вивчення іноземних мов підкреслює вітчизняна науковиця М. Романовська [3] та ін. За їхньою думкою, метод проєктів – це особистісно орієнтований засіб навчання який активує самостійну діяльність учнів та їхній творчий потенціал під час пошуку та презентації результатів їхньої роботи. Фахівці зазначають, що метод проєктів можна практикувати в молодших класах і пропонують орієнтовну модель методу, яка може складатися з таких елементів та бути адаптована під процес формування лексичної компетентності здобувачів початкової освіти на уроках англійської мови:

- цілепокладання, надання проєктного завдання до відповідної теми, планування з урахуванням можливостей учнів молодшої школи;
- поетапна робота над проєктом, пошук інформації, творче опрацювання інформації, узагальнення результатів опитувань чи анкетувань, оформлення результатів спільної праці;
- презентація, захист проєкту;
- загальне обговорення проєкту;
- рефлексія проєктної діяльності;
- підбиття підсумків проєктної роботи, оцінювання, присвоєння номінацій «найбільш цікавий проєкт», «найбільш творчий проєкт», «найбільш новаторський проєкт».

Отже, на підставі аналізу науково-методичної літератури з питань формування лексичних навичок здобувачів освіти на початковому етапі оволодіння англійською мовою, вибудовуючи власну систему використання методу проєктів для розвитку лексичних навичок учнів початкової школи на уроках англійської мови, ми розділили проєкти на три основні групи:

- проблемні, дослідницькі, пошукові проєкти орієнтовані на реальний практичний результат, розроблення проблеми цілісно з урахуванням різних чинників та умов, пропонування шляхів вирішення;
- інформаційні проєкти передбачають інформаційний пошук, аналіз та узагальнення інформації, оформлення результатів, спільну презентацію, зовнішню оцінку та рефлексію;
- творчі проєкти роблять навчально-виховний процес більш динамічним, різноманітним, піднімає мотивацію саморозвитку мовної особистості, збагачує пізнавально-мовленнєвий досвід.

Наведемо приклади названих трьох типів проєктів із розвитку лексичних навичок учнів початкової школи на уроках англійської мови.

У процесі опрацювання лексики англійської мови учні початкової школи можуть виконувати творчі проєкти у вигляді фото або відео звіту з елементами розповіді про свій власний досвід («Дерево мого роду», «Мої літні канікули», «Новорічні свята з родиною»). Ця група проєктів також може бути представлена в ігровій формі (груповий проєкт «Моя улюблена казка»). Під час ігрового проєкту учасники готують та розігрують інсценівку відомої англійської казки, пояснюють свій вибір та аналізують дії улюблених героїв. Виконання творчих проєктів дає змогу задіяти велику кількість лексичних вправ на етапі підготовки та активізації мовленнєвої діяльності учнів що помітно розширює їхній словниковий запас. Учні також розвивають уміння використовувати набуті лексичні засоби у мовленні за зразком або

у власному мовленні, збагачують свій досвід культурологічними та пізнавальними аспектами, що також впливає на розвиток їхньої лексичної компетентності.

Дослідницькі та пошукові проекти для розвитку лексичної компетентності здобувачів початкової освіти потребують від учнів більше самостійності під час виконання творчо-пошукової діяльності. Основною ідеєю пошукових проектів є перенесення акценту з мовних засобів на певному рівня виконання лексичних вправ на активну спільну діяльність учнів, яка вимагає для свого володіння лексикою. Теми таких проектів повинні бути адаптовані під рівень англійської та власний досвід молодших школярів. Проект «З яким настроєм ...» досліджує соціальні проблеми на основі спостережень та бесід у форматі «учень–учень», «учень–учитель». Цей проект дає можливість збагатити словниковий запас учнів через з'ясування їх ціннісного ставлення до різноманітних життєвих, соціальних або академічних явищ. Дослідницькі проекти повинні мати покрокові інструкції до та під час виконання проекту, чітку структуру та послідовність виконання, логічне тестове та наочне оформлення результатів проекту. Для виконання пошукового проекту учні повинні мати навички опрацювання інформації, виділення основної думки, узагальнення, знаходження цікавих прикладів. Під час виконання оформлення результатів дослідницьких проектів учні набувають нових лексичних одиниць, потрібних для оформлення їхніх думок англійською. Наприклад, порівняння збагачує лексичний запас учнів фразами «In comparison with ...», «To compared with», «...while (whereas) ...», узагальнення фразами «In general», «In conclusion», наведення прикладів фразами «At the end of the project I would say ...», «For example», «For instance».

Інформаційні проекти («Моя країна – Україна», «Моє місто», «Школи у Великій Британії») передбачають роботу з Інтернет-мережами з метою пошуку краєзнавчого матеріалу та його оформлення у вигляді колажу з тематичною лексикою, презентації або слайд-шоу, тематичних карток або власних відеороликів. Елемент творчості робить навіть інформаційні проекти індивідуальними. Це дозволяє не тільки розв'язати дидактичні завдання, а й перетворити урок англійської в дискусійний клуб, у якому вирішуються цікаві та практично значущі для учнів питання міжкультурної взаємодії з представниками країн, мова яких вивчається.

Узагальнено використання методу проектів для розвитку лексичних навичок учнів початкової школи на уроках англійської мови зображено на рис. 1.

Висновки. Відзначимо, що реалізація запропонованих проектів може відбуватись і в умовах дистанційного навчання, що трансформує класичне виконання проекту (структура, етапи, інструкції презентація) та оновлює цей вид академічної діяльності. Основним засобом спілкування зі здобувачами може бути середовище Zoom. Під час виконання проектів в дистанційній формі особливого значення набуває наочність та мультимедійні засоби презентації результатів. Однак словесні методи під час відео- аудіо- конференцій та чатів не втрачають своєї важливості і навіть стають більш яскравими в сукупності з мультимедіа-фрагментами, графічними і гіпертекстовими матеріалами та слайдами.

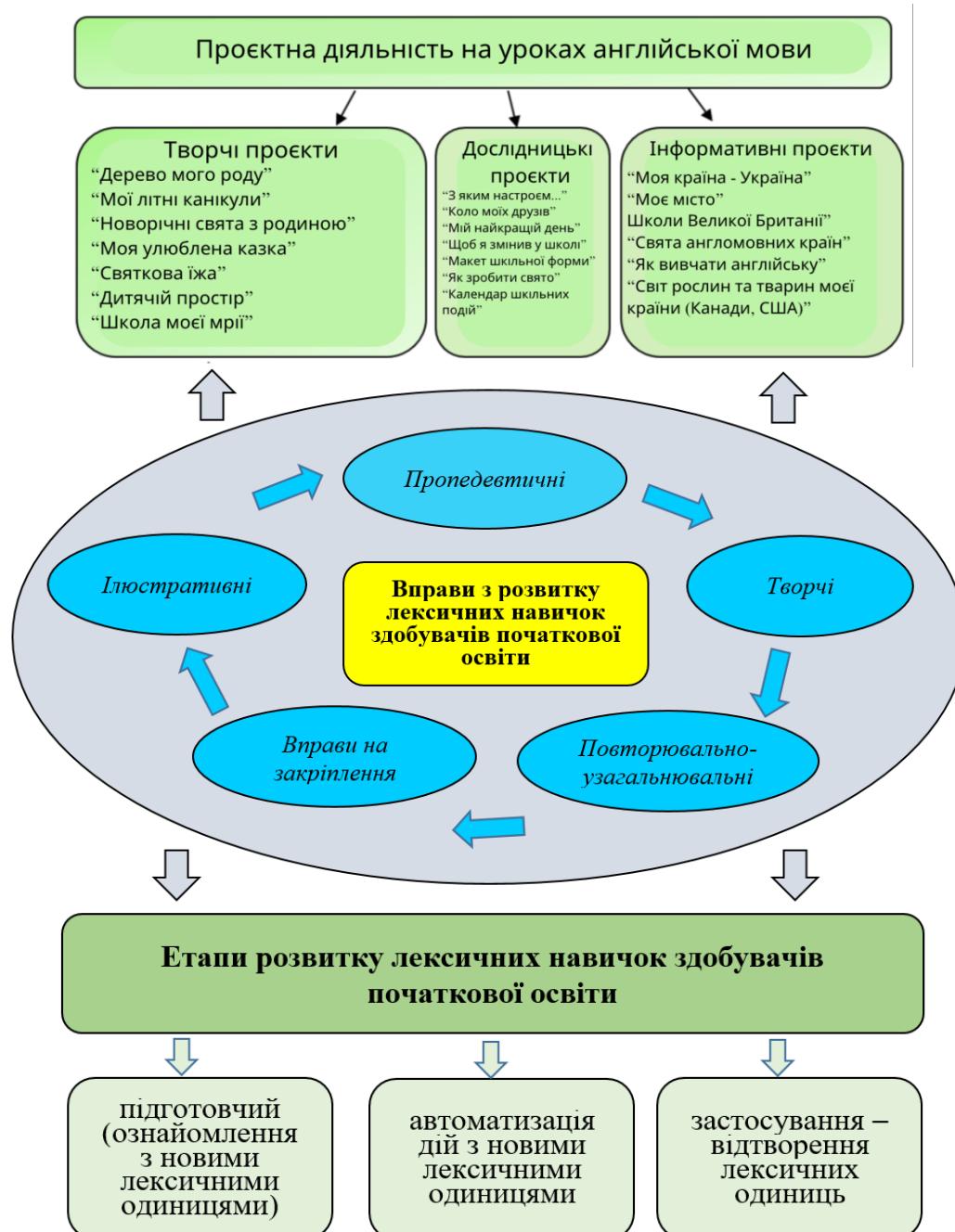


Рисунок 1. Використання методу проектів для розвитку лексичних навичок учнів початкової школи на уроках англійської мови

Література

1. Карабін О. Й. Проектна діяльність в освітньому процесі початкової школи як засіб розвитку молодших школярів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи*, 2018, № 2.
2. Онопрієнко О. В. Проектна діяльність у початковій школі: методичний посібник. Київ: ТОВ «СІТІПРІНТ», 2017. 83 с.
3. Романовська М. Б. Метод проектів у виховному процесі: методичний посібник. Х.; Веста: Видатництво «Ранок», 2007. 160 с.
4. Слободяник О. В. Аналіз поняття «проект», «проектна технологія», «педагогічне проектування» у дослідженнях зарубіжних та вітчизняних науковців. *Наукові записки. Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2015. Вип. 7 (3). С. 234–243. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmf_m_2015_7%283%29_42.

5. Юрчик О.В. Впровадження проектної технології в навчальний процес: навчальний посібник. Хмельницький: НВО №5 ім. С.Єфремова, 2015. 88 с.
6. Andrew Weiler. How to Remember Vocabulary. URL : <http://www.strategiesinlanguagelearning.com/how-to-remember-vocabulary/>).

УДК 371.315:811.161.2

«ФІШБОУН» ЯК ОДИН ІЗ ПРИЙОМІВ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В НУШ

*Ковальова І.,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Постановка проблеми. Нова українська школа – це освітнє середовище, де здобувачі початкової освіти проходять не лише процес соціалізації, а й отримують арсенал усебічних освітніх знань і компетентностей, які дають можливість особистості самостійно й активно діяти, приймати рішення, гнучко адаптуватися до змінних умов життя. Наразі здобувачам освіти доводиться вивчати величезну кількість складного, найчастіше незрозумілого матеріалу з усіх навчальних предметів. У такий спосіб збільшується навантаження на всіх учасників освітнього процесу. Так, перед учителем НУШ постає ціла низка запитань: Як підвищити мотивацію до навчання в сучасних учнів? Як допомогти засвоїти навчальний матеріал? Як якісно залучити учнів до освітнього процесу? Як навчити учня розбиратися у великому потоці інформації, яку він отримує щодня? І головне – як навчити вчитися?

Зазначимо, що окреслені запитання щодня ставить собі кожен учитель і шукає шляхи зміни характеру навчання, можливі способи перетворення шкільної рутини на захопливий процес. Основні поради, вимоги, стратегії до такої конструктивної організації освітнього простору, які має враховувати вчитель початкових класів, подано і обґрунтовано в низці нормативно-правових документах, як-от: Державний стандарт початкової освіти, Закон України «Про освіту», Концепція «Нова українська школа», Типові освітні програми.

Так, починаючи вже з початкової ланки, учителі шляхом спроб і помилок, шукають способи зробити урок цікавим і допомогти дитині полюбити шкільний простір як місце, де вона відкриває для себе новий, цікавий для неї світ [3, с. 327]. У такий спосіб учителі розуміють, що дуже важливо виховати в учнів уміння самостійно поповнювати свої знання щодо орієнтування в стрімкому потоці інформації, а їхня здатність до саморозвитку та самовдосконалення й означає вміння вчитися. Усе це потребує як традиційних, так й інноваційних підходів до здобуття знань. Кожен учитель повинен досконало знати не лише, чому навчати, а й як учити, тому йому необхідно опановувати педагогічні технології, завдяки яким можна реалізувати нові освітні вимоги. Однією з успішних інноваційних педагогічних технологій є технологія розвитку критичного мислення, яка сприяє формуванню в учнів уміння чітко мислити, ранжувати і коректно інтерпретувати інформацію, що вимагає відповідного структурування уроку, розробки його технологічної картки з рекомендаціями щодо використання цієї технології на різних його етапах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науково-методичному колі наявна значна кількість розвідок, що розкривають питання розвитку критичного мислення в учнів початкових класів та вирішують певну низку загальнопрофесійних питань стосовно оптимізації процесу навчання на уроках української мови в початкових класах НУШ. Так, практичні аспекти використання інтерактивних педагогічних технологій в освітньому процесі здобувачів початкової освіти розглянули такі науковці: Ю. Гапоненко, М. Гладун, Н. Гущина, Н. Демченко, Н. Житеньова, Д. Ланде, І. Ліпчевська, Н. Лобач, К. Петрик, А. Романюк та ін. Проблеми визначення критичного мислення учнів як психолого-педагогічного феномена присвятили свої праці І. Баранова, Л. Білецька, М. Грабовська, Т. Зінов'єва, М. Ліоненко, А. Пасічна, О. Пометун, М. Починкова, А. Химинець та ін. Питання безпосереднього використання технології критичного мислення на уроках мовно-літературної галузі досліджували О. Городнюк, В. Вітюк, І. Кашуб'як, Н. Мелекесцева, О. Нікітченко, О. Румянцева-Лахтіна, Н. Харченко та ін. Проте на сьогодні залишаються певні аспекти питання щодо вдосконалення освітнього процесу на уроках української мови в початкових класах з огляду на нові підходи у використанні педагогічних технологій, зокрема технології розвитку критичного мислення як ефективного інструмента для формування навичок розумової роботи здобувачів початкової освіти.

Формулювання цілей статті. Метою статті є визначення особливостей використання інтерактивного прийому «Фішбоун» для розвитку критичного мислення здобувачів початкової освіти на уроках української мови в НУШ.

Основний виклад матеріалу. Із запровадженням Державного стандарту початкової освіти значної уваги стала потребувати зміна діяльності вчителя початкових класів [1]. Сучасному вчителю необхідно організовувати освітній процес так, щоб пріоритетне місце в навчанні надавалося самостійній пізнавальній діяльності здобувача початкової освіти і водночас сприяло розвитку їхнього критичного мислення як підґрунтя для подальшого ефективного засвоєння знань.

У сучасній початковій школі учня недостатньо навчити лише читати, рахувати та писати – його необхідно забезпечити новими вміннями, які становлять основу вміння вчитися, а також сформовану свідому мотивацію до навчання, самоорганізацію та саморозвиток. Учителю необхідно створити такі умови, які дозволять підвищити в здобувачів початкової освіти інтерес до навчання, навчити усвідомлювати подану інформацію та те, що залишилося незрозумілим, а зрештою навчити вчитися. У такий спосіб учень почне отримувати радість від процесу самостійного пізнання та від результату своєї освітньої діяльності [5, с. 195].

Активність здобувачів початкової освіти, успіх уроку залежить від методичних прийомів, які обирає вчитель. Одним із таких інтерактивних прийомів є «Фішбоун». Використання цього прийому дає можливість учителю відразу перевірити знання з цілої теми чи з конкретного уроку, а також застосувати його щодо нового матеріалу (створення проблемної ситуації), і на різних етапах закріплення. Усе залежить від поставленої дидактичної мети. З'ясовано, що прийом «Фішбоун» спрямований на розвиток критичного мислення учнів у наочно-змістовній формі. Суть цього інтерактивного прийому – установа причиново-наслідкових взаємозв'язків між об'єктом аналізу та факторами, що впливають на нього, та здійснення обґрунтованого вибору. Прийом «Фішбоун» дозволяє розвивати навички роботи з інформацією та вміння ставити та вирішувати проблеми [2]. Це схематична діаграма у формі риб'ячого скелета, графічне зображення, що дозволяє наочно продемонструвати в

процесі аналізу причини конкретних подій, явищ, проблем і відповідні висновки чи результати обговорення (рис. 1).



Рисунок 1. Шаблон для використання інтерактивного прийому «Фішбоун»

Зазначимо, що цей метод заснований на перетворенні навчальної інформації у графічний образ, що дозволяє вчителю початкових класів:

- наочно подати здобувачам початкової освіти навчальний матеріал з окремої теми;
- зменшити обсяг інформації, необхідної для запам'ятовування, завдяки виокремленню ключових понять і логічних зв'язків між ними;
- сприяє зниженню навантаження на учня щодо засвоєння зростаючого обсягу і складності інформації, що вивчається в школі.

Крім того, переосмислення інформації кожним учнем під час складання графічної схеми дозволяє говорити про розуміння та сприйняття поданого матеріалу, формування навичок самоконтролю та самооцінки [7].

На уроках української мови створення схеми «Фішбоун» дає можливість:

- організувати роботу здобувачів початкової освіти в парах/групах;
- розвивати критичне мислення;
- візуалізувати взаємозв'язки між причинами та наслідками;
- ранжувати факти за рівнем їхньої значущості.

Завдяки схемі можна знайти рішення з будь-якої складної ситуації, ураховуючи щоразу нові ідеї, що виникають під час розгляду того чи того питання. Звернімо увагу, що схема «Фішбоун» може бути різноманітною та складена заздалегідь як на папері, так й із застосуванням технічних засобів, що сприятиме якісній візуалізації. Залежно від вікової категорії учнів, бажання та фантазії вчителя схема може мати горизонтальний чи вертикальний вигляд [4]. Для учнів початкових класів методично виправданим є використання горизонтальної форми «Фішбоун», що найточніше повторює скелет риби.

Схема «Фішбоун» містить основні чотири блоки, що представлені у вигляді голови, хвоста, верхніх і нижніх кісточок. Сполучною ланкою є основна кістка чи хребет риби:

- *голова* – проблема, питання, тема, що підлягають аналізу, порівнянню, обговоренню;
- *верхні кісточки* призначені для представлення основних понять теми, причин, що призвели до проблеми;
- *нижні кісточки* – це факти, що підтверджують наявність сформульованих причин, або суть понять, указаних на схемі;
- *хвіст* – відповідь на поставлене запитання, висновки, узагальнення тощо.

Використовуючи інтерактивний прийом «Фішбоун» на уроках української мови, учитель має враховувати ієрархію поданого матеріалу – ранжування понять, тому найбільш важливі з них для вирішення основної проблеми повинні розташовуватися ближче до голови. Усі записи мають бути короткими, точними, лаконічними та відображати лише суть понять [6]. Так, наприклад, під час вивчення теми «Написання префіксів с-, з- у дієсловах» або теми «Іменник» (рис. 2):

- *голова* – орфограма «Написання префіксів с-, з- у дієсловах»;
- *верхні кісточки* – приголосні букви (кафе «Птах»);
- *нижні кісточки* – приклади вживання префіксів с-, з- у дієсловах: схопити, сказати, сфотографувати, спитати, стиснути; зробити, здати, змогти, зчесати, зшити, згорнути тощо;
- *хвіст* – знати умови вибору правильного префікса.



Рисунок 2. «Фішбоун» на тему «Іменник»

Відзначимо значні можливості прийому «Фішбоун» через розкриття нових можливостей як для здобувачів початкової освіти, так і для вчителя. Завдяки інтерактивному прийому «Фішбоун» центральне місце в системі «учитель – здобувач початкової освіти» посідає здобувач, який виконує завдання в такий спосіб, що відповідає його індивідуальним можливостям щодо ступеня розуміння, осмислення і запам'ятовування навчального матеріалу.

Використання на уроках української мови інтерактивного прийому «Фішбоун» дає можливість результативно впливати на розумовий процес здобувачів початкової освіти. Під час освітньої діяльності учнів відбувається опанування універсальних способів розумових дій, вони є активними учасниками розумових операцій, реалізують власні інтереси та здібності, генерують власну думку в контексті освітньої програми. У такий спосіб у здобувачів початкової освіти розвивається здатність аналізувати мовні явища, активізувати раніше набуті знання для застосування їх у новій ситуації, простежувати причиново-наслідкові відносини між явищами, ознаками, думками, висувати та перевіряти гіпотези тощо, тобто учні набувають розумових навичок та здібностей до критичного мислення.

Зазначимо, що використання інтерактивного прийому «Фішбоун» на уроках української мови сприяє формуванню і розвитку в здобувачів початкової освіти низки навчальних дій (рис. 3).



Рисунок 3. Універсальні навчальні дії здобувачів початкової освіти завдяки використанню інтерактивного прийому «Фішбоун»

Звернімо увагу, що *особистісні дії* передбачають знання моральних норм, уміння співвідносити вчинки та події з прийнятими етичними принципами, уміння виділити моральний аспект поведінки, орієнтування в соціальних ролях та міжособистісних відносинах, установлення здобувачами початкової освіти зв'язку між метою освітньої діяльності та її мотивом, оцінювання засвоєного змісту (виходячи із соціальних і особистісних цінностей), що забезпечує особистісний моральний вибір.

Регулятивні дії забезпечують здатність учня регулювати свою діяльність: розуміти, приймати та зберігати навчальне завдання; діяти за планом і планувати свої навчальні дії; контролювати процес та результати діяльності, вносити корективи; адекватно оцінювати свої досягнення, усвідомлювати труднощі, що виникають, і намагатися шукати способи їхнього подолання.

Пізнавальні дії здобувача початкової освіти дають йому можливість шукати, отримувати та використовувати інформацію; усвідомлювати пізнавальне завдання; читати та слухати, беручи потрібну інформацію, співвідносити її з наявними знаннями, досвідом; фіксувати інформацію в різний спосіб; розуміти інформацію, подану в різних формах (образотворчої, схематичної, модельної); користуватися різними словниками, довідниками, які наявні в підручнику; знаходити в них необхідні відомості; виконувати логічні дії з мовним матеріалом: проводити аналіз, синтез, порівняння, класифікацію, узагальнення; доводити, робити висновки тощо.

Комунікативні дії дають можливість учню усвідомлювати мовлення як спосіб усного та письмового спілкування людей; брати участь у діалозі, у спільній розмові, виконуючи прийняті правила мовленнєвої поведінки, культури мови; розуміти залежність характеру мовлення від ситуації спілкування, намагатися будувати свої діалогічні та монологічні висловлювання, обираючи для них засоби мови з урахуванням цієї ситуації та конкретних мовленнєвих завдань.

Відзначимо, що інтерактивний прийом «Фішбоун» розвиває у здобувачів початкової освіти інтерес до вивчення української мови, роблячи процес навчання осмисленим і діяльним, та водночас дає можливість формувати та розвивати такі ключові компетентності учнів, як освітньо-пізнавальну, ціннісно-смыслову, інформаційну, комунікативну, загальнокультурну, особистісного самовдосконалення.

Висновки. Використання на уроках української мови інтерактивного прийому «Фішбоун» дає можливість результативно впливати на розумовий процес здобувачів початкової освіти: розвивається здатність аналізувати мовні явища, активізувати раніше набуті знання для застосування їх у новій ситуації, простежувати причиново-наслідкові відносини між явищами, ознаками, думками, висувати та перевіряти гіпотези тощо, тобто набуття розумових навичок та здібностей до критичного мислення.

Література

1. Державні стандарти. МОН України. URL: <https://mon.gov.ua> (дата звернення: 10.10.2023).
2. Інтерактивний прийом «Фішбоун». URL: <https://vseosvita.ua/news/interaktyvnyi-priyom-fishboun-5579.html> (дата звернення: 11.10.2023).
3. Ковальова І. М. Використання інтерактивного прийому «Фішбоун» для розвитку критичного мислення учнів молодшого шкільного віку. *Методологія сучасних наукових досліджень* : матеріали XIX Міжнародної науково-практичної конференції (23–24 лютого 2023 р.). Харків, Україна, 2023. С. 327–331.
4. Румянцева-Лахтіна О.О. Дидактичний лексикон. Фішбоун. URL : <https://osnova.com.ua/didaktichniy-leksikon-fishboun/> (дата звернення: 12.10.2023).
5. Химинець А. Формування критичного мислення і творчих здібностей в учнів початкової школи: європейський вимір. *Педагогічні інновації у фаховій освіті*. 2019. № 10. С. 190–197.
6. Chelsie Wheeler. Fishbone Diagram. 2021. URL: <https://study.com/learn/lesson/fishbone-diagram-analysis-examples.html> (дата звернення: 12.10.2023).
7. Fishbone Diagram. 2022. URL: <https://asq.org/quality-resources/fishbone> (дата звернення: 12.10.2023).

УДК 159.98:159.944.4-054.73-057.874

ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВИМУШЕНОЇ ЕМІГРАЦІЇ

*Копиленко М., здобувачка
другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

*Гринько В., професор кафедри
природничо-математичних дисциплін
та інформатики в початковій освіті
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Постановка проблеми. У сучасному світі вимушена еміграція стала досить поширеним явищем, особливо серед сімей із дітьми. Це може бути пов'язано з політичними, економічними чи соціальними причинами. Як наслідок, діти, які нещодавно переїхали в іншу країну, можуть відчувати стрес і незручності через нове оточення, мову та культуру. Це може вплинути на їхню навчальну діяльність та соціальну адаптацію. Сьогодні, в умовах зростання кількості емігрантів з України, особливо з оглядом на військову агресію з боку росії, проблема адаптації дітей до нових умов життя стає все більш актуальною. Неможливість адаптуватись до нового оточення може викликати в дітей стрес, який може негативно вплинути на їхній психічний стан та загальний розвиток.

Тому формування стресостійкості у дітей, які здобувають початкову освіту в умовах вимушеної еміграції, є дуже важливою та актуальною темою для батьків, учителів та психологів, які працюють із дітьми-емігрантами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування стресостійкості особистості розглядається науковцями як із психологічного (О. Чебикін, В. Меннігер, С. Ламберт та інші), так само і педагогічного погляду (Н. Мельник, М. Шпак та ін.). Особливості емоційного розвитку дітей шкільного віку

в початковій школі досліджували такі науковці як О. Запорожець, О. Кононко, Т. Дудка, С. Бужинська та інші.

Формулювання цілей статті. Основною метою статті є дослідження проблеми формування стресостійкості у здобувачів початкової освіти, які пережили вимушену еміграцію.

Так чи інакше, опосередковано чи прямо війна мала вплив на кожного окремо взятого громадянина нашої держави, проте передусім постраждали категорії населення, що виявилися найбільш уразливими: мешканці регіонів, де відбуваються активні бойові дії, а також жителі тимчасово окупованих територій, вимушені переселенці та біженці, сім'ї військовослужбовців, особи, котрі отримали поранення чи втратили близьких, самотні люди похилого віку, діти. Власне останні являються найбільш чутливими і вразливими до відповідного впливу будь-яких чинників негативних, зокрема і відповідних наслідків війни, оскільки саме в період дитинства має місце стрімкий розвиток та соціалізація особистості, формування основних рис характеру, емоційно-вольової сфери, ціннісних орієнтацій, засвоюються активно зразки і норми поведінки, прийняті в соціумі.

Проведений аналіз наукових джерел із проблеми дослідження «стресостійкості» показав, що в науці немає однозначного та чіткого розуміння змісту сутності даного поняття. Розглянемо більш детально різні підходи сучасних дослідників, щодо визначення аналізованого поняття.

Так, для прикладу, Р. Шевченко під дефініцією стресостійкості розуміє певну комплексну (інтегральну) властивість людської особистості, яка вирізняється необхідним ступенем адаптації до дій у ситуаціях екстремальних, сприяє перенесенню вольових, інтелектуальних та навантажень емоційних, які безпосередньо обумовлені особливостями саме професійної діяльності, без відчуття несприятливих наслідків для свого здоров'я, роботи, а також здоров'я навколишніх людей [1, с. 6].

Схожої позиції додержується і вітчизняна дослідниця Т. Дудка, яка вважає, що стресостійкість являється певною інтегральною властивістю цілісної особистості, що значною мірою взаємопов'язана із багаторівневою системою елементів, які представлені цілим комплексом інтелектуальних, когнітивних, особистісних та емоційних властивостей [2, с. 147].

Дослідниця М. С. Кудінова, провівши узагальнення різних точок зору психологів, дійшла висновку, що стресостійкість є системною характеристикою особистості, яка ґрунтується на сукупності надбаних та вроджених психофізіологічних якостей, утворюється із поведінкового та особистісного компонентів, проявляється у здатності витримувати досить значні вольові, інтелектуальні та емоційні навантаження, керувати своїми власними емоціями, успішно здійснювати свою життєдіяльність без будь-яких шкідливих наслідків для свого здоров'я [3, с. 140].

Таким чином, проводячи узагальнення результатів наукових досліджень стресостійкості, можна констатувати, що переважно феномен стресостійкості вченими розглядається, як: властивість певної особистості, яка відображає основні змістові характеристики, які пов'язані зі спроможністю людини протистояти стану стресу; процес, який визначає основні динамічні характеристики особистісної стійкості до ситуацій стресу; стан, який відображає певні функціональні характеристики людини під час стресу.

Тривожність дітей у початковій школі може бути однією з причин розвитку стресу в умовах міграції. Якщо дитина відчувається тривожною, вона може відчувати страх, незручність та невпевненість у своїх здібностях. Це може викликати стрес та вплинути на навчальну діяльність та соціальну адаптацію.

Можна виокремити головні проблеми, що можуть спостерігатися у дітей-переселенців (рис. 1).

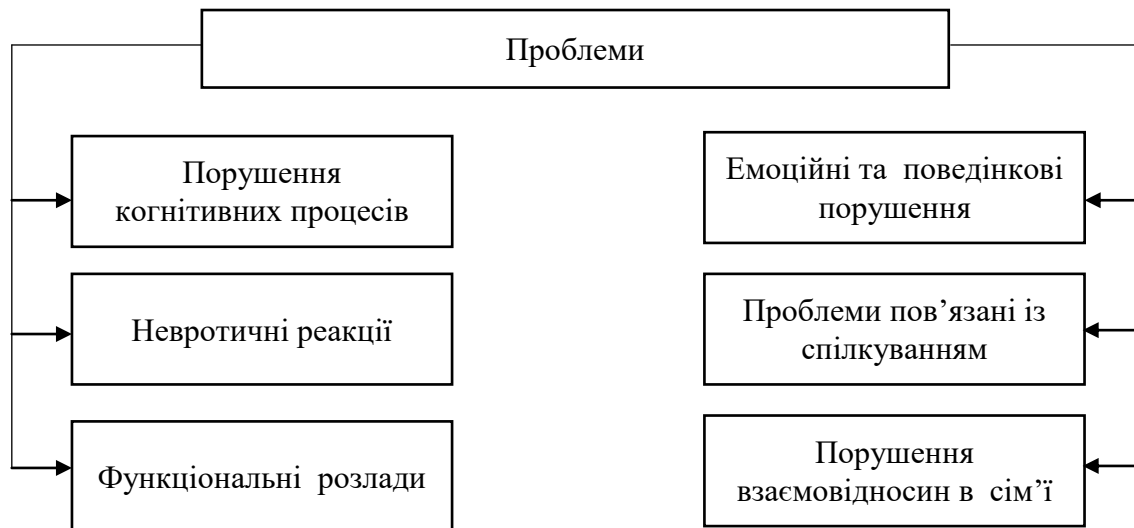


Рисунок 1. Головні проблеми, що можуть спостерігатися в дітей-переселенців

Одним із найбільш важливих напрямів соціальної та педагогічної діяльності в умовах війни є соціально-профілактична та інформаційно-просвітницька робота, спрямована на збереження здоров'я і життя, формування відповідних навичок безпечної поведінки, інформування відносно наявних небезпек та ризиків, які пов'язані із військовими діями. Профілактикою та просвітництвом доцільно охоплювати практично всі категорії населення, а особливу увагу необхідно приділяти дітям.

Одним із способів попередження розвитку стресу у здобувачів початкової освіти є виявлення та лікування тривожності. Батьки та вчителі повинні звернути увагу на зміни в поведінці дитини та звернутися за допомогою до фахівців, якщо вони спостерігають тривожність у дитини впродовж тривалого часу.

Також важливо створити сприятливе середовище для розвитку молодших школярів. Це може містити створення комфортних умов для навчання, використання методів, які допомагають зняти стрес, таких, як релаксація та медитація, а також забезпечення можливості для соціальної взаємодії та спілкування з однолітками.

Для формування стресостійкості в дітей у початковій школі в умовах міграції використовують багато різних технологій. Для розв'язання проблеми саморозвитку стресостійкості виникає потреба у створенні спеціальної системи педагогічних прийомів і методів навчання дітей за допомогою способів саморозвитку стресостійкості та організації уроків із застосуванням оздоровчих технологій та арт-терапії.

Основи здорового способу життя закладаються ще в ранньому дитинстві. Діти значну частину власного дня проводять у школі, тому зміцнення, збереження їхнього психічного та фізичного здоров'я – справа не лише сім'ї, але й учителів. Власне, саме у молодшому шкільному віці можна сформувати досить позитивні принципи

усвідомленого відношення до здоров'я, створити саме таке середовище, яке матиме сприятливий вплив на розвиток стресостійкості та зміцнення здоров'я учнів. Потрібно також пам'ятати, що для учня перший учитель є великим авторитетом та зразком для подальшого наслідування, а тому, формування культури здоров'я школярів, а зокрема і стресостійкості, значною мірою залежить від культури і поведінки самого вчителя.

Оздоровчі технології є цілісною системою корекційних, виховно-оздоровчих та профілактичних заходів, що відбуваються у процесі взаємодії педагога і дитини, батьків та дитини, лікаря і дитини.

Оздоровчі технології, спрямовані розв'язанню завдань зміцнення фізичного здоров'я учнів, підвищення потенціалу (ресурсів) здоров'я: фізична підготовка, загартування, ароматерапія, гімнастика, музична терапія та інші [5, с. 7].

Узагальнюючи наукові підходи дослідниці В. Соськіної, науковець Л.О. Ілляшенко встановив, що оздоровчі технології містять певні складові (рис. 2).

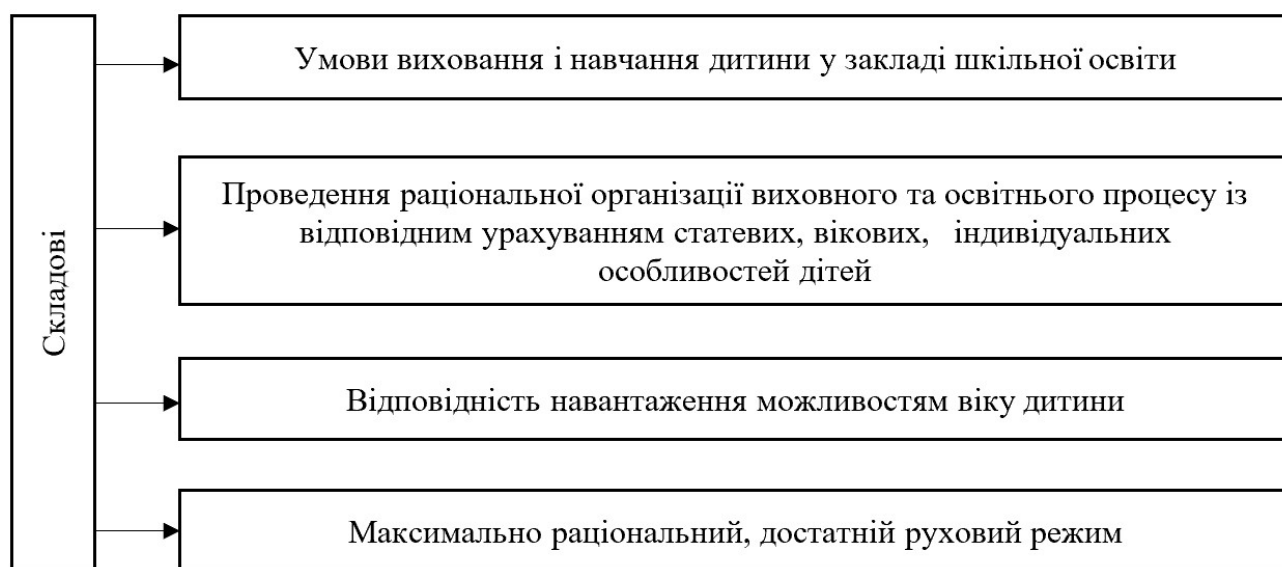


Рисунок 2. Складові оздоровчих технологій

Отже, виходячи із викладеного вище, можна зробити висновок, що оздоровчі технології у закладі освіти – це такі технології, що спрямовані на вирішення одного із основних завдань сучасної освіти – завдання зміцнення, збереження, збагачення і підтримки здоров'я всіх суб'єктів педагогічного процесу в освітньому закладі. Оздоровчі технології є цілим комплексом інструментів, форм, методів, засобів із стимулювання і охорони здоров'я дітей.

У розумінні науково-педагогічному арт-терапію слід розглядати як певний метод зміни та розвитку особистості, колективу чи групи з використанням різних форм і видів творчості та мистецтва. Незважаючи на те, що цілі творчі і мають велике значення, саме перше місце в арт-терапії все ж відводиться цілям терапевтичним [7, с. 31].

Сьогодні відбувається становлення нового напрямку розвитку арт-терапії – педагогічного, що полягає в певній «соціальній терапії» особистості та корекції стереотипів її поведінки засобами художньої діяльності. За власною природою ця методика радикальна та має велике значення в розвитку дітей молодшого шкільного віку, безпосередньо сприяючи: гармонізації стану емоцій молодших школярів; зняттю психічного та фізичного напруження; розвитку пізнавальної, емоційної та соціальної

сфери; розширенню соціального та комунікативного досвіду учнів; вихованню орієнтирів світоглядно-ціннісних тощо [8, с. 64].

Арт-технології відносять до найбільш м'яких і водночас глибоких впливів, безпосередньо пов'язаних із вивільненням прихованих енергетичних емоцій і резервів дитини. Їх добре використовувати саме там, де інші методи важко застосувати. На думку дослідників Н. Кальки та З. Ковальчук, головна умова – «...доступність засобів, привабливість, зрозумілість і безпека. Заняття позбавлені примусу і сприймаються, скоріш, як гра і цікаве проведення часу. Значна перевага полягає в тому, що завжди можна підібрати ту форму роботи, яка найбільш близька і цікава дитині» [9, с. 167].

З метою зниження тривожності у дітей переселенців, було розроблено систему вправ, що може стати помічником учителям під час їхньої роботи в освітній галузі «Я досліджую світ» із молодшими школярами (табл. 1).

Таблиця 1

Система вправ в освітній галузі «Я досліджую світ»

1. Вправи, націлені на врівноваження нервової системи, які можна проводити на початку уроку	2. Вправи, націлені на позитивне налаштування, тобто фізкультхвилинки	3. Рефлексивні вправи та ігри	4. Вправи, націлені на надання миттєвої допомоги
Вправа «Привітання»	Вправа «Метелик».	Гра «Впізнай за описом»	Випити стакан води
Вправа «Не хочу хвалитися, але я ...»	«Скринька передбачень»	Вправа «Скульптура»	Назвати кольори
Вправа «Комплімент»	Арт-вправа «Райдуга»	Арт-терапевтична вправа «Монотипія»»	Вправа «Зверніть увагу»
Вправа «Запрошення до чаю»	Арт-вправа «Малювання природи під музику»	Арт-вправа «Прогулянка лісом»	Вправа «Порахуйте від 1 до 10»
Вправа «Ланцюг довіри»	Арт-вправа «Самореклама»	Арт-вправа «Малюємо кола»	Вправа «Відчуття предметів руками»
Вправа «Зіпсований телефон»	Арт-терапевтична вправа «Малюнок по мокрому аркушу».	Арт-терапевтична вправа «Карта мого внутрішнього світу»	Вправа «Відчуття власних долонь»
Вправа «Від щирого серця»	Арт-терапевтична вправа «Ляльковий театр».	Техніка «Метафоричний автопортрет»	Вправа «Увага на звуки»
Вправа «Фотоальбом»	Вправа «Пісочна магія»	Арт-вправа «Зображення частин власного тіла»	Вправа «Відчуття предметів ступнями»
Вправа «Водоспад»	Вправа «Оркестр»	Арт-терапевтична вправа «Я в натуральну величину»	Арт-терапевтична вправа «Відчуття вовни»

Запропонована система передбачає чотири види вправ, а саме:

- вправи, націлені на врівноваження нервової системи, які можна проводити на початку уроку;

- вправи, націлені на позитивне налаштування шляхом рухової діяльності (фізкультхвилинки, хвилинки релаксації). Важливим у цьому блоці є використання арт-терапевтичних вправ. Так, вправа «Веселка» містить поєднання пісочної терапії, арт-терапії, казкотерапії; лялькотерапії, кольоротерапії, манкотерапії. Вправа «Малювання природи під музику» містить музикотерапію, яка стимулює мозкову активність дітей, та зоотехніку. У вправі «Самореклама» використовуються елементи арт-терапії, які дозволяють зняти емоційну напругу в дітей та позитивно налаштувати. Арт-терапевтична вправа «Малюнок по мокрому аркушу» заснована на використанні прийому арт-терапії та дозволяє знизити рівень емоційного напруження у дітей. Арт-терапевтична вправа «Ляльковий театр» відноситься до лялькотерапії та спрямована на зняття напруги та розвитку навичок комунікації, мовлення дитини. Вправа «Пісочна магія» ґрунтується на техніці малювання матеріалом природного походження та спрямована на релаксацію та підвищення самооцінки та стійкості до стресу. Вправа «Оркестр» ґрунтується на використанні техніки музикотерапії, яка дозволяє активізувати, зацікавити, налаштувати дитину на емоційної напруги;
- рефлексивні вправи, які сприятимуть активізації чуттєвого досвіду дітей, формуванню рефлексивної та емоційної культури;
- вправи, націлені на надання миттєвої допомоги. Виконувати їх можна постійно на уроках «Я досліджую світ» у просторій шкільній кімнаті за допомогою ігор, вправ, бесід, прийомів неігрового типу, спрямованих на зниження рівня тривожності.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Таким чином, було встановлено, що діти – вимушені переселенці потребують професійної психологічної допомоги й соціально-педагогічної підтримки, комплексу соціально-терапевтичних, корекційних та реабілітаційних заходів, спрямованих на їхню успішну адаптацію до життя в нових умовах. Зокрема, педагогу слід приділити увагу індивідуальним консультуванням і залученню таких дітей до групових тренінгових занять та творчих заходів. Дієвими методами для нормалізації психічного стану є психогімнастика, арттерапія, казкотерапія, ігрові форми роботи. Для досягнення більш ефективного результату варто також налагодити спілкування не лише із самою дитиною, а й із членами її сім'ї. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаються у вдосконаленні запропонованої системи вправ в освітній галузі «Я досліджую світ».

Література

1. Шевченко Р. М. Психологічні умови розвитку стресостійкості жінок – державних службовців: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2020. 22 с.
2. Дудка Т. М. Психологічні особливості стресостійкості особистості. *Пізнавальний та перетворювальний потенціал історичної психології як науки*. Матеріали IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Одеса: Видав-во ОНУ імені І. І. Мечникова. 2018 р. С. 147–149.
3. Кудінова М. С. Теоретичні підходи до визначення сутності поняття «стресостійкість». *Науковий журнал «Молодий вчений»*. № 3 (67) березень 2019 р. С. 137–144.
4. Анамат К. Є. Соціально-психологічна допомога дітям із числа внутрішньо переміщених осіб у середній школі. *Психосоціальна підтримка осіб з травмою війни:*

- міжнародний досвід та українські реалії*: зб. матеріалів, доповідей Всеукраїнської наук.-практич. конф., м. Маріуполь, 28 лютого 2018 р. Маріуполь : ДонДУУ, 2018. С. 175–177.
5. Обухівська А. Г. Сучасні технології збереження здоров'я учнів: кращий досвід. Київ: Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2018. 221 с.
 6. Ілляшенко Л. О. Використання оздоровчих технологій як засобу гармонійного розвитку особистості молодшого школяра. *Розвиток особистості молодшого школяра: сучасні реалії та перспективи: матеріали науково-практичної інтернет-конференції молодих науковців та студентів*. Випуск 7. Бердянськ, Вінниця, Житомир, Івано-Франківськ, Ізмаїл, Кам'янець-Подільський, Київ, Кропивницький, Мукачеве, Полтава, Ужгород, Умань, Херсон, 2020. С. 123–125.
 7. Петрашук О. О. Арт-терапія як засіб формування психологічної стійкості у дітей молодшого шкільного віку. *Збірник статей учасників двадцять шостої всеукраїнської практично-пізнавальної конференції*. Частина I. «Наукова думка сучасності і майбутнього» (21–28 січня 2019 р.). Дніпро. 2019. С. 29–35.
 8. Козігора М. А. Місце арт-педагогіки у процесі фахової підготовки учителя початкових класів. *«Молодий вчений»*. № 10 (62), жовтень, 2018 р. С. 63–66.
 9. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії: навч.-метод. посібник. Ч. 1. Львів: ЛьвДУВС, 2020. 232 с.

УДК 373.3.012:159.9.07

МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ СПОСТЕРЕЖЛИВОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧОГО МАТЕРІАЛУ (ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ)

*Крячун К., здобувачка
другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
Вікторенко І., професор кафедри
теорії і практики початкової освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Одним із ціннісних орієнтирів, на якому реалізується мета початкової освіти, визначеної Державним стандартом початкової освіти (2018 р.) є «радість пізнання, що обумовлюється використанням в освітньому процесі дослідницької та проєктної діяльності» [3]. Саме тому домінантне значення має проблема формування в здобувачів початкової освіти дослідницьких умінь, зокрема вмінь спостерігати, здатності і прагнень до самостійних чи групових спостережень, спрямованих на формування допитливості в галузі природничих наук, готовності формулювати припущення та робити висновки на основі їхнього проведення [3].

Важливим є відзначити, що спостереження є необхідною умовою формування природничих уявлень і понять як елементів знань, які засвоюються учнями впродовж усього процесу навчання освітньої галузі «Природознавство», яка є складовою інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Цілеспрямовані та планомірні спостереження впливають на формування і розвиток важливої риси особистості – спостережливості, яка позначається на розвитку інших психічних процесів, що в загальному результаті відбивається на поведінці, а також на результатах навчання.

Відповідно до «Вимог» обов'язкових результатів навчання з природничої освітньої галузі Державного стандарту впродовж 1-го та 2-го циклів навчання

здобувачі освіти з певною мірою самостійності мають виявляти вміння пошуку об'єктів для спостереження, визначення мети і гіпотези, послідовності кроків і умов його проведення, безпосереднього сприймання об'єктів і явищ природи, зокрема й непомітних деталей, незначних відмінностей та змін, фіксувати результати в різних формах, аналізувати та обговорювати їх, проводити самоаналіз – визначати фактори успіху, помилки [3]. Вимоги чинного нормативного освітянського документа позначаються на змісті та очікуваних результатах навчання (ТОП-1, ТОП-2), а також на змістовому наповненні підручників «Я досліджую світ».

Згідно із зазначеним актуальність проблеми формування спостережливості учнів є незаперечною і посилюється в умовах компетентнісного навчання, яке має забезпечити активне конструювання знань та формування вмінь, уявлень, цінностей через досвід самостійної практичної діяльності, зокрема спостережень [12; 13]. Водночас як свідчать результати аналізу наукових джерел, досвіду роботи вчителів, а також власний досвід навчання учнів у початковій школі, розвиток спостережливості в процесі навчання природничого матеріалу недооцінюється вчителями та не отримав належного місця серед головних освітніх завдань початкової школи.

Незважаючи на те, що проблема формування спостережливості здобувачів початкової освіти на сучасному етапі є недостатньо дослідженою у вітчизняній науці, аналіз наукових джерел свідчить про зростаючий інтерес до окремих її аспектів. Зокрема, у своїх наукових здобутках науковці М. Бондар [2]; О. Карабань [4], Л. Колток, Л. Стахів [6] та ін. розглядають природу як один із важливих чинників освітнього процесу і водночас відстоюють ідеї проведення уроків серед природи в межах Нової української школи, які у своїй педагогічній діяльності активно підтримував В. Сухомлинський, підкреслюючи, що навчання на свіжому повітрі сприятиме розвитку в учнів спостережливості як необхідної умови розумового розвитку [11]. Теоретико-методичні аспекти проблеми розвитку спостережливості учнів як умови формування природознавчої компетентності (педагогічні умови; технологія проведення уроків серед природи; методичні засади щодо організації спостережень; урахування педагогічної спадщини видатних українських педагогів К. Ушинського, В. Сухомлинського в освітньому процесі НУШ) представлено в наукових здобутках таких науковців: А. Колишкіна, А. Чобанян [5], І. Павлюк [9], П. Сікорський [10] та ін. Досвід навчання дітей за кордоном, зокрема спостереженням розглядається Л. Бабенко [1], Л. Кулинич [8] та ін.

Метою статті є дослідити вихідний рівень сформованості спостережливості здобувачів початкової освіти як основи для подальшого формування в умовах реалізації природничої освітньої галузі інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

Загальний рівень спостережливості в здобувачів початкової освіти досліджували через діагностування 3-х рівнів розвитку його компонентів: уміння спостерігати, інтересу та ставлення до природи, сформованості уваги. Експериментальною роботою було охоплено 23 здобувачі 2-го класу Слов'янського ЗЗСО І–ІІІ ступенів № 10 Слов'янської міської ради Донецької області.

Методи (методики) наукового пошуку:

- *емпіричні: постановка практичних завдань:* дослідження сформованості уваги; визначення інтересу та ставлення учнів до освітніх компонентів, що є мотиваційним складником спостережливості учнів; ситуативний метод (методика) «Письмовий опис хатнього та польового горобців» за методикою

Н. Ярошевої, модифікованої І. Кореневою [7, с. 88] для оцінки вмінь спостерігати;

- соціологічних: анкетування «Із любов'ю до природи» для вивчення інтересу учнів 2-го класу до природи; бесіда;
- методи математичної статистики: метод сумарних оцінок, показники середнього арифметичного.

1. Дослідження сформованості уваги учнів 2-го класу здійснювалося за допомогою методу практичних завдань (усього 5). Пропонуємо їхні фрагменти.

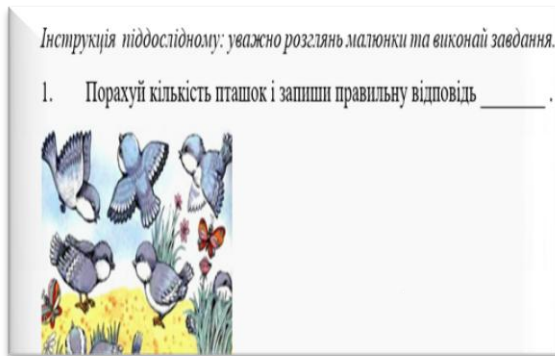


Рисунок 1. Фрагменти практичних завдань на визначення сформованості уваги

Оцінювання результатів діагностування відбувалося з урахуванням таких балів: правильно – 3 бали; більше правильно, чим неправильно – 2 бали; більше неправильно, чим правильно – 1 бал; неправильно – 0 балів. Загальна кількість балів, що міг отримати кожен респондент – 15.

Розподіл за рівнями сформованості уваги відбувався в такий спосіб: початковий рівень – 1–8 балів, середній рівень – 9–11 балів, достатній рівень – 12–14 балів, високий рівень – 15 балів.

Сума кількості балів за кожним респондентом показала нам числове значення рівнів сформованості уваги в здобувачів 2-го класу. Отже, загальні показники виявились такими: респондентів із достатнім рівнем – 16 (69,6%), із середнім – 7 (30,4%). Учні із високим та початковим рівнями сформованості спостережливості виявлено не було. Результати свідчать про превалювання в здобувачів початкової освіти достатнього рівня розвитку уваги.

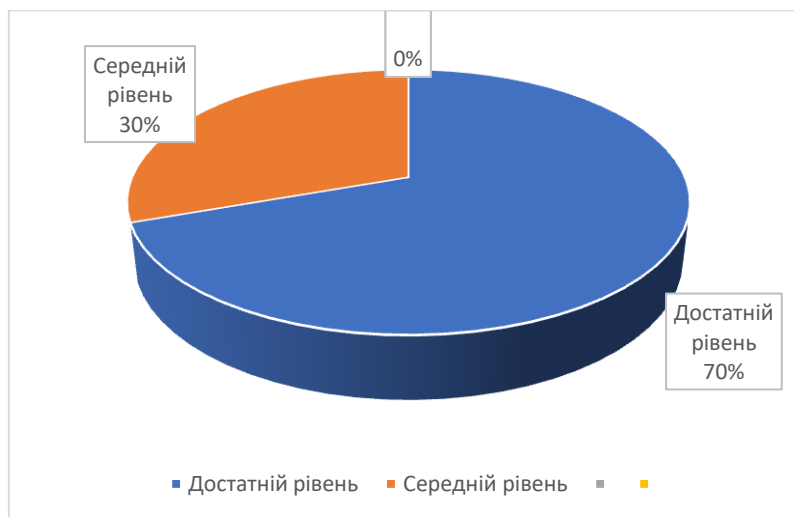


Рисунок 2. Показники рівнів сформованості уваги в здобувачів 2-го класу на констатувальному етапі дослідження

Представимо експрес-аналіз кожного з 5-ти завдань методики. Так, найвищі показники правильного виконання виявлено за результатами 2-го завдання «З'єднай крапки в послідовності чисел, що їм відповідають, і отримай малюнок у подарунок», що відповідає 100 % від загальної кількості балів (середнє арифметичне – 3,0 бали). Показники правильності виконання 1-го завдання «Порахуй кількість пташок і запиши правильну відповідь» характерним було для 91,3 % (середнє арифметичне дорівнює по класу склало 2,9 балів), 5-го завдання «Розглянь малюнки. Обведи синім олівцем найхолоднішу пору року, а червоним – найтеплішу» – 73,9 % (середнє арифметичне – 2,5 бали), 4-го завдання «Знайди пару для кожної частинки візерунків. Полічи і запиши їх. Постав номери на половинках одного цілого» – для 69,5% (середнє арифметичне – 2,2 бали; до уваги бралися лише відповіді, що відповідають максимальним 3-м балам). Найнижчі показники були виявлені у відповідях на 3-є запитання «Полічи і запиши кількість побачених предметів. Назви їх. Полічи і запиши кількість лише найдрібніших деталей. Розфарбуй їх». Жодної правильної і повної відповіді, на жаль, нами зафіксовано не було. Середнє арифметичне по класу із виконання цього завдання дорівнює усього 0,2 бали. Респонденти не змогли правильно визначити загальну кількість побачених предметів (здебільшого називали лише Вінні-Пуха та П'ятачка). Ще гіршими були результати, пов'язані з визначенням найдрібніших деталей. Спостерігались і такі випадки, коли другокласники розмальовували повністю малюнок, тоді як завдання вимагало лише найдрібніших деталей.

2. Методика вивчення інтересу учнів початкової школи до природи

Дослідження інтересу здобувачів початкової школи до природи відбувалось за допомогою анкетування. Наочно представимо деякі з них (рис. 3).

Анкета «Із любов'ю до природи»	
Дорогий друже!	
Напиши своє прізвище та ім'я _____.	
Познач свою відповідь на запитання:	
1. Чи поділяєш ти природні об'єкти на «красиві» і некрасиві?	3. Чи втручаєшся ти в ситуації, коли бачиш, що хтось наносить шкоду природі?
а) так (0 б.);	а) так (2 б.);
б) ні (2 б.);	б) ні (0 б.);
в) по-різному (1 б.)	в) по-різному (1 б.)
2. Чи завжди ти звертаєш увагу на оточуючу тебе природу?	6. Чи приходилося тобі шкодити природі?
а) так (2 б.);	а) так (0 б.);
б) ні (0 б.);	б) ні (1 б.);
в) по-різному (1 б.)	8. Чи брав/ла ти участь в охороні природи в 1–2 класах?
	а) так (1 б.);
	б) ні (0 б.);
	Загальна кількість балів, яку може набрати респондент дорівнює 14-ти балам.

Рисунок 3. Фрагменти завдань анкети «Із любов'ю до природи»

Розподіл респондентів за рівнями ставлення до природи визначали в такий спосіб: *початковий рівень* – 1–4 бали, *середній рівень* – 5–8 балів, *достатній рівень* – 9–12 балів, *високий рівень* – 13–14 балів.

Сума кількості балів за кожним респондентом показала нам числове значення рівнів ставлення до природи в здобувачів 2-го класу. Отже, загальні показники виявились такими: респондентів із високим рівнем виявлено 4 (17,4 %), із достатнім рівнем – 9 (39,1 %), із середнім – 10 (43,5 %). Учні із початковим рівнем сформованості вмінь спостерігати виявлено не було. Результати свідчать про превалювання в здобувачів початкової освіти середнього рівня ставлення до природи (рис. 4).

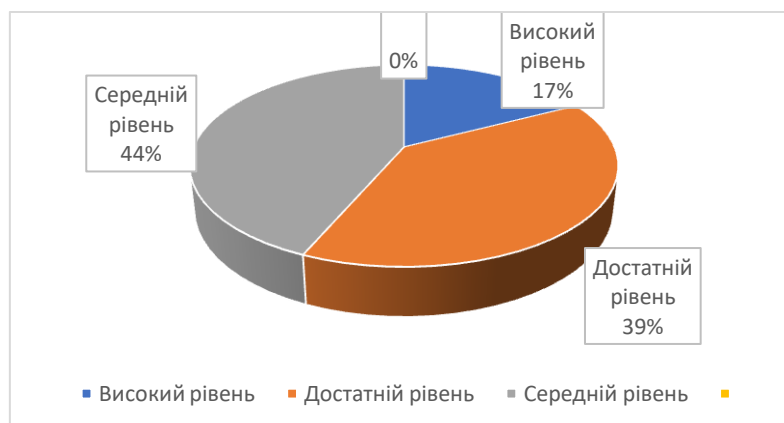


Рисунок 4. Рівні сформованості інтересу до природи в здобувачів 2-го класу

Аналіз загальних відповідей учнів на кожне з 10 запитань анкети дав можливість дійти таких висновків:

1) на запитання «Чи завжди ти звертаєш увагу на оточуючу тебе природу?» 16 (69,6 %) учнів відповіли «так», 4 (17,4 %) – «по-різному», 3 (13,0 %) – «ні»;

2) на запитання «Чи втручаєшся ти в ситуації, коли бачиш, що хтось наносить шкоду природі?» стверджувальну відповідь «так» дали 13 (56,5 %) респондентів, 7 (30,5 %) – «по-різному», 3 (13,0 %) – «ні»;

3) на запитання «Чи любиш ти читати в книгах описи природи?» стверджувальну відповідь «так» дали 10 (43,5 %) респондентів, 12 (52,2 %) – «по-різному», 1 (4,3 %) – «ні»;

4) на запитання «Чи поділяєш ти природні об'єкти на «красиві» і некрасиві?» 8 (34,8 %) учнів дали відповідь «ні», 7 (30,4 %) – «по-різному», 8 (34,8 %) – «так»;

5) на запитання «Чи є які-небудь заняття, які ти робив/ла на природі?» 21 (91,3 %) учень дали відповідь «так», 2 (8,7 %) – «ні»;

б) на запитання «Чи доводилося тобі малювати природу?» 22 (95,7 %) учні дали відповідь «так», 1 (4,3 %) – «ні»;

7) на запитання «Знайомі тобі музичні твори, які пов'язані з природою?» 18 (78,3 %) учень дали відповідь «так», 4 (17,4 %) – «ні», 1 (4,3 %) учень відповіді не надав;

8) на запитання «Чи приходилося тобі шкодити природі?» 20 (87,0 %) учнів дали відповідь «ні», 3 (13,0 %) – «так»;

9) на запитання «Чи часто ти відпочиваєш на природі зі своїми батьками?» 14 (60,9 %) учнів дали відповідь «так», 9 (39,1 %) – «так»;

10) на запитання «Чи брав/ла ти участь в охороні природи в 1–2 класах?» 7 (30,5 %) учнів дали відповідь «так», 15 (65,2 %) – «ні», 1 (4,3 %) – не відповів.

3. *Методика дослідження сформованості вмінь спостерігати «Письмовий опис хатнього та польового горобців»* (завдання див. на рис. 5).



Рисунок 5. Експериментальні матеріали методики «Письмовий опис хатнього та польового горобців»

Важливим є відзначити, що з метою актуалізації знань про форми предметів, частини тіла тварин, гама кольорів нами попередньо було проведено фронтальну бесіду, яка інтегрувала в собі знання як із природознавства, так і образотворчого мистецтва. Оцінювання відбувалося з урахуванням таких показників:

1) уміння сприймати предмети в розмаїтті їхніх ознак (уникнення однобокості під час опису) – 2 бали;

2) уміння виділяти істотні ознаки об'єкта – 2 бали;

3) уміння виділяти характерні ознаки об'єкта, пояснювати залежність від умов існування – 3 бали;

4) логічність та послідовність під час опису малюнків – 3 бали.

Розподіл за рівнями сформованості в учнів умінь спостерігати відбувся в такий спосіб: *початковий рівень* – 1–3 бали, *середній рівень* – 4–6 балів, *достатній рівень* – 7–9 балів, *високий рівень* – 10 балів.

Сума балів за кожним респондентом показала нам числове значення рівнів умінь спостерігати в другокласників. Загальні показники виявилися такими: респондентів із достатнім рівнем – 6 (26,1 %), із середнім – 5 (21,7 %), початковий – 11 (47,8 %), 1 (4,3 %) респондент відповіді не надав. Учні із високим рівнем виявлено не було (рис. 6).

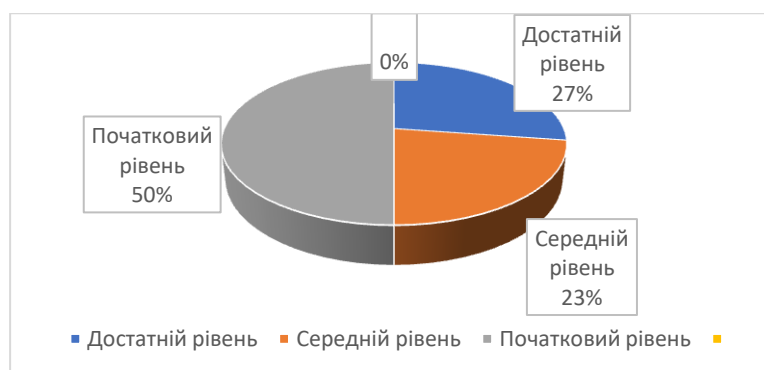


Рисунок 6. Рівні сформованості вмінь спостерігати в учнів початкової школи

Загальна картина розподілу учнів за рівнями вмінь спостерігати свідчить, що для переважної більшості класу (52,2 %) характерним є *початковий рівень* розвитку. Найвищий середній показник спостерігався в умінні виділяти характерні ознаки, що складає 1,3 бала, середній показник умінь сприймати об'єкти в розмаїтті їхніх ознак складає 1,2 бала, середній показник умінь логічно та послідовно описувати малюнки – 1,1 бала. Найнижчі показники вмінь виділяти істотні ознаки – 0,3 бала.

Аналіз порівняння хатнього та польового горобців показав, що за винятком 6-ох респондентів, що мають достатній рівень, опитувані не підвели об'єкти опису під родові поняття «птаха», «зимуючий птах». Водночас жоден учень класу не визначив істотної ознаки птаха: наявність пір'яного покриву. Відзначимо, що другокласники під час опису здебільшого не вказували величину, будову птаха, визначали лише деякі особливості забарвлення. Спостерігались випадки підміни назв птахів. Так, четверо учнів із класу горобця (хатнього або польового) розпізнали як синичку. Характеристика досліджуваних тварин була однобокою, неповною; чіткість, логічність і послідовність думок були порушеними.

Відзначимо важливість для експериментального дослідження порівняння середніх показників розвитку компонентів загального рівня сформованості спостережливості в учнів 2-го класу. Так, найвищі показники спостерігалися в розвитку уваги (10,6 б.), нижчі були зафіксовані у сформованості в учнів ставлення до природи (9,6 б.), ще нижчі – в умінні спостерігати (3,9 б.).

Узагальнення результатів запроваджених експериментальних методик дослідження в здобувачів 2-го класу компонентів спостережливості, а саме: сформованості уваги, інтересу до природи, умінь спостерігати дали можливість розподілити респондентів за рівнями розвитку досліджуваного феномена, що представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Рівні розвитку компонентів спостережливості здобувачів початкової освіти

Рівні	Компоненти у %			
	Сформованість уваги	Уміння спостерігати	Інтерес до природи	Середній показник рівнів розвитку
Високий	-	-	17,4	5,8
Достатній	69,6	26,1	39,1	44,9
Середній	30,4	21,7	43,5	31,9
Початковий	-	52,2	-	17,4

Висновки. Результати констатувального експерименту дали змогу дійти висновку про превалювання достатнього рівня розвитку спостережливості в здобувачів 2-го класу, що становить 44,9 % від загальної кількості респондентів. Із середнім рівнем розвитку виявлено 31,9 % учнів, із початковим – 17,4 %, високим – 5,8 % (результати подано в порядку убудання). Сумарні показники високого і достатнього рівнів (50,7 %) майже однакові з сумарними показниками середнього і початкового рівнів (49,3 %), що свідчить про недостатність розвитку в учнів 2-го класу такої важливої якості особистості як спостережливість, а, отже, вимагає організації відповідного експериментального навчання.

Література

1. Бабенко Л. Вчитись у Норвегії. Хотіли б? URL: <https://osvitanova.com.ua/posts/227-vchytys-u-norvehii-khotily-b> (дата звернення: 07.04.2023).
2. Бондар М. Уроки на свіжому повітрі: які переваги, коли та як їх правильно проводити. URL: https://24tv.ua/education/uroki-svizhomu-povitri-yaki-perevagi-koli-yak-yih-pravilno-provoditi_n1873229 (дата звернення: 06.05.2023).
3. Державний стандарт базової середньої освіти. URL : http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/ (дата звернення: 06.04.2023).
4. Карабань О. Уроки на подвір'ї: як організувати та чому вони потрібні <https://www.schoolife.org.ua/uroky-na-podvir-yi-yak-organizuvaty-ta-chomu-vony-potribni/> (дата звернення: 05.04.2023).
5. Колишкіна А., Чобанян А. Теоретичний аналіз проблеми розвитку спостережливості як умови формування природознавчої компетентності учнів початкових класів. *Наукові інновації та передові технології*. 2022. 10 (12). С. 362–375.
6. Колток Л., Стахів Л. Уроки серед природи в рамках Нової української школи. *Педагогічні науки*. 2019. Випуск LXXXVIII. С. 42–47. URL : <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4263/3761> (дата звернення: 05.04.2023).
7. Коренева І. Розвиток спостережливості молодших школярів у процесі вивчення природничого матеріалу : дис. ...канд. пед. наук: 13.00.09 / Національний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 208 с.
8. Кулинич Л. Шість незвичайних уроків у різних країнах світу. URL : <https://vseosvita.ua/news/sist-nezvicajnih-urokiv-u-riznih-krainah-svitu-4133.html> (дата звернення: 05.04.2023).
9. Павлюх І. Рекомендації щодо проведення спостережень. URL : <https://vseosvita.ua/library/rekomendacii-sodo-provedenna-sposterezen-vidi-i-metodika-sposterezenn-195792.html> (дата звернення: 05.04.2023).
10. Сікорський П. Педагогічні закономірності та їх роль у новій початковій школі. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/600/541> (дата звернення: 05.04.2023).
11. Сухомлинський В. О. *Сто порад учителів. Вибрані твори в п'яти томах. Том другий*. Видавництво «Радянська школа», 1976. С. 472–473.
12. Типова освітня програма для 1–2 класів НУШ (О. Савченко). URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli> (дата звернення: 06.04.2023).
13. Типова освітня програма для 1–2 класів НУШ (Р. Шиян). URL : <https://svitdovkola.org/files/Typova.osvitnya.prohrama.1-2.Shyyan%20-202022.pdf> (дата звернення: 05.04.2023).

УДК 373.2.013:[070+004]](072)

**ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ
ОСВІТИ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ
«Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»**

*Курпянова О., здобувачка
другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Постановка проблеми. Однією з ключових якостей свідомого громадянина в наш час є вміння якісно обробляти інформацію, що сьогодні буквально оточує людину з усіх боків. Особливої актуальності це вміння набуває саме зараз, в умовах військової агресії проти України, коли, зі зрозумілих причин, недостовірної інформації у медіапросторі стало в десятки, якщо не в сотні разів більше. Незважаючи на те, що навичкам медіаграмотності фактично можна навчатися в будь-якому віці, найкраще формувати цю компетентність тоді, коли мозок має найбільшу пластичність, а людина тільки готується до формування власного світосприйняття – тобто в початковій школі. Необхідність формування таких навичок зазначена серед вимог у Державному стандарті початкової освіти [8]. Медіаграмотність в наш час є дійсно важливою навичкою, тому її формування є одним із нагальних питань вітчизняної та іноземної педагогіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теза про важливість формування медіаграмотності простежується у багатьох вітчизняних авторів, що проводили дослідження у цій галузі, як-от: О. Байдик та В. Проніна [3], І. Вікторенко та І. Федь [2] та ін. Іноземні дослідники також досліджували це питання, серед них можна навести С.-К. Cheung, W. Xu [5], N. Churchill [6], K. Corser, M. Dezuanni, T. Notley [7], L.-a. Ey [8], T. De Leyn [9] та ін.

Інтегрований курс «Я досліджую світ» викладається у початкових класах нової української школи і складається, залежно від типової освітньої програми НУШ, що використовується, із трьох (природничої; соціальної та здоров'язбережувальної; громадянської та історичної) або семи (математичної, природничої, технологічної, інформатичної, мовно-літературної, громадянської та історичної, соціальної та здоров'язбережувальної) галузей. Основною метою цього курсу є формування цілісної картини світу у здобувачів початкової освіти шляхом поєднання знань із різних галузей. Як бачимо із визначення, у мету інтегрованого курсу органічно вбудовується концепція медіаосвіти. Проте у вітчизняному науковому просторі досі недостатньо висвітлене питання формування медіаграмотності здобувачів початкової освіти на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

Формулювання цілей статті. Ця стаття має на меті висвітлити та узагальнити прийоми, які ефективно використовувати для формування медіаграмотності в контексті інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

Основний виклад матеріалу дослідження. Питання ефективного впровадження медіаосвіти в наявний наразі освітній процес є одним із найновітніших завдань української педагогіки. Це спричинено стрімким входженням людства в епоху широкого розповсюдження найрізноманітнішої інформації. Інформація в нашу епоху циркулює з, мабуть, найвищою швидкістю, якої тільки вдавалося досягти за увесь час розвитку засобів передачі та накопичення інформації. Проте

разом з усіма перевагами такого становища, які є очевидними навіть при поверховому погляді, такий високошвидкісний обмін інформацією може мати шкідливі наслідки, якщо він буде використовуватися з метою розповсюдження недостовірної інформації як випадково, так і навмисно.

Яскравим прикладом негативного використання засобів обміну інформацією є пропаганда, яка в умовах збільшеної доступності інноваційних технологій стає особливо розповсюдженою та небезпечною. Під час розглядання цієї проблеми з такого ракурсу стає зрозуміло, що впровадження медіаосвіти, починаючи з початкової школи, є нагальною потребою сучасності. Медіаграмотність, у свою чергу, є результатом процесу медіаосвіти, певною метою, яку він переслідує.

Розуміючи актуальність сформульованої проблеми, вітчизняні педагоги ще на початку 10-х років ХХІ століття почали розробку Концепції впровадження медіаосвіти в Україні, ухвалену президією НАПНУ 20 травня 2010 року. Основною метою, зазначеною в документі, було «сприяння розбудові в Україні ефективної системи медіаосвіти заради забезпечення всебічної підготовки дітей і молоді до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, формування в них медіаобізнаності, медіаграмотності і медіакомпетентності відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей» [2, с. 1].

Питання медіаосвіти та медіаграмотності, незважаючи на свій поки що відносно малий строк перебування в колі найбільш актуальних і нагальних питань вітчизняної педагогіки, активно розглядається нашими науковцями. Так, В. Байдик та О. Проніна у своєму навчально-методичному посібнику «Практична медіаосвіта: медіаграмотність в освітньому просторі» розглядають медіаграмотність як рису особистості, формування та розвиток якої є одним із основних завдань медіаосвіти. Цей термін автори тлумачать як вміння працювати з різноманітною інформацією, що містить як вміння створювати медіатекст, так і правильно інтерпретувати його, мати сформовані навички роботи із сучасними медіакомунікаційними пристроями, до яких вчені відносять сучасні гаджети та девайси, свідомо обирати медіаконтент для споживання, критично осмислювати його, а також використовувати цей контент як основу для створення нової медіапродукції в будь-яких ЗМІ [3].

Отже, наявність правильно сформованої понятійної системи сприйняття світу є надзвичайно важливим чинником формування критичного мислення, яке, в свою чергу, є однією з обов'язкових для розвитку компетентностей у ході навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Із цього можна зробити висновок, що систематична практична робота з формування медіаграмотності здобувачів початкової освіти – невід'ємна складова методики навчання курсу «Я досліджую світ». Для виконання цього завдання було дібрано практичні прийоми, що виявили свою ефективність під час формування медіаграмотності здобувачів початкової освіти на уроках «Я досліджую світ».

Першою практичною вправою є прийом під назвою «Бульбашки». Його сутність полягає в тому, що на слайдах презентації учням демонструють різноманітні приклади рекламних постерів, до яких домальовані бульбашки на позначення фрази зображеного на постері актора або героя реклами, та надається завдання написати на своїх власних аркушах фразу, яку б вони підставили у цю бульбашку. Оскільки практична реалізація цієї вправи має відбуватися на уроці інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у контексті природничої галузі, доцільно підбирати реклами товарів, які так чи інакше шкодять природі або своїм процесом виробництва, або під час використання.

Другий практичний прийом називається «П'ять питань медіаграмотності». Для його впровадження учням надається доступ до ресурсу, на якому були зображені медіаповідомлення, які так чи інакше пов'язані із соціальною та здоров'язбережувальною галуззю. Нижче сформульовані п'ять питань медіаграмотності: «Хто створив це повідомлення?», «Які творчі засоби використані, щоб привернути мою увагу?», «Чому різні люди по-різному сприймають меседжі?», «Які цінності, ідеї і погляди представлено чи пропущено в цьому повідомленні?», «Чому це повідомлення було поширене?».

Третім корисним прийомом для формування медіаграмотності є сторітелінг та цифрові вікторини. Для застосування цифрового сторітелінгу в контексті математичної галузі предмету «Я досліджую світ» засобами електронної дошки, доступної для редагування багатьма користувачами одночасно створюється цикл історій про учнів 3 класу Петрика та Марічку, які подорожують світом математики. У кожній історії був наявний інтерактивний елемент у вигляді математичних завдань, які необхідно було розв'язати для того, щоб герої могли продовжити свою подорож. Як тільки більшість класу вводить правильну відповідь на завдання, учитель продовжує оповідання історії. За результатами впровадження такого прийому в освітній процес із математики, зацікавлення учнів предметом значно зростає, адже вони можуть поєднувати прослуховування цікавої розповіді із практикою вирішення математичних завдань, а найголовніше – відпрацьовувати шляхом використання інтерактивної електронної дошки свої навички використання електронних ресурсів та гаджетів.

Цифрові вікторини також можуть бути ефективно використані під час навчання математики на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Найбільш очевидний сценарій їхнього використання – підбивання підсумків та закріплення знань із пройденого уроку або теми. Основною перевагою використання ресурсів, що дозволяють створювати електронні вікторини є залучення до контролю знань додаткового елементу змагання, який позитивно впливає на ставлення здобувачів початкової освіти до процесу проведення контрольного тестування. До того ж, математика є науковою галуззю, де створення вікторин є чи не найлегшим завданням, порівняно з іншими дисциплінами, унаслідок майже повної відсутності варіативності правильних відповідей.

Ще однією умовою ефективного навчання медіаграмотності у початковій школі на інтегрованому курсі «Я досліджую світ» є фокусування на різних видах контенту. Ця необхідність зумовлена насамперед тим, що опрацювання в ході освітнього процесу лише якогось певного джерела медіатекстів призводить до нерівномірного розвитку знань та умінь, необхідних для критичної обробки споживаної інформації. Обробку різних видів медіаджерел можна забезпечити організацією роботи в групах та впровадженням навчання на основі запитів. Найбільш придатною галуззю для реалізації цього прийому на нашу думку є громадянська та історична галузь.

Організація навчання на основі запитів як одного з аспектів навчання курсу «Я досліджую світ» відбувається за такою послідовністю дій. До неї входять зацікавлення, запитання, знаходження можливих відповідей, створення, та, зрештою, презентація та дискутування. Учні презентуються наявна у суспільстві проблема, після чого вони формулюють власні запитання стосовно цієї проблеми. Поставлені учнями запитання записувалися на електронній дошці.

Подальшим етапом після збирання необхідної кількості запитань є формування груп по двоє-троє учасників, які потім обирають вид медіа, за яким вони

проводитимуть пошук відповіді на обране запитання. Після цього групам надається окрема відеоконференція для того, щоб вони могли дискутувати між собою та виконувати пошук відповіді на задане запитання та створювати своє рішення на основі знахідок без зайвих перешкод.

Ще один із прийомів, що дозволяє розглянути якомога більше різних джерел медіатекстів є досить простим в організації порівняно із попередніми. Його сутність полягає у простому поділі уроку на частини і присвячення кожної частини певному виду медіаджерела. Теоретично цей прийом може бути застосований у контексті будь-якої з галузей інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Нами він був застосований у контексті інформатичної галузі для розповіді про різні джерела інформації. На розповідь про одне із джерел рекомендується відводити рівно 5 хвилин уроку.

Останньою за списком, але не за значенням є необхідність у створенні належного навчального середовища, яке б сприяло розвитку медіаграмотності. Прикладом створення такого середовища є, наприклад, створення класного кутка, присвяченому медіаграмотності в навчальному класі. Проте, оскільки дослідження відбувалося в умовах дистанційного навчання, був створений чат, у якому здобувачі початкової освіти могли обмінюватися маніпуляціями, знайденими в медіа, які вони переглянули, спитати поради у вчителя щодо питань, пов'язаних із медіаграмотністю, які їх турбували, або просто поділитися медіаджерелами, вартими уваги. Другим прийомом, який відноситься до засади «створення навчального середовища», є заохочення до ведення щоденників. Якщо говорити більш детально, то на увазі мається ведення щоденників за технікою, яка дещо схожа на техніку читання ІНСЕРТ. Читання за технікою ІНСЕРТ являє собою, по суті, читання тексту, що передбачає розставлення різноманітних позначок.

У стандартній методиці ІНСЕРТ таких позначок чотири: «V» на позначення вже наявної в учня інформації, яка не була для нього новою, «+» на позначення нової інформації, «-» на позначення інформації, із якою учень не згоден та «?» на позначення інформації, щодо якої учень має питання. Для того щоб зробити ведення учнями щоденника більш корисним та інформативним для них, здобувачам початкової освіти було запропоновано вести щоденник медіатекстів, які вони переглядають щодня та виписувати із них ключові тези, позначаючи їх символами, запозиченими із ІНСЕРТ, або своїми власними, але за тим же принципом. Як показав аналіз контрольної статистики, така практика має позитивний вплив на формування медіаграмотності в учнів та, головним чином, навчас їх застосовувати отримані знання не лише в межах класу.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. У статті була представлена низка прийомів, за умови комплексного застосування яких педагог може формувати медіаграмотність здобувачів початкової освіти на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ». До них входять цифровий сторітелінг, цифрові вікторини, «П'ять питань медіаграмотності», застосування методики *INSERT*, виконання проєктів та проведення медіадослідів. Як уже було окреслено, формування медіаграмотності є важливим завданням сучасної педагогіки. Існує безліч практичних прийомів, що можуть бути застосовані в контексті інтегрованого курсу «Я досліджую світ», тому цей напрям є достатньо перспективним у науковому плані. Розвиваючи медіаграмотність у здобувачів початкової освіти ми робимо інвестицію у майбутню безпеку України в медіасередовищі.

Література

1. Вікторенко І., Федь І. Обґрунтування методичної системи навчання учнів початкової школи інтегрованого курсу «Я досліджую світ». *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2021. № 14.
2. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні. Схвалена постановою Президії Національної Академії педагогічних наук України від 20.05.2010 р. Протокол №1-776-150. 15 с.
3. Практична медіаосвіта: медіаграмотність в освітньому просторі : навч.-метод. посібник / уклад. : В. В. Байдик, О. В. Проніна; за заг. ред. В. В. Байдик. Лисичанськ, 2021. 66 с.
4. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Каб. Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87 : станом на 6 жовт. 2020 р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п#Text> (дата звернення: 28.08.2023).
5. Cheung C.-K., Xu W. Integrating Media Literacy Education into the School Curriculum in China: A Case Study of a Primary School. *Media Literacy Education in China*. 2016. P. 133–146.
6. Churchill N. Development of students' digital literacy skills through digital storytelling with mobile devices. *Educational Media International*. 2020. Vol. 57, no. 3. P. 271–284. URL: <https://doi.org/10.1080/09523987.2020.1833680> (date of access: 29.08.2023).
7. Corser K., Dezuanni M., Notley T. How news media literacy is taught in Australian classrooms. *The Australian Educational Researcher*. 2021. URL: <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00457-5> (date of access: 29.08.2023).
8. Ey L.-a. Sexualised media and critical media literacy: a review of the Australian and the United States primary school curriculum frameworks. *Curriculum Perspectives*. 2017. Vol. 37, no. 2. P. 109–119. URL : <https://doi.org/10.1007/s41297-016-0006-2> (date of access: 29.08.2023).
9. Teenagers' reflections on media literacy initiatives at school and everyday media literacy discourses / T. De Leyn et al. *Journal of Children and Media*. 2021. P. 1–19. URL : <https://doi.org/10.1080/17482798.2021.1952463> (date of access: 29.08.2023).

УДК 373.091.38-056.40

**МУЗИЧНО-РИТМІЧНІ ВПРАВИ ЯК ЗАСІБ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО
ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

*Маршалюк А., здобувачка
другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
Роздимаха А., доцент
кафедри музики і хореографії
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Постановка проблеми. У Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті підкреслюється, що головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку та самореалізації кожної особистості, здатної навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства.

Художньо-естетичне виховання учнів початкової школи в процесі виконання музично-ритмічних вправ здійснюється за двома тісно пов'язаними між собою напрямками. Перший – це загальноестетичний розвиток, коли в дітей формується

здатність розуміти роль і місце музики в житті людини, її багатство і різноманітність, а також усвідомлювати і систематизувати музичні враження, що отримані з навколишнього життя. Другий напрям передбачає розвиток особистісних музичних якостей у цілому і окремих його компонентів, таких як музичні здібності.

У ситуації освітніх змін проблема художньо-естетичного виховання учнів початкової школи в процесі виконання музично-ритмічних вправ постає предметом особливого зацікавлення науковців, педагогів, від професійної діяльності і культури яких залежить успішність реалізації освітніх завдань, про що йдеться в основних законодавчих документах: Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття.) (2016 р.), Законах України «Про освіту» (2021 р.), «Про позашкільну освіту» (2020 р.), Концепції «Нова українська школа» (2016 р.), Концепції «Розвитку освіти України на період 2015 – 2025 роки (2014 р.) та інших.

Теоретичні та методологічні аспекти художньо-естетичного виховання учнів початкової школи в процесі виконання музично-ритмічних вправ розглянуто в наукових працях вітчизняних і зарубіжних учених, виокремлено такі напрями розв'язання окресленого питання: естетичного виховання (В. Верховинець, А. Ковінько, М. Леонтович, Л. Масол, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Стріхар, С. Тимошук, D. Goodkin, J. Gowan, H. Read); продуктивна художньо-естетична діяльність (І. Єфіменко, С. Куркіна, Т. Пляченко, К. Стеценко, А. Халілова, Ю. Шевченко, О. Шикирінська, Г. Яківчук, S. Dudek, T. Lubart).

Актуальність дослідження визначається тим, що незважаючи на значну кількість теоретичних і емпіричних досліджень, які було проведено в галузі музичної освіти, проблема художньо-естетичного виховання учнів початкової школи в процесі виконання музично-ритмічних вправ є не достатньо розробленою. Не визначено теоретичні підходи до обґрунтування процесу становлення всього комплексу музичності в навчально-виховному процесі, не знайшли належного обґрунтування методи, прийоми, поза увагою науковців лишилися питання визначення музично-розвивальних можливостей ігрової діяльності.

Мета дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику художньо-естетичного виховання учнів початкової школи у процесі виконання музично-ритмічних вправ.

Основний виклад матеріалу дослідження. Уявлення про значну роль музично-ритмічної культури особистості, музично-ритмічних вправ як засобу художньо-естетичного виховання учнів початкової школи пов'язане з одним із провідних положень про рухово-інтонуючий характер сприйняття музики людиною. Аналіз сучасного наукового контексту даної проблеми показав, що в музикознавстві та музично-педагогічній практиці питання про музично-ритмічні вправи вивчено недостатньо повно, зокрема, не конкретизовані категорії, здатні описати образи руху в музиці та шляхи їхнього з'єднання з реальним рухом як вираженням інтонаційно-музичних образів.

Взаємодія музики та руху представлена в дослідженні в плані органічного взаємозв'язку музичних образів та їхніх пластичних виразів, що відкриває широкі можливості для активізації музичного сприйняття учнів початкової школи і розглядається як процес, спрямований від емоційного переживання музики до осмислення її змісту.

При вивченні музично-сислового та музично-пластичного рівнів музично-рухового сприйняття використовувались засоби та методи розуміння ритмічного початку, різноманітних ритмічних факторів у сприйнятті та виконанні музики як

основного рушія музично-ритмічної діяльності, який поживляє інтонаційну творчість особистості, що втілює музично-художній задум композитора.

Оскільки дітям властива конкретність сприйняття і мислення, розшифровка абстрактного запису ритму досить повно може передаватись за допомогою мови пластики; у розвитку музично-рухового сприйняття доцільно виходити з руху, що є виразом афекту, викликаного музичним переживанням; музично-виразні засоби, що утворюють музично-ритмічні інтонації у символічну систему рухів ґрунтується на рухово-моделюючій природі музично-ритмічного почуття (темпу–метра–ритму), при цьому в пластичне відображення цілісної музичної тканини включаються різні елементи музичної мови.

Основним положенням про рухову природу ритму є ритмічна система виховання швейцарського педагога, композитора, громадського діяча Еміля Жака-Далькроза. Його система музично-ритмічного виховання має світову цінність та сприяє залученню учнів початкової школи до музики через пластичні рухи. Важливість вчення Еміля Жака-Далькроза у вихованні почуття ритму полягає у встановленні та розкритті психофізіологічної природи рухових функцій людини, що сприяє не тільки розвитку музичного слуху, а й м'язового почуття ритму.

Ритмічна гімнастика Еміля Жака-Далькроза відчувала на собі вплив учення Франсуа Дельсарта, який був засновником науки про виразність людського тіла. Система Ф. Дельсарта породила низку гімнастичних шкіл, що займалися гармонійним вихованням людини, і започаткувала нову культуру руху, де основою ставала природність. У системі ритмічного виховання Еміля Жака-Далькроза рухи набувають свого сенсу від музики і стають мистецтвом завдяки її ритму [1].

Цей підхід є актуальним при вивченні музично-ритмічних вправ як засобу художньо-естетичного виховання учнів початкової школи, де управління музичної звучністю здійснюється у вигляді рухової діяльності, заснованої на зв'язку з музичним змістом. Кожну музично-ритмічну вправу необхідно розглядати як елемент цілеспрямованої дії, що вимагає розвитку цілого комплексу необхідних якостей, що містять поєднання теоретичних, емоційно-інтелектуальних, психофізіологічних знань і навичок.

Методичні засади ритмічної підготовки, на думку Л. Масол, стосуються всіх базових компонентів ритміки Еміля Жака-Далькроза як тілесної візуалізації метроритму (евритміки), сольфеджіо та імпровізації. Перший компонент виконує засадничу роль, відтворюючи музичний розвиток за допомогою пластики тіла. Другий компонент – сольфеджіо – формує слух, на базі якого вдосконалюється вокальна й ритмічно-рухова компетентність [3].

У контексті формування основ музично-ритмічної культури, вважає О. Мкртчян, дітям молодшого шкільного віку найбільше притаманні конкретні особливості, які в майбутньому позитивно вплинуть на їхнє особистісне становлення в цілому та розкриють їхній музично-творчий потенціал, поглиблять загальну культурну ерудицію. Серед таких психологічних особливостей авторка виокремлює ті, що безпосередньо впливатимуть на формування основ їх музично-ритмічної культури під час сприйняття музики, співу та творчої діяльності: 1) стосовно сприйняття музики досліджено, що дітям доступні основні музичні жанри – пісня, танець, марш, музика програмного характеру; 2) стосовно співу встановлено значну залежність початкових виконавських можливостей дітей від попереднього співацького досвіду та музичної підготовки; 3) стосовно творчої діяльності

встановлено, що діти цього віку легко відгукуються на різні творчі завдання [4, с. 6–7].

У Державному стандарті початкової освіти, розробленому відповідно до Закону України «Про освіту», Закону України «Про загальну середню освіту», головною метою нової української школи є створення такої школи, у якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, як це відбувається зараз, а й вміння застосовувати їх у житті. Нова українська школа – це школа, до якої приємно ходити учням. Тут прислухаються до їхньої думки, учать критично мислити, не бояться висловлювати власну думку та бути відповідальними громадянами. Навчання в такій школі сприятиме тому, що учні отримуватимуть цілісне уявлення про світ – адже вивчають явища з точки зору різних наук та вчать вирішувати реальні проблеми за допомогою знань із різних дисциплін.

Метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості. Серед важливих завдань початкової освіти стоїть завдання розвитку в школярів особистісно-оцінного ставлення до мистецтва, музичних здібностей, здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреби в духовному самовираженні [2].

Отже, надзвичайно важлива роль у вирішенні цих завдань належить музичному мистецтву. У зв'язку з цим, перед музичною педагогікою постає багато проблем, серед яких однією з найактуальніших, на нашу думку, є проблема музично-ритмічного розвитку учнів початкової школи.

Проблема музично-ритмічного розвитку тісно пов'язана з проблемами навчання та виховання, успішного освоєння окремих видів діяльності, становлення особистості. Актуальними для наукового аналізу є питання місця здібностей в загальній структурі особистості, вікові аспекти розвитку здібностей, впливу діяльності та особистісних якостей на розвиток здібностей, тощо.

У результаті аналізу психолого-педагогічної наукової літератури з'ясовано, що проблема художньо-естетичного виховання в процесі виконання музично-ритмічних вправ учнів початкової школи, попри всю її актуальність, є недостатньо розробленою. Не визначено теоретичні підходи до обґрунтування процесу становлення всього комплексу музичності в навчально-виховному процесі, не знайшли належного розроблення методи, прийоми, форми розвитку музичних здібностей учнів молодшого шкільного віку, поза увагою науковців лишилися питання визначення музично-розвивальних можливостей ігрової діяльності. У результаті теоретичного аналізу уточнено сутність поняття «художньо-естетичне виховання в процесі виконання музично-ритмічних вправ учнів початкової школи», які визначаються як стійкі індивідуально-психологічні властивості, що є передумовою та запорукою успішного здійснення музичної діяльності молодшими школярами. Структуру музичних здібностей складають три основні музичні здібності: *ладове чуття* (здатність емоційно розрізняти ладові функції звуків мелодії, відчувати емоційну її виразність); *звуквисотний слух* (чутливість до точності, «чистоти» інтонації), що виявляється у сприйманні мелодії, її пізнанні та відтворенні; *музично-ритмічне чуття* (здатність до активного, зокрема рухового, переживання музики, до відчуття емоційної виразності музичного ритму і точності його відтворення).

У дослідженні визначено суттєве значення музично-ритмічних вправ у розвитку музичних здібностей учнів початкової школи, яке полягає в активізації

музичної уваги дітей, запам'ятовування, сприймання і художньо-образного мислення. Саме музично-ритмічні вправи сприяють інтенсифікації емоційного переживання музики, посиленню інтересу до музичної діяльності, збільшенню обсягу засвоєного музичного матеріалу.

У результаті нашого дослідження визначено принципи розвитку музичних здібностей учнів початкової школи в процесі виконання музично-ритмічних вправ, а саме: *принцип урахування індивідуальних можливостей учнів; принцип емоційної насиченості навчально-виховного процесу; принцип зацікавленості музичною діяльністю; принцип активізації творчого самовираження дітей.* Означені принципи спрямовано на забезпечення емоційно-яскравого ставлення до музичної діяльності та творчої активності учнів при врахуванні індивідуальної емоційної реакції кожного з них на музику.

Виявлено, що ефективність розвитку музичних здібностей учнів початкової школи в процесі виконання музично-ритмічних вправ, значно підвищується завдяки впровадженню таких педагогічних умов: *активізація мотиваційної спрямованості молодших школярів на музичну діяльність; забезпечення психологічного комфорту дітей під час музичних занять; залучення учнів до різних видів музичної діяльності на кожному занятті.* Визначені педагогічні умови передбачають спонукання до вияву ініціативи, самостійності, підтримання інтересу молодших школярів до музики на тлі забезпечення комфортного спілкування між всіма суб'єктами навчально-виховного процесу.

Методика розвитку художньо-естетичного виховання, розроблена в результаті дослідження, передбачає широке застосування музично-ігрової діяльності (на уроці та в позакласній діяльності), спрямованої на розвиток ладового, музично-ритмічного чуття та звуковисотного слуху учнів початкової школи.

Здійснено класифікацію запропонованих музично-ритмічних вправ у методичні блоки згідно музично-розвивальної мети, а саме: *блок методів розвитку музично-ритмічного чуття* (залучення до гри у шумовому оркестрі; крокування під музику, відтворення ритмічного малюнку з проплескуванням його в долоні або протупуванням ритмічного малюнку; виконання елементів танців з приспівуванням; завдання на ритмічну імпровізацію та ін.); *блок методів розвитку звуковисотного слуху* (ігри на розпізнавання високих і низьких звуків; завдання на закріплення музичних уявлень про висоту звуків; ігри для розвитку чистоти інтонації; ігри на визначення регістру звучання музики та ін.); *блок методів розвитку ладового чуття* (завдання на визначення характеру музики, зміну настроїв в окремих частинах твору, розрізнення жанру, ладу тощо). У практичній роботі означені методи мають бути взаємопов'язані, застосуватись комплексно.

Визначено критерії та показники розвиненості музичних здібностей учнів початкової школи, а саме: *ступінь розвиненості ладового чуття* (показники: безпосередність емоційних реакцій під час сприймання музичного твору; здатність розрізнити на слух мажорний і мінорний лад); *ступінь розвиненості звуковисотного слуху* (показники: здатність розрізнити на слух точність відтворення мелодії; здатність відтворити мелодію голосом (чисто проінтонувати)); *ступінь розвиненості музично-ритмічного чуття* (показники: здатність відтворити в рухах метро-ритм музичного твору з примовляннями або приспівуваннями; відповідність емоційного наповнення рухів характеру і образу виконуваної пісні, танцю). Відповідно до критеріїв і показників оцінки означеного феномена було встановлено рівні розвиненості музичних здібностей учнів початкової школи в процесі виконання

музично-ритмічних вправ: низький, середній, високий, які відрізняються ступенем музичної активності дітей, якістю виконання ігрових завдань, яскравістю вияву музичних здібностей.

Установлено, що виконання музично-ритмічних вправ включає в себе три етапи: *пасивно-адаптаційний, активно-репродуктивний, ініціативно-творчий*, які передбачають поступове ускладнення музично-ігрових завдань, вправ, виконання яких потребує від учнів інтенсифікації музичної уваги, творчої ініціативи та самоконтролю. Доцільність впровадження розробленої методики підтверджено в ході формувального експерименту, у результаті якого виявлено позитивну динаміку розвитку музичних здібностей учнів початкової школи.

Проведене дослідження не вичерпує всіх проблем художньо-естетичного виховання в процесі виконання музично-ритмічних вправ учнів початкової школи. Подальші дослідження можуть бути зорієнтовані на вивчення шляхів розвитку музичних здібностей підлітків та старшокласників у процесі залучення їх до активної музичної діяльності, зокрема, до сучасних форм молодіжного музикування.

Література

1. Кравченко О., Цуранова, О. Роль музично-ритмічної діяльності у розвитку фізичних та музичних здібностей дітей дошкільного віку на музичних заняттях у ЗДО. *Збірник наукових праць ЛОГОС*, 2020. С. 141–142.
2. Лісовська Т. А. Розвиток чуття ритму в музичній діяльності дошкільників. *Вісн. Черкас. ун-ту. Сер. Пед. науки*. 2015. Вип. 176. С. 86–88.
3. Масол Л. М. Інтеграція? Інтеграція. Інтеграція... Інтеграція! (Поліцентрична інтеграція змісту загальної мистецької освіти). *Мистецтво та освіта*. 2020. №1 (95). С. 20–26.
4. Мкртічян О. А. Система підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років: : дис. ... док. пед. наук : 13.00.04. / Нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2021. 483 с.

УДК 373.3.015.3:005.32:51

ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА ЗАСАДАХ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ

*Мелкова К., здобувачка
другого(магістерського) рівня вищої освіти
факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Постановка проблеми у загальному вигляді. У зв'язку з розвитком цифрових технологій і активного використання їх у всіх сферах освіти актуалізується мотиваційна складова у навчанні математики дітей початкових класів. Відбувається поширення аспектів щодо можливості застосування діяльнісного підходу як механізму підвищення рівня мотивації до навчання математики, які дозволяють активізувати пізнавальну діяльність учнів та сприяти розвитку їхнього математичного мислення. Діяльнісний підхід у навчанні математики здобувачів початкової освіти нерозривно пов'язаний із мотивацією, яка є невід'ємною складовою процесу навчання та безпосередньо впливає на його результативність. Тож одним із пріоритетних

напрямків удосконалення математичної компетентності учнів початкових класів є високий рівень мотивації до навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Процес осмислення мотиваційної складової як компонента навчальної діяльності учнів вивчали як українські науковці: І. Андрощук, Н. Бак, А. Бессараб, Л. Божович, А. Волянчук, Є. Ільїн, О. Пономаренко, С. Толочко та ін., так і зарубіжні: J. Arias, G. Soto-Carballo, R. Pino-Juste, R. Kenneth, D. McClelland, L. Festinger, V. Vroom та ін.

Визначна думка науковців І. Андрощука, Н. Бак, А. Бессараб, О. Пономаренко, також і зарубіжних дослідників J. Arias, G. Soto-Carballo, R. Pino-Juste, R. Kenneth полягає в тому, що молодший шкільний вік має основні ресурси для формування певного рівня мотивації до навчальної діяльності і саме тому має важливі резерви розвитку мотиваційної свідомості учнів. У дослідженнях Л. Воронюк [6], Г. Костюка [9], В. Півідова [10], Л. Роміціної [11] осмислюється реалізація діяльнісного підходу крізь призму процесу навчання математики в початкових класах.

Мета статті: описати процес підвищення рівня мотивації до навчання математики учнів початкових класів на засадах діяльнісного підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розглядаючи реалізацію діяльнісного підходу у процесі навчання математики учнів початкових класів відзначимо, що теоретичні та практичні питання знайшли відображення у дослідженнях А. Волянчук, Л. Воронюк, Є. Ільїна, С. Канюка, Г. Костюка, М. Шмир та ін.

На думку Г. Костюка [9] діяльнісний підхід у навчанні математики передбачає орієнтацію на практичну діяльність учнів, їхню активну участь у процесі реальних ситуацій, проблем і завдань. Основною метою такого підходу, на думку вчених, є розвиток навички самостійної роботи з вивчення натуральних чисел і величин, дій із числами і величинами; математичного та алгебраїчного матеріалу; вивчення геометричних фігур; роботи з даними; розв'язування математичних задач і виконання навчальних досліджень, уміння шукати необхідну інформацію, аналізувати її та застосовувати у практичних ситуаціях. Одним із головних принципів діяльнісного підходу є активне залучення учнів у процес навчання. Це уможливорює участь у практичних вправах та проєктах, що стимулює їхню самостійність та креативність.

Л. Воронюк [6] обґрунтовує думку про те, що діяльнісний підхід є одним із ефективних способів підвищення мотивації учнів до навчання математики. Цей спосіб передбачає організацію навчального процесу так, щоб учні брали активну участь у різних практичних завданнях, проєктах та іграх. На цей аспект звертає увагу і В. Півідов [10]. Він зазначає, що застосування різноманітних інтерактивних технологій, комп'ютерних програм сприяє підвищенню рівня мотивації учнів.

Складність і багатоаспектність проблеми мотивації зумовлює множинність підходів до розуміння її сутності, природи, структури, а також до методів її вивчення. Н. Бак використовує термін «мотивація» для позначення системи факторів, що визначають поведінку, а також як процесуальну характеристику, що стимулює та підтримує активність на певному рівні [2, с. 149]. Є. Ільїн [7] у навчальну мотивацію вносить процеси, методи та засоби, що стимулюють учнів до продуктивної пізнавальної діяльності та активного засвоєння змісту освіти. Ефективність навчання учнів залежить від рівня сформованості їхньої мотивації. На цей аспект наголошує С. Канюк, визначаючи особливості мотивації учнів, розвиток її структурних елементів та організацію навчально-виховного процесу [8].

Ю. Швалб розглядає мотивацію як провідний фактор навчальної діяльності. Молодший шкільний вік вважається ключовим періодом формування основ мотивації навчання учнів. У цьому віці можливе формування нового типу ставлення до навчання, такого як інтерес до способу здобуття знань. Як зазначає Л. Роміцина [11], важливо спрямовувати учнів на активну пізнавальну діяльність, яка пов'язана з розвитком навичок ХХІ століття та готовністю до навчання протягом життя. Розуміння мотиваційних факторів та їхнього впливу на учнів допомагає педагогам створювати сприятливу навчальну атмосферу і розробляти методи та стратегії, що спонукають учнів до активної та продуктивної діяльності на уроках.

Навчальний матеріал має бути пов'язаним із реальними життєвими ситуаціями та завданнями, які зацікавлюють учнів. Наприклад, на сучасному етапі учні цікавляться основами робототехніки. Вони можуть ознайомлюватися на уроках математики з основами робототехніки: вивчати структурні компоненти, робити нескладні розрахунки, виготовляти певні креслення, рисунки. Такий процес дозволить їм бачити практичне застосування своїх знань і відчувати себе успішними в реалізації власних компетентностей. Окрім того, важливо використовувати різноманітні методи та форми роботи на уроках математики, щоб забезпечити різнобічне сприйняття матеріалу. Наприклад, можна використовувати ігри, головоломки, творчі завдання, колективну роботу тощо. Це дозволяє кожному учневі знайти свій власний спосіб сприйняття матеріалу та розвивати свої індивідуальні здібності.

С. Толочко [12] впевнена, що дуже важливо створювати позитивну атмосферу на уроках математики, де кожен учень почувається важливим і відчуває підтримку вчителя. Похвала за досягнення та заохочення за зусилля допомагають підтримувати мотивацію учнів. Крім того, важливо розуміти індивідуальні потреби та інтереси кожного учня, інклюзивний підхід сприяє підвищенню мотивації та академічного успіху.

Підвищення мотивації до навчання математики учнів початкових класів на засадах діяльнісного підходу є важливим завданням сучасного освітнього процесу. Ми провели дослідження щодо підвищення рівня мотивації до навчання математики учнів початкових класів на засадах діяльнісного підходу. Метою констатувального етапу було виявлення вихідного рівня мотивації. Для цього було обрано методи наукового пошуку для діагностування рівня мотивації учнів до навчання; розроблено критерії рівнів; проведено констатувальний зріз та проаналізовано його результати.

Методика виявлення початкового рівня мотивації полягала у такому: учням пропонувалося відповісти на питання анкети в бланку відповідей. На кожне запитання учні відповідали: «так» (+) або «ні» (–). Для проведення анкетування учнів роздрукували бланк анкети. У нашому випадку для 26 учнів. Заздалегідь указали на бланках прізвище, ім'я, клас учня та дата заповнення анкети. Анкета містила запитання:

Тобі подобаються уроки математики?

Уранці ти завжди охоче відвідуєш уроки математики? Чи все ж часто волієш не підключатися (не відвідувати) до уроку?

Якби вчитель сказав, що завтра не обов'язково бути присутнім на уроці математики, ти би підключився (залишився вдома) чи ні?

Тобі подобається, коли скасовують уроки математики?

Ти хотів би, щоб у школі не було уроку математики?

Ти б хотів, щоб не задавали ніяких домашніх завдань?

Ти часто розповідаєш про те, що вивчив на уроках математики своїм родичам і друзям?

Бажав би ти мати іншого вчителя з математики?

У тебе в класі багато друзів, з якими ти спілкуєшся онлайн?

Інтерпретували результати відповідей за бальними показниками таким чином: від 1 до 5 – низький рівень мотивації; від 6 до 10 балів – середній рівень; від 11 до 15 балів – достатній рівень; від 16 до 20 балів – високий рівень мотивації.

Для визначення рівня мотивації до навчання математики у кожного учня класу було розроблено систему бальних оцінок: відповідь учня, що свідчить про його стійке позитивне ставлення до навчання математики – 3 бали; відповідь учня, що свідчить про достатнє ставлення до навчання математики – 2 бали; відповідь учня, що свідчить про його байдуже ставлення до навчання математики – 1 бал; відповідь учня, що свідчить про його негативне ставлення до навчання математики – 0 балів.

Результати анкетування учнів прояснили певні показники. За даними показниками ми оцінили рівень мотивації учнів до вивчення математики і ставлення до уроків математики, виявили невмотивованих учнів та намітили подальші перспективи необхідних заходів для коригування мотивації учнів до навчання математики засобами діяльнісного підходу.

Приблизні орієнтири для віднесення учнів до певної групи для даної роботи становлять:

- *низький рівень* – учні, які набрали сумарно від 1 балу до 5 балів (із 20 можливих) – 5 осіб, що становить 19 % від загальної кількості учнів;

- *середній рівень* – учні, які набрали від 6 балів до 10 балів (із 20 можливих) – 9 осіб, що становить 34 % від загальної кількості учнів;

- *достатній рівень* – учні, які набрали від 11 балів до 15 балів (із 20 можливих) – 8 осіб, що становить 30 % від загальної кількості учнів;

- *високий рівень* – учні, які набрали від 16 балів до 20 балів (із 20 можливих) – 4 особи, що становить 17 % від загальної кількості учнів.

Узагальнені показники представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Кількісні результати рівнів мотивації учнів до навчання математики

Рівень	Кількість учнів	%
Високий	4	17 %
Достатній	8	30 %
Середній	9	34 %
Низький	5	19 %

Аналіз показників числових даних свідчать про те, що учні класу переважно мають достатній та середній рівні мотивації до навчання математики. Але все ж більше половини класу 14 (53,8 %) учнів набрали від 1 до 10 балів, що є показником низького та середнього рівнів мотивації. Отже виявлені дані надали нам підстави зробити висновок про необхідність підвищення рівня мотивації учнів до навчання математики.

Для підвищення рівня мотивації учнів до навчання математики було розроблено структуру уроку математики на тему: «Ділення з остачею. Сутність ділення з остачею. Алгоритм ділення з остачею» на основі діяльнісного підходу

з впровадженням мотиваційних стратегій. Для планування та проведення уроку математики ми використовували адаптивний варіант його структури (див. рис.1).

На першому етапі уроку відбувалося опрацювання табличних та позатабличних випадків ділення та відображення нового випадку $13 : 2$. Розв'язання цього виразу виявляє місце та причину проблеми (ускладнення у розв'язанні). Така ситуація мотивує учнів до знаходження причини та способів корегування та усунення недостаючих знань, аби розв'язати цей вираз.



Рисунок 1. Структура уроку математики «Ділення з остачею. Сутність ділення з остачею. Алгоритм ділення з остачею» на основі діяльнісного підходу

На другому етапі уроку застосували метод мозкового штурму для використання досвіду учнів із метою розв'язання проблеми та розробки ідей. Учні об'єднувалися в групи по 5 осіб для обговорення проблемного питання: «Чому наявні знання табличного та позатабличного ділення не спрацьовують у випадку $13 : 2$?». Це завдання мотивує учнів до активної участі в обговоренні проблемного питання, спонукає до бажання висловити власну думку, довести своє бачення проблеми, вислухати думки однокласників.

На третьому етапі уроку в разі виконання виразів на ділення з остачею та докладного коментування відбувається осмислення нового математичного матеріалу, розумова його обробка та розвиток й удосконалення математичної мови. Зміст цього етапу уроку мотивує учнів до вживання у своїй мові правильних математичних термінів, розуміння сутності ділення з остачею, послідовності практичного виконання алгоритму дій ділення з остачею та розуміння аналогії виконання.

На четвертому етапі уроку відбувалася самостійна робота. На цьому етапі відбувається уточнення, запам'ятовування й збереження нового математичного

знання. Певні завдання пропонувалися виконувати у цифровому форматі із застосуванням власних мобільних пристроїв. Самостійна робота обов'язково перевіряється. Упродовж усього уроку, а особливо на цьому етапі, учитель/ка створює ситуацію успіху для кожного учня/учениці: «Ти молодець!», «У тебе все добре виходить», «Я радію за твої успіхи», «Дуже добре, що сам/сама виправив/ла помилку», «Дуже добре, що виконав/ла завдання з перевіркою», «Твоя відповідь сьогодні краща», «Ти обов'язково впорася з завданням», «Я в тебе вірю» тощо. Такий емоційний фон мотивує учнів до виконання більш складних математичних завдань по темі.

На п'ятому етапі уроку відбувалося розв'язання завдань на повторення, творчих та логічних завдань теж із застосуванням цифрового формату. Завершується урок рефлексією.

Вивчення теми «Ділення з остачею», яка розрахована на 5 уроків, було проведено за поданою структурою на основі діяльнісного підходу з впровадженням мотиваційних стратегій. По завершенню вивчення цієї теми провели повторне анкетування. Його результати узагальнили у таблиці 2.

Таблиця 2

Кількісні результати рівнів мотивації учнів до навчання математики до та після експерименту

Рівень	Кількість учнів до експерим.	%	Кількість учнів після експерим.	%
Високий	4	17%	5	19%
Достатній	8	30%	9	34%
Середній	9	34%	9	34%
Низький	5	19%	3	13%

Аналіз показників свідчить про те, що рівні мотивації учнів класу дещо змінилися. Збільшилася кількість учнів, які мають високий рівень мотивації з 17 % до 19 %; також стало більше учнів, які мають достатній рівень мотивації з 30 % до 34 %; кількість учнів, які мають середній рівень мотивації залишився не змінним; а учнів із низькою мотивацією до навчання математики стало менше на 3 %. Показники засвідчують, що у цьому класі є потенціал підвищити рівень мотивації до навчання математики, якщо застосовувати на уроках діяльнісний підхід.

Висновки. Узагальнюючи сказане вище, ми впевнилися, що мотивація має великий вплив на ефективність навчання. Вона визначає активність та спрямованість учнів, стимулює їх на досягнення успіху. Для підвищення рівня мотивації учнів початкових класів до навчання математики необхідно застосовувати діяльнісний підхід, що активізує їхню пізнавальну діяльність та сприяє розвитку математичного мислення. Використання інтерактивних вправ та створення сприятливої навчальної атмосфери також відіграють важливу роль у процесі навчання математики.

Література

1. Андрощук І. Мотивація навчальної діяльності учнів як педагогічна проблема. *Педагогічний вісник Поділля*. 2022. № 3. С. 2–3.
2. Бак Н. Ц. Вплив мотиваційного фактора на розвиток розумових здібностей: Монографія. Київ. 2019. С. 149–150.

3. Бессараб А., Пономаренко О. Способи формування мотивації школярів до дистанційного навчання: огляд зарубіжного та українського досвіду. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy*. Вип. 1(2). 2020. С. 64–74.
4. Божович Л.І. Проблема розвитку мотиваційної сфери дитини. Вивчення мотивації поведінки дітей і підлітків. Київ. 2020. С. 34.
5. Воляннюк А. Мотивація як фактор підвищення навчальної успішності молодших школярів. *Науковий збірник «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка»*. 2020. Том 1. № 27, С. 241–245.
6. Воронюк Л. Діяльнісний підхід у навчанні як ресурс якісної освіти. Майбуття. Серпень-вересень, 2022. №16–17 (687-688). С. 5–6.
7. Ільїн Є. П. Мотивація і мотиви: теорія і методи вивчення. Київ : Форум, 2012. 489 с.
8. Канюк С. С. Психологія мотивації : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2012. С. 238–248.
9. Костюк Г. Розвиток навчальної мотивації учнів у перших двох класах сучасної початкової школи. *Культурно-історична психологія*. 2019. № 2. С. 13.
10. Павідов В.В. Навчальна діяльність: стан і проблеми дослідження. Київ: Академія. 2007. 480 с.
11. Роміцина Л. В. Діяльнісний підхід до навчання учнів математики: розвиток мислення, спрямованого на майбутнє. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 27. 2020. С. 74–77.
12. Толочко С. Мотивація як важлива соціальна навичка та складова екологічної компетентності дітей та учнівської молоді. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. Кн. 2. 2020. № 24. С. 203–215.
13. Arias J., Soto-Carballo G.J., Pino-Juste R.M. Emotional intelligence and academic motivation in primary school students. *Psicologia: Reflexao e Crítica*. 2022. 35 (14). URL : <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00216-0>. (дата звернення: 15.05.2023).
14. Vroom Victor H., Kenneth R. MacCrimmon. Psychology a Stochastic Model of Managerial Careers. *Administrative Science Quarterly*, vol. 13, no. 1, 2008, pp. 26–46. URL : <https://doi.org/10.2307/2391260>. (дата звернення: 15.05.2023).

УДК 373.3.015.31:316.42-047.22

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Мінченко Л., здобувачка
другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
Хвацевська О., доцент кафедри
теорії і практики початкової освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Актуальність дослідження. В умовах сучасного євроінтеграційного процесу кожен громадянин нашої держави має ціннісно ставитися до культурних надбань народу, звичаїв, традицій, бути готовим до активної участі у суспільних справах, виконувати належні йому обов'язки та користуватися своїми правами. У ході демократичних реформ, важливо, щоб кожен громадянин компетентно оцінював події, які відбуваються, відчував себе повноцінним та повноправним членом суспільства, здатним до рішучих кроків, відстоюючи свою громадянську позицію. Важливого значення для кожної особистості набуває орієнтація на відродження

національної свідомості, пропагування звичаїв і традицій народу, пробудження патріотичних почуттів, здатність до популяризації українського стилю життя, поглядів, переконань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування компетентності стало предметом особливої уваги в працях Н. Бібік, С. Бондар, І. Зимньої та ін. Аспекти соціальної компетентності особистості розкривають такі вчені: І. Бех, Н. Бібік, Н. Гавриш, М. Гончарова-Горянська, М. Доктрович, І. Зарубінська, А. Мудрик, М. Савченкота ін. Формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку розглянуто науковцями С. Губаревою, С. Данилейко, О. Демченко, В. Коваленко, О. Проценко, О. Юрченко та ін. Ідеї використання проектних технологій у освітньому процесі розкрито у дослідженнях Т. Васютіної, С. Генкала, С. Губаревої, О. Демченко, Т. Комар, О. Овчарука, О. Онопрієнка та ін.

Мета – теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування соціальної компетентності здобувачів початкової освіти засобами проектної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній українській школі головною метою вчителя початкових класів є впровадження проектної діяльності в навчальний процес, що сприятиме організації ефективного навчання та розвитку ключових навичок для життя у суспільстві. Особлива увага звертається на формування соціальної компетентності за допомогою проектної діяльності.

Для розвитку соціальної компетентності здобувачів початкової освіти, важливо враховувати певні педагогічні умови. Ми виділили такі:

- урахування вікових та індивідуальних особливостей здобувачів початкової освіти;
- створення колаборативного середовища;
- забезпечення міжпредметної інтеграції;
- використання web-орієнтованих і мультимедійних технологій на уроках у початковій школі.

Перша умова – урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей молодшого шкільного віку.

Молодший шкільний вік є чутливим періодом для соціального розвитку та соціалізації дітей. Зміна статусу учня, нові види діяльності та взаємовідносини з однолітками, дорослими та суспільством загалом стимулюють розвиток нових соціальних потреб і навичок взаємодії в новому соціальному оточенні. Учні молодшого шкільного віку відрізняються не лише за рівнем готовності до навчання, але й мають стійко виражені індивідуальні особливості, які необхідно враховувати вчителю. Ці особливості також ставлять певні вимоги до організації навчального процесу:

Вікові особливості. Здобувачі початкової освіти мають обмежену тривалість уваги, вони навчаються через гру та конкретні практичні дії, їм потрібно більше часу на організацію та виконання завдань. Проектна діяльність повинна бути структурованою і спроектованою з урахуванням цих особливостей.

Індивідуальні особливості. Кожна дитина має свої індивідуальні потреби, здібності та стилі навчання. Учителі повинні враховувати ці відмінності при створенні проектів та визначенні ролей у команді.

Урахування інтересів дітей. Діти будуть більш зацікавлені у проекті, якщо він відповідає їхнім інтересам і потребам. Учителі повинні бути готові враховувати різноманітні інтереси дітей та відповідати на їхні запитання та задовольняти їх допитливість.

Орієнтація на розвиток міжособистісних навичок. Проектна діяльність може сприяти розвитку співпраці, комунікації, лідерських якостей, уміння працювати в групі та вирішувати конфлікти. Учителі повинні акцентувати увагу на цих аспектах.

Підтримка та керівництво. Учитель має бути активним керівником проєктів, надавати підтримку та допомогу учням під час виконання завдань, сприяти вирішенню проблем та надавати зворотний зв'язок.

Оцінка та відзначення. Важливо розуміти, що успішність у проєктній діяльності може виражатися не тільки в оцінках, але і в особистому рості та розвитку. Учитель повинен уміти оцінювати не тільки результати, але й процес роботи.

Отже, вищезазначена педагогічна умова є невід'ємною, оскільки без урахування вікових та індивідуальних особливостей здобувачів початкової школи освітній процес втратить свою ефективність. Учитель має бути не лише знавцем методики викладання конкретного предмету, але і психологом, який вивчає учнів під час уроків та поза ними, розуміє їхні індивідуальні інтереси, здібності та таланти. Виконуючи цю передумову, учитель зможе сприяти формуванню їхньої соціальної компетентності та розвитку навичок, які будуть корисні у майбутньому житті дитини.

Друга умова – створення колаборативного середовища.

Створення колаборативного середовища є важливою педагогічною умовою для ефективного застосування методу проєктів та розвитку соціальної компетентності у здобувачів початкової освіти. Таке середовище включає в себе різні аспекти: формування дружельюбною та відкритою атмосфери (атмосфера довіри та поваги, де кожен учень може вільно висловлювати свої думки та почуття); розвиток комунікативних навичок (розвиток навичок активного слухання, вміння висловлювати свої думки зрозуміло та ввічливо, а також вміння ефективно спілкуватися в групі); стимулювання співпраці та взаємодії (групова робота та співпраця над проєктами, які потребують взаємодії та обміну ідеями); розвиток емпатії та розуміння інших; формування навичок розв'язання конфліктів тощо.

Зазначимо, що колаборативне середовище, яке надає можливість співпраці, взаємодії та обміну інформацією, є невід'ємною складовою колаборативного навчання. Це середовище створює умови, за яких учні або учасники навчання можуть спільно працювати над проєктами, ділитися ідеями, обговорювати теми та взаємодіяти одне з одним.

У словнику освіти Гринвуд колаборативне навчання визначається як один із методів навчання, де учні співпрацюють один з одним із метою вивчення важливої теми або питання чи створення значущого проєкту. Колаборативне навчання – це загальний термін, який охоплює багато форм навчання, починаючи від роботи над проєктами учнів у невеликих групах до більш конкретних форм групової роботи [5].

Б. Алдерман трактує колаборативне навчання, як «навчальний процес, у якому навчання відбувається в малих групах із переважанням інтерактивного спілкування шляхом співробітництва для вирішення поставлених академічних задач та спільних завдань» [3].

К. Браффі наголошує, що колаборативне навчання – це «навчальна взаємодія, яка краще підходить для здобуття знань вищого порядку шляхом критичного підходу до навчання» [4, с. 38].

Отже, колаборативне навчання набуває більшої ефективності та змістовності завдяки наявності відповідного середовища співпраці, яке заохочує активну взаємодію та обмін знаннями між учасниками навчального процесу.

Середовища, де діти можуть вільно спілкуватися, сприймати та розуміти інших, уміти розв'язувати конфлікти та співпрацювати над спільними завданнями – соціально-комунікативна взаємодія учнів, яка виявляється в їхньому вмінні засвоювати соціальні норми, цінності та прийняті в суспільстві моделі поведінки. Основи такої взаємодії здобувачів початкової освіти ґрунтуються на принципах особистісно орієнтованого виховання, які були висвітлені І. Бехом [1]. Ці принципи містять створення емоційно насичених виховних ситуацій, де учні взаємодіють із дорослими, засвоюючи соціальні норми поведінки. Ця взаємодія передбачає розуміння, визнання та повагу до особистості учня як рівноправного партнера у співпраці, відхід від маніпулятивних підходів до нього. Крім того, співпереживання виступає як психологічний механізм, що сприяє формуванню моральної поведінки, не залежної від зовнішніх посиленнь. Це також сприяє узагальненому емоційному ставленню до ситуацій, подій та явищ, що регулює поведінку особистості. Систематичний аналіз власних та чужих дій допомагає усвідомлювати норми моралі, сприяє розвитку навичок передбачення результатів власних дій та сприяє подоланню миттєвих станів, прагнень і бажань.

Науковий аналіз також вказує на основні аспекти соціально-комунікативної взаємодії здобувачів початкової освіти, які містять виникнення комунікативних і соціальних потреб, бажання учнів оцінювати себе та інших, здатність до встановлення контакту, а також співчуття та бажання допомагати іншим. Розвиток таких морально-комунікативних якостей, як ввічливість, чуйність, товариськість, скромність, щирість, емпатійність, комунікабельність та порядність, також відіграє важливу роль у цьому процесі. Удосконалення комунікативних навичок, таких як уміння слухати та висловлювати свої думки, а також розвиток перцептивних умінь, які дозволяють відчувати емоційний стан інших людей, ініціює важливі аспекти взаємодії. Крім того, розвиток інтерактивних умінь, що містить вираження емоцій через мовні та немовні засоби, сприяє взаєморозумінню та конструктивному спілкуванню.

Організація соціально-комунікативної взаємодії учнів у процесі проектної діяльності передбачає здатність керування не лише власними потребами, але й потребами інших людей. Це вимагає здатності до діалогу, успішного використання та відображення навчальної інформації у спільному зусиллі для досягнення спільних цілей.

Отже, створення колобаративного середовища надає можливість учням початкової школи активно розвивати свою соціальну компетентність через участь у проектній діяльності, яке містить різні підходи: спільне навчання та взаємодопомога; здорове співробітництво; використання різних технологій; оцінка та оцінювання; соціальний розвиток.

Третя умова – забезпечення міжпредметної інтеграції.

Забезпечення міжпредметної інтеграції є ключовою педагогічною умовою для більш ефективного застосування проектної діяльності з розвитку соціальної компетентності здобувачів початкової освіти. Цей метод став популярним через свою спроможність зробити навчання більш цікавим, змістовним та зв'язним для учнів [2].

Інтеграція змісту початкової освіти та навчання – це підхід, який спрямований на злиття різних предметів і навичок у єдиний навчальний процес. Виокремимо кілька ключових аспектів інтеграції змісту початкової освіти й навчання:

– зміст навчання пов'язаний із реальними ситуаціями і містить практичні завдання, які можна застосувати в житті;

- різні предмети пов'язуються для розв'язання конкретних завдань або створення проєктів;
- учні навчаються аналізувати інформацію та робити висновки через дослідження тем із різних поглядів;
- використання комп'ютерів, планшетів і програмного забезпечення для інтерактивного навчання, що може охоплювати різні предмети;
- учні можуть працювати над проєктами, які об'єднують знання з математики, мови та література, мистецтва, наук тощо;
- групові проєкти сприяють розвитку навичок співпраці, комунікації та лідерства;
- урахування індивідуальних інтересів, потреб та цілей навчання учнів.

Застосування міжпредметної інтеграції у проєктній діяльності дозволяє створити більш змістовне і цікаве навчання для учнів. Воно допомагає показати учням зв'язки між різними предметами і їхнім застосуванням у реальному житті. Крім того, такий підхід розвиває у дітей навички співпраці, комунікації, творчого мислення і проблемного вирішення завдань.

Педагоги можуть створювати проєкти, які містять елементи різних предметів і сприяють розвитку соціальної компетентності учнів. Наприклад, проєкт може об'єднати елементи літератури, мистецтва, математики та соціальних наук для вивчення конкретної теми. Учні можуть спільно працювати над дослідженням, вирішувати завдання та представляти свої результати спільно перед класом чи шкільною громадськістю.

У контексті розвитку соціальної компетентності учнів початкової школи міжпредметна інтеграція дозволяє: збагачувати зміст проєктів (інтеграція дозволяє передбачати різноманітні теми та аспекти з різних предметів, що може зробити проєкти більш цікавими та різноманітними); розвивати навички співпраці та комунікації (учні навчаються співпрацювати з однокласниками та вчителями різних предметів, навчаються слухати і враховувати інші точки зору); розвивати критичне мислення (інтеграція може змусити учнів допитливо здобувати та аналізувати інформацію з різних джерел); реалізовувати більш складні проєкти (інтеграція дозволяє створювати проєкти, які потребують багатофакторного аналізу та різних підходів); підвищити мотивацію до навчання (учні можуть бути більш мотивовані, оскільки їх цікавить більше аспектів навчання, а не лише один конкретний предмет).

Отже, міжпредметна інтеграція сприяє глибокому засвоєнню знань і вмінь, розвиває творчість і критичне мислення учнів, тому вона є важливою складовою для розвитку соціальної компетентності здобувачів початкової освіти через проєктну діяльність.

Четверта умова – використання web-орієнтованих і мультимедійних технологій на уроках у початковій школі.

Використання web-орієнтованих і мультимедійних технологій на уроках у початковій школі є важливим засобом для формування соціальної компетентності учнів засобами проєктної діяльності. Ці технології дозволяють створювати цікаві та взаємодійні навчальні середовища, які сприяють розвитку комунікативних навичок, співпраці, критичного мислення та творчості учнів. Вони також допомагають учителям залучати здобувачів брати активну участь в освітньому процесі та розвивати їхні здібності в галузі інформаційних технологій.

Основні особливості використання web-орієнтованих і мультимедійних технологій на уроках у початковій школі для формування соціальної компетентності містять:

Інтерактивність – мультимедійні технології дозволяють створювати взаємодіючі вправи та завдання, які заохочують учнів співпрацювати та спілкуватися між собою.

Колаборативність – за допомогою web-орієнтованих інструментів можна створювати спільні проекти, над якими працюють весь клас чи невеликі групи учнів. Це сприяє розвитку навичок командної роботи та взаємодопомоги.

Творчість та самовираження – учні можуть використовувати мультимедійні засоби для створення власних проектів, які відображають їхні ідеї, погляди та творчі здібності.

Залучення різних ресурсів – Інтернет надає доступ до великої кількості навчальних матеріалів, ігор, відеороликів тощо, що можна використовувати на уроках для підтримки навчання та розвитку соціальних навичок.

Формування медіаграмотності – робота з мультимедійними засобами допомагає учням розвивати навички аналізу, оцінки та створення власного контенту в інтернеті.

Розвиток етичних та безпечних поведінкових навичок – учителі можуть включити в проекти важливі аспекти етичної поведінки та безпеки в Інтернеті, навчаючи учнів правильно використовувати мультимедійні ресурси.

Оцінювання та звітування – мультимедійні проекти можуть бути представлені у форматі презентацій, відеороликів або інших мультимедійних форматів. Вони можуть також включати елементи самооцінювання, що розвиває навички самопізнання та самоаналізу.

Для досягнення цієї педагогічної умови необхідно систематично та цілеспрямовано впроваджувати зазначені технології на уроках в початковій школі. Вони не лише допоможуть розвинути соціальну компетентність учнів, але й зацікавлять їх у навчанні, нададуть досвіду працювати у новому форматі. Поступове та систематичне використання web-орієнтованих і мультимедійних технологій під час уроків дозволить сформувати у учнів навички, які можна застосовувати в різних умовах, у тому числі в нестандартних, уявних, умовно-реальних і природних ситуаціях.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності. Київ : Либідь, 2006. 272 с.
2. Муращенко О. В. Підготовка вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до інтегрованого навчання молодших школярів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2021. 329 с.
3. Alderman B. Get Real! Collaborative Learning in Higher Education. Journal of the Australian Association of Writing Programs. 2000. № 4(1). URL: <http://www.griffith.edu.au/school/art/text/april00/alderman.htm> (дата звернення: 24.08.2023).
4. Bruffee K. A. Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge. Baltimore : Johns Hopkins University Press, 1993. 344 p.
5. The Greenwood dictionary of education / edited by John W. Collins III and Nancy Patricia O'Brien. Westport, Conn. : Greenwood Press, 2020. 581 p.

УДК 373.3.016:[5+3+613]-047.22

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ ПІД ЧАС ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ» У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ НУШ

*Налескіна Д., здобувачка
другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасна освіта вимагає від педагогів нових підходів до організації навчального процесу. Один із таких підходів – діяльнісний підхід, який передбачає активну участь учнів у процесі навчання та розвитку їхніх компетенцій. У початкових класах НУШ цей підхід можна реалізувати за допомогою інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Проте для ефективної організації навчального процесу за допомогою діяльнісного підходу необхідно зрозуміти його теоретичні аспекти. Запровадження діяльнісного підходу в початкових класах НУШ є актуальним завданням, яке вимагає від вчителів нових знань та навичок. Використання різноманітних методів та форм роботи, які сприяють активному залученню учнів до освітнього процесу та розвитку ключових компетентностей, дозволить досягти мети – формування готовності до життя у сучасному світі [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Запровадження діяльнісного підходу в початковій школі є доведено ефективним через те, що його основні ознаки відповідають психологічним особливостям дітей молодшого шкільного віку. Багато науковців (Т. Кузькова, Л. Заніздра, Л. Мехед, Н. Падун та ін.) описували особливості психолого-педагогічних основ діяльнісного підходу в освітньому процесі НУШ у своїх дослідженнях.

Дослідник Л. Мехед розглядав мисленнєвий розвиток учнів за допомогою якого визначив психологічні особливості здобувачів початкової освіти, а саме: розвиток мислення передбачає формування у здобувачів початкової освіти критичного та логічного мислення; соціальний розвиток передбачає навчатися спілкуватися здобувачів НУШ з іншими людьми, розвивати соціальні навички та вміння працювати в команді; розвиток особистості учнів розвивається за допомогою вмінням самостійно приймати рішення та встановлювати цілі; емоційний розвиток допомагає дитині розуміти та керувати своїми емоціями, розвивати емпатію та співчуття до інших людей; розвиток мовлення передбачає розв'язку мовленнєвих навичок, вміння читати, писати та говорити; розвиток культурної компетентності дозволяє учням навчатися поважати культурні різноманітності та розуміти різні культури; розвиток цифрової компетентності дає можливість навчитися використовувати цифрові технології та інструменти. Згідно з дослідженнями, діяльнісний підхід є ефективним для організації навчального процесу в початкових класах. Він допомагає учням бути активними учасниками навчального процесу, розвивати свої здібності та навички, формувати власну позицію. Інтегрований курс «Я досліджую світ» також є ефективним інструментом для реалізації діяльнісного підходу, оскільки він дозволяє інтегрувати знання з різних предметів в один урок [4].

Метою статті є розкриття теоретичних аспектів запровадження діяльнісного підходу під час організації навчального процесу на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початкових класах НУШ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Діяльнісний підхід – це підхід до навчання, який базується на активній участі учнів у процесі навчання та розвитку їхніх навичок і вмінь через практичну діяльність [5]. Метою діяльнісного підходу є формування учнів як активних суб'єктів свого власного навчання, здатних до самостійної діяльності, розвитку критичного мислення та творчих здібностей.

Основними характеристиками діяльнісного підходу є:

1. Активна участь учнів у навчальному процесі.
2. Орієнтація на розвиток навичок і вмінь, а не лише засвоєння знань.
3. Використання реальних життєвих ситуацій для навчання.
4. Сприяння розвитку критичного мислення та творчих здібностей.
5. Індивідуалізація навчання, урахування потреб і можливостей кожного учня.
6. Використання різноманітних методів та форм роботи з учнями.
7. Сприяння розвитку самостійності та відповідальності учнів за своє навчання [3].

на навчання [3].

Під час запровадження діяльнісного підходу діти не отримують знання в готовому вигляді, а здобувають їх самостійно. Це означає, що дії вчителя підпорядковані організації діяльності учнів. Діяльнісний підхід в освіті орієнтує освітній процес на розвиток ключових компетентностей і наскрізних особистісних якостей, застосування теоретичних знань на практиці, формування навичок самоосвіти та роботи в команді, успішної інтеграції в суспільство та професійної самореалізації. Ідея діяльнісного підходу пов'язана з діяльністю як засобом формування та розвитку суб'єкта навчання. Іншими словами, процес і результат використання форм, прийомів і методів освітнього процесу – це особистість, яка обирає, оцінює, програмує і проєктує різні види діяльності, що відповідають її потребам у саморозвитку і самореалізації.

Діяльнісний підхід є ключовим компонентом нової української школи, оскільки він сприяє розвитку компетентностей учнів, які є основою нової моделі навчання. Діяльнісний підхід дозволяє учням бути активними учасниками навчального процесу, розвивати свої навички і вміння через практичну діяльність, а також забезпечує індивідуалізацію навчання та врахування потреб і можливостей кожного учня.

НУШ передбачає запровадження діяльнісного підходу в різних освітніх галузях початкової школи. Наприклад, учні можуть виконувати рольові ігри, вирішувати проблеми на основі життєвих ситуацій, проводити експерименти та дослідження на уроках ЯДС, математики.

Однією з основних переваг діяльнісного підходу є те, що він дозволяє учням бути активними учасниками навчального процесу. Учні не просто слухають лекції вчителя, але й самостійно виконують практичні завдання, вирішувати проблеми, проводять досліди та експерименти. Це сприяє розвитку навичок та вмінь учнів, а також формує їхні компетентності.

Діяльнісний підхід також забезпечує індивідуалізацію навчання та врахування потреб і можливостей кожного учня. Учитель може працювати з кожним учнем окремо, допомагати йому у вирішенні проблем.

Для ефективного запровадження діяльнісного підходу на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» необхідно враховувати такі теоретичні аспекти:

- організація освітнього процесу повинна базуватися на принципах діяльнісного підходу, таких як активність учнів, індивідуалізація навчання, співпраця та самостійність.
- учитель має створювати ситуації, які сприяють розвитку учнівської активності та самостійності, наприклад, запропонувати учням провести експеримент чи дослідження, вирішити проблему, створити проект.
- для ефективної роботи за діяльним підходом необхідно використовувати різноманітні методи та форми навчання: ігрові технології, проектну діяльність, роботу в парах чи групах тощо.
- інтегрований курс «Я досліджую світ» дозволяє інтегрувати знання з різних предметів та формувати учням компетенції, необхідні для подальшого життя [2].

Діяльнісний підхід є невід’ємною складовою сучасної освіти. Він дозволяє учням активно залучатися до освітнього процесу, розвивати свої здібності та вміння. Проте для того щоб діяльнісний підхід був ефективним, необхідно запроваджувати його системно та цілеспрямовано.

Одним із головних завдань є розробка методики використання діяльнісного підходу в навчальному процесі. Це дозволить учителям структурувати уроки та забезпечити їхнє якісне проведення. Методика повинна передбачати використання різноманітних інтерактивних методів навчання, таких як робота в групах, дискусії, проекти, практичні завдання тощо. Також важливо враховувати всі індивідуальні особливості кожного учня та створювати комфортні умови для навчання.

Таким чином, запровадження діяльнісного підходу в освіті потребує системного та цілеспрямованого підходу. Розробка методики використання діяльнісного підходу допоможе вчителям забезпечити якісне проведення уроків та зробити навчання більш ефективним для учнів.

Основні переваги діяльнісного підходу на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» (табл. 1.):

- активна участь учнів у процесі навчання, під час якої учні не лише слухають виклад матеріалу вчителем, але й самостійно досліджують, експериментують та вирішують проблеми;
- розвиток критичного мислення та творчих здібностей учнів, які навчаються аналізувати інформацію, робити висновки, ставити запитання та шукати відповіді на них;
- інтеграція знань із різних предметів, де учні навчаються бачити зв’язки між різними науками та застосовувати знання з різних предметів для розв’язання практичних завдань;
- розвиток соціальних навичок, за допомогою яких учні навчаються співпрацювати, ділитися інформацією, взаємодіяти з іншими людьми та працювати в команді.

Таблиця 1

Переваги та недоліки діяльнісного підходу

Діяльнісний підхід	
Переваги	Недоліки
Забезпечується цілісний і гармонійний розвиток дитини.	Важко організувати таку роботу в класно-урочному форматі
Підходить для груп із дітьми різного рівня здібностей.	Потрібно багато часу для підготовки до уроку

Продовження таблиці

Дозволяє застосовувати більш широкую інформаційну складову	Потрібна впевненість і вміння вирішувати питання підтримки дисципліни вчителем при подібній організації уроків
Забезпечує високу мотивацію	Є небезпека, що така діяльність як практичне пошук шляхів розв'язання проблеми, займе більше часу практична робота
Мотивує учнів знаходити рішення і ті інформаційні та процесуальні шляхи, які необхідні в даний момент для вирішення практичних завдань	Необхідне вільне володіння інформацією вчителями
Розвиває навички соціальної взаємодії та взаємонавчання	Діяльність повинна бути співвіднесена з плановими навчальними результатами
Забезпечує успішний власних, індивідуальних когнітивних і мовних навичок кожної дитини.	Необхідна готовність до взаємодії між вчителями, у тому числі різних предметів

Висновки. Використання діяльнісного підходу є важливим на уроках ЯДС та сприяє розвитку когнітивних та рухових навичок учнів, формуванню навичок роботи в команді, розвитку творчості та незалежності. Щоб успішно реалізувати цей підхід, учителі використовують різні методи та форми роботи, організують самостійні проєктні заходи та вносять свій внесок у розвиток творчого потенціалу та логічного мислення учнів у матеріалі між учнями та викладачами. Важливо використовувати різноманітні методи оцінювання, які дають можливість визначити рівень засвоєння матеріалу та розвитку ключових компетентностей учнів. Оцінювання повинно бути об'єктивним та спрямованим на підвищення мотивації учнів до навчання та розвитку їхнього потенціалу.

Отже, діяльнісний підхід є ефективним для організації навчального процесу на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початкових класах НУШ. Для його запровадження необхідно враховувати теоретичні аспекти та використовувати різноманітні методи та форми навчання. Це дозволить досягти більшої ефективності навчального процесу та розвитку учнів.

Література

1. Андрусенко І. Інтегрований курс «Я досліджую світ» як інноваційна освітня технологія у початковій школі. *Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції*, м. Ніжин, 2019 р. : за заг. ред. Є. Коваленко, упоряд. Т. Гордієнко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2019. 262 с.
2. Гра по-новому, навчання по-іншому : метод. посіб. упоряд. О. Рома. The LEGO Foundation. Київ, 2018. 44 с.
3. Грошовенко О. П., Жовнич О. В., Коваль Т. В. Використання технології проблемного навчання на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Випуск 63. 2022. С. 87–95.
4. Мехед Л. Психолого-педагогічні засади дослідницької діяльності молодших школярів у навчально-виховному процесі. *Вісник психології і педагогіки*. Київ, 2018. Вип. 21. URL : http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук_праць_ (дата звернення: 03.08.2023).
5. Пасічник О. Діяльнісний підхід – сутність та особливості реалізації у процесі навчання студентів ВНЗ. *Проблеми та інновації у природничо-математичній, технологічній і професійній освіті : матеріали IV Міжнародної науково-практичної*

інтернет-конференції, м. Кропивницький, 10–21 квітня 2017 р. / за заг. ред. М. Садового та ін. Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. 176 с.

УДК 378.147.31

СИСТЕМА ДИДАКТИЧНИХ ІГОР, СПРЯМОВАНА НА РОЗВИТОК МАТЕМАТИЧНОЇ КРЕАТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

*Обратенко К., здобувачка
другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Постановка проблеми. Проблема розвитку креативності є актуальною для сучасного етапу розвитку освіти України, коли відбувається реформування освітнього простору та впровадження Концепції Нової української школи. У відповідності до державних документів, зокрема Закону України «Про освіту» [5], Державного стандарту початкової освіти [3], концепції Нової української школи [9], метою повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності [5]. Серед ключових компонентів сучасної школи на першому місці «новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві» [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній психолого-педагогічній науці креативність розглядається із різних боків: загальні основи креативності вивчають О. Антонова [1], В. Моляко, О. Музика [6], С. Сисоєва [12] та ін.; особливості креативних здібностей, креативного мислення особистості аналізують Т. Воробйова [2], О. Жигайло та С. Гайда [9], І. Кучеренко [8], В. Моляко [6] та ін. О. Сахненко [11] здійснено аналіз психологічних основ розвитку креативності в акмеології; педагогічні аспекти креативності розглянуто в дослідженнях С. Сисоєвої [12], Л. Ткаченко [13]; низка наукових розвідок присвячена питанням розвитку креативності здобувачів початкової освіти: О. Жигайло та С. Гайда [4], І. Кучеренко [8], В. Павленко [10], І. Шахіна та Т. Цимбал [14] та ін. У значному ступені дослідженими в сучасній науці є і питання використання ігрових технологій у початковій школі: Н. Кудикіна [7], С. Сисоєва [12], Л. Ткаченко [13], П. Щербань [14] та ін. Однак формування математичної креативності засобами ігрових технологій належить до малодосліджених питань сучасної науки.

Формулювання цілей статті. Метою статті є апробувати в науковій дискусії експериментальну систему дидактичних ігор, спрямовану на розвиток математичної креативності здобувачів початкової освіти нової української школи.

Основний виклад матеріалу дослідження. У процесі теоретичного пошуку було виявлено, що під математичною креативністю учня початкової школи слід розуміти здатність до оперування математичними поняттями в практичних ситуаціях задля розв'язання логічних ситуативних задач та застосування отриманих математичних уявлень із метою визначення та прогнозування зовнішніх

характеристик геометричних форм в об'єктах реального світу. Для розвитку математичної креативності необхідно спиратися на структуру поняття, що містить такі складники: якими базовими математичними знаннями володіють діти (математична грамотність); які вміння та навички логічного та критичного мислення вони вже опанували та які недоліки наявні у цьому процесі (математичне мислення); як учні можуть уявляти форми та розміри, геометричні фігури та об'єкти реального світу (математична уява).

При доборі ігрових прийомів навчання учнів початкових класів щодо розвитку їхньої креативності ми, по-перше, урахували найважливіші функції навчання: освітню, виховну і розвивальну, а, по-друге, те, що методика застосування кожного прийому навчання зумовлюється змістом навчального матеріалу, якістю підготовки вчителя й учнів, їхніми віковими особливостями, створенням мотиваційної основи для формування складників математичної креативності. У результаті комплексного підходу до обґрунтування експериментальної системи ігрових завдань було укладено їхній перелік, системний взаємозв'язок між частинами якого та спрямованість на формування складників математичної креативності унаочнено на рис. 1.

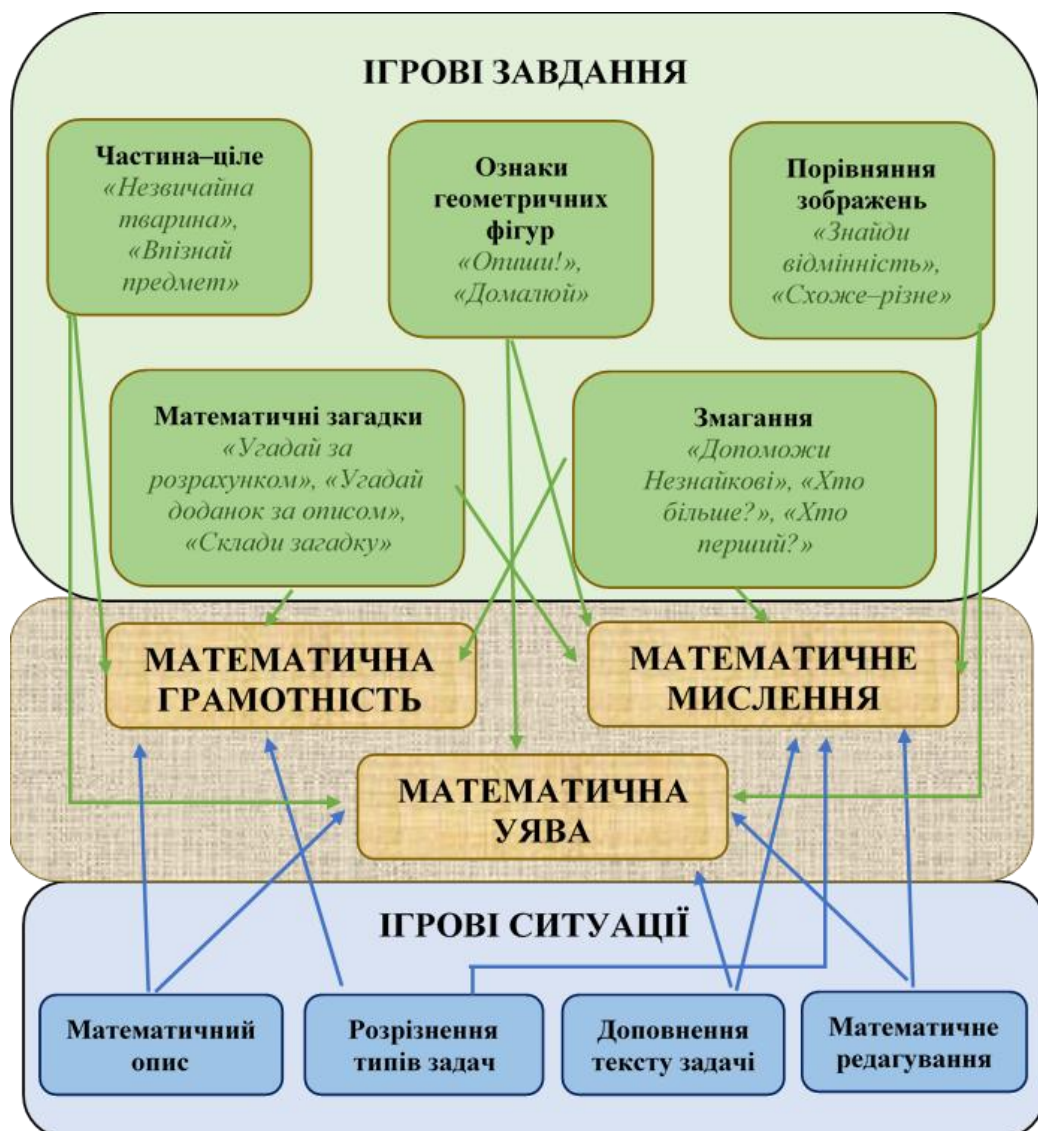


Рисунок 1. Експериментальна система дидактичних ігор, спрямована на формування компонентів математичної креативності учнів початкових класів Нової української школи

Продумуючи ігри вправи та ігрові ситуації, необхідно пам'ятати, наскільки підготовлені діти до розкриття поставленого питання, який мають запас знань і як ним володіють, які саме дидактичні ігри та ігрові ситуації слід використовувати під час роботи над формування креативності, щоб допомогти успішно впоратися із завданням, подолати наявні труднощі.

Експериментальна система дидактичних ігор створена для забезпечення формування умінь і навичок здобувачів початкової освіти креативити. Розробляючи систему, ми виходили з таких загальнодидактичних засад:

а) типологія ігрових вправ та ігрових ситуацій має якнайповніше відповідати діяльнісному підходу, забезпечувати відпрацювання операцій на кожній із стадій математичної діяльності;

б) для продуктивного проведення дидактичних ігор з математичними одиницями у здобувачів початкової освіти має бути створена глибока мотиваційна основа;

в) завдання дидактичних ігор мають бути спрямовані також на усвідомлення здобувачами початкової освіти мотивації вищого порядку: мотивований добір математичних дій, розміщення їх у потрібній послідовності, складання логічного ланцюжка відповідно до завдань ситуації чи вправи, добір математичних засобів, виправлення допущених помилок і недоліків;

г) дидактичні ігри та ігрові ситуації, спрямовані на формування умінь і навичок креативити мають становити певну систему і виконуватись систематично;

д) система дидактичних ігор має підпорядковуватися меті оволодіння логікою міркувань та математичною уявою як специфічним видами математичної діяльності.

Усі розроблені дидактичні ігри та ігрові ситуації ми поділили на види та об'єднали в групи залежно від характеру розумової та навчальної діяльності учнів під час виконання ігрового завдання. Таким чином, у межах експериментальної системи виділяються:

1. Ігрові завдання:

а) співвіднесення частин із цілим («Незвичайна тварина», «Впізнай предмет» та ін.);

б) відгадування математичних загадок («Угадай за розрахунком», «Угадай доданок за описом» та ін.);

в) складання математичних загадок («Склади загадку»);

г) виділення ознак геометричних фігур («Продовжуй!»);

д) описове протиставлення (співставлення) тварин, картин («Знайди відмінність»);

е) опрацювання текстів загадок та їх частин («Складемо загадку», «Допоможи Незнайкові», «Хто більше?», «Хто перший?», «Доповни приклад», «Знайди результат»).

2. Ігрові ситуації:

а) доповнення тексту задачі («Хто складе краще?»);

б) розрізнення типів задач («Поштар»);

в) математична характеристика (опис) істот та неістот (напр.: «У світі тварин»);

г) математичне редагування («Відредагуй задачу»).

Наведемо деякі приклади дидактичних ігор.

Незвичайна тварина

Дидактичне завдання: розвивати вміння дізнаватися про ціле за частинами, розвивати сприймання, спостережливість, мислення.

Ігровий матеріал: кубики Lego.

Зміст гри. Учитель розповідає: «Маленький хлопчик складав із фігурок зображення тварин, і ось, що в нього вийшло. А як вийде в тебе?».

Діти називають тварин, зображення яких можна було б скласти з цих фігурок і пояснюють, за якими ознаками вони здогадалися.

Додаткове завдання: Можна запитати, яка тварина зайва і чому.

Упізнай тварину

Дидактичне завдання: розвивати вміння порівнювати, зіставляти, дізнаватися про ціле за частинами.

Зміст гри. Учитель описує тварину, а діти повинні за описом назвати її.

Великий, живе у лісі, взимку спить.

Тіло вкрите шкірою зеленого кольору, по землі стрибає, а у воді плаває.

Хитра плутівка, руда голівка, пухнастий хвіст.

Довгі вуха, короткий хвіст, стрибає, спить під ялинками та під кущами.

Руда, має великий пухнастий хвіст, вуха з китицями, лущить горіхи.

Маленький, кругленький, сіренький, уся спинка вкрита голками.

Виграє той, хто дасть більше правильних відповідей.

Аналогічне завдання має і ця гра, але вона відрізняється від попередньої умовами сприйняття матеріалу.

Угадай за описом

Дидактичне завдання: вчити дітей виділяти суттєві ознаки форми, визначати за частинами ціле.

Ігровий матеріал: різні невеликі фігури тварин із картону, мішечок (непрозорий).

Зміст гри. Діти по черзі опускають руку в мішечок, не дивлячись в нього, на дотик описують одну з фігур тварин, не називаючи їх, а інші діти відгадують. Виграють ті, хто дасть правильний опис і відповідь.

Методичні вказівки. Гру можна ускладнити, запропонувавши для відповіді згадати загадку або вірш про конкретну тварину.

На розвиток креативного математичного мислення спрямовані такі різновиди ігор:

Склади загадку

Дидактичне завдання: розвивати спостережливість, сприйняття, уявлення, уміння описувати предмети за їхніми ознаками, закріплювати знання про властивості фігур.

Зміст гри. Учитель пропонує учням скласти загадку про будь-яку тварину так, щоб можна було відгадати про кого йде мова.

Виграє той, хто дасть більше правильних описів.

Дидактичне завдання: розвивати мислення, учити точно передавати ознаки предметів, закріплювати і поглиблювати знання дітей про тварин, їхній зовнішній вигляд.

Зміст гри. Грають дві команди. Учитель називає слово-назву тварини (білка). Представники кожної команди по черзі називають її ознаки. Виграє та команда, яка придумала останнє слово.

Знайди відмінність

Дидактичне завдання: вчити дітей виділяти суттєві ознаки будови фігур, групувати, знаходити спільне і відмінне, розвивати спостережливість, увагу, мовлення.

Ігровий матеріал: малюнок із зображенням лисиці і білки.

Зміст гри. Грають дві команди. Представники кожної команди по черзі називають відмінні властивості між білкою та лисицею. Виграє та команда, яка останньою назвала відмінність.

Методичні вказівки. Гру можна ускладнити, запропонувавши назвати спільні риси.

Наша логіка

Дидактичне завдання: формувати вміння викладати думки в чіткій логічній послідовності, додержувати структурно-композиційної будови, удосконалювати написане чи сказане.

Ігровий матеріал: розірвані паперові смужки з написаними на них частинами задачі.

Зміст гри. Учитель на набірному полотні виставляє аркуші паперу і каже: «Діти, Незнайко, грав і випадково розірвав папір, на якому було написано текст задачі. Яку частину і куди треба поставити, щоб вийшла правильна задача?»

Виграє той, хто першим дав правильну відповідь.

Хто перший?

Дидактичне завдання: формувати вміння учнів добирати факти, що відповідають темі й меті висловлювання, використовувати потрібні математичні дії; формувати навички будувати задачі.

Зміст гри. Клас ділиться на 4 команди. Кожна команда отримує картку, на якій записано задачу-опис у художньому стилі. Учитель пропонує змінити в цьому задачі певні слова так, щоб задача стала правильною.

Виграє та команда, яка правильно змінить більшу кількість слів.

У світі тварин

Дидактичне завдання: формувати вміння розміщувати факти у чіткій логічній послідовності; добирати потрібні математичні дії, обґрунтовуючи їхнє використання; додержувати правил правильної побудови задач та ситуацій.

Ігровий матеріал: зображення телевізора.

Зміст гри, грають два учня по черзі. Вони ведучі науково-популярної програми «У світі тварин». Їм треба так скласти загадку про якусь тварину, щоб дати повне уявлення про неї телеглядачам (іншим учням). Виграє той, хто правильніше і точніше опише тварину.

Методичні вказівки. Можна описувати одну й ту ж тварину, а можна інших. Після виступу двох ведучих можна обговорити запропоновані ними описи.

Доповни задачу

Дидактичне завдання: формувати вміння добирати факти, що відповідають темі й типу задачі; добирати потрібні мотивовані математичні дії.

Зміст гри. Учням треба доповнити задачу числовими та фактологічними даними. Клас поділяється на дві команди. Учні кожної команди по черзі називають числа. Виграє та команда, яка останньою дасть правильну відповідь.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, розроблена система дидактичних ігор ґрунтувалася на таких загальнодидактичних засадах: відповідала діяльнісному підходу, забезпечувала відпрацювання операцій на кожній із стадій математичної діяльності; для продуктивного проведення дидактичних ігор із математичними одиницями у здобувачів початкової освіти була створена глибока мотиваційна основа; завдання дидактичних ігор були спрямовані на усвідомлення здобувачами початкової освіти

мотивації вищого порядку: мотивований добір математичних дій, розміщення їх у потрібній послідовності, складання логічного ланцюжка відповідно до завдань ситуації чи вправи, добір математичних засобів, виправлення допущених помилок і недоліків.

Література

1. Антонова О. Є. Сутність поняття креативності: проблеми та пошуки. Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі: [монографія] / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ім. І. Франка, 2012. С. 14–41.
2. Воробйова Т.В. Формування креативних здібностей здобувачів початкової освіти у процесі розв'язання навчальних завдань: автореф. канд.пед. наук: 13.00.09. Тернопіль, 2014. 19 с.
3. Державний стандарт початкової освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. *Урядовий портал*. 2018. URL : <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/prozatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> (дата звернення: 18.09.2023).
4. Жигайло О., Гайда С. Формування креативного мислення учнів початкових класів на уроках математики. Актуальні питання гуманітарних наук, 2013. Вип. 5. С. 183–189. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2013_5_23. (дата звернення: 10.04.2023).
5. Закон України «Про освіту» від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 10.04.2023).
6. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. Житомир: Вид-во Рута, 2006. 320 с.
7. Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність здобувачів початкової освіти у позаурочному навчально-виховному процесі: монографія / Київський міський педагогічний ун-т ім. Б. Д. Грінченка. К.: КМПУ, 2013. 272 с.
8. Кучеренко І. В. Теоретичні основи вивчення креативності здобувачів початкової освіти. Сайт вчителя початкових класів Кучеренко І.В. 17.12.2019. URL : <https://cutt.ly/HLBkuf6>. (дата звернення: 10.04.2023).
9. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої освіти від 27 жовтня 2016 р. URL : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html> (дата звернення: 10.04.2023).
10. Павленко В. В. Розвиток креативності здобувачів початкової освіти: монографія / за ред. проф. О. Є. Антонової. Житомир, 2017. 158 с.
11. Сахненко О. П. Використання креативної освіти для формування та розвитку інноваційної особистості. 2019. URL : <https://vseosvita.ua/library/vikoristanna-tehnologij-kreativnoi-osviti-dla-formuvanna-ta-rozvitku-innovacijnoi-osobistosti-98784.html> (дата звернення: 10.04.2023).
12. Сисоєва С. Основи педагогічної творчості: підручник. Київ: Міленіум, 2006. 344 с.
13. Ткаченко Л.І. Креативність і творчість: сучасний контент. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2014. № 9–10. С. 32–35.
14. Шахіна І. Ю., Цимбал Т. О. Формування креативного мислення здобувачів початкової освіти у процесі навчання. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки»*, 2018. Вип. 4. URL : <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/2927>. (дата звернення: 10.04.2023).
15. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: навч. посібник. К.: Вища школа, 2014. 207 с.

УДК 373.3.018.43:004-043

СУТНІСТЬ І ОСОБЛИВОСТІ ГРУПОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Одинока А., здобувачка

*другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
Гринько В., професор кафедри
природничо-математичних дисциплін
та інформатики в початковій освіті
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Європейські та загальнолюдські цінності – це принципи, сформовані протягом століть у результаті політичних, економічних і соціальних змін в Європі та які поділяють люди в Європі та інших частинах світу. Вони є основою демократичних суспільств і забезпечують основу для миру та співробітництва. Як зазначено в Хартії основних прав Європейського Союзу, європейські цінності ґрунтуються на ідеях свободи, рівності, демократії, верховенства права та поваги до людської гідності [8].

Сьогодні, коли наша країна отримала статус кандидата в ЄС, названі цінності становляться основою і нашого суспільства. Вони впливають на те, як ми думаємо, діємо та взаємодіємо одне з одним. Групова взаємодія є важливою частиною нашого життя, оскільки ми живемо в групах, таких як сім'ї, друзі, робочі групи та громадські організації.

З точки зору соціології, групова взаємодія – це процес, за допомогою якого люди в групах взаємодіють одне з одним, обмінюючись інформацією, думками, почуттями, діями. У психології групову взаємодію розуміють як процес, у якому члени групи впливають один на одного, обмінюючись інформацією, думками, почуттями та діями. Педагоги розглядають групову взаємодію як процес, у якому члени групи взаємодіють одне з одним, обмінюючись інформацією, думками, почуттями та діями, із метою навчання та розвитку.

Групова взаємодія – це складний процес, який вимагає від людей певних навичок. Однак якщо ці навички розвинені, групова взаємодія може бути дуже корисною. Особливо корисною – у навчанні, тому що дозволяє учням спілкуватися та співпрацювати одне з одним, ділитись своїми ідеями та думками, навчатися одне в одного та розвивати свої навички спілкування та вирішення проблем, такі необхідні для успіху в житті.

Відомі зарубіжні дослідники групової взаємодії у навчанні – Жан Піаже, швейцарський психолог, відомий своєю теорією когнітивного розвитку, яка також включає розуміння того, як діти взаємодіють у групах та як це впливає на їхнє навчання; Джон Дьюї, американський філософ, психолог та педагог, який підкреслював важливість спільної взаємодії та досвіду в освіті; Роберт Славін, один із провідних дослідників у галузі кооперативного навчання, який розробив теорії та методики, що підтримують групову взаємодію та співпрацю в класі; Елізабет Коен, яка зосередилася на груповій динаміці в класах та розробила концепції, що допомагають створювати ефективні умови для групової роботи.

Серед вітчизняних дослідників можна виділити О. Пометун (обґрунтувала ефективність використання групових форм навчання для розвитку пізнавальних здібностей, творчих задатків, комунікативних навичок і особистісних якостей школярів) [6], Ю. Бондар (показала, що групова взаємодія сприяє активізації творчого мислення, формуванню творчого потенціалу та творчої самореалізації школярів) [1], В. Бучму (дослідила діалогову взаємодію як складову педагогіки партнерства, яка забезпечує можливість здійснення компетентнісного підходу до навчання) [2] та ін.

Теоретичні основи групової взаємодії, їхні види та форми, методи організації та управління, а також роль педагога в їхній реалізації представлені в численних монографіях, статтях та методичних розробках. Натомість існують деякі аспекти, які недостатньо розглянуті у психолого-педагогічній літературі, зокрема: особливості групової взаємодії молодших школярів в умовах дистанційного чи змішаного навчання; використання групової взаємодії при вивченні окремих навчальних предметів та ін.

Отже, актуальність проблеми та її недостатня розробленість зумовили мету статті: розкрити сутність та визначити особливості групової взаємодії молодших школярів в умовах дистанційного навчання.

Одним із найавторитетніших визначень групової взаємодії є визначення, запропоноване американським психологом Джорджем Мідом: групова взаємодія – це процес, у якому люди, які входять до складу групи, впливають одне на одного, змінюючи свої поведінку, думки, почуття та ставлення [4].

Це визначення підкреслює важливі аспекти групової взаємодії:

- взаємодія відбувається між людьми, які входять до складу групи;
- взаємодія може впливати на поведінку, думки, почуття та ставлення людей;
- взаємодія може призводити до змін у людях та в групі в цілому.

Інші автори, які досліджували групову взаємодію, також надають свої визначення цього процесу. Наприклад, американський психолог Курт Левін визначає групову взаємодію як процес, у якому люди, які входять до складу групи, впливають одне на одного, прагнучи досягти спільної мети. Для групової взаємодії властиві такі ознаки, як: наявність спільної мети взаємодії; розподіл обов'язків та функцій між учасниками діяльності; взаємодопомога; вибір лідера колективу; корисний характер спільної діяльності [5].

Л. Зінченко та Н. Шаповалова здійснили теоретичний аналіз поняття «взаємодія» як соціально-психологічного феномену [3], а О. Саркісова здійснила спробу сформулювати поняття групової взаємодії, яке поєднує соціологічне, психологічне та педагогічне розуміння його сутності. На її думку, групова взаємодія – це атрибутивна ознака групової діяльності, її процесуальна сторона, система безпосередніх, взаємообумовлених дій учасників певної реальної соціальної групи, спрямованих на реалізацію цілей групової діяльності. Вона є важливою ознакою групової діяльності, оскільки забезпечує ефективне виконання завдань, вирішення проблем і створення позитивного мікроклімату в групі [7].

Групова взаємодія учнів початкових класів має ряд особливостей, які необхідно враховувати при її організації:

- вік дітей (молодші школярі ще не мають достатнього досвіду спілкування і співпраці, вони можуть бути сором'язливими, не вміти висловлювати свої думки, вести діалог, вирішувати конфлікти і тому вчитель повинен допомогти їм засвоїти необхідні навички та вміння);
- рівень розвитку дітей (учні початкових класів мають різний рівень розвитку, як у навчальному плані, так і в особистому розвитку, тому вчителю при організації групової роботи важливо враховувати ці відмінності);
- психологічні особливості дітей (у молодшому шкільному віці діти часто прагнуть до лідерства, можуть бути агресивними або пасивними, тому вчитель повинен враховувати ці особливості при розподілі ролей в групі).

Отже, особливості організації групової взаємодії учнів початкових класів пов'язані з віковими особливостями дітей, оскільки учні ще не мають достатніх навичок спілкування та співпраці, тому потребують допомоги вчителя.

На основі цих особливостей можна виділити такі принципи організації групової взаємодії учнів початкових класів: підготовка учнів до групової роботи, врахування індивідуальних особливостей учнів, створення сприятливої атмосфери в класі, контроль за роботою групи, при правильному дотриманні яких групова взаємодія може стати ефективною.

Критерії групової взаємодії учнів містять такі аспекти: співпраця та взаємодопомога, активна участь усіх учасників, взаємне слухання, розвиток критичного мислення, збалансованість участі, розвиток комунікативних навичок, розвиток навичок розв'язання конфліктів, створення позитивної атмосфери, здатність до саморефлексії, досягнення спільних цілей.

Організацію групової взаємодії учнів початкових класів треба починати з невеликих груп із 2–3 осіб, що дозволить дітям краще пізнати одне одного і навчитися взаємодіяти. Обрані завдання мають відповідати рівню розвитку дітей, вони повинні бути цікавими і захопливими, щоб діти були зацікавлені в їхньому виконанні. Учні треба забезпечити необхідними матеріалами та ресурсами, щоб вони мали все необхідне для виконання завдання. Аби заохотити дітей до спілкування і співпраці, учитель повинен хвалити їх за роботу в групі, щоб вони розуміли важливість взаємодії.

Групова взаємодія може бути використана для вирішення різних навчальних завдань. Наприклад, її можна використовувати для:

- розв'язання проблем, коли групова робота може допомогти дітям краще зрозуміти проблему і знайти її рішення;
- виконання творчих завдань, коли групова робота може сприяти розвитку творчих здібностей дітей;
- засвоєння нових знань, коли групова робота може допомогти дітям краще засвоїти нові знання, обмінявшись інформацією одне з одним.

Зважаючи на те, що кілька останніх років українське учнівство навчається переважно в дистанційному форматі, не можна залишити поза увагою питання організації групової взаємодії в онлайн-навчальному середовищі. Для великої кількості дітей це єдина можливість отримати освіту та спілкування з однолітками.

Дистанційний формат навчання впливає на здатність групи створювати згуртованість, почуття довіри, приналежності та задоволення. Перевагами дистанційної форми є навчання в психологічно комфортній, звичній для дитини обстановці за її комп'ютером, індивідуальні терміни і темп навчання, високий рівень самостійності і творчості та подолання територіальних і часових обмежень. У той же час, ця форма навчання має недоліки: відсутність «живого» соціального контакту, низьку мотивацію до навчання, відсутність чіткого розпорядку навчального дня, наявність «цифрового бар'єру», затрати часу. Учителям важче розпізнати емоції групи, головним чином через втрату візуального контакту та акустичної комунікації [9].

Для дистанційної форми навчання дуже важливе явище комунікації – невід'ємної складової будь-якого педагогічного процесу, від рівня втілення якого залежить ефективність навчального процесу, а також оволодіння різноманітними цифровими сервісами в умовах дистанційного навчання як запоруку ефективної комунікації учитель – учень – батьки.

Отже, групова взаємодія, яку ми розуміємо як умову розвитку соціальних зв'язків, реалізації спілкування та ефективного навчання, є важливим фактором, який впливає на формування та розвиток груп, а також на поведінку, думки та почуття людей, які входять до складу групи.

Протягом півріччя в 4 класі І-Іванівського ліцею Барвінківської МТГ вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ» було побудовано відповідно принципів організації групової взаємодії учнів початкових класів. При цьому всі завдання були спрямовані на розвиток таких важливих умінь, як уміння працювати в команді (завдання містили спільне виконання проєктів, вирішення спільних проблем, пошук компромісів та ін.); уміння спілкуватися та співпрацювати з іншими (завдання містили презентації перед аудиторією, участь у дискусіях та ін.); уміння приймати рішення і розв'язувати проблеми (завдання містили аналіз даних і вирішення ситуацій, що виникають несподівано та ін.); уміння креативно мислити і генерувати нові ідеї (завдання містили мозковий штурм і розробку інноваційних рішень та ін.).

Отримані результати навчання засвідчили суттєву позитивну динаміку в учнів 4 класу за всіма розглядуваними параметрами, що засвідчує ефективність виконаної роботи. Навіть при дистанційному навчанні групова взаємодія сприяє підвищенню рівня згуртованості класу та більш глибокому вивченню матеріалів курсу за допомогою різноманітних точок зору; учні отримують більш високі оцінки, засвоюють соціальні навички та громадянські цінності, розвивають навички критичного мислення вищого рівня, досягають особистісного зростання, розвивають позитивне ставлення до самостійного навчання.

Результати проведеного дослідження не вичерпують усіх аспектів проблеми групової взаємодії учнів початкових класів. Майбутні дослідження можуть бути зосереджені на вивченні впливу групової взаємодії на розвиток особистості учня початкових класів та аналізу особливостей групової взаємодії учнів із різними рівнями інтелектуального розвитку.

Література

1. Бондар Ю. В. Використання творчих завдань під час вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початковій школі. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2020. № 70. Т. 1. С. 95–99.
2. Бучма В. В. Діалогічна взаємодія як складова педагогіки партнерства в концепції нової української школи. Формування позитивної громадської думки щодо освітніх інновацій: підсумки IV етапу експерименту : матеріали круглого столу (м. Київ, 13 червня 2019 р.). *Вісник психології і педагогіки*. Випуск 24. 2019. URL : <http://www.psych.kiev.ua/> Збірник_наук. праць. Випуск 24. (дата звернення: 10.04.2023).
3. Зінченко Л. В., Шаповалова Н. В. Теоретичний аналіз поняття «взаємодія» як соціально-психологічний феномен. *Modern directions of theoretical and applied researches*. 2014. С. 457-466. URL : <https://sworld.education/%20konfer34/457.pdf> (дата звернення 22.03.2023).
4. Мід Дж. Г. Дух, самість і суспільство. З точки зору соціального біхевіориста. [пер. з англ. та передм. Т. Корпала]. К. : Український центр духовної культури, 2000. 416 с.
5. Оверчук В. Методологічні підходи вивчення до вивчення групової згуртованості колективу. *Збірник наукових праць ЛОГОС*. 2021. С. 47–48. URL : <https://doi.org/10.36074/logos-12.11.2021.v3.11> (дата звернення: 16.12.2023).
6. Пометун О. І. Інтерактивні методи навчання. Енциклопедія освіти, Юрінком Інтер. 2021. С. 417–418.
7. Саркісова О.Ю. Сутність поняття «групова взаємодія» як соціальної, психологічної та педагогічної категорії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету*

ім. М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. праць. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. Вип. 19 (29). С. 58–61.

8. Хартія основних прав Європейського Союзу. URL: https://zakononline.com.ua/documents/show/210257_210322. (дата звернення: 16.10.2023).

9. Шульга А., Дідух В. Можливості дистанційної освіти в педагогіці партнерства. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 29. Т. 4. С. 256–262.

УДК 373.3.091.33-027.22:796

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ КОЛАБОРАТИВНИХ НАВИЧОК ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ГЕЙМІФІКАЦІЇ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

*Оксенюк С., здобувачка
другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Постановка проблеми. У вік сучасних технологій, великого розвитку освіти, глобалізаційних та інтеграційних процесів набирає оберту питання з потреби кваліфікованих, розвинених, сучасних учителів. А саме таких учителів, які слідкують за новими тенденціями освіти, уміють вдало застосовувати на уроках нові методики навчання, удосконалити та дати нове життя старим тощо.

Сьогодні освіта постійно змінюється, розвивається та трансформується. Проте питання мотивації та залучення молодших школярів до навчальної діяльності залишається на першому місці. Мотивація відіграє дуже важливу роль у навчанні. Умотивована дитина завжди розумітиме для чого вона навчається і через це їй усе вдаватиметься.

У нормативно-правовому забезпеченні процесу реформування Нової української школи, зокрема в Концепції НУШ [8], Державному стандарті початкової освіти [6] значну увагу приділено формуванню колаборативних умінь і навичок учнів, оскільки вони потрактовані як наскрізне вміння співпрацювати в команді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Одним із засобів формування колаборативних умінь у початкових класах є гейміфікація. Це поняття є предметом наукових досліджень О. Брайченко [1], Н. Герасименко [5], А. Battocchi, A. Ven-Sasson [1], S. Dreimane [2] та ін.

Проблема застосування ігрових технологій в освітньому процесі в різні часи була предметом вивчення як вітчизняної педагогіки та психології Л. Покроєва [4], Р. Сопівник [9] ін.), так і зарубіжної науки (А. Battocchi, А. Ven-Sasson [1], S. Dreimane [2], та ін.). Підсумком досліджень стала виникнення в науці поняття «edutainment» [7].

Сьогодні гейміфікація в українських школах є не зовсім поширеною практикою через недостатню обізнаність учителів у цій сфері, забезпеченість технологіями тощо. Відповідно, питання формування колаборативних умінь здобувачів початкової освіти засобами гейміфікації на уроках української мови залишається поза увагою науковців.

Формування цілей статті. Виходячи з зазначеною нами постановки проблеми, метою статті є теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування колаборативних навичок здобувачів початкової освіти засобами гейміфікації на уроках української мови.

Основний виклад матеріалу. У сучасному розумінні навчальний процес передбачає процес взаємодії вчителя та учнів із метою залучення їх до певних знань, навичок, надання умінь та цінностей. Широке використання ігор (особливо на початкових етапах навчання) та потреба в залученні до освітніх практик призвели до появи концепції гейміфікації.

Ідея цієї інноваційної технології полягає в тому, щоб зробити процес навчання більш цікавим, різноманітним і, головне, таким, аби в учнів з'являлася мотивація до навчання. Ігри – це ідеальне навчальна атмосфера, у яку вбудовані дозволи на помилки, що заохочують нестандартне мислення та сприяє розвитку самодисципліни.

Невикористання сучасних освітніх технологій ускладнює навчальний процес і віддаляє учнів від зацікавленості в ньому. Тож можна зазначити, що гейміфікація – це новий спосіб організації навчання, у тому числі командного, із великим педагогічним потенціалом.

Зосереджуючись на діяльності вчителя початкових класів на уроках української мови щодо розвитку, формування колаборативних навичок у здобувачів початкової освіти, варто передивитись формати і технології взаємодії з учнями, важливо звернути увагу на сучасні тенденції:

- перехід від передачі знань до їхнього створення;
- перехід від звичайної схеми «вчитель–учень» до взаємодії, створення колаборації;
- використання різноманітних поєднань (проектна діяльність та ін.).

Із усього арсеналу технологій учителя початкових класів варто виокремити технології групового навчання із використанням засобів гейміфікації, які водночас не відволікатимуть від навчання, зокрема вивчення української мови.

Під час колаборативного навчання фокус зміщується від малих до великих проблем. У цьому випадку весь клас або команда працює над одним питанням, яке потребує багато ресурсів. Така діяльність готує учнів до життя за межами школи, оскільки вона імітує роботу великої організації, а ефективність залежить від злагодженості роботи всіх учасників. Прикладами таких завдань є написання невеличкого колективного твору тощо. Разом вони розробляють план дій, кожен учень отримує своє завдання, і крок за кроком вони починають досягати спільної мети.

Підтримка та увага з боку вчителів та однокласників є основними інструментами для розвитку позитивних почуттів. Учителі повинні завжди допомагати порадою та звертати увагу на позитивні події. Уміння співпрацювати, тобто вміти вислухати, знайти спільні цілі, бути готовим допомогти іншим і підтримати у складних ситуаціях, вміти переконати й знайти компроміси, є запорукою успішної професійної діяльності. Навчання школярів вирішувати проблеми та приймати рішення вимагає використання колаборативних форм, інтерактивних та проблемно-орієнтованих методів навчання, які організують навчальний процес. Наприклад, проблемно-орієнтовані методи навчання дають змогу учням обмірковувати та вирішувати конкретні проблеми.

З метою формування колаборативних навичок здобувачів початкової освіти на уроках української мови вчителі мають приділяти увагу різноманітним завданням із елементами гейміфікації. Можна розробляти такі завдання самостійно, використовувати готові командні ігри, зокрема настільні, LEGO тощо. Завдяки таким формам роботи, такому виду діяльності учні матимуть змогу об'єднатися в групи, команди, що призводитиме саме до формування вміння співпрацювати, тобто навичок

колаборації.

Для ефективного формування колаборативних навичок у здобувачів початкової освіти засобами гейміфікації на уроках української мови вчителі мають [10]:

- надати детальну інструкцію на початку гри або виконання завдання; важливо наголосити, що участь беруть усі учні, а головне – працюють разом, виконуючи кожен свою роль;
- позбутися вікових упереджень, тобто обирати гру відповідно до теми уроку і на цікавій ігровій механіці, оскільки учням будуть цікаві як настільні ігри, із персонажами, так і більш складні;
- обирати завдання, ігри відповідно до можливостей учнів, тобто не дуже складні і не занадто легкі;
- обирати шаблони та конструктори відповідно до кінцевої мети (флеш-картки та ін.);
- використовувати ігри помірно.

Звичайно, сучасне шкільне навчання не може просто відмовитися від традиційних методів і засобів навчання. Учителі повинні давати учням базові знання, а також розвивати, виховувати і плекати предметні навички та компетенції. Проте в XXI столітті успішність людини полягатиме в її таланті та інтелекті, здатність обробляти і критично оцінювати інформацію, вирішувати складні інтелектуальні завдання, творчо підходити до вирішення повсякденних проблем, а також уміти взаємодіяти з іншими, володіти колаборативними навичками.

Тож із метою формування колаборативних навичок здобувачів початкової освіти засобами гейміфікації на уроках української мови ми виділяємо такі педагогічні умови:

1. Використання лінгвістичного матеріалу в дидактичних іграх.

Ігри на уроках мови мають спиратися на мовний матеріал, тобто головним героєм у таких іграх має бути мовознавство чи лінгвістика. Тому можна застосовувати саме лінгвістичні ігри, під час яких відбувається опанування дидактичного матеріалу і одночасно весела забавка. Такі умови передбачені саме для невимушеного вивчення мови і збагачення мовлення, а також для розвитку логічного та креативного мислення. На уроках мови звісно варто застосовувати ігри відповідно до теми, яка вивчається.

2. Використання цифрових сервісів як додаткових ресурсів.

Оскільки вже три роки у нашій країні навчання відбувається у дистанційній формі, то різноманітні цифрові сервіси є його невід'ємною частиною. Учителі використовують зручні для них сервіси, наприклад, Google Meet, Google Classroom, Zoom. Але не всі сервіси підходять для організації колаборації на уроках. З нашого досвіду використання сервісу Zoom є більш доречним, зручним для формування колаборативних навичок на уроках української мови зокрема, оскільки там можна розвести учнів по окремих «кімнатах», організувати там командні ігри тощо. Також для успішного навчання варто застосовувати й інші додаткові сервіси, наприклад, LearningApps для проведення цікавих ігор, Kahoot для групових опитувань тощо. А також для урізноманітнення уроків, видів діяльності можна використовувати, наприклад, інтерактивну дошку Jamboard, сервіс Mentimeter.

3. Включення елементів творчості для забезпечення можливості самовираження здобувачів початкової освіти.

Є велика кількість різноманітних ігор, які розвивають ті чи інші навички, впливають на загальний розвиток школярів. Але ж треба пам'ятати, що найвищим

проявом засвоєння навчального матеріалу є творчий рівень. Сьогодні важливо виховувати творчих особистостей, тому й увагу варто звернути саме на відповідні ігри. Це можуть бути ігри, завдання на розвиток креативності саме на рівні мови: розповідь зі своїм продовженням, створення ілюстрованого плакату в команді, ігри-бродилки та інші.

Змоделюємо впровадження виокремлених педагогічних умов в освітній процес (див. рис. 1.6).

Головна мета моделі: підвищення рівня сформованості колаборативних навичок здобувачів початкової освіти. Реалізація поставленої мети відбувається з урахуванням відповідних принципів.

Відомо, що ефективність системи роботи з підвищення рівня сформованості колаборативних навичок здобувачів початкової освіти може бути забезпечена за умови реалізації *принципів*, які відображають закономірності формування колаборативних навичок.

Принцип індивідуального підходу (реалізується через певні стандартизовані методики, якими передбачається надання мовленнєвого та ігрового діагностичного матеріалу, який враховує вікові особливості школяра); принцип інтеграції діагностики та корекції (реалізується у виявленні актуальних проблем учня і формуванні прогностичних висновків); принцип діяльнісного підходу (ґрунтується на тому, щоб дитина була максимально активною під час діагностичної бесіди).

Визначені принципи формування колаборативних навичок реалізуються в межах педагогічного моделювання цього процесу й разом із головною метою моделювання впливають на визначення *завдань* досліджуваної моделі, що полягають у:

- формуванні: уміння ефективно застосовувати на практиці отримані знання з колабораційної роботи; здатності здобувачів початкової освіти до міжособистісної комунікації;

- розвитку: умінь поведінки здобувачів початкової освіти у конфліктних ситуаціях; уміння вирішувати їх; управлінських (лідерських) здібностей; здатності до спілкування; самоконтролю;

- вихованні: усебічно розвиненої та гармонійної особистості; поважного ставлення до однокласників, учасників команди; працездатності та працелюбності.

Запропонована модель є безперервною і реалізується в процесі освітнього процесу ЗЗСО. З метою впровадження педагогічної моделі визначено такі етапи:

1. Аналіз стартової позиції рівня сформованості колаборативних навичок здобувачів початкової освіти (констатувальний експеримент).

2. Розробка та впровадження системи заходів щодо підвищення рівня сформованості колаборативних навичок (формульальний експеримент).

3. Обґрунтування результатів рівня сформованості колаборативних навичок здобувачів початкової освіти (контрольних експеримент).

На першому етапі відбувається аналіз стартової позиції рівня сформованості колаборативних навичок здобувачів початкової освіти: вивчення наукової літератури; виокремлення компонентів, критеріїв і показників для визначення рівнів сформованості колаборативних навичок здобувачів початкової освіти; розроблення діагностичного інструментарію дослідження та діагностика рівня сформованості колаборативних навичок здобувачів початкової освіти.

Підвищення рівня колаборативних навичок є результатом цілеспрямованої роботи в контексті вибудови взаємопоєднаних *структурних компонентів*:

міжособистісна комунікація, здатність до вирішення конфлікту, управлінські здібності, які складають основу структури колаборативних навичок.

Ретельний розгляд структурних компонентів процесу формування колаборативних навичок здобувачів початкової освіти дозволяє визначити критерії оцінювання успішності впровадженої моделі, що базуються на зазначених вище принципах і реалізуються завдяки розробленим педагогічним умовам. Серед критеріїв виділено такі: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний.

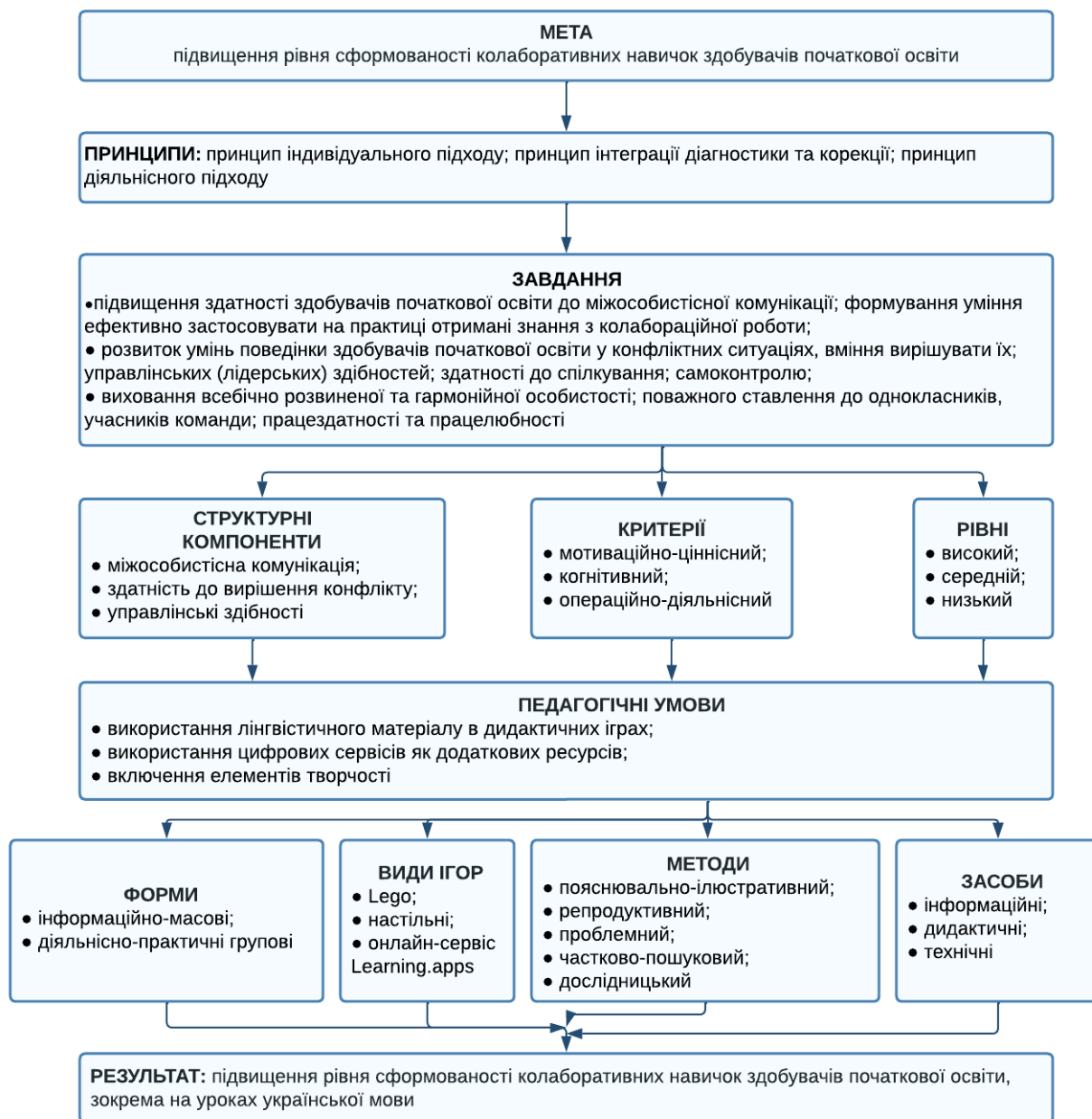


Рисунок 1. Модель упровадження педагогічних умов

З метою якісного визначення реального стану та рівня сформованості колаборативних навичок здобувачів початкової освіти з урахуванням особистісної значущості дослідження, на основі узагальнених наведених критеріїв і показників розроблено рівні сформованості колаборативних навичок здобувачів початкової освіти: низький, середній та високий.

Подавший етап – це розробка та впровадження системи заходів щодо підвищення рівня сформованості колаборативних навичок здобувачів початкової освіти: визначення, теоретичне обґрунтування та впровадження педагогічних умов, які втілені через організацію освітнього процесу, оптимізацію навчально-методичного забезпечення та проведення заходів, що сприяли підвищенню рівня сформованості колаборативних навичок.

Результативність та успішність процесу підвищення рівня сформованості колаборативних навичок здобувачів початкової освіти залежить від реалізації сукупності *педагогічних умов*: використання лінгвістичного матеріалу в дидактичних іграх; використання цифрових сервісів як додаткових ресурсів; включення елементів творчості.

Форми організації навчальної діяльності щодо підвищення рівня сформованості колаборативних навичок здобувачів початкової освіти поділяються на: інформаційно-масові (дискусії, ринги, проблемні завдання тощо); діяльнісно-практичні групові (творчі групи, рольові та пізнавальні ігри тощо).

Методи організації навчальної діяльності щодо підвищення рівня сформованості колаборативних навичок здобувачів початкової освіти: пояснювально-ілюстративний (бесіда, робота з підручником, ілюстрація, демонстрація, заохочення тощо); репродуктивний (завдання, практична робота, вправи, вимоги тощо); проблемний (проблемно-пошукова бесіда, запитання тощо); частково-пошуковий (творчі вправи, лабораторні роботи, мозковий штурм тощо); дослідницький (проекти, пошукова творча діяльність, спостереження, аналіз, тренінги тощо).

Засоби навчання підвищують пізнавальну діяльність, сприяють засвоєнню предметних знань, підвищуючи розвивальний і навчальний ефект освітньої діяльності. У контексті підвищення рівня сформованості колаборативних навичок здобувачів початкової освіти значну роль відведено таким *засобам*: інформаційні (підручники, електронні навчальні видання тощо); дидактичні (плакати тощо); технічні (аудіовізуальні засоби, мультимедія тощо).

З метою підвищення рівня сформованості колаборативних навичок здобувачів початкової освіти, стимулювання ініціативи, творчої діяльності тощо було впроваджено такі *види ігор*: настільні; Lego; онлайн-сервіс Learning.apps тощо.

На останньому етапі відбувається обґрунтування результатів сформованості колаборативних навичок здобувачів початкової освіти: уточнення та перевірка об'єктивності результатів реалізації педагогічних умов формування колаборативних навичок (теоретичне осмислення емпіричних даних, визначення їхньої результативності за допомогою контрольної діагностики досліджуваного явища).

Результатом реалізації розробленої моделі має стати підвищення рівня сформованості колаборативних навичок здобувачів початкової освіти, зокрема на уроках української мови.

Висновки. Ефективним буде формування колаборативних навичок на уроках української мови саме завдяки засобам гейміфікації. Упровадження ігрових елементів у навчальний процес сприяє формуванню інтересу до навчання, вихованню ініціативності та активності, підвищенню мотивації до навчання, пізнавальної діяльності.

Розроблена модель спрямована на вдосконалення змісту освітнього процесу в початковій школі ЗЗСО і містить мету, принципи, завдання, структурні компоненти, критерії, педагогічні умови, методи, засоби й форми, види ігор, а також очікуваний результат – підвищення рівня сформованості колаборативних навичок здобувачів

початкової освіти.

Література

1. Battocchi A., Ben-Sasson A., Esposito G., Gal E., Pianesi F., Tomasini D., & Zancanaro M. Collaborative puzzle game: a tabletop interface for fostering collaborative skills in children with autism spectrum disorders. *Journal of Assistive Technologies*. 2020. 3(18). P. 221–236.
2. Dreimane S. Gamification for education: Review of current publications. *Didactics of Smart Pedagogy: Smart Pedagogy for Technology Enhanced Learning*. 2019. P. 453–464.
3. Брайтченко О. Гейміфікація: коли книжка перетворюється на гру *Читомо: культура читання і мистецтво книговидавництва*. URL: <http://www.chytomo.com/hejmefikatsiia-koly-knyzhka-peretvoriuietsia-na-hru/>. (дата звернення 18.10.2023).
4. Використання гри в освітньому процесі першого циклу початкової освіти / за ред. Л. Д. Покроєвої. Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2018. 88 с.
5. Герасименко Н. В. Гейміфіковане навчання: проектування та розроблення освітнього веб-квесту *Економіка в школах України*. 2018. № 10. С. 12–15.
6. Державний стандарт початкової освіти (Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р., № 87). URL : <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> (дата звернення: 23.10.2023).
7. Кириленко О. С., Барнич О. В., Мамчич О. Б. Практичний аспект формування навичок 4К на уроках читання в НУШ. *Інноваційна педагогіка : наук. журн.* 2021. Вип. 32. Т.2. С. 29–32.
8. Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа». URL : <http://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf> (дата звернення 23.10.2023)
9. Сопівник Р. В., Дубровська Л. О., Дубровський В. Л. Система дидактичних ігор як засіб ефективності навчально-виховного процесу у сучасній початковій школі. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя* 2016. № 4. С. 111–114.

УДК 371.3.056

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

*Рябокоть-Роцуп Н., здобувачка
другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
Федь І., доцент кафедри
теорії і практики початкової освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Здоров'я – найголовніша умова, яка визначає ступінь життєздатності організму, можливість виконувати біологічні та соціальні функції, проте може втрачатися в процесі навчання. Виходячи з досліджень учених у галузі педагогіки, високі результати шкільної освіти взаємопов'язані з погіршенням здоров'я учнів, зокрема зі зниженням психосоматичного розвитку дітей, тобто традиційна форма навчання не тільки не сприяє збереженню здоров'я учнів, а й часто завдає йому шкоди [1].

У зв'язку з цим проводиться виважена державна політика, спрямована на збереження та зміцнення фізичного та духовного здоров'я здобувачів початкової

освіти. Однією з найбільших цінностей держави Конституція України (1996 р.) визначає життя і здоров'я людини. Питання здоров'язбереження розглянуто в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, де зазначено, що «пріоритетним завданням системи освіти є навчання людини в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих як до найвищої цінності» [2].

У ході педагогічного експерименту було здійснено діагностику рівня сформованості здоров'язбережувальної компетентності здобувачів початкової освіти на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

Метою контрольного експерименту було перевірити, як впроваджувана експериментальна робота вплинула на рівень здоров'язбережувальної компетентності здобувачів початкової освіти.

Ми використали ті ж методи, що і на констатувальному етапі дослідження. Респондентам було запропоновано тест на виявлення рівня сформованості когнітивного компонента здоров'язбережувальної компетентності. За результатами тестування було складено таблицю 1.

Таблиця 1

Результати тестування класів на контрольному етапі експерименту

Контрольний клас			Експериментальний клас		
№	Прізвище, ім'я учня	Результат (бали)	№	Прізвище, ім'я учня	Результат (бали)
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
1.	Ганна А.	9	1.	Матвій А.	9
2.	Олександр Б.	6	2.	Борис Д.	5
3.	Марія Б.	9	3.	Вадим О.	9
4.	Павло В.	6	4.	Григорій Г.	4
5.	Ганн В.	5	5.	Тимур З.	5
6.	Вікторія Д.	10	6.	Іван З.	6
7.	Олексій Є.	4	7.	Олексій К.	5
8.	Зоя З.	7	8.	Ганна К.	6
9.	Катерина З.	6	9.	Єлизавета Л.	10
10.	Іван І.	6	10.	Антон М.	9
11.	Тетяна І.	4	11.	Марина М.	8
12.	Ірина К.	10	12.	Тетяна Н.	6
13.	Яніна К.	6	13.	Павло О.	5
14.	Марина М.	6	14.	Ганна П.	6
15.	Назар О.	6	15.	Вікторія Р.	7
16.	Олег В.	4	16.	Андрій С.	6
17.	Петро І.	5	17.	Роман С.	5
18.	Павло Г.	7	18.	Ксенія С.	9
19.	Регіна П.	6	19.	Катерина С.	9
20.	Федор Н.	10	20.	Єлизавета С.	7
21.	Фрол З.	3	21.	Марина Т.	7
22.	Олексій Ф.	6	22.	Андрій Ф.	5
23.	Віталій Х.	5	23.	Ганна Ф.	10

Продовження таблиці

24.	Давид Ч.	7	24.	Дмитро Ф.	9
25.	Віктор Ш.	4	25.	Марія Ч.	6
Загальна сума балів		157	Загальна сума балів		173
A = 157 : 25 = 6,3 (середній бал)			A = 173 : 25 = 6,9 (середній бал)		

За підсумками результатів тестування було складено таблиця рівнів учнів (табл.2).

Таблиця 2

**Показники рівнів сформованості когнітивного компонента
здоров'язбережувальної компетентності здобувачів початкової освіти за
результатами тестування**

Кількість учнів/ Класи	Рівень		
	Високий	Середній	Початковий
Осіб	5/9	15/15	5/1
Контрольний	20%	60%	20%
Експериментальний	36%	60%	4%

Порівнюючи таблицю констатувального та таблиця контрольного етапу експерименту дійшли висновку, що рівень знань здобувачів початкової освіти збільшився. Кількість учнів із високим рівнем знань збільшилася в контрольному класі на 2 особи (8%), в експериментальному – на 3 особи (12%). Кількість учнів із середнім рівнем знань збільшилася в контрольному класі на 2 особи (8%), в експериментальному – на 1 особу (4%). Кількість учнів із початковим рівнем знань зменшилася в контрольному класі на 4 особи (16%), в експериментальному – на 4 особи (16%) (див. рис. 1).



Рисунок 1. Рівні сформованості когнітивного компонента здоров'язбережувальної компетентності здобувачів за результатами тестування

Було проведено повторно анкетування на виявлення рівня сформованості мотиваційного компонента здоров'язбережувальної компетентності здобувачів початкової освіти (див. табл. 3).

Таблиця 3

Результати анкетування з учнями на контрольному етапі експерименту

Контрольний клас			Експериментальний клас		
№	Прізвище, ім'я учня	Результат (бали)	№	Прізвище, ім'я учня	Результат (бали)
1	2	3	4	5	6
1.	Ганна А.	7	1.	Матвій А.	5
2.	Олександр Б.	6	2.	Борис Д.	6
3.	Марія Б.	7	3.	Вадим О.	7
4.	Павло В.	7	4.	Григорій Г.	5
5.	Ганн В.	7	5.	Тимур З.	5
6.	Вікторія Д.	7	6.	Іван З.	6
7.	Олексій Є.	4	7.	Олексій К.	5
8.	Зоя З.	7	8.	Ганна К.	6
9.	Катерина З.	5	9.	Єлизавета Л.	7
10.	Іван І.	7	10.	Антон М.	6
11.	Тетяна І.	4	11.	Марина М.	6
12.	Ірина К.	7	12.	Тетяна Н.	5
13.	Яніна К.	4	13.	Павло О.	7
14.	Марина М.	6	14.	Ганна П.	5
15.	Назар О.	5	15.	Вікторія Р.	7
16.	Олег В.	7	16.	Андрій С.	5
17.	Петро І.	5	17.	Роман С.	5
18.	Павло Г.	5	18.	Ксенія С.	4
19.	Регіна П.	6	19.	Катерина С.	5
20.	Федор Н.	7	20.	Єлизавета С.	6
21.	Фрол З.	7	21.	Марина Т.	5
22.	Олексій Ф.	6	22.	Андрій Ф.	4
23.	Віталій Х.	7	23.	Ганна Ф.	5
24.	Давид Ч.	5	24.	Дмитро Ф.	4
25.	Віктор Ш.	6	25.	Марія Ч.	5
Загальна сума балів		151	Загальна сума балів		136
A = 151 : 25 = 6,0 (середній бал)			A = 136 : 25 = 5,4 (середній бал)		

За підсумками результатів анкетування було складено таблиця рівнів учнів (табл. 4).

Таблиця 4

Показники рівнів сформованості мотиваційного компонента здоров'язбережувальної компетентності здобувачів початкової освіти за результатами анкетування

Кількість учнів/ Класи	Рівень		
	Високий	Середній	Початковий
Осіб	5/10	17/15	3/0
Контрольний	20%	68%	12%
Експериментальний	40%	60%	0%



Рисунок 2. Рівні сформованості мотиваційного компонента здоров'язберезувальної компетентності здобувачів за результатами анкетування

Також було запропоновано виконати повторно ситуативні вправи.

Таблиця 5

Результати ситуативних вправ учнів на контрольному етапі експерименту

Контрольний клас					Експериментальний клас						
№	Прізвище, ім'я учня				бал	№	Прізвище, ім'я учня				бал
1	2	Уміння спілкуватися	Переконаність у доказах	Знання здоров'язберезувальних основ	3	4	5	Уміння спілкуватися	Переконаність у доказах	Знання здоров'язберезувальних основ	6
1.	Ганна А.	3	1	2	6	1.	Матвій А.	1	1	2	4
2.	Олександр Б.	3	1	3	7	2.	Борис Д.	3	1	3	7
3.	Марія Б.	3	1	2	6	3.	Вадим О.	3	2	3	8
4.	Павло В.	3	1	2	6	4.	Григорій Г.	1	1	1	3
5.	Ганн В.	3	1	2	6	5.	Тимур З.	1	1	3	5
6.	Вікторія Д.	2	2	2	6	6.	Іван З.	2	2	3	7
7.	Олексій Є.	1	1	1	3	7.	Олексій К.	1	1	2	4

Продовження таблиці

8.	Зоя З.	2	1	2	5	8.	Ганна К.	1	1	1	3
9.	Катерина З.	2	2	2	6	9.	Єлизавета Л.	3	1	3	7
10.	Іван І.	2	1	2	5	10.	Антон М.	2	1	3	6
11.	Тетяна І.	1	0	2	3	11.	Марина М.	3	2	3	8
12.	Ірина К.	3	2	2	7	12.	Тетяна Н.	1	1	1	3
13.	Яніна К.	1	1	1	3	13.	Павло О.	1	1	3	5
14.	Марина М.	2	1	0	3	14.	Ганна П.	2	2	3	7
15.	Назар О.	3	0	3	6	15.	Вікторія Р.	3	2	3	8
16.	Олег В.	1	1	1	3	16.	Андрій С.	2	1	2	5
17.	Петро І.	1	1	1	3	17.	Роман С.	2	1	2	5
18.	Павло Г.	3	2	3	8	18.	Ксенія С.	2	1	2	5
19.	Регіна П.	3	2	2	7	19.	Катерина С.	3	2	3	8
20.	Федор Н.	3	3	3	9	20.	Єлизавета С.	1	0	2	3
21.	Фрол З.	1	0	2	3	21.	Марина Т.	2	1	3	6
22.	Олексій Ф.	1	1	1	3	22.	Андрій Ф.	2	1	2	5
23.	Віталій Х.	2	2	2	6	23.	Ганна Ф.	2	3	3	8
24.	Давид Ч.	1	0	2	3	24.	Дмитро Ф.	2	1	3	6
25.	Віктор Ш.	0	0	2	2	25.	Марія Ч.	1	0	2	3
Загальна сума балів		50	28	47	125	Загальна сума балів		47	31	61	139
A = 125 : 25 = 5,0 (середній бал)						A = 139 : 25 = 5,6 (середній бал)					

За підсумками результатів ситуативних вправ було складено таблиця рівнів учнів (табл. 6).

Таблиця 6

**Показники рівнів сформованості діяльнісного компонента
здоров'язбережувальної компетентності здобувачів початкової освіти за
результатами ситуативних вправ**

Кількість учнів/ Класи	Рівень		
	Високий	Середній	Початковий
Осіб	5/9	11/11	9/5
Контрольний	20%	44%	36%
Експериментальний	36%	44%	20%

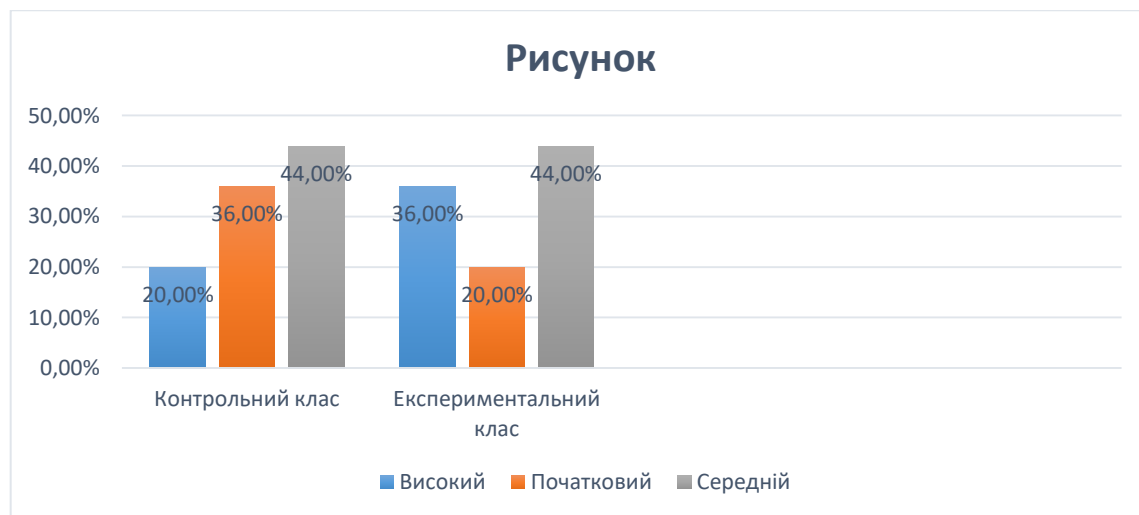


Рисунок 3. Рівні сформованості діяльнісного компонента здоров'язбережувальної компетентності здобувачів початкової освіти за результатами ситуативних вправ

Повторно було проведено анкетування батьків (див. табл. 7).

Таблиця 7

Результати анкетування батьків на контрольному етапі експерименту

Контрольний клас			Експериментальний клас		
№	Прізвище, ім'я учня	Результат (бали)	№	Прізвище, ім'я учня	Результат (бали)
1	2	3	4	5	6
1.	Ганна А.	9	1.	Матвій А.	9
2.	Олександр Б.	8	2.	Борис Д.	7
3.	Марія Б.	7	3.	Вадим О.	9
4.	Павло В.	8	4.	Григорій Г.	6
5.	Ганн В.	5	5.	Тимур З.	5
6.	Вікторія Д.	4	6.	Іван З.	8
7.	Олексій Є.	4	7.	Олексій К.	6
8.	Зоя З.	5	8.	Ганна К.	4
9.	Катерина З.	6	9.	Єлизавета Л.	10
10.	Іван І.	6	10.	Антон М.	9
11.	Тетяна І.	4	11.	Марина М.	5
12.	Ірина К.	5	12.	Тетяна Н.	6
13.	Яніна К.	6	13.	Павло О.	5
14.	Марина М.	9	14.	Ганна П.	8
15.	Назар О.	5	15.	Вікторія Р.	5
16.	Олег В.	7	16.	Андрій С.	6
17.	Петро І.	6	17.	Роман С.	-
18.	Павло Г.	4	18.	Ксенія С.	5
19.	Регіна П.	6	19.	Катерина С.	6
20.	Федор Н.	-	20.	Єлизавета С.	9
21.	Фрол З.	5	21.	Марина Т.	7
22.	Олексій Ф.	6	22.	Андрій Ф.	5
23.	Віталій Х.	6	23.	Ганна Ф.	-

Продовження таблиці

24.	Давид Ч.	-	24.	Дмитро Ф.	9
25.	Віктор Ш.	6	25.	Марія Ч.	3
Загальна сума балів		137	Загальна сума балів		152
A = 137 : 23 = 5,9 (середній бал)			A = 152 : 23 = 6,6 (середній бал)		

Відповіді батьків на етапі контрольного експерименту. За підсумками результатів анкетування було складено таблиця рівнів (табл. 8).

Таблиця 8

Показники рівня сформованості здоров'язбережувальної компетентності учнів за результатами анкетування батьків

Кількість учнів/ Класи	Рівень		
	Високий	Середній	Початковий
Осіб	4/8	15/13	4/2
Контрольний	17,4%	65,2%	17,4%
Експериментальний	34,8%	56,5%	8,7%

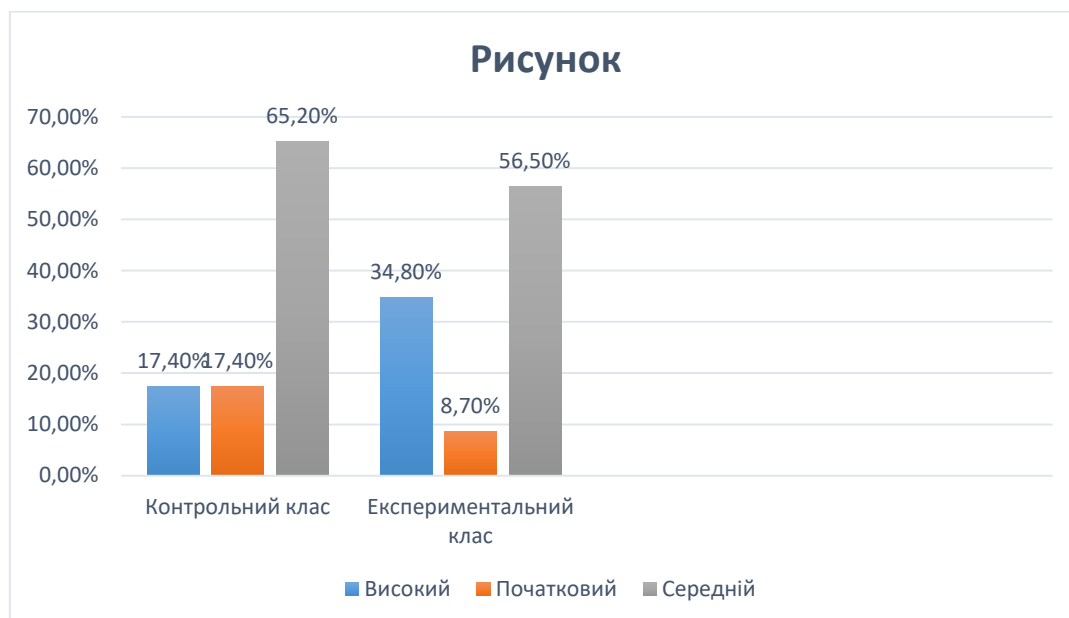


Рисунок 4. Рівнів сформованості здоров'язбережувальної компетентності учнів за результатами анкетування батьків

Таблиця 9

Результати дослідження рівнів екологічної компетентності здобувачів початкової освіти (%)

Рівні	Класи					
	Контрольний клас			Експериментальний клас		
	Після експерименту			Після експерименту		
	В	С	П	В	С	П
Когнітивний	20	60	20	36	60	4
Мотиваційно-ціннісний	20	68	12	40	60	0
Діяльнісний	20	44	36	36	44	20

**Результати дослідження рівня здоров'язбережувальної компетентності
здобувачів початкової освіти (%)**

Рівні	Класи											
	Контрольний клас						Експериментальний клас					
	До експерим.			Після експерим.			До експерим.			Після експерим.		
	В	С	П	В	С	П	В	С	П	В	С	П
Когнітивний	12	52	36	20	60	20	24	56	20	36	60	4
Мотиваційно-ціннісний	8	48	44	20	68	12	20	48	32	40	60	0
Діяльнісний	4	24	72	20	44	36	4	20	76	36	44	20

Після проведення дослідження, порівнюючи констатувальний та контрольний експерименти, ми виявили середні показники результатів оцінки здоров'язбережувальної компетентності здобувачів початкової освіти за трьома компонентами.

Високий рівень формування здоров'язбережувальної компетентності в контрольному класі до експерименту 8,0%, після експерименту – 20,0% (зріс на 12,0%), експериментальному класі до експерименту 16,0%, після експерименту – 37,3% (зріс на 21,3%).

Середній рівень формування здоров'язбережувальної компетентності в контрольному класі до експерименту 41,3%, після експерименту – 57,3% (зріс на 16,0%), експериментальному класі до експерименту 41,3%, після експерименту – 54,7% (зріс на 13,4%).

Початковий рівень формування здоров'язбережувальної компетентності в контрольному класі до експерименту 50,7%, після експерименту – 22,7% (став нижче на 28,0%), експериментальному класі до експерименту 42,7%, після експерименту – 8,0% (став нижче на 34,7%).

Таким чином, проаналізувавши показники формування здоров'язбережувальної компетентності здобувачів початкової освіти в контрольному та експериментальному класах, дійшли висновку, що у проведеному нами дослідженні спостерігається покращення результатів, отриманих після використання на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» системи вправ, спрямованих на формування здоров'язбережувальної компетентності учнів початкової освіти.

Література

1. Іонова О. Здоров'язбереження особистості як психолого-педагогічна проблема URL : https://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/ppmb/texts/200901/09iomppp.pdf (дата звернення 24.04.2023 р.).
2. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті URL : <https://westudents.com.ua/glavy/48810-281-natsonalna-doktrina-rozvitku-osvti-v-ukran.html> (дата звернення 24.04.2023 р.).
3. Рябоконт–Рошупкіна Н. М. Використання здоров'язберігаючих технологій в освітній діяльності навчальних закладів. *Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій : матеріали VI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*, м. Слов'янськ, 06–07 грудня 2022 року / відповід. ред. О. Хващевська. Слов'янськ, 2022. С. 312–314.
4. Семенова Є. Формування культури здоров'я підростаючого покоління: проблеми становлення та розвитку : автореф. ... канд. соц. Наук : 22.00.06. Харків, 2016. 22 с.

УДК 373.091.35-050.38

РОЗВИТОК МУЗИЧНО-РИТМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «МИСТЕЦТВО»

*Свиріденкова Є., здобувачка
другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
Роздимаха А., доцент
кафедри музики і хореографії
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Постановка проблеми. Головною метою мистецької освіти в загальноосвітній школі є формування духовної культури, невід'ємною складовою якої є музична культура школярів. Під час занять із музики формуються музичні здібності, що стають підґрунтям для формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів.

Серед актуальних проблем сьогодення на увагу заслуговує питання зростання ролі музично-ритмічної культури школярів, оскільки в процесі занять із музичного мистецтва відбувається особистісне зростання, формування свідомості школяра, його здатності до сприйняття та відчуття музичного мистецтва. На особливу увагу заслуговують молодші школярі, у системі мистецької освіти яких музика відіграє основну роль.

У ситуації освітніх змін проблема розвитку музично-ритмічної культури учнів початкової школи постає предметом особливого зацікавлення науковців, педагогів, від професійної діяльності і культури яких залежить успішність реалізації освітніх завдань, про що йдеться в основних законодавчих документах: Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття.) (2016 р.), Законах України «Про освіту» (2021 р.), «Про позашкільну освіту» (2020 р.), Концепції «Нова українська школа» (2016 р.), Концепції «Розвитку освіти України на період 2015 – 2025 роки (2014 р.), та інших, що дозволяє констатувати – базовою стратегією розвитку окреслених ланок в освіті в Україні є інтеграційні процеси у всіх сферах життя, а саме в політиці, економіці, культурі й освіті, що актуалізують необхідність і доцільність аналізу напрямів реалізації стратегії інтеграції в сучасній освіті в Україні, зокрема інтеграції художніх знань учнів початкової школи як одного із провідних принципів загальної мистецької освіти.

У результаті аналізу досліджень і публікацій, які є основою сучасних концепцій особистісного становлення підростаючого покоління, встановлено, що питанням впливу музики на формування духовності особистості приділяється увага в психолого-педагогічних дослідженнях. Розкриттю виховної ролі різних видів мистецтва присвячені праці Е. Ж. Далькроза, З. Кодая, К. Орфа, О. Рудницької, Л. Масол та ін.

Теоретичні та методологічні аспекти розвитку музично-ритмічної культури в учнів початкової школи на уроках інтегрованого курсу «Мистецтво» розглянуто в наукових працях вітчизняних учених, у яких виокремлено такі напрями розв'язання окресленого питання:

- розвиток в учнів початкової школи музично-ритмічної культури (Г. Дідич, Л. Заря, М. Лук'янчук, Д. Маковський, О. Мкртічян, О. Олійник, І. Рожко, Г. Руда);
- вікові особливості учнів початкової школи (І. Бех, К. Завалко, А. Ковінько, Л. Макарова);
- особливості інтегрованого підходу до навчання музичному мистецтву учнів початкової школи (О. Антонова, Т. Вільчанська, В. Жаланова, В. Жуков, Л. Масол, О. Стріхар).

Зростання значення формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів на уроках мистецтва стикається з недостатньо чіткою й методично обґрунтованою організацією даного виду діяльності в нових соціально-педагогічних умовах, що дозволяє окреслити низку суперечностей:

- між достатньо високим загальнокультурним та музичним освітньо-виховним рівнем міжнародної спільноти та недостатнім приділенням уваги до становлення культури молодших школярів в Україні;
- необхідністю здорового фізичного і духовного розвитку дитини та обмеженістю можливостей занять із фізичної культури для забезпечення формування основ її музично-ритмічної культури;
- усвідомленням необхідності музично-ритмічного розвитку, зафіксованого в навчальних програмах із мистецтва, та недостатнім застосуванням потенціалу формування основ музично-ритмічної культури школярів.

Мета дослідження – науково обґрунтувати, розробити, упровадити методику формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів на уроках мистецтва та експериментально перевірити її ефективність.

Основний виклад матеріалу дослідження. У практиці музичної освіти зберігається низка труднощів і невирішених проблем, що істотно знижують важливість навчання художньо-виконавчому мистецтву в культурному житті суспільства та діяльності мистецьких навчальних закладів різних рівнів. Ці труднощі значною мірою походять від недостатньої вивченості деяких, дуже важливих питань природи та шляхів розвитку основних сторін культури художньої діяльності.

Одна з найістотніших проблем – шляхи, засоби та методи розуміння ритмічного початку, різноманітних ритмічних факторів у сприйнятті та виконанні музики. Ширше кажучи, функціональна вагомість ритму – основного «енергоносія» музичної діяльності, який поживає як інтонаційну творчість особистості, що втілює музично-художній задум композитора, так і інтонаційну творчість музиканта-слухача.

Добре відомі труднощі, які, зазвичай, супроводжують початкові стадії пізнання закономірностей ритмічної сторони нотного запису в початкових класах. Оскільки дітям властива конкретність сприйняття і мислення, розшифровка абстрактного запису ритму, дана в умовних позначеннях розміру та тривалості звуків, представляє для них значні труднощі, які долаються лише шляхом довгих зусиль. Така ситуація негативно впливає на всі подальші стосунки учнів початкової школи з ритмічною основою музичних творів.

Сучасні наукові дослідження в галузі генези та сутності різних сторін музичного ритму, зокрема, виділення ритмо-інтонації як основної, семантично значущої, структурної одиниці музичного процесу, особливо суттєвої для адекватної орієнтації в семантиці музичних жанрів, указують на необхідність цілеспрямованої

роботи над досягненням єдності двох взаємопов'язаних функцій метроритміки музичного твору – організуючої (структурованої) та змістовної.

Авторське розуміння поняття «основи музично-ритмічної культури молодших школярів», представлено А. Поляковою в дисертаційному дослідженні як придбаний музично-культурний досвід особистості молодшого школяра. Авторка вважає, що діти оволодівають музично-ритмічними надбаннями світової музичної культури через реалізацію власного творчого потенціалу, слухового сприйняття, співу та пластично-емоційних рухових дій. Кінцевим результатом дослідження, як доводить авторка, є «формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів, а саме – процес придбання музично-ритмічного досвіду кожним молодшим школярем» [3, с. 14].

У дисертаційному дослідженні О. Стріхар відображено взаємодію і взаємозв'язок наукових підходів і принципів до вивчення проблеми творчого розвитку учнів початкової школи, зокрема: особистісно-орієнтованого, що дає можливість організувати навчання з урахуванням індивідуальних потреб і можливостей майбутнього вчителя, глибокої поваги до його особистості. Автор зауважує, що такий підхід дає можливість вивчати майбутньому вчителю питання щодо інтеграції музичного навчання, що передбачає взаємозбагачення та взаємозумовленості структурних складників і компонентів системи; на подальшому етапі дає можливість визначити місце і роль інтеграції в макроцілісності та мікроцілісності; при розгляді в подальшому становлять сутність методології сучасної гуманізації педагогіки вищої школи, у кінцевому етапі дає змогу розглядати творчу діяльність школярів як специфічний спосіб самореалізації особистості, певну сукупність психо-рефлексивних та соціально-психологічних особистісних утворень [4, с. 8-9].

Мистецька освіта, зокрема проблеми розвитку в учнів початкової школи музично-ритмічної культури на уроках мистецтва, в останні десятиліття були у пріоритетній зоні уваги педагогічної громадськості.

Музично-ритмічна культура в усіх ланках музичної діяльності, на думку Г. Дідич, слід розглядати як передбачувальний регулюючий та естетичний фактор, який порівнює музичну діяльність та її результати з потребами дійсності. Складне утворення структури музичного твору є, на думку автора, елементами образної структури змісту. Передбачена структура повинна включати мелодичну, ладову, гармонічну, метричну, динамічну, композиційну структури [1, с. 30].

У процесі розвитку музично-ритмічної культури автор виділяє такі етапи: сприймання – первинне, орієнтовне, емоційно-образне відображення музичного твору; яке, як вважає автор, у його цілісності й багатогранності, збагачене індивідуально-особистими відношеннями слухача [1, с. 28].

Рівень усвідомленого сприйняття музичного мистецтва, зауважує Л. Заря, зумовлено необхідністю допомоги зростанню освітнього потенціалу учнів. Цей процес усвідомлення ними своїх інтересів, почуттів, ціннісних орієнтацій та переконань, який здійснює цілісне сприйняття, формує в дітей не тільки вміння розрізняти виражальні засоби музичних творів, а й здатність поєднувати звучання у єдиний смисловий комплекс. Авторка в дослідженні доводить, що у процесі формування у молодших школярів сприймання музичного мистецтва слід урахувати індивідуальні здібності – досягнутий рівень сприймання, індивідуальні особливості характеру, ставлення до занять [2, с. 79–82].

Отже, зважаючи на сутність поняття «розвиток музично-ритмічної культури» та узагальнюючи проведеній аналіз змісту мистецької освіти учнів початкової школи, ми дійшли висновку: вивчення теоретичних основ формування музично-ритмічної культури учнів початкової школи на основі української музики дозволило зробити висновок про те, що вокально-виконавська культура дітей залежить не лише від якості музичних творів, а й від інтенсивності спілкування з ними, а також від індивідуальних особливостей учнів. Звичайно, найважливіше полягає в тому, що вокально-виконавська культура учнів початкової школи є нова якісна освіта внаслідок накопичення художнього досвіду формується в залежно від інтенсивності спілкування з якісними високохудожні зразки української музики.

Розкриваючи сутність поняття музично-ритмічної культури учнів початкової школи, зазначимо, що вокально-виконавська культура дітей динамічно організована сукупність особистісних та ціннісно-орієнтованих, комунікативних та когнітивних компонентів, зміст яких складається з досвіду, образно-чуттєвих вражень, музично-виконавчих знань, умінь, навичок, поступово кристалізуючи сферу особистості учня.

Музично-ритмічна культура – це водночас і середовище прояви особистісно-професійної спрямованості учня, якої він існує, динамічно розвивається та вдосконалюється інтелектуально та вокально-технічно, опановуючи виконавською компетенцією, включаючи особистісне ставлення до сторони, що його цікавить – предметної діяльності.

Спілкування з музичним мистецтвом дає потужний виховний та розвиваючий поштовх на процес навчання загалом. Тут дуже важливий педагогічний підхід у підборі змістовного, високохудожнього репертуару, що духовно підносить і збагачує кожного вихованця. Українська музика відрізняється вираженою жанровою різноманітністю: до нею відносяться як спів сольний, у дуеті, у тріо, в ансамблі, а також хоровий спів. Усе це забезпечує різноманітність способів творчого самовираження особистості в процесі навчання, самовдосконалення та стилю виконання. Українську музику слід розглядати як основу формування музично-ритмічної культури учнів початкової школи, оскільки має невичерпним виховним, освітнім та розвиваючим потенціалом:

1. Виховний потенціал української музики розкривається у кращих вокальних зразках творчості українських композиторів, де музичність мови творів, інтонаційне багатство музичної мови українських композиторів допоможуть юним музикантам подолати всі труднощі образного втілення виконуваних творів, відчути, перейнятися творчою спадщиною найкращих композиторів.

2. Освітній потенціал реалізується за допомогою вокального репертуару, який дає можливість юним співакам розширити музично-слухові уявлення, виявляти стилістичні особливості твори, створювати художній образ музичного твору, глибше осягати ідейно-образний зміст твору, знаходити виразні засоби, які допомагають передати головну ідею твору та втілення музично-виконавського задуму.

3. Розвивальний потенціал опосередковується багатотональними музичними традиціями, де вокальний матеріал охоплює величезний спектр подій та національно-культурних узаємозв'язків, насичений музичними художньо-виконавськими засобами, що й визначає основу виховання художнього смаку, формує творчу індивідуальність та, як наслідок, музичну культуру учня.

Аналіз науково-методичної літератури з філософії, мистецтвознавства, музичної психології та педагогіки визначило сутність, зміст та специфіку розвитку музично-ритмічної культури учнів початкової школи. Компонентами структури

художньо-творчих здібностей молодших школярів (зокрема музично-ритмічних) є інтелектуальні здібності (когнітивно-зацікавлений компонент – творче мислення, творча уява, придбаний музично-культурний досвід, зацікавленість музично-ритмічною діяльністю), сенсорні здатності, (емоційно-спонукальний компонент – емоційна чуйність на музику, музично-слухові уявлення, активність рухової реакції на представлені музичні приклади), творчо-діяльнісний (співочі навички, ритмопластика, адекватність музично-ритмічних рухів характеру відчуті музики, готовність до колективного музично-ритмічного спілкування), що виявляються у пізнавальній та чуттєво-емоційній сферах та пластично-емоційних рухових діях через реалізацію власного творчого потенціалу за умов педагогічного впливу вчителя.

Розвиток музично-ритмічної культури молодших школярів стає успішним, якщо в діяльності вчителя реалізуються принципи додатковості, свободи вибору, трансформації когнітивного змісту емоційне, цілісності, музичної освіченості, асоціативності, інтонаційності, які стають принципами реалізації індивідуально-творчого підходу до їх формування.

Показниками музично-ритмічної культури молодших школярів, за допомогою яких визначаються рівні їхньої сформованості, є творче мислення, творча уява, музичний досвід, емоційна чуйність на музику, музично-слухові уявлення, співочі навички, ритмопластика.

Формування музично-ритмічної культури забезпечується реалізацією програми їхнього формування, зміст якої доповнює зміст освіти на рівні предметів художньо-естетичного циклу.

Педагогічні умови, дотримання яких забезпечує формування музично-ритмічної культури молодших школярів: розкриття змісту художньо-творчих здібностей молодших школярів стає основою для розробки дидактичної моделі формування таких здібностей; процес навчання організований таким чином, що освоєння молодшими школярами змісту освіти предметів художньо-естетичного циклу забезпечує залучення дітей до мистецтва; упровадження системності в навчанні музично-ритмічним рухам; реалізація програми формування художньо-творчих здібностей молодших школярів базується на обліку впливу сім'ї та мікросередовища; застосування інтеграції різних музично-культурних явищ; домінуючими у формуванні художньо-творчих здібностей стають продуктивні методи (інтонаційно-стильовий аналіз, «створення шедеврів», переінтонування, метод проєктів та ін), які, не пригнічуючи інтуїції молодших школярів, індивідуальності кожного учня та його можливостей спонукають їх до художньо-творчої діяльності, створення атмосфери творчого спілкування з використанням інноваційних технологій художнього мистецтва.

Виконане нами дослідження проблеми розвитку музично-ритмічної культури робить певний внесок у можливість залучення школярів до мистецтва. Ми усвідомлюємо, що не всі поставлені нами завдання вирішені рівною мірою глибоко і ґрунтовно. Разом з тим, дослідження виявляє низку проблем, вивчення яких може і має бути продовжено. Зокрема, це проблема оволодіння змістом освіти на рівні навчальної дисципліни «Світова художня культура», формування музично-ритмічної культури на прикладі національної забарвленості музичних світових культур, факультетської та гуртової роботи музично-виконавської діяльності з використання та опанування особливостей музичних ритмів народів світу.

Література

1. Дідич Г. Зміст і структура музичного сприймання. *Наукові записки*. Серія : педагогічні науки. 2016. Вип. 143. С. 27–31. URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/83099478.pdf> (дата звернення: 01.10.2023).
2. Заря Л. О. Усвідомлене сприйняття музичного мистецтва молодшими школярами. *Молодий вчений*. 2018. № 12 (64). С.79–83. URL: <http://surl.li/akvpk> (дата звернення: 01.10.2023).
3. Полякова А. С. Методика формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів на уроках музичного мистецтва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2017. 19 с.
4. Стріхар О. І. Теоретико-методичні засади підготовки вчителя до формування творчих здібностей школярів в умовах інтеграції музичного навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 40 с.

УДК 373.3.016:[5+3+613]:159.955

РОЗВИТОК СИСТЕМНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

*Семенова А., здобувачка
другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
Гринько В., професор кафедри
природничо-математичних дисциплін
та інформатики в початковій освіті
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

У Новій українській школі системне мислення є важливою складовою сучасної освітньої парадигми. Воно сприяє інтеграції різних дисциплін і підходів. Учні навчаються розглядати проблеми та явища з різних точок зору, використовуючи знання з різних предметів; аналізувати й оцінювати інформацію, відрізнити факти від припущень, а також розуміти вплив різних факторів на складні системи. Вони вчаться розробляти стратегії для аналізу проблем і впровадження рішень у реальних ситуаціях та збирати, аналізувати і використовувати інформацію з різних джерел щоб краще розуміти системи і процеси.

Системне мислення також сприяє розвитку творчих навичок учнів, оскільки воно вимагає пошуку нових інноваційних рішень для складних проблем і допомагає учням бачити зв'язки між різними дисциплінами та застосовувати свої знання на практиці. Сучасні українські науковці наголошують на тому, що «системне мислення – якісно новий компонент системи компетентностей фахівців XXI століття, не залежно від сфери їхньої професійної діяльності» [1, с. 5].

У Державному стандарті початкової освіти вказано, що системне мислення спільне для всіх ключових компетентностей, таких як розуміння тексту при читанні, вираження своїх думок усно та письмово, аналіз, творчість, ініціативність, здатність до логічного аргументування своїх поглядів, емоційний інтелект, оцінка ризиків, процеси прийняття рішень, пошук рішень для проблем, а також співпраця з іншими особами [2].

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності розвитку системного мислення учнів початкової школи на уроках «Я досліджую світ» шляхом використання спеціально розробленої методики.

Системне мислення не завжди фактично називається в міжнародних документах, але його принципи та концепції висвітлені у тексті таких документів, що стосуються освіти, сталого розвитку та суспільних питань. Наприклад, «Паризька угода про зміни клімату» (Paris Agreement) [4], прийнята в межах Рамкової конвенції ООН про зміну клімату, закликає країни діяти відповідально і здійснювати заходи для зменшення викидів парникових газів. Це вимагає аналізу та розуміння складних системних зв'язків між економічними, соціальними та екологічними чинниками

Цілі сталого розвитку ООН (Sustainable Development Goals, SDGs) [5] містять різні аспекти сталого розвитку, такі як боротьба з бідністю, збереження природних ресурсів, забезпечення добробуту людей. Досягнення цих цілей також потребує системного підходу, оскільки вони взаємозалежні та пов'язані зі складними глобальними системами.

У багатьох країнах освітні програми та стратегії містять принципи системного мислення, спрямовані на розвиток критичного та аналітичного мислення учнів, їхні здатності аналізувати складні системи та приймати обґрунтовані рішення.

Ці приклади демонструють, що системне мислення є важливою складовою багатьох міжнародних і національних ініціатив, спрямованих на розвиток сталого суспільства та розвиток освіти. Хоча сам термін «системне мислення» може не використовуватися в цих документах, принципи та підходи, пов'язані з системним мисленням, зазвичай важливі для досягнення поставлених цілей.

Джозеф О'Коннор і Іен Макдермотт вважають, що системне мислення – це підхід до розуміння та вирішення проблем, який зосереджений на взаємодії компонентів системи, що дозволяє розглядати їх як цілісну систему. Цей підхід використовується в багатьох галузях, таких як бізнес, наука, техніка та інші для вирішення складних проблем, які можуть бути складні для розв'язання за допомогою стандартних методів [3, с. 9-11].

Системне мислення базується на декількох основних принципах, таких як розуміння взаємодії компонентів системи, аналіз проблеми з різних ракурсів, врахування взаємодії системи з оточенням, пошук причинно-наслідкових зв'язків та розв'язання проблеми на основі системного підходу і характеризується такими базовими розумовими операціями: *аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація*.

Орієнтуючись на принципи системного мислення, в учнів потрібно формувати всі ті частини цілого, які допоможуть їм на практиці. Саме тому важливим є не тільки вміння керувати власними знаннями, уміннями і навичками, а й бути готовими змінюватися, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатися впродовж усього життя.

З метою підвищення рівня розвитку системного мислення в учнів початкової школи нами була розроблена методика, що включає сукупність взаємозв'язаних способів та прийомів, які допомагають розвивати у дитини здатність сприймати світ як цілісну систему, розуміти взаємозв'язки між її складовими та управляти нею, використовуючи набуті знання в повсякденному житті.

Основні складові методики розвитку системного мислення:

1. Сприйняття світу як системи – розуміння того, що світ, у якому ми живемо, є складною системою, у якій все пов'язано між собою. Наприклад, людина може

дивитися на дерево як на окремий об'єкт, але при системному мисленні вона розуміє, що дерево пов'язане з ґрунтом, атмосферою, тваринами тощо.

2. Виявлення взаємозв'язків – установлення зв'язків між різними елементами системи. Наприклад, виявлення зв'язку між забрудненням повітря та здоров'ям людей. Вивчення понять системного підходу може допомогти людині краще розуміти взаємозв'язки між складовими системи.

3. Аналіз взаємодій – дослідження та аналіз взаємодій між елементами системи. Наприклад, дослідження впливу зміни клімату на екосистеми.

4. Створення моделей – створення моделей системи, які дозволяють прогнозувати її розвиток та визначати можливі наслідки різних дій. Наприклад, створення моделі природничої системи, яка допоможе визначити ефективність різних екологічних та природничих сполук.

5. Розв'язання проблем – це використання системного мислення, як вирішення розв'язання проблеми. Цей процес може містити такі етапи:

- визначення проблеми. Перш за все, необхідно чітко сформулювати, що саме є проблемою;
- збір і аналіз інформації. Потрібно зібрати достатню кількість інформації про проблему, проаналізувати її та з'ясувати, що є причиною її виникнення;
- установлення цілей. Необхідні зміни, які саме ви хочете досягти шляхом вирішення проблеми;
- розробка стратегії. Потрібно розробити план дій, який дозволить вам досягти поставлених цілей;
- вибір найкращого рішення. На основі зібраної інформації необхідно обрати найкраще рішення для вирішення проблеми;
- упровадження рішення. Це етап планування та реалізації дій для впровадження обраного рішення;
- оцінка результатів. Після впровадження рішення необхідно оцінити результати, щоб переконатися, що вони відповідають поставленим цілям.

З метою перевірки ефективності розробленої методики був проведений педагогічний експеримент в 4 класі, де основним завданням було визначити критерії рівнів розвитку системного мислення учнів початкової школи; підібрати та розробити діагностичний інструментарій для визначення рівнів розвитку системного мислення учнів початкової школи; провести тестування для визначення рівнів розвитку системного мислення учнів початкової школи та проаналізувати результати.

Констатувальний експеримент був реалізований у трьох вимірах:

- 1) самооцінювання учнів – виявлення рівня сформованості системного мислення;
- 2) спостереження та аналіз діяльності учнів під час виконання практичних завдань;
- 3) спостереження за діяльністю учителя під час уроку «Я досліджую світ» щодо використання методів, які сприяють розвитку системного мислення учнів.

Аналіз літературних джерел виявив, що не існує стандартного тесту на визначення рівня системного мислення для дітей, оскільки це є досить складним і комплексним поняттям. Тому ми розробили практичні завдання, щоб оцінити розвиток системного мислення у дітей. Ці завдання допомогли виявити, наскільки добре діти розуміють взаємозв'язки та взаємодію складних систем, а також, наскільки добре вони можуть моделювати та розв'язувати проблеми, що вимагають системного мислення.

Учням було запропоновано поміркувати, із яких головних деталей складаються різні предмети (автомобіль, пральна машинка, ліжко, дитяча коляска, каструля), як вони пов'язані між собою; без яких інгредієнтів неможливо зварити суп, а які компоненти використовувати необов'язково: таким чином ми навчаємо учнів опрацьовувати всю інформацію, яка потрапляє до них із метою її фільтрації на предмет важливості.

Певна кількість учнів відповідала швидко, але при цьому не була уважною та не вчитувалася в питання. Інша частина – дуже уважно читала завдання/питання, не плуталась у думках, уміло встановлювала зв'язки між подіями.

Результати констатувального експерименту свідчать, що 17,9% учнів мають високий рівень сформованості системного мислення; 60,7% – достатній та 21,4% – середній рівні.

Упродовж навчального року учні працювали в групах, училися встановлювати зв'язок між подіями. На уроках «Я досліджую світ» були розроблені діаграми та графіки, щоб учні мали можливість візуалізувати дані та виявити взаємозв'язки між ними. Учні вправлялися в розв'язанні реальних завдань, дослідах та експериментах. Вони тренували уяву, створювали карту ідей для візуалізації й об'єднання ідей навколо обраної теми. Це допомогало знаходити нові зв'язки та можливості.

Визначення рівня розвитку системного мислення в контрольному експерименті здійснювалось тим самим діагностичним інструментарієм, як і у констатувальному.

Аналіз даних експерименту засвідчив позитивну динаміку рівня сформованості учнів працювати з інформацією, узагальнювати, порівнювати ознак предметів та явищ. Кількість учнів 4 класу із високим та достатнім рівнями сформованості в контрольному експерименті порівняно з констатувальним етапом збільшилася на 23% за рахунок зменшення кількості учнів із середнім рівнем.

Після аналізування результатів контрольного експерименту ми можемо зробити висновок, що розроблена нами методика позитивно впливає на розвиток системного мислення учнів початкової школи. Систематична та цілеспрямована робота з учнями сприяла розвитку умінь мислити аналітично, логічно; розділяти події і явища на частини; узагальнювати, порівнювати ознаки предметів та явищ і дала позитивні результати за розробленими критеріями оцінювання.

Отже, розвинуте системне мислення є важливою навичкою для сучасної людини, яка дозволяє їй краще розуміти світ навколо себе, аналізувати і розв'язувати проблеми, приймати конкретні обдумані рішення та бути більш ефективною в сучасному суспільстві і саме початкова ланка освіти є фундаментом формування такого мислення.

Література

1. Бех В., Жижко Т., Бех Ю. Системне мислення у парадигмі сучасного освітнього простору. Системний аналіз в управлінні освітою: міжгалузеві дослідження: збірник наукових праць. Київ: Ореол-Сервіс, 2020. С. 5–12.
2. Державний стандарт початкової освіти. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>. (Дата звернення: 02.08.2023)
3. Джозеф О' Конор. Системне мислення. Пошук неординарних творчих рішень. Київ, Україна: Наш Формат, 2018. 360 с.
4. Паризька угода про зміни клімату. URL : <https://greendeal.org.ua/paryzka-klimatychna-ugoda/>. (Дата звернення: 02.08.2023).
5. Цілі сталого розвитку ООН. URL : <https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/cili-stalogo-rozvitku-ta-ukrayina>. (Дата звернення: 02.08.2023).

УДК 371.2.04

**ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ
ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГІЇ НА
УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ
«Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»**

*Соломашенко І., здобувачка
другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
Федь І., доцент кафедри
теорії і практики початкової освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

У національній доктрині розвитку освіти у ХХІ столітті зазначено: «Головна мета української системи освіти – створити умови...», а Закон України «Про загальну середню освіту» стверджує: «Завданням загальної середньої освіти є формування особистості учня, розвиток його здібностей і обдарувань» [5].

Основоположне місце в розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України належить, на нашу думку, пізнавальним інтересам.

Формування і розвиток стійких пізнавальних інтересів здобувачів початкової освіти виступають як чи не найважливіше педагогічне завдання, адже їхній брак або відсутність унеможлиблюють педагогічний процес як такий та суттєво гальмує становлення особистості, звужує її соціокультурну значимість.

Власне, пізнавальні інтереси здобувачів не є предметом дослідження якоїсь однієї науки, вони потрапили у фокус дослідження багатьох наук, серед яких педагогіка і психологія. Поняття «пізнавальний інтерес» набуло категоріальної ваги в таких знаних учених як Н. Бібік, Н. Бойко, В. Буряк, С. Гончаренко, О. Киричук, Л. Мар'яненко, І. Підласий, І. Савченко, О. Савченко, М. Скаткін, Н. Тализіна, Л. Ярченко. Не обходили це питання осторонь і такі велетні педагогічної думки як Я. Коменський, В. Сухомлинський, К. Ушинський. У психологічній площині цю проблему висвітлювали Л. Виготський, Л. Занкова, Є. Ільїн, А. Леонт'єв, В. Мясіщева, С. Рубінштейн, А. Смірнова, Б. Теплова, Д. Узнадзе, Г. Щукіна.

Наше експериментальне дослідження мало завдання на констатувально-діагностичному етапі визначити вихідний рівень сформованості пізнавальних інтересів здобувачів початкової освіти. Дослідницька робота відбувалася у ЗЗСО І–ІІІ ст. № 17 м. Слов'янська Донецької області протягом 2022–2023 навчального року. У ньому взяли участь 22 учні 2–А класу (експериментальний), 2–Б класу – 22 учні (контрольний) та 20 учителів початкових класів.

Завдання цього етапу полягали у:

- дослідити вихідний рівень сформованості пізнавального інтересу здобувачів початкової освіти;
- визначити рівні та показники сформованості пізнавального інтересу здобувачів початкової освіти;
- окреслити коло респондентів;
- дослідити загальний рівень пізнавального інтересу на початок експерименту.

Для дослідження були використанні методи діагностики:

- тестування на виявлення навчальних досягнень учнів на початок експерименту;
- анкетування на виявлення пізнавального інтересу до природничої освітньої галузі, що інтегрується в курсі «Я досліджую світ»;
- анкетування на виявлення ставлення вчителів до запровадження в освітній процес квест-технології.

Для аналітичної обробки результатів дослідження та отримання кількісних показників було виділено рівні сформованості пізнавальних інтересів здобувачів початкової освіти: початковий, середній, достатній, високий.

На констатувальному етапі експерименту було проведено *тестування* для виявлення навчальних досягнень учнів, у якому взяли участь діти експериментального та контрольного класів.

Загальна кількість 5 завдань (5 максимальних позитивних відповідей = 100%). Кількісний обрахунок результатів відбувається на основі присвоєння відповіді «так» шкального індексу 1 б., а відповіді «ні» – шкального індексу 0 б. Високий рівень, якщо учень набрав 1–5 балів, достатній – 1–4 бали, середній – 1–3 бали, низька – 1–2 бали.

За підсумками результатів тестування було складено таблиця рівнів учнів (табл. 1).

Таблиця 1

**Показники рівнів навчальних досягнень здобувачів
за результатами тестування**

Кількість учнів/ Класи	Рівень			
	Високий	Достатній	Середній	Початковий
Осіб	2/3	3/5	8/7	9/7
Контрольна	9,1%	13,6%	36,4%	40,9%
Експериментальна	13,6%	22,8%	31,8%	31,8%

На підставі даних таблиці висновуємо, що більша кількість учнів контрольного класу має початковий рівень навчальних досягнень, що складає 40,9 %, в учнів експериментального класу початковий та середній рівні однакові й становлять по 31,8% від загальної кількості учнів класу (рис. 1).



Рисунок 1. Рівні навчальних досягнень здобувачів контрольного й експериментального класів за результатами тестування

Далі було анкетування для визначення рівня сформованості пізнавального інтересу учнів контрольного й експериментального класів до природничої освітньої галузі, що інтегрується в курсі «Я досліджую світ». Анкета складалася з 7 питань. Обробка даних: відповідь «а» – 5 балів, відповідь «б» – 3 бали, відповідь «в» – 1 бал. Інтенсивність пізнавального інтересу висока, якщо учень набрав 28–35 балів, достатня – 19–27 балів, середня – 10–18 балів, низька – 1–9 балів.

За підсумками результатів анкетування було складено таблиця рівнів учнів (табл.2).

Таблиця 2

Показники рівнів сформованості пізнавального інтересу здобувачів за результатами анкетування

Кількість учнів/ Класи	Рівень			
	Високий	Достатній	Середній	Початковий
Осіб	2/3	4/6	8/7	8/6
Контрольна	9,1%	18,1%	36,4%	36,4%
Експериментальна	13,6%	27,3%	31,8%	27,3%

Дані таблиці 2 дозволяють зробити висновок, що здобувачі початкової освіти контрольного класу мають однакові показники початкового та середнього рівнів (36,4%) сформованості пізнавального інтересу, а здобувачі експериментального класу мають середній рівень – 31,8% із невеликою різницею з початковим і достатнім рівнями, що становлять по 27,3% (рис. 2).

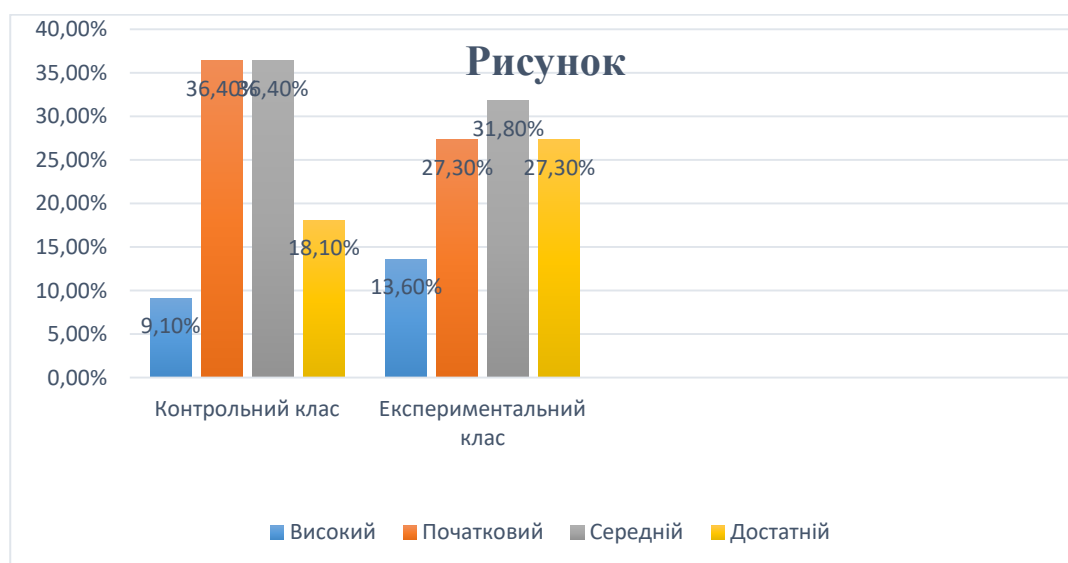


Рисунок 2. Рівні сформованості пізнавального інтересу здобувачів контрольного й експериментального класів за результатами анкетування

Для того, щоб дізнатися, чи знайомі вчителі початкових класів із квест-технологією та чи використовують її у своїй роботі, ми склали анкету. Загальна кількість 9 запитань (9 максимальних позитивних відповідей = 100%). Кількісний обрахунок результатів проводиться на основі присвоєння відповіді «так» шкального індексу 1 б., а відповіді «ні» – шкального індексу 0 б.

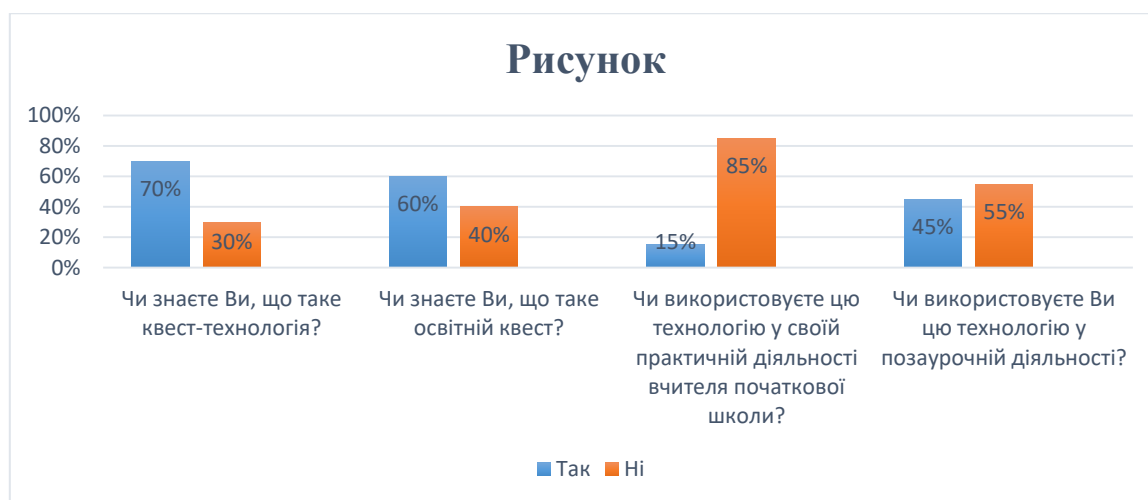


Рисунок 3. Результати опитування вчителів початкових класів про знання та застосування квест-технології (питання 1,2,3,5)

Результати виявилися такими: 14 із 20 опитаних нами вчителів позитивно відповіли на запитання «Чи знаєте Ви, що таке квест-технологія?», тобто 70% знайомі з такою технологією. На запитання «Чи знаєте Ви, що таке освітній квест?» позитивну відповідь дали 12 осіб, що становить 60% вчителів. На запитання «Чи використовуєте ви цю технологію в урочній діяльності?» позитивно відповіли лише 3 вчителі або 15%, але в позаурочній діяльності вже 9 вчителів або 45% використовують цю технологію, тобто активніше, ніж в урочній діяльності (рис. 3).

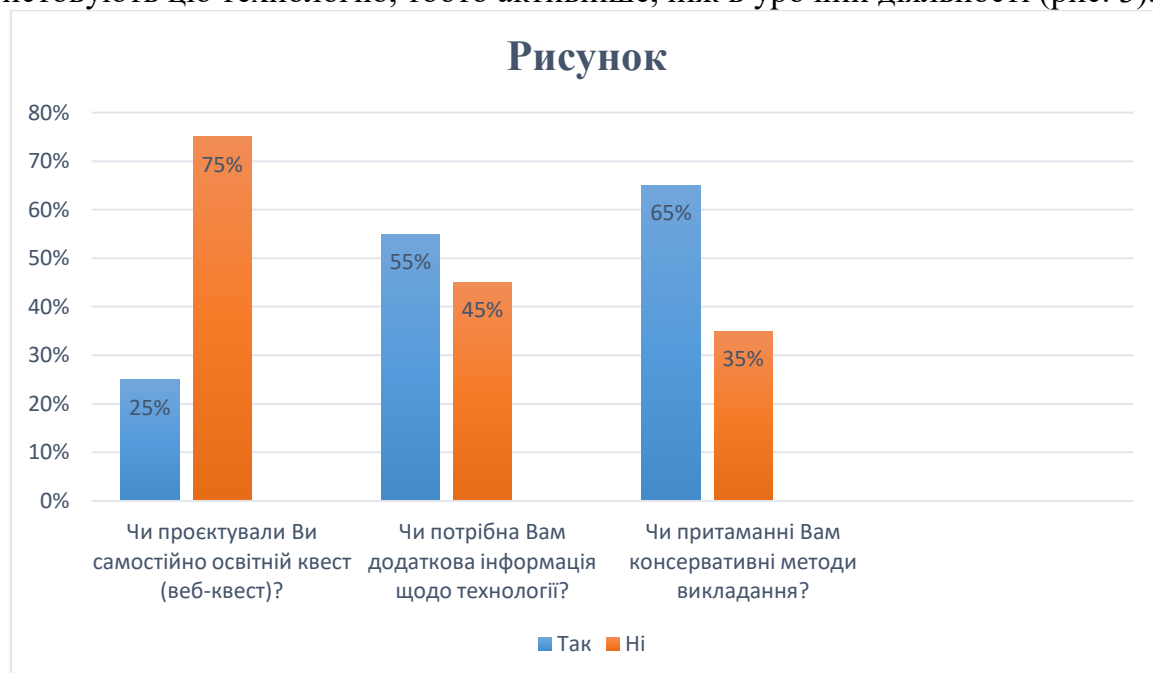


Рисунок 4. Результати опитування вчителів початкових класів про знання та застосування квест-технології (питання 6–8)

Потім ми з'ясували, що більше половини вчителів, саме 75% ще не створювали самостійно освітній квест. Далі з усіх вчителів 45% відповіли, що їм потрібна додаткова інформація про технологію квест і варто звернути увагу, що близько 65% учителів використовують у своїй роботі консервативні методи викладання (рис. 4).

Також ми зробили акцент на тому, на яких уроках вчителі застосовують в урочній діяльності технологію квест. З'ясували, що це уроки інформатики, математики, я досліджую світ, української мови та літературного читання.

Також ми визначили, які технології викликають у вчителів найбільший інтерес, ними виявилися: 27% – технологія проблемного навчання, 19% – ігрові технології, 20% – технологія проєктного навчання, 16% – інформаційно-комунікативні, 18% – технології розвивального навчання.

Таким чином, наше дослідження дозволило виявити:

- учні контрольного класу мають початковий рівень навчальних досягнень, що складає 40,9 %, експериментального класу початковий та середній рівні однакові та становлять по 31,8% від загальної кількості учнів класу;
- здобувачі початкової освіти контрольного класу мають однакові показники початкового та середнього рівнів (по 36,4%) сформованості пізнавального інтересу, а здобувачі експериментального класу мають середній рівень – 31,8% із невеликою різницею з початковим і достатнім рівнями, що становлять по 27,3%.

А також, ґрунтуючись на даних анкетування щодо застосування квест-технології вчителями початкової школи, ми дійшли висновку, що більше половини вчителів знають, що таке квест-технологія та освітній квест, але їм потрібна додаткова інформація. Ураховуючи зазначене вище, можемо підсумувати, що зараз увага вчителів до цієї технології недостатня, проте зауважимо, що вчителі все ж таки зацікавлені даною технологією і дотримуються сучасних тенденцій навчання здобувачів початкової освіти, застосовуючи різні сучасні педагогічні технології.

Таким чином, констатувальний етап експерименту показав, що здобувачі початкової освіти контрольного класу мають однакові показники початкового та середнього рівнів, а здобувачі експериментального класу мають середній рівень.

Література

1. Бібік Н. Пізнавальний інтерес як умова суб'єктності навчання молодших школярів. *Педагогічний дискурс*. 2011. Вип. 10. С. 53–56. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2011_10_13 (дата звернення: 23.04.2023).
2. Бойко Н. Дидактичні умови формування пізнавального інтересу у школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 1999. 19 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
4. Грінцова, О. Проблема характеру в українській та зарубіжній психології (теоретичний аспект). *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*, (12). URL : <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2011-12.%p> (дата звернення: 23.04.2023).
5. Закон України. Про загальну середню освіту. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14#Text> (дата звернення: 23.04.2023).
6. Новосад В. Розвиток ідей пансофічної освіти в контексті історії педагогічної думки XVII–XVIII ст. *Педагогічний часопис Волині*. 2018. № 3(10). С. 53–57.
7. Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С. Д. Максименка, В. Л. Зливкова, С. Б. Кузікової. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2015. 430 с.
8. Савченко О. Розвиток пізнавальної активності молодших школярів. Київ : Рад. Школа, 1982. 176 с.
9. Соломашенко І.А. Використання квест-технологій в освітній діяльності навчальних закладів. *Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій : матеріали VI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*, м. Слов'янськ, 06–07 грудня 2022 року / відповід. ред. О. Хващевська. Слов'янськ, 2022. С. 319–321.

10. Сухомлинський В. Сто порад учителям. Київ : Радянська школа, 1988. 304 с.

УДК 373.31:004

ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАТЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ІЗ ГРАМАТИКИ РІДНОЇ МОВИ

*Степанова А., здобувачка
другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Постановка проблеми. У основних освітянських документах України – законах «Про освіту» та «Про повну загальну середню освіту» – зазначено, що весь період початкового навчання поділено на два цикли: у першому (1–2 класи) освітній процес організується на основі застосування діяльнісного підходу на інтегрованій основі та з переважанням ігрових методів, а в другому циклі (3–4 класи) переважає інтегровано-предметна основа навчання [6; 7]. Відтак у 3–4-му класах предметність виходить на перший план і мовна система, яка передбачає поділ усього матеріалу на рівні (фонетичний, лексичний, граматичний та ін.), також відображена в зростанні обсягу та складності результатів навчання. Граматика загальнонавчально є одним із найскладніших для опанування здобувачами початкової освіти мовних рівнів, оскільки, включаючи морфеміку, словотвір, морфологію й синтаксис, а в деяких тлумаченнях і текстологію та стилістику, побудована на абстрагуванні від змісту мовного матеріалу та його безпосереднього сприйняття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Учені-методисти (Н. Васильківська, М. Вашуленко, Т. Котик, О. Мельничайко, В. Собко, О. Хорошковська, К. Пономарьова та ін.) одноставно наголошують на важливості посиленої уваги до вчителя до формування початкової системи граматичних знань [4]. При цьому формувальне оцінювання належить до відносно нових педагогічних технологій, прийоми використання якої під час навчання мови й мовлення вивчають такі учені, як Н. Бондаренко [1], М. Золочевська та Л. Назаренко [2], А. Ковач, В. Хила та Т. Мочан [3], О. Подоляк [5], І. Сабада [8], E. Bartlett [10], O. Silchuk [11], T. Loustaua & S. Lynn Chub [12] та ін. Важливість відпрацювання методичних засад формувального оцінювання граматичних знань учнів початкової школи та недостатнє дослідження цього процесу, організованого на основі застосування формувального оцінювання, обумовлює актуальність теоретичних досліджень у цьому напрямі.

Метою статті є узагальнити тематику граматичного матеріалу для формувального оцінювання та висвітлити складники експериментальної методики використання формувального оцінювання на уроках української мови, спрямовану на підвищення обсягу граматичних знань чотирикласників.

Основний виклад матеріалу дослідження. У наукових дослідженнях процес формування в учнів початкових класів граматичних понять поділяють на 4 взаємопов'язаних етапи. Розглянемо їх докладніше:

1. На першому етапі вчитель організує сприймання окремих випадків використання в мовленні однорідних мовних явищ і спостереження учнів за істотними ознаками виучуваного поняття. За допомогою аналізу, синтезу, порівняння та ін. мовного матеріалу здобувачі початкової освіти виділяють спільні ознаки цього

поняття з відомими раніше, а також концентруються на відмінних ознаках, специфічних для цього поняття.

2. Другий етап формування граматичного поняття передбачає дію абстрагування, тобто відходження від конкретних мовних прикладів до ознак поняття. Після того, як учні усвідомили, наприклад, поняття видів прикметника (якісний, відносний, присвійний) і характеризують їхні ознаки без прив'язки до конкретних слів, можна вважати, що абстрагування відбулося. На цьому етапі відбувається також введення терміна, і учні не лише заучують слово-термін, а поступово усвідомлюють варіанти його використання та значення на конкретному матеріалі.

3. Третій етап формування граматичного поняття спрямовує педагога на уточнення суті ознак поняття і зв'язків між ними. На цьому етапі відбувається співвіднесення поняття з родовими та видовими поняттями, наприклад: суфікс – частина слова, поряд із префіксом, закінченням та основою; члени речення – це підмет і присудок та ін. Крім того, тут діти мають відпрацювати алгоритм визначення певної граматичної ознаки чи ознак виучуваного поняття.

4. На четвертому етапі формування граматичного поняття його слід конкретизувати у якомога більшій кількості варіантів слововживання чи використання в синтаксичних одиницях. Прийоми роботи на цьому етапі аналогічні першому етапу, однак, різниться шлях усвідомлення поняття: на цьому етапі учні вже володіють знаннями та первинними навичками використання поняття і мають набути навичок його правильного й автоматичного використання в мовленні [4; 5].

Складність і важливість обраної теми дослідження вимагає виокремлення обсягу граматичних знань, який здобувають учні упродовж навчання в початковій школі, адже лінійно-концентричний принцип подання мовного матеріалу від 1 до 4 року навчання у 4-му класі виводить на вершину концентру – чіткий перелік мовних знань, зокрема і граматичних, якими має володіти випускник початкової школи. У типових освітніх програмах [9] граматичний матеріал аналогічно подається у змістових лініях «Досліджуємо мовні явища»/»Досліджуємо мовлення». Задля окреслення цього обсягу граматичного матеріалу ми провели порівняльний аналіз граматичного матеріалу в типових освітніх програмах НУШ–1 і НУШ–2 і результати узагальнили в табл. 1.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз змісту граматичного матеріалу в типових освітніх програм НУШ–1 та НУШ–2 для 4 класу

Граматичний мовний розділ	Зміст граматичного матеріалу	
	НУШ–1	НУШ–2
Морфеміка	Походження окремих слів (запозичення з іншої мови, словотворення). Утворення нових слів за допомогою префіксів і суфіксів.	Будова слова. Основа та закінчення. Значущі частини основи слова: префікс, корінь, суфікс. Спільнокореневі слова. Загальні уявлення про способи словотворення. Загальні уявлення про складні слова.

Продовження таблиці

Морфологія	Поняття та граматичні форми іменників, прикметників, числівників, займенників, дієслів, прислівників. Відмінювання частин мови, вживання їх у власному мовленні в правильних граматичних формах.	Граматичне значення слова. Частини мови. Самостійні та службові частини мови. Граматичні значення самостійних частин мови. Іменник, прикметник, числівник, займенник, дієслово, прислівник як самостійні частини мови. Роль службових частин мови в реченні. Прийменник як службова частини мови. Загальне уявлення про вигук.
Синтаксис	Речення, різні за структурою і метою висловлювання. Однорідні члени речення. Використання різних видів речень у власному мовленні.	Словосполучення та речення. Зв'язок слів у словосполученні. Члени речення як слова, що пов'язані граматичним зв'язком. Головні та другорядні члени речення. Граматична основа речення. Підмет і присудок як головні члени речення. Однорідні члени речення. Загальні уявлення про слова, що не є членами речення (звертання, вигук). Просте і складне речення (загальні уявлення). Види речення за метою висловлення.

Проведений порівняльний аналіз змісту мовного матеріалу/очікуваних результатів навчання в обох програмах надав змогу узагальнити його зміст за розділами граматичного матеріалу і виявити, що в типових освітніх програмах *тотожно* вивчається такий обсяг граматичних тем:

1. *Морфеміка*: значущі частини основи слова: префікс, корінь, суфікс; спільнокореневі слова; правопис слів із сумнівними приголосними, що піддаються асиміляції, з апострофом після префіксів, з префіксами ПРЕ- і ПРИ; словотворча роль префіксів і суфіксів; загальне уявлення про способи словотворення.

2. *Морфологія*: частини мови; самостійні та службові частини мови; граматичні значення самостійних частин мови: іменник, прикметник, числівник, займенник, дієслово, прислівник; прийменник як службова частини мови; вживання їх у власному мовленні в правильних граматичних формах.

3. *Синтаксис*: словосполучення та речення, зв'язок слів у словосполученні; головні та другорядні члени речення; однорідні члени речення; просте і складне речення (загальне уявлення); види речення за метою висловлення.

Однак типова освітня програма НУШ–2, на відміну від НУШ–1, містить ще й такий граматичний матеріал:

– морфеміка (будова слова, основа та закінчення, значущі частини основи слова, спільнокореневі слова) – за НУШ–1 цей матеріал вивчається в 3-му класі, а в 4-му класі повторюється;

– загальне уявлення про вигук як службову частину мови (у типовій освітній програмі НУШ–1 вивчення цього граматичного матеріалу не передбачено).

З метою побудови експериментальної методики ми узагальнили теоретичні висновки, намагаючись максимально врахувати всі особливості формування граматичних понять в учнів початкової школи та специфіку застосування формувального оцінювання різних видів на уроках української мови. Під час формування компонентів методики ми спиралися на загальне визначення методики як способу організації діяльності суб'єктів освітнього процесу, зумовленого

закономірностями та особливостями змісту навчального предмета або його частини (розділу), що обов'язково містить опис змісту навчання, форм, методів, прийомів навчання та засобів навчання. У результаті складниками методики використання завдань зі формувального оцінювання на уроках української мови, спрямованої на підвищення обсягу граматичних знань чотирикласників стали такі:

1. Тематика граматичного матеріалу, сприятлива для застосування формувального оцінювання (зміст навчання).

2. Види формувального оцінювання: пасивне (учні сприймають диктанти на слух чи за допомогою мультимедійних медіатекстів) та активний (учні складають перекази і твори самі) (методи і прийоми).

3. Дидактичні варіанти застосування формувального оцінювання на уроках української мови, що включають форми освітньої діяльності: прийом, метод, технологія (форми, методи і прийоми).

4. Етапи формування граматичних понять: спостереження, абстрагування, співвідношення, автоматизація (методи і прийоми).

5. Прийоми використання формувального оцінювання різних видів на уроках української мови: основні, допоміжні, специфічні (методи і прийоми).

6. Класифікація діагностичних робіт граматичного формувального оцінювання: диктант, переказ, твір (засоби навчання).

7. Перелік програмного забезпечення та ресурсів для створення діагностичних робіт (засоби навчання).

8. Критерії оцінювання учнівських діагностичних робіт (засоби навчання).

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, у чинних типових освітніх програмах використано лінійно-концентричний принцип подання мовного матеріалу, а обов'язкові результати навчання відображено в змісті виучуваного мовного матеріалу чи конкретизації обов'язкових результатів в очікуваних результатах навчання, і основний акцент на формуванні граматичних умінь і навичок зроблено на 4-й клас, оскільки граматику є одним із найскладніших для опанування здобувачами початкової освіти мовних рівнів через значний ступінь абстрактності граматичного матеріалу. Через це процес формування в учнів початкових класів граматичних понять поділяють на 4 взаємопов'язаних етапи, які слід застосовувати під час ознайомлення та засвоєння зі здобувачами початкової освіти кожного окремого поняття.

Аналіз нормативних вимог до формувального оцінювання з рідної мови засвідчив важливість особливої уваги до формування системи граматичних знань здобувачів початкової освіти, а також наявність незначних відмінностей у змісті граматичного матеріалу за НУШ–1 та НУШ–2, що обумовлює потребу побудови експериментальної системи використання формувального оцінювання для підвищення обсягу граматичних знань чотирикласників, спільного для обох типових освітніх програм.

Узагальнення теоретичних висновків та результатів констатувального дослідження дозволило сформулювати компоненти методики використання завдань зі формувального оцінювання на уроках української мови, спрямованої на підвищення обсягу граматичних знань чотирикласників.

Література

1. Бондаренко Н. Формувальне оцінювання як всепредметний тренд навчання. *Молодь і ринок*. 2022. 7 (174). С. 130–135.

2. Золочевська М. В., Назаренко Л. М. Мотиваційний аспект використання технології цифрового формувального оцінювання. *Вісник Луганського національного 75 університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2019. № 1(1). С. 175–183.
3. Ковач А. В., Хила В. О., Мочан Т. М. Застосування технології формувального оцінювання в навчанні молодших школярів. *Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції* : збірник тез доповідей II Міжнар. наук.-практ. конференції, м. Мукачево, 25–26 жовтня 2018 р. Мукачево, 2018. С. 175–176.
4. Методика навчання української мови в студентів вищих навчальних закладів / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2011. 364 с.
5. Подоляк О. Оцінювання в освіті. Київ : Шкільний світ, 2020. 152 с.
6. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
7. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16. 01. 2020 р. № 463-IX. Дата оновлення: 07. 09. 2023. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 21. 10. 2023).
8. Сабада І. В. Оцінювання – ефективний метод навчання та виховання. *Всеукраїнська науково-практична конференція «Практика роботи сучасного вчителя: інноваційні розробки та традиційні методики»*. 05 травня 2020 р. м. Вінниця.
9. Типові освітні програми для 3–4 класів НУШ (О. Я. Савченко, Р. Б. Шиян). URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli> (дата звернення: 18. 10. 2021).
10. Bartlett E. 8 Classic measuring techniques for engaging presentations. website “Sparkol». URL : <https://www.sparkol.com/en/Blog/8-Classic-storytelling-techniques-for-engaging-presentations> (дата звернення: 02.12.2023).
11. Silchuk O. The problem of moral values among theagrarian university students: a role of humanities. *Pedagogical science: theory, history, innovative technology*. 2020. (95). С. 299–308. (дата звернення: 02.12.2023)
12. Loustaua T., Lynn Chub S. Characterizing the research-practice gap in children’s interactive measuring systems. *International Journal of Child-Computer Interaction*. 2023. Vol. 34, 100544. URL : <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2023.100544> (дата звернення: 02.12.2023).

УДК 37.091.3.016:811.161.2

ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНИХ УМІНЬ У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

*Сушкова В.О., здобувачка
другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
Помирча С., доцент кафедри
теорії і практики початкової освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Реформування освіти в Україні відбувається в контексті освітніх систем країн Євросоюзу. Мовно-літературна освіта України передбачає розвиток національно свідомих, духовно багатих і комунікативно активних громадян. Нова українська школа покликана забезпечити ефективну підготовку мовної особистості учня, сформуванню його комунікативну компетентність. Забезпечення вимог модернізації системи загальної освіти багато в чому визначається її першим ступенем –

початковою школою, у якій закладається освітній фундамент, що забезпечує дитині успішний старт у навчанні та подальшому його продовженні. Державний стандарт початкової загальної освіти (2018) серед загальних очікуваних результатів мовно-літературної галузі визначає взаємодію з особою, яка усно сприймає і використовує інформацію для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях [1].

Нині в контексті впровадження педагогічних інновацій в освітній простір Нової української школи говорять про риторизацію шкільного курсу української мови, яка розглядається як впровадження елементів риторики у вивчення всіх розділів мови, формування мовної й риторичної особистості школяра, культури його мовлення, комунікативної й риторичної компетентностей [8, с. 80]. Риторика як мистецтво передбачає вміння добре говорити, правильно будувати висловлювання й уживати слова. Вивчення риторики на уроках української мови є основою для формування риторичних умінь та навичок, розвитку риторичних здібностей та досягнення високого рівня ораторської майстерності. Риторичні вміння є складовою комунікативної компетенції учнів. Риторична компетентність – це невід’ємна частина комунікативної компетентності, яка включає володіння якостями, які визначають здатність до ефективного спілкування, особистісне ціннісне ставлення до спілкування та досвід спілкування, спрямовані на здійснення особистісно й соціально-значущої продуктивної діяльності.

Теоретичні засади навчання риторики розроблено в працях В. Аннушкіна, М. Кохтева, З. Курцевої, Т. Ладиженської, Л. Мацько, А. Михальської, С. Мінеєвої, В. Нищети, Г. Сагач, Л. Синельникової, Й. Стерніна, Л. Туміної та ін. У межах дисертаційних робіт цю проблему досліджували Н. Голуб, Л. Горобець, А. Курінна, А. Первушина, Я. Тарасевич та ін. Однак, незважаючи на значні успіхи в цій галузі, теорія і практика риторизації в початковій школі потребує подальшого вивчення та вдосконалення, тому що в наукових працях розглядаються лише окремі аспекти проблеми [7].

Реалізувати риторизацією освітнього процесу і мовленнєвого розвитку молодших школярів залежить від формування й розвитку його риторичних умінь. У цьому контексті важливо розуміти суть поняття «риторичні вміння» як властивості риторичної особистості. Характерними рисами риторичної особистості, як зазначає В. Нищета, є володіння комунікативною компетентністю, готовністю отримувати необхідну інформацію, переконувати в правоті своїх думок, впливати на прийняття рішень, відстоювати позиції на основі толерантного ставлення до цінностей та інтересів інших людей [8].

Науковці поняття «риторичні вміння» розглядають у зіставленні з подібними («комунікативні вміння», «мовленнєві вміння», «текстові вміння», «жанрові вміння») і як синонімічні комунікативним, як «уміння усвідомлено впливати на аудиторію за допомогою мовлення», «уміння, що сприяють розвиткові та формуванню усвідомленого ефективного мовленнєвого впливу на людину під час міжособистісного, групового і колективного спілкування» [3; 5, 6; 7].

Такий «підхід» (І. Кучеренко) чи «технологія» (В. Нищета) до засвоєння української мови молодшими школярами зумовлює організацію навчального процесу загалом і моделювання уроку української мови зокрема таким чином, щоб забезпечити сприятливі умови для навчального спілкування із залученням всіх учнів до практичної продуктивної чи репродуктивної комунікації, найбільш наближеної до навчальних і життєвих реалій. Під поняттям «риторизація», І. Кучеренко, розуміє дотримання високих мовних стандартів освіти, постійна мовленнєва практика,

мотивація до комунікації, розуміння значущості риторичної освіченості, поєднання традиційних та інноваційних методів та використання риторично яскравих засобів [5, с. 69].

Ф. Бацевич розглядає, подяку, привітання, співчуття, вибачення тощо, як «мовленнєвий жанр» як «типовий спосіб побудови мовлення в конкретній ситуації, призначений для передавання певного змісту; розгорнуту мовленнєву побудову, яка складається із певної кількості мовленнєвих актів» [1, с. 225], тобто дитина повинна то слухати, то спостерігати і досліджувати, то наслідувати, імітувати, творити, створювати проблемні ситуації, знаходити відповіді на проблемні питання тощо.

Як бачимо, науковці одностайні в тому, що риторика стимулює мовлення учнів, розвиває їхні когнітивно-комунікативні здібності; вивчення риторичних відомостей на уроках української мови сприяє формуванню мовленнєвої креативності, культури спілкування учнів. Натомість на сьогоднішній день у вітчизняній педагогіці відсутні розробки оптимальних шляхів формування риторичної компетентності учнів, недостатньо досліджена проблема риторичної компетентності. Особливо гостро це питання стосується початкової школи.

На нашу думку, варто говорити про риторизацію мовленнєвого розвитку школярів під час вивчення усіх предметів освітніх галузей початкової школи взагалі та на уроках української мови зокрема, тобто розуміння єдності слова і думки, інтелект, емоційна переконаність промовця у тому, як можна керувати емоціями власними і аудиторії.

За правилами риторики необхідно дібрати зміст роботи, вправи з техніки мовлення, підготовчі, творчі, імітаційні, аналіз конкретних ситуацій, дидактичні ігри, стратегії критичного мислення: «Мозковий штурм», «РАФТ», «Взаємні запитання», «Ромашка Блума», «Кейс», «Мікрофон», «Шість капелюхів мислення»); форми організації навчальної діяльності учнів (індивідуальні, парні, групові), бо, як відомо, саме початковий етап мовної освіти відкриває найбільш сприятливі можливості для організації змістовної та цікавої ігрової пізнавальної діяльності учнів.

Проаналізувавши думки та погляди дослідників у галузі окресленого питання, з'ясовано, що в результаті опанування риторики у молодших школярів мають сформуватися такі уміння та навички: вести розмову на побутові, політичні, ділові, філософські, історичні та інші теми, що входять до кола освіченої людини; слухати співрозмовника, ставити запитання, коректно й етично вставляти репліки, долучатися до розмови, розвиваючи тему, наводити аргументи щодо обговорюваної проблеми; брати участь у дебатах із проблеми, у якій дискусант є компетентним, викладає свої думки й судження за нормами літературної мови на рівні строго регламентованих вимог до виступу; брати участь у дискусіях, суперечках, дотримуючись усіх логічних, етикопсихологічних і комунікативних законів і правил; послідовно й доказово відстоювати свої погляди, спрямовані на конструктивне розв'язання проблеми; виступати перед аудиторією із невеликою, різною за жанрами промовою на доступну тему, ситуативно коректуючи її зміст, обсяг; викладати свої думки у формі листа, статті; гречно висловлювати оцінки, переконання, коментарі стосовно певного жанру; заглиблюватися в задум чужого письмового чи усного мовлення; розуміти його внутрішній зміст, глибинні цілі, тобто ефективно читати й слухати, давати загальнориторичну оцінку прослуханого; мати розвинене мовне чуття, інтуїцію оратора, який гостроестетично сприймає текст, художнє слово; виокремити риси національної специфіки виступів та риторичних текстів із скарбниці українського красномовства [5, с. 176–177]. Як бачимо, вимоги достатньо високі як для

початкового етапу навчання риториці та припадають на 1–4 класи. Саме тут закладають основи риторичних знань, зокрема тут починається формування риторичної культури.

Тож пропонує розглянути комплекс вправ для розвитку риторичної компетентності учнів 3–4 класів за когнітивним критерієм (достатність комплексу мовних і риторичних знань у контексті їхнього вправного застосування в мовленнєвій діяльності)

Завдання № 1. Робота з текстом

Мета: оцінити рівень мовних і риторичних знань у контексті їхнього вправного застосування в мовленнєвій діяльності.

Матеріал: текст.

Інструкція: дослідження проводиться з 42 учнями.

Процедура виконання:

1. Прочитай текст, знайди в ньому опис, розповідь. Доведи, чому ти так вважаєш.

2. Змінюй тон читання розповіді діда Василя від сумного до веселого.

ПРО ЛЕЛЕК

Аж ось і велика, світла хата діда Василя. На подвір'ї, біля ясенів – високий стовп. На стовпі лелече гніздо. Красиві білі птахи лаштуються спати.

Дід Василь розповідає: «Прилетіли лелеки цієї весни. Не застали гнізда на хаті, бо я переніс його на стовп. Сіли, роздивилися – і піднялися в небо. Ну, думаю, покинули нас лелеки. Так сумно стало. Аж раптом дивлюся, спускаються над подвір'ям, сідають у нове гніздо і весело клекочуть. Це вони новосілля справляють. І я зрадів, ніби сини з далекої дороги повернулися».

Я. Гоян

Завдання № 2. Етикет спілкування

Мета: оцінити рівень мовних і риторичних знань у контексті їх вправного застосування в мовленнєвій діяльності

Матеріал: текст.

Інструкція: дослідження проводиться з 62 учнями.

Процедура виконання:

Прочитай діалоги. Прокоментуй: яких помилок припустилися співрозмовники.

1) – Алло?

– Кого вам треба?

– А Микола дома?

– Хто його питає?

2) – Алло?

– Добрий день, покличте Миколу!

– Хто його питає?

– Друг. Та покличте ж Миколу!

– Його немає вдома.

3) – Слухаю Вас!

– Добрий день. Вас турбує Олена. Я однокласниця Миколи. Покличте його, будь ласка.

– Микола на тренуванні. Йому щось передати?

– Будьте добрі, передайте Миколі, що завтра о 14.00 відбудеться репетиція шкільного хору, щоб він узяв ноти.

– Дякую, обов'язково повідомлю.

– До побачення.

Знайди правильний варіант початку телефонної розмови.

1) Я хочу поговорити із Сашком.

2) Мені Сашка треба.

3) Добрий день. Покличте, будь ласка, Сашка.

4) Покличте, будь ласка, Сашка.

5) Добрий вечір, це телефонує Антон. Покличте, будь ласка, Сашка.

Завдання № 3. Оцінка рівня розвитку риторичної компетентності

Мета: оцінити рівень прагнення до риторичного самовдосконалення, самоаналізу та самооцінки

Матеріал: текст.

Інструкція: дослідження проводиться з 62 учнями.

Процедура виконання:

1. Прочитай текст уголос. Слова персонажів промов таким тоном, щоб були зрозумілі почуття, які вони переживають. Слідкуй за підкресленими словами-підказками.

2. Прочитай речення так, щоб у кінці було чути знак запитання, а потім – знак оклику

ЧИЇ КВІТИ НАЙГАРНІШІ?

Одного разу заперечалися пори року: чиї квіти найгарніші?

Тупнула чобітком Весна – і де сніг лежав, – струмки задзюрчали. Зазеленіла травиця. Земля вкрилася підсніжниками, пролісками, квітами мати-й-мачухи, анемонами, нарцисами...

– Мої квіти – найкращі, – мовила Весна.

– Ні, – заперечило Літо. – Твої квіти, Весно, гарні, та мої – гарніші.

Змахнуло Літо сонячним капелюшком – і враз завітчало ліс і поле. Зітхне вітер – і дзвоники співають. З духмяної конюшини збирає солодкий сік джміль. Різнобарв'ям квітнуть доли, гаї, луки. Тут побачиш волошку, материнку, іван-чай. Щедрі барви літа!

Аж холодом від задрощів війнула Осінь. І зблякли килими Літа.

– Мої квіти не гірші, – так сказала Осінь і майнула багряним рукавом. Заяскріли верес, цикорій, гусячі лапки. Вдруге кульбаба і конюшина розцвіли...

А що ж Зима? Засипала снігом і ліс, і луки, і поле. Снігом дороги й дахи вкрила. Її квіти живуть за склом оранжереї: цикламени, бегонія, орхідеї.

– Мій сад – зимовий, мої квіти в ньому – найкращі, – каже Зима.

Отак досі й сперечаються пори року – чиї квіти найгарніші.

Б. Вовк

Висновки і пропозиції. Отже, риторизацію початкового курсу української мови й процесу мовленнєвого розвитку учнів початкової школи вважаємо перспективною інновацією, оскільки цілеспрямоване й планомірне її впровадження сприятиме формуванню й розвитку здібностей, комунікативної та риторичної компетентностей молодших школярів. Глибоко переконані, що активне запровадження риторизаційних процесів стане дієвим кроком для подальшої трансформації й модернізації початкової мовної освіти, що є нагальною вимогою часу.

Література

1. Бацевич Ф. С. Вступ до лінгвістичної генології : навч. посіб. К. : Академія, 2006. 248 с.

2. Голуб Н.Б. Риторика у вищій школі : монографія. Черкаси : Брама-Україна, 2008. 400 с.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти. URL : <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/03/5a8de25e1504c877583228.doc>. (дата звернення: 03.08.2023).
4. Залюбінська О. Б. Педагогічні засади формування риторичної культури особистості. URL : <http://www.referat.allserver.ru/?i=4139736>. (дата звернення: 03.08.2023).
5. Кучеренко І. Риторизація сучасного уроку української мови: зміст і шляхи реалізації. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. Випуск 45. С. 76–73.
6. Науменко В. О. Захарійчук М. Д. Риторика. 1-4 класи. Програми курсів за вибором для загальноосвітніх навчальних закладів. Варіативний складник Типових навчальних планів / Упор.: Л.Ф. Щербакова, Г.Ф. Древаль. Тернопіль : Мандрівець, 2009. С. 5–32.
7. Науменко В. О. Захарійчук М.Д. Урок риторики в початкових класах . *Початкова школа*. 2010. № 3. С. 21–24.
8. Ницета В. А. Інноваційний аспект риторизації шкільної мовної освіти. *Розвиток науки педагогіки та психології в сучасних умовах* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, Україна, 28-29 жовтня 2011 року). Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2011. С. 80–81.
9. Ницета В. А. Риторичні ігри як засіб риторизації шкільної мовної освіти. *Проблеми сучасної педагогічної освіти: Серія: Педагогіка і психологія* : зб. ст. РВВ КГУ, 2013. Вип. 41. Ч. 6. С. 259–266.
10. Розвиток лінгво-риторичних вмінь і навичок у дітей дошкільного віку. URL : http://pedvistavka.at.ua/publ/2015_ko_pochatkova_ta_doshkilna/doshkilna_osvita/rozvitok_lingvoritorichnikh_umin_ta_navichok_u_ditej_doshkilnogo_viku_molodsha_serednja_i_starsha_grupa/46-1-0-1501. (дата звернення: 03.08.2023).
11. Урок української мови в парадигмі компетентнісного підходу: здобутки та перспективи : матеріали регіонального науково-практичного семінару 23 березня 2011 року / Відп. ред. В.А. Ницета. Бердянськ : БДПУ, 2011. 112 с.

УДК 373.31:004

ЧИТАЦЬКІ СТРАТЕГІЇ, СПРЯМОВАНІ НА ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЮ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ УЧНЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

*Українець Л., здобувачка
другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Постановка проблеми. У сучасних соціокультурних умовах розвитку суспільства читацька діяльність учнів початкових класів має свої особливості і ставить перед шкільною практикою необхідність поглибленої індивідуалізації, психологізації навчального процесу, які не стояли так гостро ще кілька десятиліть тому. Шкільна практика засвідчує тенденцію зростання кількості дітей із труднощами навчання читання, що пов'язано з особливостями розвитку в них важливих пізнавальних функцій, які впливають на становлення повноцінної навички читання.

Державний стандарт початкової освіти, Закон України «Про освіту», Закон України «Про повну загальну середню освіту» та інші нормативні документи наголошують, що читання – один із важливих видів мовленнєвої діяльності особистості. Це складний інтегративний когнітивний процес, що об'єднує в єдину

структуру пізнавальні функції, які складають основу діяльності під час читання. Це різні властивості уваги, смислове сприймання, вербально-логічне мислення, мовлення, зорова і робота пам'ять, зоровий контроль і корекція, довільна організація і регулювання діяльності, координація та регуляція артикуляційних рухів та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Залежно від мети і завдань читання, людина застосовує різні стратегії обробки тексту (читацькі стратегії), які формуються протягом досить тривалого часу, починаючи з перших кроків дітей в освоєнні грамоти. За визначенням фахівців (О. Вашуленко [1], В. Мартиненко [2], С. Гончаренко, Л. Кондратенко [3], Lauren M. Singer & Patricia A. Alexander [4], Lauren M. Singer Trakhman, Patricia A. Alexander & Yuting Sun [5], Reading Techniques [6]), читацька стратегія – це шлях, програма дій читача з відпрацювання різноманітної інформації тексту. Тобто, це різні комбінації прийомів, алгоритми розумових дій та операцій, які застосовують читачі для сприймання, повноцінного розуміння графічно оформленої текстової інформації. Вони обираються залежно від мети, комунікативно-пізнавальних завдань, особистісно-смислових установок читання і формуються у процесі розвитку пізнавальної діяльності учнів.

Учені виділяють в оволодінні повноцінною навичкою читання надважливу роль індивідуалізації мовленнєвих умінь учнів (розвиток сенсомоторної сторони мовлення: особливості артикуляції, фонематичне сприймання; багатство словникового запасу, розуміння логіко-граматичних відношень, розвиток зв'язного мовлення та ін.); механізмів зорового сприймання (розвиток гностичних зорових функцій і моторних функцій зору); різних властивостей уваги (обсяг, вибірковість, стійкість, концентрація, розподіл, перерозподіл). При цьому в сучасній науковій думці наявні лише окремі спроби обґрунтування індивідуалізованих стратегій із читання і немає системного підходу до вирішення цього питання.

Формулювання цілей статті. Метою статті є узагальнити основні читацькі стратегії, спрямовані на індивідуалізацію процесу навчання читати, а також спрогнозувати результати послідовного застосування цих стратегій під час читання у вигляді вагомих читацьких здобутків учнів.

Основний виклад матеріалу дослідження. У наукових працях О. Вашуленко [1], В. Мартиненко [2], С. Гончаренко та Л. Кондратенко [3], Lauren M. Singer & Patricia A. Alexander [4], Lauren M. Singer Trakhman, Patricia A. Alexander & Yuting Sun [5], Reading Techniques [6] зазначено, що технології формування стратегій смислового читання ґрунтуються на психолінгвістичних основах і реалізуються з урахуванням принципів організації навчання (особистісно-діяльнісної, комунікативної спрямованості навчання, комплексного розвитку всіх видів і функцій мовленнєвої діяльності, урахування особливостей сприймання у молодшому шкільному віці, посиленості і доступності навчального матеріалу, методів і прийомів навчання, поетапності роботи з текстами різних видів.

О. Вашуленко [1] та В. Мартиненко [25] та ін. зазначають, що станом на сьогодні відомо понад 100 різних читацьких стратегій: стратегії передтекстової, власнетекстової, післятекстової діяльності, стратегія розвитку критичного мислення через читання і письмо (РКМЧП) стратегія смислової компресії змісту тексту, стратегія роботи із значними за обсягом текстами, стратегія роботи з інформаційними текстами, стратегія «Моніторинг читання» та ін. Зазначимо, що у психолого-педагогічній літературі з дослідження різних аспектів читання, розробники, поряд із вживанням терміну «читацька стратегія», послуговуються поняттям «читацька технологія».

Учені висвітлюють сутнісні ознаки окремих читацьких стратегій (технологій), які реалізуються в сучасній шкільній практиці початкового навчання, а також у підручниковому матеріалі з читання.

Стратегія (технологія) передтекстової діяльності передбачає роботу із установа значень незрозумілих для учнів слів, виконання спеціальних вправ, складених на матеріалі слів і виразів, узятих із тексту, який передбачається опрацювати, роботу над змістом заголовка, ключовими словами, ілюстраціями, що забезпечує первинну інтерпретацію тексту. Учні набувають важливого читацького досвіду – прогнозування й антиципації, досвіду діалогової взаємодії читача з текстом ще до читання твору; у них посилюються позитивні читацькі мотиви [1; 2; 3].

Водночас шкільна практика показує, що завдання на формулювання гіпотези про орієнтований зміст тексту чи дитячої книжки на основі заголовка, прізвища автора, назви книжки та ілюстрацій є досить складними для учнів не лише 2–3, а й 4 класів. Тут, на думку науковців, з одного боку, має вплив обмежений кругозір дитини як читача, недостатність фонових знань, з іншого – відсутність мислительних операцій вищого рівня, які необхідні для вибудови гіпотез [4; 5; 6].

Стратегія власнетекстової діяльності. Є надзвичайно важливою у набутті учнями читацького досвіду – раціональних способів і прийомів самостійної поглибленої роботи з текстами різних видів. Під час опрацювання *художніх текстів* – розрізнити їх за найпростішими жанровими ознаками; усвідомлювати смислові зв'язки між частинами тексту, подіями, проводити спостереження за тим, як побудований твір структурно, як розгортаються події в епічному творі, хто його герої, як вони характеризуються за вчинками, поведінкою, як ставиться до них автор, які епізоди у творі були найбільш напруженими, з допомогою яких засобів художньої виразності автор створює загальний емоційний настрій твору, художні образи; спостереження за вираженням авторських почуттів, емоцій у ліричній поезії; що основне письменник хотів сказати своїм твором, які важливі думки і почуття донести до свого читача [1; 2; 3; 4; 5; 6].

У процесі роботи над *інформаційними текстами* учні оволодівають уміннями практично розрізняти такі тексти з-поміж інших видів, спираючись на інформаційно-структурні характеристики (інформаційність, новизну змісту, особливості структури текстів, відсутність діалогів, яскравих образних слів, висловів, логічність викладу змісту), знаходити й розуміти в них достовірну, історично підтверджену пізнавальну інформацію, усвідомлювати основні ознаки понять, явищ, наприклад, природознавчого, історичного змісту, умінь самостійно оформляти власні висловлювання з урахуванням відповідного стилю мовлення, здобувати потрібну інформацію для подальшого її використання у навчальних і життєвих ситуаціях.

Поглиблений аналіз змісту текстів різних видів сприяє формуванню умінь, способів читацької діяльності, які мають загальнонавчальний характер: визначати тему, основну думку твору, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, складати план, самостійно ставити запитання до змісту тексту тощо. Тобто, на цьому етапі читач поглиблено осмислює структурний, логічний, емоційний, образний аспекти змісту твору, його фактичну, концептуальну, підтекстову (4 клас, із допомогою вчителя) інформації, на іншому рівні здійснює діалогову взаємодію з текстом, героями твору, автором [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Стратегія післятекстової діяльності. Покликана сприяти розвитку компонентів ціннісно-смислової, емоційно-вольової сфер особистості дитини: усвідомлення й оцінку учнем результатів своєї читацької діяльності; оцінювальні

судження; власне ставлення до змісту прочитаного. Так, учень здійснює самоаналіз, самооцінку своєї читацької діяльності, усвідомлює, які елементи аналізу змісту художнього, науково-художнього твору виявилися знайомими, легко освоюваними, а над чим ще варто попрацювати; висловлює власну аргументовану думку щодо загального змісту прочитаного; співвідносить, оцінює її з думками однолітків під час колективного обговорення змісту твору; висловлює оцінні судження щодо вчинків персонажів, мотивів їхньої поведінки (з використанням емоційно-оцінної лексики); виявляє емоційне ставлення до змісту прочитаного, учинків персонажів, використовуючи мовленнєві та позамовні (жести, міміку) засоби художньої виразності; власне ставлення до змісту прочитаного під час виконання письмових творчих робіт, ілюстрування тощо; здійснює критичний аналіз набутого читацького досвіду: яка інформація виявилася новою, а яка була знайомою, що було цікаво/нецікаво; де, у яких ситуаціях можна застосувати здобуті знання, уміння, способи діяльності тощо [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Варто наголосити, що рефлексивний аналіз може вербалізовуватися в усну словесну, письмову форми, виконання творчих робіт тощо. Саме під час вербалізації хід думок, який виникав у дитини в процесі аналізу тексту на попередньому етапі, систематизується, структурується, перетворюючись у нові знання, чи набуття нових способів читацької діяльності, усвідомлення нових смислів. Крім того, під час колективного обговорення змісту прочитаного, учні оволодівають досвідом міжособистісної комунікації, учаться співвідносити свої думки з думками однолітків, усвідомлюють, що один той самий текст може викликати різні оцінки, трактування, різні ставлення (часто протилежні) до персонажів твору. Обмін враженнями дає можливість розширити словниковий запас дітей емоційно-оцінною лексикою, усвідомити нові смисли змісту твору [4; 5; 6].

Використання зазначених технологій поетапного опрацювання змісту нового для учнів тексту дає вчителю змогу більш ефективно організувати роботу з текстом, а саме: максимально диференціювати, індивідуалізувати процес навчання, оскільки такі техніки читання передбачають індивідуальну, групову, парну роботу учнів, роботу в групах та ін. При цьому для навчання не потрібно добирати ніяких спеціальних текстів. Оволодіння зазначеними технологіями найбільш ефективно тоді, коли учні працюють із текстами різних видів, але методика роботи з ними повинна мати інтерактивний характер.

Застосування технології поетапної роботи над текстом вимагає застосування прийомів детального, багаторазового перечитування. Тобто, залежно від завдань, навчальних ситуацій, які розв'язуються на уроці – перечитування цілісного змісту чи окремих його фрагментів із метою пошуку відповідей на запитання вчителя з опорою на текстовий матеріал, їхнє обґрунтування з посиланням на зміст. За такого підходу змінюється мотивація читацької діяльності учнів: вони читають не лише з метою відпрацювання технічної сторони навички читання, а для того, щоб краще зрозуміти твір. У них розвивається такий продуктивний спосіб читання, як моніторинг власної читацької діяльності [1; 2; 3].

Відсутність звички звертатися до тексту щоразу, коли потрібно уточнити якусь інформацію, призводить до кількох типових проблем недосвідчених читачів. Насамперед такі читачі погано розрізняють інформацію, повідомлену в тексті та інформацію, якою вони володіють, ґрунтуючись на власному досвіді. Крім того, учні обмежуються приблизним, неточним розумінням змісту.

Отже, установка на перечитування є важливим методичним прийомом, який впливає на поглиблене розуміння учнем змісту твору, сприяє відпрацюванню різних видів читання: уголос і мовчки, зосередженому і вдумливому читанню твору, вибіркового і переглядового читанню. Діалогова взаємодія учня з текстом твору, із його автором супроводжується самостійною постановкою учнем запитань до тексту (у вербальній і невербальній формах). Такі запитання активізують мисленнєві процеси дітей, які беруть участь у розумінні змісту.

Одним із продуктивних напрямів, що дає можливість активізувати пізнавальну діяльність учнів під час читання, є *стратегія (технологія) розвитку критичного мислення*. Вона була розроблена у ХХ столітті американськими вченими. У ній об'єднані ідеї і методи технології колективних та групових способів навчання. У чому полягає сутність критичного мислення? Це спосіб здобувати знання, уміння аналізувати, оцінювати, виносити обґрунтоване судження, виробляти власну думку з питання, що вивчається, й уміння застосовувати знання у стандартних і нестандартних ситуаціях. Провідним напрямом діяльності у критичному мисленні стає пошук оптимальних шляхів розв'язання поставленого завдання із залученням вже відомих учневі знань, умінь, навичок, досвіду, а також пошук того, що не вистачає (бракує) [4; 5; 6].

Важливими завданнями критичного мислення є розвиток в учнів умінь установлювати причинно-наслідкові зв'язки, розрізняти відому і невідому інформації; достовірну та недостовірну: визначати хибні твердження; відрізняти факти, які можна перевірити, від припущень; розрізняти в тексті основну і другорядну інформації; орієнтуватися в джерелах інформації, володіти ефективними прийомами пошуку в них потрібної інформації; формувати культуру читання, адекватно розуміти прочитане; критично осмислювати нові знання, робити висновки й узагальнення [4; 5; 6].

Досить поширеною у педагогічній літературі є побудова уроку читання із застосуванням технології критичного мислення за трифазовою моделлю:

1. *Стадія виклику*, під час якої учні самостійно формулюють значущі для себе цілі вивчення нового матеріалу. Вона налаштовує дітей на одержання нової інформації. Учень/учениця, активізуючись, дають індивідуальні відповіді на запитання, звертаються до особистого досвіду, виявляють інтерес до теми. Учні пригадують, що їм відомо з теми, систематизують інформацію, ставлять запитання, на які хочуть одержати відповідь.

2. *Стадія осмислення* – змістовна. На цьому етапі відбувається цілеспрямована осмислена робота над текстом (первинний аналіз, поглиблене розуміння змісту, його інтерпретація.). Педагог підтримує інтерес до теми, підводить учнів до роботи з новою інформацією. Діти читають текст, роблять помітки на полях (читання з маркуванням тексту) в міру осмислення нової інформації.

3. *Стадія рефлексії* сприяє перетворенню інформації, одержаної на уроці, у власні знання, досвід, ціннісні ставлення. Основне на цьому етапі уроку – участь у творчих, дослідницьких і практичних завданнях на основі здобутої з тексту інформації [1; 2; 3].

Стратегія смислової компресії змісту тексту. Смилова компресія (стиснення) передбачає створення вторинних текстів, а також освоєння прийомів смислової компресії [1; 2; 3]. Відповідно до вимог нормативних документів, учні початкових класів під час навчання оволодівають уміннями створювати такі вторинні тексти: самостійне складання плану тексту, короткого відгуку на твір(книжку),

короткого есе, умінь застосовувати різні види переказу відповідно до мети (докладний, стислий, вибірковий), а також такими смисловими прийомами компресії змісту: постановку запитань до тексту, добір заголовка, самостійне визначення теми твору та основної думки; виділення ключових слів, понять, поділ тексту на смислові частини, робити узагальнення інформації, зокрема тої, що міститься в різних частинах тексту та ін.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, до основних читацьких стратегій, спрямованих на індивідуалізацію процесу навчання читати належать такі: стратегії передтекстової, власнетекстової, післятекстової діяльності, стратегія розвитку критичного мислення через читання і письмо (РКМЧП) стратегія смислової компресії змісту тексту, стратегія роботи із значними за обсягом текстами, стратегія роботи з інформаційними текстами, стратегія «Моніторинг читання». Результатом послідовного застосування цих стратегій під час читання є такі вагомні читацькі здобутки:

- формування і розвиток навичок самостійної роботи з текстами різних видів, у т.ч. тих, які мають значний обсяг інформації;
- формування вмінь інтегрувати інформацію, одержану з різних джерел;
- формування вмінь виробляти власні думки щодо змісту прочитаного на основі осмислення й аналізу різного досвіду, уявлень та ідей, робити висновки й обґрунтовувати їх;
- розвиток прогностичних умінь учнів з опорою на позатекстові елементи: заголовки, ключові слова, ілюстрації, а також логіко-змістові зв'язки у тексті;
- розвиток умінь працювати (взаємодіяти, спілкуватися) в команді (групах різного складу) й індивідуально;
- формування значущих для дитини моделей поведінки в сучасному суспільстві: відкритість, чесність, інтелектуальна сміливість, толерантність та інші.

Література

1. Вашуленко О. В. Вивчення стану сформованості технічної сторони навички читання учнів початкових класів в умовах воєнного стану. *Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення*: матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф. (Полтава, 15–16 червня 2023 р.). ПНПУ імені В. Г. Короленка, м. Полтава, Україна, С. 65–68. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/736646/> (дата звернення: 03.08.2023).
2. Мартиненко В. О. Індивідуальний підхід до формування і розвитку навички читання учнів початкових класів: методичний посібник. Київ, 2020. URL : <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/07/posibnyk-martynenko.pdf> (дата звернення: 03.08.2023).
3. Психологічна діагностика особливостей когнітивного розвитку учнів початкових класів в умовах інформаційного суспільства : моногр. / за ред. С. А. Гончаренко, Л. О. Кондратенко. Київ–Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 228 с.
4. Lauren M. Singer & Patricia A. Alexander (2017) Reading Across Mediums: Effects of Reading Digital and Print Texts on Comprehension and Calibration, *The Journal of Experimental Education*, 85:1, 155-172, DOI: <http://doi.org/10.1080/00220973.2016.1143794> (дата звернення: 03.08.2023).
5. Lauren M. Singer Trakhman, Patricia A. Alexander & Yuting Sun (2023) The Effects of Processing Multimodal Texts in Print and Digitally on Comprehension and Calibration, *The Journal of Experimental Education*, 91:4, 599-620, DOI: <http://doi.org/10.1080/00220973.2022.2092831> (дата звернення: 03.08.2023).
6. Reading Techniques – Enhance Your Academic Skills. University of the People : website. <https://www.uopeople.edu/blog/reading-techniques/> (дата звернення: 03.08.2023).

УДК 371.26 (045)

ТЕСТУВАННЯ ЯК ВИД КОНТРОЛЮ СФОРМОВАНOSTІ НАВИЧОК ЧИТАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

*Фартушна М., здобувачка
другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

На сьогодні вивчення англійської мови набуває особливої значущості через низку чинників, серед яких підписання Україною в 2014 році Угоди про Асоціацію з Європейським Союзом, що сприяло входженню англійської мови в перелік обов'язкових дисциплін шкільної освіти. У 2022 році Україна отримала статус кандидата у члени ЄС, англійська мова наразі отримала особливий статус як мова міжнародного спілкування. Згідно вимогам НУШ здобувачі початкової освіти повинні оволодіти базовими навичками читання англійською мовою, серед яких: розуміння основної думки тексту, розуміння деталей тексту, розуміння зв'язку між частинами тексту, розуміння іноземної лексики та граматики в контексті.

Розвиток іншомовної освітньої галузі на сьогодні важко уявити без використання контролю знань та умінь здобувачів освіти. Адже це є важливим елементом освітнього процесу. При правильній організації він сприяє розвитку пам'яті, мислення та мови учнів, систематизує їхні знання, своєчасно викриває прорахунки навчального процесу та служить їхньому запобіганню. Також сприяє самоконтролю, самооцінюванню і самоорганізації.

У навчанні використовуються різні форми контролю, які класифікують за місцем в освітньому процесі: вхідний контроль, поточний та підсумковий; за характером діяльності учнів: усні форми (усне опитування, бесіда, іспит), письмові (письмова перевірка, тестування, контрольна робота, ін.) та комбіновані; за характером завдань: контроль знань, умінь та навичок; за засобами проведення: традиційні (усні опитування, письмові перевірки, тестування), сучасні засоби (дистанційне тестування, програмне забезпечення для оцінювання навчальних досягнень, використання ІКТ) [1].

У сучасних умовах реформування вітчизняної системи освіти, зокрема впровадження концептуальних ідей Нової української школи, тестування все більше поширюється в початковій освітній ланці. Так, як тестовий контроль спрощує перевірку робіт учителем і дає змогу організувати рубіжний та підсумковий контроль, активізувати діяльність учнів шляхом охоплення контролем більшої кількості школярів, перевірити знання великого за об'ємом матеріалу за невеликий проміжок часу.

Сучасні підходи до використання тестового контролю в освітньому процесі характеризуються такими особливостями: інформативність тестів, об'єктивність тестів, ефективність тестування. Під час тестування слід використовувати якісні тести. Як зазначає І. Є. Булах [2], якісні тести повинні відповідати таким вимогам: відповідати навчальній програмі, бути доступними, завдання повинні бути різноманітними за формою, змістом та рівнем складності, тестові завдання повинні бути сформульовані чітко та зрозуміло.

Для складання якісного тесту, існують деякі методичні підходи, які можна використовувати [2]. Ось декілька з них:

1. Визначення мети тесту: перед складанням тесту необхідно чітко сформулювати мету, яку ви прагнете досягти. Наприклад, перевірити рівень знань студентів із певної теми або оцінити їхні навички.

2. Урахування навчальних цілей: урахуйте навчальні цілі, які ви покладаете перед студентами. Ставте запитання, які допоможуть перевірити, наскільки добре засвоєний матеріал.

3. Розробка різних рівнів складності: у тесті слід ураховувати різні рівні складності питань. Деякі питання можуть бути прості, щоб оцінити базові знання, а інші – складніші, аби оцінити аналітичні та критичне мислення.

4. Забезпечення адекватності питань: питання тесту повинні бути чіткими та однозначними. Уникайте подвійних заперечень або неоднозначних формулювань, які можуть викликати плутанину у студентів.

5. Різноманітність типів питань: використовуйте різні типи питань, такі як замкнуті, відкриті, зіставні чи співставні. Це допоможе оцінити різні аспекти знань та навичок студентів.

6. Перевірка тесту перед використанням: перед проведенням тесту перевірте його на правильність та читабельність. Переконайтеся, що запитання коректні та мають правильні відповіді.

За допомогою цих методичних підходів ви зможете скласти якісний тест, який допоможе оцінити знання та навички учнів.

Основними показниками якості тестових матеріалів є:

- валідність, тобто його придатність для визначення рівня володіння певними іншомовними мовленнєвими навичками і вміннями;
- надійність – це міра того, наскільки стабільні результати тесту при повторному проведенні;
- диференційна здатність указує на здатність даного тесту виявляти встигаючих і невстигаючих тестованих, тобто з достатнім і недостатнім рівнем володіння іншомовними навичками і вміннями;
- практичність означає а) доступність та посиленість інструкцій тесту і змісту тестових завдань для розуміння тих, хто виконує тест; б) простоту організації проведення тестування, перевірки відповідей і визначення результатів та оцінки;
- стабільність – це міра того, наскільки результати тесту залишаються незмінними при повторному проведенні [1, с. 136].

Оцінка якості тестових матеріалів може проводитися за допомогою різних методів. Найпоширенішими методами є:

- апробація тесту – це процес проведення тесту на пробній групі учнів. Апробація дозволяє оцінити надійність, валідність, стабільність, чутливість та інтерпретованість тесту;
- аналітика тестових матеріалів – це процес вивчення тестових матеріалів із метою виявлення їхніх можливих недоліків. Аналітика тестових матеріалів може проводитися експертами з тестології або за допомогою спеціального програмного забезпечення.
- емпіричні дослідження – це дослідження, які проводяться з метою оцінки якості тестових матеріалів. Емпіричні дослідження можуть містити порівняння результатів тесту з іншими результатами, а також вивчення впливу різних факторів на результати тесту [3].

Оцінка якості тестових матеріалів є важливою частиною розробки та використання тестів. Вона дозволяє забезпечити, щоб тести вимірювали те, що вони повинні вимірювати, і щоб їхні результати були надійними та об'єктивними.

За структурою та способом оформлення тести можна розділити на:

- тест із вибором однієї чи кількох правильних відповідей (завдання такого формату складається з умови (запитання, незакінченого твердження) та чотирьох варіантів вибору, один і яких правильний, а решта – дистрактори (правдоподібні неправильні відповіді), функція яких збити з пантелику учасників тестування, які не впевнені у відповіді);
- тест на встановлення відповідності (завдання на встановлення відповідності (логічні пари) складається зі спільного вступного запитання та чотирьох завдань, позначених буквами (або цифрами), до кожного з яких потрібно дібрати один варіант відповіді);
- тест відкритими завданнями з короткою чи розгорнутою відповіддю (в умові такого завдання є вимога написати поняття, дату, термін, назву події або місцевості, населеного пункту, тобто дати конкретну відповідь. Завдання формулюються так, щоб вони мали єдину правильну стислу відповідь) [1].

Для контролю розуміння в процесі читання доцільно використовувати виборчі тести множинного вибору в таких різновидах:

- вибір правильної відповіді на запитання;
- завершення початого вислову на основі запропонованих тез;
- угруповання фактів;
- перехресний вибір, установлення відповідностей;
- викреслення спеціально вставлених зайвих слів;
- заповнення пропусків спеціально пропущеними словами [3].

Залежно від цілеспрямованості тести розподіляються на:

- тести навчальних досягнень;
- тести загального володіння іноземною мовою;
- діагностичні тести;
- тести на виявлення здібностей до вивчення іноземної мови [3].

Тестовий контроль навичок читання на уроках англійської мови може відбуватися з різними цілями, такими як: оцінювання навчальних досягнень учнів, виявлення проблем у навчанні учнів, надання зворотного зв'язку учням [4].

Отже, тестовий контроль є ефективним методом оцінювання навчальних досягнень учнів у читанні. При правильному застосуванні тести можуть допомогти вчителю виявити проблеми в навчанні учнів та надати їм необхідну допомогу. Та не треба забувати, що тести створені, щоб зробити вивчення англійської веселим і приємним, а також дати дітям та їхнім сім'ям можливість відзначити свої досягнення в англійській мові [5].

Література

1. Холод І. В. Методика навчання англійської мови: навчально - методичний посібник. Умань. 2018. С. 94–127. URL : <http://surl.li/buuob> (дата звернення: 05.10.2023).
2. Булах І., Мруга М. Створюємо якісний тест: Навч. посіб. Київ: *Майстер клас*. 2006. 160 с. URL : <http://surl.li/nveyu> (дата звернення: 05.10.2023).
3. Сергієнко В., Кухар Л. Методичні рекомендації зі складання тестових завдань. Київ. 2011. 41 с. URL : <http://surl.li/krpqt> (дата звернення: 05.10.2023).

4. Amy Devine *Cambridge English Language tests for children – gentle encouragement or too much stress?* 2018. URL : <http://surl.li/mpnbw> (дата звернення: 05.10.2023).
5. Shohamy, E. (2020). *The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests.* Routledge. URL : <http://surl.li/nvfbm> (дата звернення: 05.10.2023).

УДК 373.091.33-027.20

АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «МИСТЕЦТВО»

*Федіна Н., здобувачка
другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
Роздимаха А., доцент
кафедри музики і хореографії
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Постановка проблеми. В умовах розбудови системи освіти нашої держави посилюється суспільна увага проблемам розвитку людини, її духовного потенціалу. Особливу роль мають естетичні фактори, які приумножують людські сили, розкривають перспективи освоєння навколишньої дійсності. Важливість цих завдань відображено в чинній нормативно-правовій базі України: Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття.) (2016 р.), Законах України «Про освіту» (2021 р.), «Про позашкільну освіту» (2020 р.), Концепції «Нова українська школа» (2016 р.), Концепції «Розвитку освіти України на період 2015 – 2025 роки (2014 р.) та інших, що дозволяє констатувати – одним із напрямів державної політики України є спрямування системи національної освіти на розвиток і становлення життєвокомпетентної творчої особистості, максимальне розкриття її природного потенціалу та задатків; державна політика визначається як специфічний напрям діяльності держави та здійснюється в інтересах інтелектуального розвитку учнів початкової школи з метою збереження та розвитку молодіжного потенціалу й через це – забезпечення соціального відтворення, оновлення та прогресу суспільства.

Теоретичні та методологічні аспекти активізації творчого потенціалу учнів початкової школи розглянуто в наукових працях вітчизняних і зарубіжних учених, у яких виокремлено такі напрями розв'язання окресленого питання: творчий потенціал учнів початкової школи (Г. Гац, З. Еманова, А. Ковінько, М. Лук'янчук, Л. Масол, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Стріхар, С. Тимощук, D. Goodkin, J. Gowan, H.Read); продуктивна художня діяльність (І. Єфіменко, С. Куркіна, Т. Пляченко, О. Сироєжко, А. Халілова, Ю. Шевченко, S. Dudek, T. Lubart).

У наукових дослідженнях вітчизняної та зарубіжної художньої педагогіки і психології, проблема активізації творчого потенціалу молодших школярів на уроках мистецтва в школі розроблена недостатньо. У процесі розгляду сучасного стану досліджуваного феномену в нашій роботі виділена проблема дослідження, яка полягає в вирішенні наступних протиріч:

- між визнанням важливості творчого розвитку в процесі навчання дітей на уроках мистецтва та недостатньою розробленістю науково-обґрунтованих, ефективних педагогічних умов розвитку феномену, що вивчається;

- між необхідністю розробки методів творчого розвитку у молодших школярів на уроках мистецтва і відсутністю методики його розвитку.

Аналіз художньо-педагогічної літератури показав, що, незважаючи на наявний досвід осмислення зазначеної проблеми, потрібні спеціальні дослідження, присвячені активізації творчого потенціалу молодших школярів на уроках мистецтва.

У процесі наукових пошуків встановлено, що попередні дослідження переважно акцентували увагу на певному виді художньої діяльності як основи початкового естетичного виховання дитини. Водночас питання щодо організації підготовки учнів початкової школи до продуктивної художньої діяльності не дістали широкого висвітлення у науково-методичній літературі.

На наш погляд, продуктивна художня діяльність у області образотворчих мистецтв – графіки і живопису містить багаті можливості для розвитку естетичного сприйняття. Це обумовлюється, перш за все, емоційністю, їхньою художньо-технічною доступністю. У якості ведучого виду продуктивної художньої діяльності дітей ми обрали малювання – зображення предметів на площині за допомогою ліній та кольору.

Тож питання активізації творчого потенціалу особистості залишаються надзвичайно актуальними. Крім того, дуже важливо починати цей процес від молодшого шкільного віку, коли творчий потенціал можна успішно сформувати і розвинути.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці ефективності педагогічних умов активізації творчого потенціалу здобувачів початкової освіти на уроках інтегрованого курсу «Мистецтво».

Основний виклад матеріалу дослідження. Методологічну основу наукового дослідження склали: на філософському рівні – положення, що визначають сутність творчого потенціалу, його зв'язок із розвитком особистості в системі освіти, орієнтацією на загальнолюдські цінності, представлені вченими (Н. Ваганова, Г. Яківчук); на загальнонауковому рівні – фундаментальні роботи вітчизняних (А. Ковінько, М. Лук'янчук) та зарубіжних авторів (А. Claxton, А. Copley, J. Frazee, J. Low) із проблем психології здібностей, інтелекту та креативності; на конкретно-науковому рівні – наукові положення психології творчості (З. Еманова), вікової психології вітчизняних авторів (І. Вінничук) та зарубіжних (D. Tegano), психології художніх здібностей (О. Стріхар); на технологічному рівні принципи та концепції художнього розвитку (Л. Масол, О. Рудницька); концепції емоційно-естетичного та художньо-естетичного виховання (Г. Падалка, О. Ростовський).

Визначне місце в сучасній мистецькій освіті посідає проблема визначення значення активізації творчого потенціалу особистості. Особливу цікавість у межах нашого дослідження викликає вивчення особливостей впливу активізації творчого потенціалу на розвиток дітей художньої діяльності. Для більш повного викладення суті нашої дослідної роботи доцільно зупинитися на характеристиці цього визначного соціально-психологічного явища.

У психології активізація творчого потенціалу – це поняття, що характеризує функцію індивіда у процесі його взаємодії з навколишнім світом, як специфічний живий зв'язок з навколишнім, що регулює і контролює взаємозв'язки між організмом і навколишнім [1].

Існує декілька позицій вивчення цієї проблеми. Активізацію творчого потенціалу характеризують, перш за все, як процес, у ході якого реалізується специфічно-людський спосіб відношення людини до дійсності. До діяльності людина

заохочується потребами, інтересами, схильностями і почуттями. Не менш важливою і характерною її рисою є наявність мотивів. Їхня наявність надає діяльності відомий цenz, визначає її значимість для людини. Діяльність завжди має визначену спрямованість і у підсумку завжди завдяки їй має бути щось досягнуто. Діючи, людина в думках передбачає результати своїх дій і використовує за для їхнього отримання різноманітні засоби [2].

Особливо важливими для людини є високі цілі. Життя тільки в того сильне і красиве, хто прагне до досягнення поставленої мети. Активізація творчого потенціалу є необхідною умовою для успішного розвитку особистості. Як показали дослідження психологів у цьому процесі розвиваються відчуття, процеси пам'яті, мислення, уяви. Формуються знання, набувається життєвий досвід, виникають нові потреби і інтереси, емоційні і вольові якості людини, і що особливо цікаво в межах нашого дослідження потужний розвиток отримують сприйняття і емоції [3].

Високі мотиви відповідають і певним якостям і вимогам діяльності:

- моральні мотиви – праця на користь суспільства;
- інтелектуальні мотиви – навчання, надбання знань;
- естетичні мотиви – діяльність у області мистецтв – художня діяльність.

Людська діяльність є утворювальною і перетворювальною, характерним для неї є створення предметів і цінностей, необхідних для існування і розвитку людини, людського суспільства. З історичним розвитком діяльність поділялась на фізичну і розумову, які в свою чергу поділились на різні види. Але одна форма не існує без іншої: фізична діяльність містить не тільки зовнішні, практичні дії, а й внутрішні розумові дії. Так само і розумова інтелектуальна діяльність спрямована на пізнання дійсності, створення наукових понять, теорій, творів мистецтва – здійснюється не тільки розумовими, а й практичними діями [3]. Отже, діяльність характеризується не тільки цілями і мотивами, а й визначеними засобами, за допомогою яких вона здійснюється. До засобів діяльності належать: матеріальні знаряддя; засоби їхнього використання; мовні засоби з зафіксованими в них знаннями, прийоми розумової і практичної роботи.

Вдале виконання будь-якої діяльності потребує оволодіння необхідними для неї засобами, що напрацьовані людством у ході його історичного розвитку. Тобто, формування у людини вмінь і навичок використання засобів конкретної діяльності – умова її успіху. Важливішою запорукою успішної діяльності є здійснення її із знанням справи. Людина діє по-різному і з різною ступеню успіху в залежності від того, як вона орієнтується в умовах діяльності, які якості речей вона при цьому враховує, як слідкує за ходом справи [4].

Філософська категорія предметної діяльності та активізації творчого потенціалу особистості має важливе світоглядне значення для всіх соціальних наук, особливо для педагогіки та психології. У психології активізація творчого потенціалу – це поняття, що характеризує функцію індивіда в процесі його взаємодії з навколишнім світом. Діяльність – специфічний, живий зв'язок з навкрлишнім, який регулює і контролює взаємозв'язки між організмом і середовищем. Розрізняють елементарну (у тварин – інстинкти) і вищу форми психічної діяльності, яка спрямована на свідоме перетворення навколишнього, психічна діяльність людини поділяється на зовнішню і внутрішню. Перша складається з специфічних для людини дій із різними предметами, що здійснюється шляхом рухів ніг, рук, пальців. Друга відбувається засобами «розумових дій», де людина оперує ідеальними, динамічними

моделями, які складаються у процесі мислення. Внутрішня діяльність планує зовнішню, вона виникає на основі зовнішньої і через неї реалізується [5].

Для перевірки теоретичних та методичних узагальнень щодо активізації творчого потенціалу здобувачів початкової освіти в процесі їхньої художньо-творчої діяльності виникла потреба діагностувати стан її сформованості.

Дослідно-експериментальна робота відбувалася на базі Слов'янського опорного закладу загальної середньої освіти I–III ступенів Слов'янської міської ради Донецької області. Експериментом було охоплено 26 учнів початкової школи в третьому класі, поділених на 2 групи А і Б.

Дослідження проводилось протягом 2022–2023 років у три етапи:

I етап (вересень – грудень 2022 р.) – проаналізовано проблему у філософських, психологічних, педагогічних та мистецтвознавчих наукових джерелах, що становлять методологічне підґрунтя дослідження.

II етап (січень – травень 2023 р.) – дослідно-експериментальний. Визначено педагогічні засади, матеріали та методи організації музичних занять учнями початкової школи. Розроблено та апробовано програму з педагогічних умов за видами творчої діяльності дітей, а також використано серію розвивальних завдань з образотворчого мистецтва. У ході дослідно-експериментальної роботи уточнювалися та коригувалися зміст та технологія експерименту.

III етап (вересень – листопад 2023 р.) – заключно-узагальнювальний. Проведено контрольний експеримент. Опрацьовано його результати. Узагальнено та систематизовано експериментальні дані дослідження. Проводилася детальна оцінка результатів впровадження експериментальної системи заходів, зокрема, аналіз рівня знань, умінь та навичок учнів початкової школи. Сформульовано загальні висновки.

Діагностування вихідного стану розвитку творчого потенціалу здобувачів початкової освіти засвідчило необхідність виділення педагогічних умов, завдяки яким можна було би спрогнозувати підвищення рівнів творчого потенціалу учнів.

Вивчивши теоретичні основи проблеми і проаналізувавши дані, отримані в ході констатувального експерименту, ми вирішили знайти такі форми, методи і прийоми, які дозволили би всебічно і повно використати художній і психолого-педагогічний потенціал продуктивної художньої діяльності дітей – малювання для розвитку естетичного сприйняття.

Виходячи з особливостей продуктивної художньої діяльності дітей в галузі образотворчих мистецтв графіки і живопису нами було сформульовані такі *педагогічні умови*: розвиток мотивації до опанування учнями початкової школи вміннями та навичками в області образотворчих мистецтв, збагачення емоційного аспекту особистості дитини; надання учням початкової школи комплексу базових та специфічних мистецьких знань усіх основних структурних компонентів продуктивної художньої діяльності на уроках інтегрованого курсу «Мистецтво»; розширити та сформувати технічні вміння і навички дітей у галузі малювання.

Установлено, що провідною вимогою до організації і проведення педагогічної роботи, спрямованої на розвиток естетичного сприйняття, має стати використання таких методів і прийомів, які сприяють розвитку емоційної сфери особистості дитини і продуктивної діяльності у галузі графіки і живопису – малювання. Усі форми і методи роботи з дітьми мають бути спрямовані на підсилення, актуалізацію і усвідомлення емоційного аспекту сприйняття. Цьому сприяють: ігрові вправи і бесіди, спрямовані на диференціацію емоційного стану дитини у конкретній ситуації; акцентування уваги дитини на впливі творів графіки, живопису і естетичних

якостей оточуючого на її емоційний стан; емоційна зовні виразна підтримка дитини вихователем. Доведено, що обов'язковим напрямком роботи є розвиток усіх складових компонентів продуктивної художньої діяльності: розвиток цілеспрямованого і цілісного сприйняття предметів; розвиток виконавчого компоненту; розвиток самостійності (творчості); розвиток художньо-естетичної мотивації діяльності. Особливе значення має опанування дітьми художніми техніками графіки і живопису: лінії, штриховки, мазки, фактура, композиційні вміння, кольорові вирішення. Великий педагогічний ефект в засвоєнні техніки має використання ігрових вправ.

Проведено діагностичний зріз стану сформованості творчого потенціалу здобувачів початкової освіти, для чого виокремлено критерії з відповідними показниками. Крім того відібрано методи діагностики (опитування, тестування, виконання завдань).

Обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови активізації творчого потенціалу здобувачів початкової освіти на уроках інтегрованого курсу «Мистецтво»: розвиток мотивації до опанування учнями початкової школи вміннями та навичками в області образотворчого мистецтва, збагачення емоційного аспекту особистості дитини; надання учням початкової школи комплексу базових та специфічних мистецьких знань всіх основних структурних компонентів продуктивної художньої діяльності на уроках інтегрованого курсу «Мистецтво»; розвиток технічних вмінь і навичок дітей у галузі малювання. З'ясовано, що саме образотворче мистецтво є уособленням поняття спільної творчості завдяки своїй природі, унікальним умовам і атмосфері, що виникає всередині творчого простору, феномену єдиного творчого процесу співтворчості; саме у цій галузі докладання творчих сил учнів початкової школи має значення побудова творчого діалогу, як мистецького, так й соціального, і психологічного його аспектів. Необхідно створювати умови для повного втілення дитиною свого художнього задуму: надати дітям можливості вибору різних матеріалів; пропонувати малювання тільки за наявності в дитини потреби і інтересу; не переривати процес малювання; надавати можливість завершити роботу; не нав'язувати своєї допомоги; заохочення до обговорення вражень від малюнка або твору мистецтва.

Проаналізовано результати дослідження. Проведення контрольного зрізу довело ефективність визначених педагогічних умов активізації творчого потенціалу здобувачів початкової освіти на уроках інтегрованого курсу «Мистецтво».

Проведене дослідження не вичерпує повністю порушеної проблеми. Перспективи подальших досліджень убачаємо важливим у вивченні індивідуальних особливостей розвитку самостійності і творчості в художній діяльності – малюванні, вплив декоративного малювання та інших видів продуктивної художньої діяльності дітей.

Література

1. Віннічук І. П. Розвиток творчої уяви молодших школярів на уроках образотворчого мистецтва (засобами психологічного тренінгу КАРУС): дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Київ, 2020. 243 с.
2. Гусенко, А. А. Розвиток образного мислення молодших школярів на уроках образотворчого мистецтва. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2021. 62 с.

3. Ковінько А. В. Підготовка майбутніх учителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів засобами арт-терапії: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2017. 272 с.
4. Мозендз О. О. Символіка кольору і світла в українському живописі першої третини ХХ ст. в контексті пошуків національного стилю: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.23 / Державна академія дизайну і мистецтв. Харків, 2021. 324 с.
5. Московчук Б. Розвиток творчих здібностей молодших школярів засобами образотворчого мистецтва. *Наукові записки : збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв. Серія «Мистецтво»* / відпов. Л. В. Старовойт; Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. Вінниця : ФОП Корзун Д. Ю., 2020. С. 133–137.

УДК 371.315.6:811.161.2

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНА ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ МОВНОГО ПОРТФЕЛЯ У ФОРМУВАННІ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

*Фетісова М., здобувачка
другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Постановка проблеми. В умовах реформування сучасної початкової освіти формування мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти на уроках української мови є актуальною проблемою сьогодення. Здатність учня логічно, ясно, правильно висловлювати свою думку і позицію, вести ґрунтовний діалог рідною мовою, використовуючи все мовне багатство української мови, є беззаперечним фундаментом для його становлення як відповідального громадянина України, спроможного до саморозвитку, самовдосконалення і самопрезентації у своєму подальшому зростанні. Важливість формування та розвитку мовленнєвої компетентності здобувача освіти визначено в чинних нормативних документах: Державний стандарт початкової освіти (2018 р.), Закон України «Про освіту», Концепція «Нова українська школа».

У Законі України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» стверджується, що «забезпечення розвитку української мови для зміцнення національної ідентичності, збереження національної культури, традицій, звичаїв, історичної пам'яті та забезпечення її подальшого функціонування як державотворчого чинника української нації» є завданнями закону [3].

У Законі України «Про освіту» «вільне володіння державною мовою» зазначено на першій позиції серед ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності [5]. У Державному стандарті початкової освіти зазначено, що мовленнєва компетентність є однією з ключових компетентностей учнів початкових класів. Вона передбачає «вільне володіння державною мовою, що передбачає уміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти, а також любов до читання, відчуття краси слова, усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування та культурного самовираження, готовність вживати українську мову як рідну в різних життєвих ситуаціях» [4]. Крім того, формування мовленнєвої компетентності

здобувачів початкової освіти сприяє вдосконаленню культури мовленнєвого спілкування, засвоєнню мовленнєвого етикету та етичних норм спілкування.

Зазначимо, що саме в молодшому шкільному віці формуються основи мовленнєвої компетентності та зароджуються ознаки національно свідомого українця, що є важливим етапом у становленні мовної особистості здобувача початкової освіти. Для досягнення високих результатів сучасний учитель початкових класів в освітній діяльності використовує дієві інноваційні методи, прийоми, техніки, що сприяють розвитку мовленнєвих навичок і вмінь учнів, а це насамперед допомагає особистості вправно користуватися всім мовним арсеналом під час спілкування. Серед ефективних освітніх інструментів виокремлюють мовний портфель, який має значну практичну цінність в освітньому процесі здобувачів початкової освіти як в урочній, так і в позаурочній діяльності, що сприяє вдосконаленню мовленнєвих навичок учнів через відкриту можливість до постійної мовленнєвої практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науково-методичному просторі наявні різноаспектні праці щодо проблеми формування мовленнєвої компетентності здобувачів освіти як вітчизняних, так і зарубіжних науковців: шляхи формування мовленнєвої компетентності учнів початкових класів (Г. Білавич, В. Вацеба, О. Вашуленко, І. Дребушак, Г. Зажарська, О. Корніяка, І. Лобачова, Н. Максименко, О. Маленко, К. Пономарьова, А. Dlugan, Hreb M., Hrona N., Chumak V., Vyshnyk O., & Hreb V., N. Lopatynska та ін.); інтерактивні методи навчання в розвитку мовленнєвої компетентності (Л. Галаєвська, І. Лапшина, І. Лобачова, В. Ломакович, О. Петрук, Г. Подановська, О. Савченко, Karen J. McLean, Z. Karimova, O. Shykyrnytska та ін.); мовне портфоліо у формуванні мовленнєвої компетентності (О. Карп'юк, І. Лобачова, В. Меркулова, В. Пінчук, О. Чуприна та ін.). Однак на сьогодні постає чимало недосліджених питань, що вимагають уточнення і вирішення, зокрема особливості методики використання мовного портфеля на уроках української мови.

Формулювання цілей статті. Метою статті є визначення теоретико-практичної доцільності використання мовного портфеля у формуванні мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти на уроках української мови.

Основний виклад матеріалу. Сучасний здобувач початкової освіти має бути «самодостатнім, підготовленим до свідомої та ефективної життєдіяльності, брати на себе відповідальність, бути активно діяльним у сучасному інформаційному просторі, мати мовленнєві здібності, відчувати красу слова, володіти навичками зв'язного мовлення, уміти висловлювати свої думки чітко, ясно та лаконічно, будувати конструктивний діалог, що залежить насамперед від добре сформованої мовленнєвої компетентності» [6, с. 234].

Для формування мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти вчителю доцільно використовувати такі освітні інструменти, які сприятимуть найефективнішій організації роботи з розвитку мовлення учнів на уроках української мови. Так, одним із таких інструментів є мовний портфель, що являє собою збірку робіт, які вказують на розвиток мовних навичок, умінь і знань здобувача початкової освіти. Усе це можна з'ясувати через оцінювання наявних робіт: тексти різних типів і жанрів, які були створені учнем, аудіозаписи його власного мовлення, оцінки за тестами та завданнями з мови, а також рекомендації вчителя щодо подальшого розвитку мовленнєвих навичок [2, с. 7].

Зазначимо, що основною метою мовного портфеля є документування та оцінка мовних навичок, умінь і знань здобувача початкової освіти, бо це допомагає вчителям

й учням отримати об'єктивну оцінку рівня володіння мовою, визначити сильні та слабкі сторони учня і спрямувати подальше навчання для досягнення кращих результатів. Мовний портфель також стимулює самостійне навчання, розвиває вміння самооцінки та саморефлексії, допомагає учням створити план подальшого розвитку своїх мовленнєвих навичок. У такий спосіб мовний портфель містить різноманітні матеріали, які відображають академічні досягнення, творчі здібності, особистісний розвиток та мовленнєву підготовку здобувача початкової освіти та допомагає здійснити моніторинг прогресу в навчанні української мови.

Сучасний мовний портфель здобувача початкової освіти з української мови має такі складники: загальна інформація, мовний контент, самооцінка і саморефлексія (рис. 1).

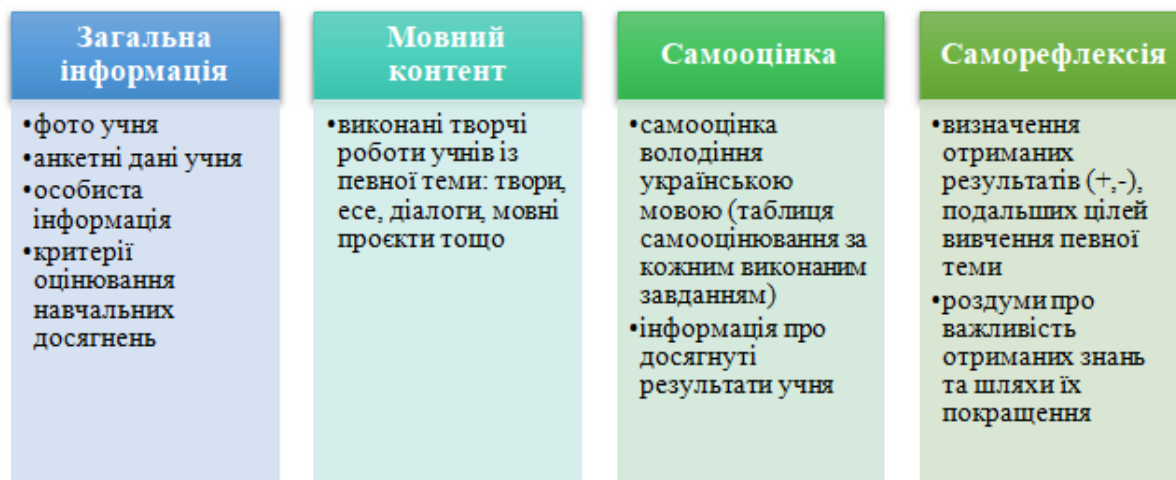


Рисунок 1. Складники мовного портфеля здобувача початкової освіти з української мови

У такий спосіб мовний портфель – це корисний інструмент для самооцінки, планування та моніторингу прогресу здобувачів початкової освіти в навчанні української мови; це індивідуально орієнтована форма роботи, вид автентичного оцінювання учнів, що призначений для виявлення мовно-мовленнєвих, творчих здібностей учнів початкових класів.

Відзначимо, що в процесі навчання здобувачів початкової освіти мовний портфель виконує такі функції [7]: інформаційну, узагальнювально-аналітичну, активізувальну, розвивальну, виховну (рис. 2).



Рисунок 2. Функції мовного портфеля

Так, усі визначені функції мовного портфеля сприяють особистісному розвитку здобувача початкової освіти та покращують його мовленнєву і мовну вправність.

Можна визначити дидактичні можливості мовного портфеля на уроках української мови в такий спосіб:

1. *Простеження прогресу.* Здобувач початкової освіти може відстежувати свій прогрес у розвитку мовленнєвих навичок, спостерігаючи, як його роботи та завдання з часом стають кращими і складнішими.

2. *Самооцінка.* Мовний портфель дає можливість учневі оцінювати свої досягнення в мовленні, визначати свої сильні та слабкі сторони та робити плани для подальшого розвитку [2, с. 15].

3. *Мотивація.* Формування власного мовного портфеля може стимулювати здобувача початкової освіти до активної роботи над власним розвитком мовлення, бо він бачить свої покращення та досягнення.

4. *Особисті цілі.* Мовний портфель допомагає учневі встановлювати особисті цілі щодо розвитку мовленнєвих навичок і планувати кроки для їхнього досягнення [8, с. 168].

5. *Саморегуляція.* Здобувач початкової освіти може використовувати мовний портфель як інструмент саморегуляції, контролюючи свій прогрес і займаючись самостійною роботою над своїми слабкими сторонами.

6. *Виявлення потреб.* Мовний портфель допомагає учневі виявити свої потреби в розвитку мовлення і спрямувати свої зусилля на покращення конкретних аспектів, які йому потрібні.

7. *Збереження досягнень.* Мовний портфель допомагає здобувачу початкової освіти зберегти свої найкращі роботи та завдання, які можуть бути використані для показу батькам, учителю або іншим людям для оцінки його мовленнєвих навичок.

У такий спосіб мовний портфель є ефективним інструментом для розвитку мовленнєвих навичок здобувача початкової освіти; допомагає йому відстежувати свій прогрес, оцінювати свої досягнення, встановлювати особисті цілі та планувати кроки для їхнього досягнення [1, с. 87].

Відзначимо такі завдання мовного портфеля на уроках української мови (рис. 3).



Рисунок 3. Завдання мовного портфеля на уроках української мови

1. *Оцінка рівня володіння рідною мовою.* Мовний портфель допомагає визначити поточний рівень володіння мовою учня або мовного користувача. Це

може бути зроблено за допомогою тестів, завдань або оцінки від учителя або іншого мовного експерта.

2. *Виявлення сильних та слабких сторін.* Мовний портфель допомагає виявити сильні та слабкі сторони у володінні рідною мовою. Це дає змогу здобувачам початкової освіти зосередитися на покращенні певних мовних аспектів: граматики, лексики, аудіюванні або говорінні [9, с. 155].

3. *Установлення цілей для подальшого навчання.* Мовний портфель допомагає встановити конкретні цілі для подальшого навчання. Наприклад, здобувач початкової освіти може визначити, що хоче покращити свою граматику або розширити свій словниковий запас. Ці цілі можуть бути визначені на основі оцінки поточного рівня володіння рідною мовою.

4. *Підтвердження досягнень у мовному та мовленнєвому розвитку.* Мовний портфель є доказом досягнень у мовному та мовленнєвому розвитку. Він може включати зразки написання, записи аудіювання або говоріння, а також оцінки та коментарі вчителя [10, с. 188].

5. *Самооцінка та моніторинг прогресу.* Мовний портфель може бути корисним інструментом для самооцінки та моніторингу прогресу в навчанні мови. Здобувач початкової освіти може оцінити свої власні досягнення та визначити, як покращити свої навички в подальшій роботі.

Мовний портфель допомагає учням молодшого шкільного віку на уроках української мови, бо дозволяє їм збирати свої роботи та досягнення, що стосуються для мовного і мовленнєвого розвитку. Учень може збирати свої письмові твори, вправи з правопису та граматики, а також результати самостійних досліджень та проєктів. Це дає можливість здобувачу початкової освіти бачити свій прогрес у мовленнєвих навичках та виявляти свої сильні та слабкі сторони. Крім того, мовний портфель сприяє розвитку рефлексивної культури здобувача початкової освіти, що допомагає аналізувати йому свої роботи та визначати, які аспекти мови йому вдаються краще, а які потребують покращення. Учень може систематизувати зібраний матеріал, установлюючи зв'язки між різними аспектами мови та спостерігаючи за своїм прогресом у кожному з них [11, с. 71]. Мовний портфель також розвиває навички презентації та комунікації. Здобувач початкової освіти може демонструвати свої досягнення перед класом або іншими учнями, розповідаючи про свої роботи та процес їх створення, що допомагає учневі набути впевненості в собі та власних здібностях, а також уміння ефективно спілкуватися.

Висновки. Отже, мовний портфель має велику дидактичну значущість на уроках української мови в початкових класах. Завдяки йому вчитель може оцінити рівень мовленнєвих навичок учня, виявити його потреби та розробити індивідуальний план його мовного і мовленнєвого розвитку. Крім того, мовний портфель стимулює самостійну роботу здобувача початкової освіти над власним мовленнєвим розвитком, бо він бачить свої досягнення. Так власний прогрес та успіхи в мовленні мотивують учня до активної роботи та досягнення нових цілей. Мовний портфель також допомагає здобувачу початкової освіти встановлювати особисті цілі щодо розвитку мовленнєвих навичок і планувати кроки до їхнього досягнення; дає можливість учневі оцінювати свої досягнення в мовленні, визначати свої сильні й слабкі сторони та робити плани для подальшого розвитку.

Література

1. Лобачова І. М. Використання технології портфоліо для оцінки особистих досягнень майбутніх фахівців. *Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій* : матеріали IV

- Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції, 07–08 жовтня 2020 р. Слов'янськ, 2020. С. 85–88.
2. Меркулова В. С. Мовний портфель школяра, як засіб формування мовленнєвої компетенції у процесі навчання іноземної мови (німецька, як друга іноземна) в умовах сучасної школи. Запоріжжя, 2019. 24 с.
 3. Про забезпечення функціонування української мови як державної : Закон України від 25.04.2019 №2704-VIII. URL: <https://inlnk.ru/MjAwPx> (дата звернення: 24.07.2023).
 4. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова КМУ від 21 лютого 2018 р. No 87. URL: <https://inlnk.ru/KejG0a> (дата звернення: 24.07.2023).
 5. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 No 2145-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 22.07.2023).
 6. Фетісова М. В. Формування мовленнєвої компетентності учня молодшого шкільного віку на уроках української мови. *Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій* : матеріали VI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 06–07 грудня 2022 р. Слов'янськ, 2022. С. 232–234.
 7. European Language Portfolio (ELP). 2023. URL: <http://surl.li/kyypb> (дата звернення: 06.08.2023).
 8. Hreb M., Hrona N., Chumak V., Vyshnyk O., & Hreb V. Speech Competence of Primary School Students: Cognitive Approach. *Journal of History Culture and Art Research*. 2020. 9(2). P. 165–174. URL: <http://surl.li/kyyqd>. (дата звернення: 06.08.2023).
 9. Karimova Zulfizar. Characteristics of Speech Competence in Pedagogical and Psychological Aspects and Methods for Its Improvement. *Advances in Economics, Business and Management Research* : III International Scientific Congress Society of Ambient Intelligence. 2020. Vol. 129. P. 151–158.
 10. Lopatynska N.A. Transdisciplinary an approach to the study of systemic speech disorders. *Actual issues of correctional education (pedagogical sciences): collection scientific works: vol. 7, in 2 volumes / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. Issue 5. Kamyanets-Podilsky* : PP Medobory 2016. P. 216–226.
 11. Shykyrynska O., Kanarova O., Medun L. Features of soft skills development children of senior preschool age in play activity: theoretical and methodological aspect. *Science and education for sustainable development*: Publishing House of University of Technology, Katowice, 2022. P. 708–719.

УДК 37.01/.09

АНАЛІЗ СТАНУ СФОРМОВАНOSTI SOFT SKILLS ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

*Хващевська О., доцент кафедри
теорії і практики початкової освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
Коноваленко С., здобувачка
другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Постановка проблеми. Сьогодні освіта стимулює процес розвитку особистості, забезпечуючи формування її цілісної картини світу, ціннісних орієнтацій, духовності, світогляду. Процес засвоєння особистістю знань, набуття нею необхідних умінь та навичок, досягнення високого рівня розумово-пізнавального і творчого розвитку і, як результат, сформованість компетентностей у всій сукупності становлять соціальний фонд особистості та вказують на вектори його розвитку. Саме

тому основний акцент зроблено на формування в молодого покоління здатності до роботи в команді, уміння комунікувати, знаходити спільну мову з людьми різних вікових категорій та індивідуальних можливостей, розвиток креативного і критичного мислення, уміння раціонально та продуктивно використовувати свій робочий час. У науковій спільноті ці навички називають *soft skills* або «м'які навички».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Н. Бондарчук і Н. Мирончук визначають *soft skills* як особисті якості кожної людини, які відображають її поведінку, навички міжособистісного спілкування й допомагають краще взаємодіяти з іншими [2, с. 10]. *Soft skills* для дитини молодшого шкільного віку є тими «вміннями, навичками та компетенціями, які необхідні учню для спілкування, взаємодії не тільки у навчальній та професійній діяльності, а й у повсякденному житті» [7]. Відповідно до цього, м'які навички необхідно розвивати в освітньому процесі, що буде корисним не лише на під час навчання, а й в різноманітних ситуаціях та життєвих обставинах.

Реформування системи освіти, зокрема впровадження Концепції Нової української школи передбачає формування в учнів певного набору ключових (наскрізних) умінь, до яких належать: «уміння читати і розуміти прочитане; уміння висловлювати думку усно і письмово; критичне мислення; здатність логічно обґрунтовувати позицію; виявляти ініціативу; творити; уміння вирішувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення; уміння конструктивно керувати емоціями; застосовувати емоційний інтелект; здатність співпрацювати в команді» [1, с. 12]. Цей перелік не є єдиною класифікацією м'яких навичок, але визначає необхідні для здобувача початкової освіти характеристики.

Найбільш затребуваними навичками за даними Всесвітнього економічного форуму в Давосі є такі: «вирішення складних завдань, критичне мислення, креативність, робота в команді, емоційний інтелект, когнітивна гнучкість, управління персоналом, координація з іншими та орієнтація на обслуговування, мистецтво ведення переговорів, самоорганізація, тайм-менеджмент, навички вирішення конфліктів» [6]. Можемо зазначити, що є спільні риси в переліку Концепції Нової української мови та Всесвітнього економічного форуму в Давосі, такі як вміння вирішувати проблеми, співпрацювати в команді, критичне мислення, комунікативні навички та ін.

Зазначені навички було розподілено на 4 групи за системою ключових компетенцій (також відомі як класифікація «4К»): колаборація, комунікація, креативність та критичне мислення [6]. Такий розподіл виявляє найбільш поширені напрями *soft skills* у соціальній взаємодії: колаборація дозволяє успішно співпрацювати з іншими людьми, комунікація – налагодити ефективний процес спілкування, креативність – використовувати творчі способи досягнення мети, а критичне мислення – безпечно сприймати інформацію з оточення.

Отже, цілеспрямований розвиток *soft skills* в освітньому процесі є основою соціалізації особистості дитини, що передбачає підготовку школярів до вирішення різноманітних життєвих проблем та ситуацій. Відсутність соціального виховного елементу може призвести до низки проблем у дітей – агресії, відсутності комунікативних навичок, проблем у соціалізації особистості тощо. Дитина оточена інформацією та щоденно є об'єктом різноманітних впливів, які позначаються на процесі її соціалізації [3].

О. Жовнич і І. Стахова, характеризуючи *soft skills* здобувачів початкової освіти як «комплекс особистісних умінь, які дозволяють дитині легко та швидко

адаптуватися в суспільстві, досягти успіху, самоствердитися» [5, с. 77]. М'які навички можуть допомогти дитині, а згодом дорослому, орієнтуватися в оточенні, ефективно працювати з іншими, досягати своїх цілей. Вони доповнюють інші навички (технічні, професійні, академічні та ін.), що називаються «hard skills» та необхідні для здійснення конкретних типів діяльності. Особливо важливими для майбутнього становлення особистості є формування соціальних навичок взаємодії.

С. Драбинюк, К. Іщенко, В. Колногозюк, Р. Храмцова [4] відносять soft skills до структури соціальної компетентності здобувачів початкової освіти. Ми ж поділяємо думку іншої когорти науковців, які характеризують soft skills як наскрізні навички, метакомпетентність учнів початкових класів. Отже, soft skills здобувачів початкової освіти визначаємо як наскрізні метапредметні вміння і навички, які забезпечують учню в майбутньому особистий розвиток та реалізацію, становлення активної громадянської позиції, соціальну інклюзію та життєвий успіх.

Формулювання цілей статті. Метою статті є висвітлення стану сформованості soft skills здобувачів початкової освіти в 4 класі.

Основний виклад матеріалу дослідження. Започатковуючи експеримент, нами було виокремлено рівні, критерії та показники сформованості soft skills здобувачів початкової освіти. У визначенні критеріїв було взято за основу вимоги Державного стандарту, Типових освітніх програм, а також норми оцінювання знань та вмінь здобувачів початкової освіти, передбачені цими вимогами.

Сформованість soft skills здобувачів початкової освіти визначаємо за такими критеріями і показниками:

Креативний критерій із показниками:

- здатність творчо переосмислювати дійсність;
- здатність творчо мислити.

Комунікативний критерій із показниками:

- уміння вести дискусію;
- уміння слухати.

Колаборативний критерій із показниками:

- здатність працювати в команді;
- здатність брати на себе відповідальність за роботу команди.

Когнітивний критерій із показниками:

- уміння виділяти в інформації головне, бачити протиріччя.
- уміння узагальнювати та робити логічні висновки.

На основі цих критеріїв і показників нами було розроблено якісну характеристику рівнів сформованості soft skills здобувачів початкової освіти: високого, середнього, початкового.

Експериментальне дослідження було проведено в Слов'янській загальноосвітній школі I–III ступенів № 18 Слов'янської міської ради Донецької обл. Усього в експерименті взяло участь 26 учнів 4-А класу і 28 учнів 4-Б класу.

Методами експериментального дослідження на констатувальному етапі було визначено:

1. Практичні завдання (проектна робота в малих групах) з організацією педагогічного спостереження.

2. Анкетування.

Здобувачам початкової освіти було запропоновано виконати проєкт «Сім чудес України»

Мета проєкту: дізнатися про особливі місця України; з'ясувати, у чому особливість найвідоміших споруд України.

Об'єкт дослідження: сім дивовижних місць України.

Завдання дослідження:

1. З'ясувати, який зміст вкладають у слово «чудо».
2. Дізнатися, яким об'єктам в Україні надають статус «чудо».
3. Детально познайомитися з цими об'єктами.

Етапи міні-проєкту про сім чудес України:

1. Відвідати шкільну бібліотеку та підібрати необхідну літературу для проєкту.
2. За допомогою свого керівника роботи знайти матеріал в Інтернеті.
3. Із зібраного матеріалу вибрати основні відомості про споруди.
4. Знайти матеріал про використання цих споруд на сучасному етапі розвитку України.
5. Створити фотогалерею незвичайних споруд України.

Після проєктної роботи здобувачам початкової освіти було запропоновано анкету, текст якої наведено нижче.

Укажи своє ім'я:

Клас _____

Уважно прочитай кожне питання та можливі варіанти відповідей до нього.

Оберіть відповідь, що найточніше відображають вашу думку, і обведіть її.

Просимо відповідати щиро та працювати самостійно.

1. Мені було комфортно працювати у групі.
 - 1) Так
 - 2) Ні
 - 3) Не впевнений (а)
2. Ми добре розуміли одне одного під час виконання групового завдання.
 - 1) Так
 - 2) Ні
 - 3) Не впевнений (а)
3. Мені було важко працювати у групі.
 - 1) Так
 - 2) Ні
 - 3) Не впевнений (а)
4. Краще працювати одному (одній), ніж у групі.
 - 1) Так
 - 2) Ні
 - 3) Не впевнений (а)
5. Під час виконання завдань урахувалися думки кожного з учасників.
 - 1) Так
 - 2) Ні
 - 3) Не впевнений (а)
6. Я був (ла) активним/активною.
 - 1) Так
 - 2) Ні
 - 3) Не впевнений (а)
7. Я був (ла) згоден / згодна з усіма прийнятими рішеннями в нашій групі.
 - 1) Так

- 2) Ні
 3) Не впевнений (а)
 8. Наша група впоралася з поставленим завданням.
 1) Так
 2) Ні
 3) Не впевнений (а)
 9. Я б ще попрацював (ла) у цій групі.
 1) Так
 2) Ні
 3) Не впевнений (а)
 10. Я відчуваю радість та задоволення від участі та результатів проєкту
 1) Так
 2) Ні
 3) Не впевнений (а)

Результати педагогічного спостереження та анкетування було узагальнено у зведеній таблиці по експериментальній групі (ЕГ) та контрольній групі (КГ) за кожним критерієм. За допомоги обчислення середнього арифметичного було визначено загальний рівень сформованості soft skills здобувачів початкової освіти. Узагальнені результати подано в табл. 1 та представлено на рис. 1.

Таблиця 1

Загальний результат рівнів сформованості soft skills здобувачів початкової освіти

Рівні Критерії	Високий		Середній		Початковий	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Креативний	3 (11,5%)	2 (7,1%)	13 (50%)	15 (53,6%)	10 (38,5%)	11 (39,3%)
Комунікативний	2 (7,7%)	3 (10,7%)	12 (46,2%)	14 (50%)	12 (46,2%)	11 (39,3%)
Колаборативний	3 (11,5%)	3 (10,7%)	14 (53,8%)	15 (53,6%)	9 (34,6%)	10 (35,7%)
Когнітивний	4 (15,4%)	3 (10,7%)	11 (42,3%)	14 (50%)	11 (42,3%)	11 (39,3%)
soft skills, μ	11,5%	9,8%	48,1%	51,8%	40,4%	38,4%

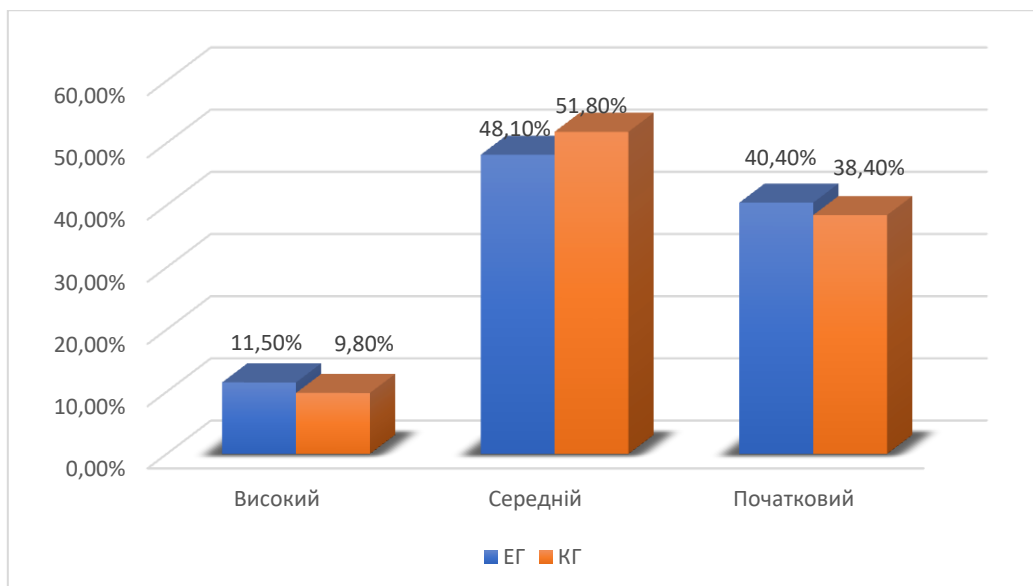


Рисунок 1. Рівні сформованості soft skills здобувачів початкової освіти

Висновки з дослідження. Отже, проведення констатувального дослідження вимагало визначення рівнів, критеріїв, і показників сформованості soft skills здобувачів початкової освіти в 4 класі. Рівень сформованості soft skills 54 здобувачів початкової освіти Слов'янської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 18 Слов'янської міської ради Донецької обл. було досліджено за допомогою педагогічного спостереження та анкетування, які відповідають виокремленим компонентам і критеріям сформованості soft skills. Діагностовано, що учні мають переважно середній рівень сформованості soft skills, який має незначні варіативності за критеріями (у межах 42,3% за когнітивним, 53,8% за колаборативним). За когнітивним і комунікативним критеріями 42,3% та 46,2% здобувачів початкової освіти відповідно виявили початковий рівень сформованості soft skills, що говорить про необхідність активізації роботи в цьому напрямі й має бути враховано при розробці й упровадженні технології розвитку soft skills здобувачів початкової освіти засобами інноваційних технологій на уроках української мови в 4 класі.

Література

1. Бобро А. А. Формування soft skills у майбутніх учителів початкової школи. *Наукові записки НДУ ім. М.Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. 2021. № 1. С. 117–124.
2. Бондарчук Н., Мирончук Н. Проблема та шляхи формування soft skills у молодших школярів. *Сучасні виклики та актуальні проблеми науки, освіти, технологій і суспільства: збірник тез доповідей міжнародної науково-практичної конференції (Ізмаїл, 6 жовтня 2023 р.): у 2 ч. Ізмаїл: ЦФЕНД, 2023. Ч. 1. С. 10–12.*
3. Горлова А., Калашнікова Ю. Шляхи розвитку soft skills як передумова формування соціальної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип 47, том 2. С.183–189.
4. Драбинюк С. Ю., Іщенко К. В., Колногозюк В. О., Храмцова Р. В. Формування у молодших школярів soft skills як умови їх успішної життєдіяльності. *The XVI International Scientific and Practical Conference «Innovative trends of science and practice, tasks and ways to solve them»*, April 26–29, 2022, Athens, Greece. P. 459–466.
5. Жовнич О. В., Стахова І. А. Діагностика розвитку soft skills дітей молодшого шкільного віку. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 51 (1). С. 76–79. DOI : <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.14>

6. 10 Top Soft Skills for 2020: What They Are and How To Train Them. 2016. URL : <https://www.game-learn.com/en/resources/blog/top-soft-skills2020-how-to-train-them/> (дата звернення: 03.08.2023).
7. Aktoprak A., Hursen C. A bibliometric and content analysis of critical thinking in primary education. *Thinking Skills and Creativity*. 2022. Vol. 44. P. 101029.

УДК 371.315.2:811.111

ВИКОРИСТАННЯ МАЙНДМЕППІНГУ ДЛЯ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

*Чабаненко Є., здобувачка
другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Постановка проблеми. В Україні розвиток англійської мови йде паралельно розвитку української. Через посилення вивчення іноземної мови наша країна зможе зміцнити свою позицію на глобальному ринку. Крім того, закріплення через законопроект нового статусу англійської мови надасть можливість охопити всі сфери людської діяльності, зокрема освіти, науки, бізнесу. Для того щоб закласти міцний фундамент для засвоєння іншомовних знань, необхідно охопити всі рівні освіти, а це означає, що сучасному учню необхідно опрацювати велику кількість інформації не лише рідною мовою, а й іноземною.

Кожне десятиліття обсяг інформації у світі подвоюється, що кардинально впливає на способи її засвоєння. Загальноприйнятим є твердження про те, що сьогодні вже не так важливо дати учню великий обсяг знань, скільки забезпечити його загальнокультурний, особистісний та пізнавальний розвиток, озброїти таким важливим умінням, як уміння вчитися, що допоможе особистості реалізувати себе в будь-якій сфері діяльності. Така освітня стратегія закладена в сучасних нормативно-правових документах: Державний стандарт початкової освіти, Закон України «Про освіту», Концепція «Нова українська школа», «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти...», що дають можливість методично правильно організувати освітній процес у ЗЗСО.

Для того щоб навчити здобувача початкової освіти працювати в постійно змінному потоці інформації, зокрема під час опрацювання іншомовного матеріалу, педагогу необхідно використовувати сукупність традиційних та інноваційних методів навчання. Ефективним на сьогодні можна вважати застосування майндмеппінгу в освітньому процесі здобувачів початкової освіти як дієвого інструмента візуалізації, систематизації та запам'ятовування іншомовного матеріалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наявність значної кількості праць є теоретико-практичним підґрунтям для сучасного вчителя англійської мови у вирішенні низки загальнопрофесійних питань щодо вдосконалення освітнього процесу на уроках англійської мови в початкових класах НУШ. Так, проблемі організації освітньої діяльності на уроках англійської мови з використанням інтерактивних методів навчання присвятили свої праці Л. Байдюк, О. Бараницька, О. Бачинська, Т. Бичківська, Ю. Гапоненко, А. Дуброва, А. Зубрик, М. Нестеренко, Л. Петрик та ін. Питання щодо іншомовної освіти в ЗЗСО досліджували Т. Горбань,

М. Іванчук, Н. Караєва, Л. Клачко, І. Лобачова та ін. Особливості організації уроків англійської мови із застосуванням засобів візуалізації розглянули такі науковці: Н. Копняк, Н. Крохмаль, І. Ліпчевська, Л. Чеботарьова та ін. Практичний аспект створення та використання інтелект-карт у навчанні англійської мови розглянули як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники: Т. Баланова, Л. Кропотова, О. Опанасенко, Б. Салюк, Т. Бьюзен, А. Abdul Aziz, R. Akbar, Hanan A. Taqi, K. Beare, S. Bukhari, F. Murni, A. Heidari, L. Karimi та ін. Проте наразі залишається чимало неакцентованих методичних аспектів щодо оптимізації освітнього процесу здобувачів початкової освіти на уроках англійської мови, зокрема використання засобів візуалізації іншомовного лексичного матеріалу для кращого його засвоєння та запам'ятовування й розвитку іншомовних лексичних навичок учнів.

Формулювання цілей статті. Метою статті є визначення методичної доцільності використання майндмепінгу для візуалізації лексичного матеріалу на уроках англійської мови в початкових класах.

Основний виклад матеріалу. У наш час сучасні технології представлення, передання та обробки інформації знаходять місце в усіх сферах діяльності. Вагому роль інформаційні технології виконують у системі освіти. Багатьма практиками, дослідниками, ученими за кордоном та в Україні вирішуються завдання модернізації та вдосконалення освітнього процесу завдяки інформаційно-комунікаційним технологіям. Автори наукових праць (Л. Байдюк, О. Бачинська, Т. Бичківська, Ю. Гапоненко, Н. Крохмаль, І. Ліпчевська, М. Нестеренко, Л. Петрик та ін.), пропонують безліч варіантів об'єднання методів, технологій та оцінки результатів навчання з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Темп розвитку нових форм інформаційних процесів (обробка, зберігання та передання) перевищує швидкість модернізації навчального процесу. Із цієї причини процес інформатизації освіти має певну кількість проблем. На сьогодні наявний значний досвід використання в навчанні аудіовізуальних, інтерактивних, гіпертекстових форматів подання інформації, але використання інноваційних форматів у рамках традиційних методик навчання як допоміжних інструментів не призводить до суттєвих змін якості освітнього середовища. Доступність джерел інформації, яка забезпечується новими технологіями, створює враження простоти процесу засвоєння знань учнем. У такий спосіб виникає проблема створення та забезпечення умов для формування навичок самостійності: самонавчання, самоконтролю, уміння працювати з інформацією [4]. Педагогам надано можливість вибору з великої кількості форм подання інформації, що залежить від умов, у яких реалізується освітній процес; особливості учасників цього процесу; конкретних педагогічних цілей та завдань.

Основним педагогічним завданням є формування системних цілісних знань із навчальної дисципліни, що здійснюється завдяки таким методам, засобам і технологіям, які дозволять поряд із системними предметними знаннями сформувати в учнів навички самонавчання та саморозвитку. Для вирішення цих проблем необхідний комплексний підхід, який буде включати в себе аналіз сучасних форм подання, обробки та передачі інформації, а також виявлення дидактичних переваг новітніх форматів освітніх ресурсів в аспекті традиційних та інноваційних методик навчання та викладання [3, с. 18].

У численних роботах українських та зарубіжних учених та практиків (О. Бараницька, Н. Караєва, Н. Копняк, Т. Крупська, Н. Крохмаль, І. Ліпчевська, Л. Чеботарьова, Т. Leshchenko, V. Paige, A. Singh та ін.) обговорюється проблема

розвитку візуальних засобів навчання. Як наочні засоби навчання використовуються різні моделі об'єктів, різні символи та знаково-символічні моделі, схеми, графіки, малюнки тощо. Використання різноманітних візуальних моделей робить процес роботи зі знаннями набагато легшим. Головне їхнє призначення в педагогіці пов'язане з ефективністю передання знань, зокрема з підвищенням швидкості сприйняття матеріалу учнями та якістю його запам'ятовування. Дослідження показують, що спостерігається позитивний вплив на ефективність навчання в різних сферах завдяки використанню у викладанні іноземних мов візуальних моделей [10].

Одним із інноваційних методів застосування візуальних моделей є метод інтелект-карт, запропонований психологом Т. Бьюзеном [5; 8]. Інтелект-карти (розумові, ментальні, концептуальні карти) вирішують такі завдання, як системна організація навчального матеріалу та управління навчальною діяльністю учнів. Відмінною рисою запропонованого методу є система навігації. Ця система дозволяє направляти учнів до будь-якої інформації, як і всередині блоків і модулів, так і між ними, а також використовувати різні джерела інформації в мережі «Інтернет» та локальних персональних комп'ютерах завдяки перехресним гіперпосиланням. Інтелект-карта на основі базового середовища, підготовленого заздалегідь учителем, дозволяє розвивати, як і персональне середовище, так і колективне. Зазначимо, що в науковому колі на позначення таких інтелект-карт використовують також терміни: «карти розуму», «карти усвідомлення», «ментальні карти», «карти уявлень», «розумні карти», «майндемппінг» [1].

Т. Бьюзен [8] зазначає, що на сьогодні майндмеппінг застосовують майже в усіх країнах світу для досягнення різних цілей: планування, навчання, презентації, мозковий штурм, ефективне запам'ятовування, дискусій тощо.

Основною метою використання майндмеппінгу є ефективно структурування та обробка інформації, а також розвиток мислення з використанням творчого та інтелектуального потенціалу здобувачів початкової освіти. Використання майндмеппінгу надає велику допомогу під час розуміння та засвоювання достатньої кількості іншомовного матеріалу шляхом активізації радіантного/багатовимірною мислення учнів.

Звернімо увагу, що використання майндмеппінгу дає можливість [10; 11]:

- здійснювати докладний аналіз особистості учня;
- відстежувати та коригувати когнітивні та особистісні зміни, що виникають в учнів в освітньому процесі;
- підвищувати рівень креативності в учнів;
- допомагати та полегшувати процес формування компетентностей, пов'язаних із загальною іншомовною культурою та комунікативністю, на основі групової роботи: готовність до співпраці з однокласниками та робота в колективі, а також побудова усного та писемного мовлення, заснованого на логіці, аргументованості суджень та ясності;
- формувати компетентності, які безпосередньо пов'язані з якісним сприйняттям іншомовної інформації, її переробкою та обміном;
- здійснювати процес навчання в більш цікавій та ґрунтовній формі завдяки прискореному розумінню іншомовної інформації;
- стимулювати в учнів розвиток усіх видів пам'яті (зокрема короткочасної, довготривалої, образної, семантичної тощо);
- стимулювати учнів контролювати свою інтелектуальну діяльність.

Зазначимо, що майндмеппінг має низку переваг завдяки своєму функціоналу (рис. 1):

- наочність і сприйнятливність іншомовного навчального матеріалу, представленого на інтелект-карті;
- структурованість та зменшення обсягу інформації, необхідного для засвоєння;
- позначення взаємовідносин між фактами, що гарантує глибоке сприйняття предмета; можливість застосування інтелект-карти як зручного інструмента проведення та візуалізації «мозкових штурмів».

Відповідно до вищезазначеного можна виокремити такі аспекти використання майндмеппінгу в освітньому процесі:

- стимулює засвоєння великих обсягів інформації через активізацію радіантного мислення, що дає змогу витратити менше часу на підготовку до контрольних робіт [9, с. 98];
- у процесі групової роботи інтелект-карти є зручним засобом організації «мозкових штурмів», розроблення та вдосконалення планів тематичних проєктів, презентації виконаних робіт [6, с. 106];
- для вчителів ментальні карти дають змогу залучити увагу учнів, представити знання більш наочно, скоротити час для підготовки до уроків та робити навчальний матеріал значно простішим завдяки помітному скороченню фізичного обсягу інформації. Крім того, інтелект-карти наочно візуалізують зв'язки між досліджуваними поняттями, що сприяє досягненню більш ґрунтовного розуміння навчального матеріалу учнями [7, с. 66].



Рисунок 1. Переваги використання майндмеппінгу на уроках англійської мови в початкових класах

З'ясовано, що істотним напрямом використання майндмеппінгу стає контроль знань. Як зазначено Т. Бьюзенем, інтелект-картки можна використовувати для активного формування глибинних знань про предмет, а також контролю знань, автоматизованого аналізу з метою оцінки засвоєння навчального матеріалу [8, с. 122].

Упровадження майндмеппінгу в процес навчання здобувачів початкової освіти має здійснюватися поетапно. На першому етапі реалізації інтелект-карта використовується як наочний посібник, створений учителем для вивчення або

закріплення нового іншомовного матеріалу. До того ж учитель не просто репрезентує кінцевий варіант карти, а створює її на очах учнів, у такий спосіб заохочуючи їх у процес її створення. Другим етапом є організація групової роботи щодо створення інтелект-карти. Для цього необхідно ознайомити учнів з алгоритмом її побудови, який запропоновано Т. Бьюзенем [8]:

1. Робота з оформленням основних ідей та думок:

- необхідність позначення центрального (головного) образу інтелект-карти – способу вирішуваної проблеми;
- часта робота з графічними зображеннями;
- використання декількох кольорів для центрального концепту;
- використання тривимірності та обсягу під час роботи з інтелект-картою;
- збалансоване розміщення концептів на інтелект-карті;
- збалансованість відстані між концептами інтелект-карти різних рівнів.

2. Застосування асоціацій:

- можливість використання стрілок як зв'язків між концептами інтелект-картки;
- активне застосування палітри кольорів;
- кодування інформації.

3. Конкретність у формулюванні думок:

- принцип використання лише одного слова на певній лінії;
- оформлення друкованими літерами;
- розташування головних понять над певними лініями;
- з'єднання зв'язків між собою та поєднання їх із центральним концептом інтелект-картки;
- використання особливих ліній для виділення блоків особливо необхідної інформації;
- горизонтальне розташування слів в інтелект-карті.

4. Формування індивідуальності під час побудови інтелект-карти через її структурні особливості:

- розв'язувана проблема полягає в зображенні центрального образу;
- у вигляді образів вищого рівня стають асоціації, що виникають під час розгляду та вирішенні поставленої проблеми;
- кількість рівнів необмежена, бо з кожною з основних асоціацій може бути пов'язано кілька асоціацій наступного рівня;
- дотримання ієрархії думок [5, с. 125].

Освітній процес на уроках англійської мови під час використання майндмепінгу можна зробити набагато легшим, урахувавши ієрархічну побудову інтелект-карти та її аналіз на різних етапах засвоєння іншомовного навчального матеріалу. Аналіз можна проводити і в автоматизованому режимі.

Учитель отримує значні можливості під час використання майндмепінгу в навчанні лексичного матеріалу здобувачів початкової освіти:

1) учитель може аналізувати появу нових концептів-асоціацій інтелект-карти та появу/зміну зв'язків між ними в довгостроковій перспективі;

2) відстежувати зміни інтелект-карт до початку, у процесі та після закінчення вивчення іншомовного лексичного матеріалу, а також порівнювати інтелект-карти учнів для з'ясування прогресу в засвоєнні ЛО;

3) постійна візуалізація процесу засвоєння іншомовних знань сприяє оперативному переходу від одного навчального кроку до іншого.

За результатами досліджень, незважаючи на великий потенціал ментальних карт, їхнє використання в навчанні англійської мови нині обмежено [2, с. 9]. Водночас великі обсяги іншомовної інформації, які необхідно засвоювати за відносно короткі терміни навчання, вимагають більш ефективних засобів її подання та переробки. Супровід навчальної інформації/подання знань у вигляді ментальних карт сприяє підвищенню ступеня розуміння іншомовного лексичного матеріалу, глибини його опрацювання.

У такий спосіб можна зробити певні висновки про застосування майндмепінгу на уроках англійської мови, що дає можливість: 1) вирішувати різноманітні освітні завдання на уроках англійської мови; 2) зробити навчання більш захопливим, творчим і цікавим; 3) проводити постійний моніторинг у різних аспектах: засвоєння іншомовних ЛО, розвиток різних видів пам'яті та мислення; 4) ефективно організувати колективну діяльність, роботу в групах, парі, індивідуальну роботу; 5) краще запам'ятовувати іншомовну інформацію завдяки асоціаціям, зв'язкам та поживленню малюнками; можливість охопити великий обсяг навчального матеріалу в мінімізованій формі; 6) активізувати здібності до пошуку, аналізу та творчого перероблення інформації.

Висновки. Отже, в основі використання майндмепінгу на уроках англійської мови лежить візуалізація іншомовного матеріалу, що дає можливість структурувати його і в такий спосіб краще зрозуміти, обробити і запам'ятати лексичний матеріал. Застосування майндмепінгу сприяє якісному сприйняттю та систематизації іншомовного лексичного матеріалу та подальшому його використанню в мовленнєвій діяльності здобувачів початкової освіти. Завдяки майндмепінгу відбувається активізація розумової діяльності учнів в іншомовному середовищі: вони вчаться ставити запитання, визначати головне і другорядне, здійснювати порівняння, установлювати причинно-наслідкові зв'язки та робити логічні висновки.

Література

1. Закон Про освіту від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради. Офіційне видання. 2017. № 38–39. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 10.04.2023).
2. Караєва Н. В. Сталий інноваційний розвиток: Створення інтелект-карти : навч. посіб. для здобувачів ступеня магістра. Київ : КІП ім. Ігоря Сікорського, 2021. 70 с.
3. Клачко Л. М. Використання інтелектуальних карт у плануванні та організації освітнього процесу. *Інформаційно-методичний вісник. Тербовля, 2015. С. 16–19.*
4. Майндмепінг: як запам'ятовувати більше з допомогою ментальних карт. 2020. URL: <https://www.yuzhbud.news/majndmeping/> (дата звернення: 10.04.2023).
5. Тоні Бьюзен. Мапа думок : докладний посібник із вивчення і застосування найпотужнішого інструмента мислення у світі. Львів : Видавництво Старого Лева, 2021. 220 с.
6. Abdul Aziz A. B. The use of mind mapping technique in increasing students' vocabulary list. *Journal of Education and Social Sciences.* 2016. Vol. 4. Pp. 105–113.
7. Akbar R. S., Hanan A. Taqi. Does mind mapping enhance learning? *International Journal of English Language Teaching.* 2017. Vol. 5 (8). Pp. 65–77.
8. Buzan Tony. *Mind Map Mastery: The Complete Guide to Learning and Using the Most Powerful Thinking Tool in the Universe.* London : Watkins Publishing, 2018. 224 p.
9. Fitra Murni. Improving students' ability in speaking descriptive text by using Mind Mapping. *English language teaching and research.* 2017. Vol. 1 (1). Pp. 97–111.
10. Metivier A. What is mind mapping? The ultimate guide to using this powerful tool. *Magnetic memory method.* October 1, 2020. URL :

<https://www.magneticmemorymethod.com/what-is-mind-mapping/>

25.10.2023).

(дата звернення:

11. Singh A. P. Mind mapping techniques for teachers. Knowledge review. 2020. URL :

<https://theknowledgereview.com/mind-mapping-techniques-for-teachers-concept-mapping/>

(дата звернення: 25.10.2023).

УДК 373.3/.018

СИСТЕМА ЕТАПІВ ДІЙ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

*Чемеріс О., здобувачка
другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
Пучков І., доцент кафедри
природничо-математичних дисциплін
та інформатики у початковій освіті
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Проблема пошуку ефективних методик самостійної роботи має велике значення та зацікавленість педагогів та науковців. Для обґрунтування вибору системи дій, що мали покращити рівень ефективності самостійної роботи здобувачів початкової освіти під час вивчення математики, розглянемо основні особистісні характеристики учнів, які мають позитивний вплив на рівень виконання самостійної роботи. Базуючись на зазначених характеристиках, була виокремлена система сходинок (етапів) дій спрямованих на підвищення ефективності самостійної роботи здобувачів початкової освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування у здобувачів початкової освіти умінь самостійної роботи одна із актуальних проблем викладання математики в Новій українській школі.

Різні аспекти підвищення ефективності самостійної роботи молодших школярів відображені у роботах вітчизняних та зарубіжних дослідників: Н. Бібік [1], А. Бобро, Т. Коваль [2], О. Довгий [3], В. Звєкова [4], І. Коновальчук, І. Лукашук [5], Lubis Syibrina, Priyadi Maya [6], Myasoyed H. S. [7], Qizi Muxamadaliyeva [8], Temirovna Ochilova, Chorievna Rajabova [9] тощо.

Дослідження показали, що при систематичному виконанні самостійних робіт підвищується ефективність навчання, покращується якість знань здобувачів початкової освіти, формуються математичні компетентності.

Методичні вказівки вчителям даються в загальному вигляді, а педагогічна практика показує, що існуючі дидактичні матеріали з математики для початкових класів принаймні допомагають вчителям для організації самостійних робіт, але вони повністю не диференційовані. Деякі з запропонованих самостійних робіт не мають певного методичного напрямку, а в деяких випадках самостійне розв'язання завдань не під силу для більшості здобувачів початкової освіти.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. Проблема організації самостійної роботи здобувачів початкової освіти під час вивчення математики в початковій школі не можна вважати

вирішеною: по-перше, через прояв нових її особливостей в умовах навчання за діючими програмами та підручниками математики для початкових класів Нової української школи ; по-друге, не вирішено питання про конкретний зміст та організацію самостійної роботи здобувачів початкової освіти.

Мета статті. Описати результати формувального етапу експерименту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Із урахуванням отриманих даних на констатувальному етапі дослідження, формувальний етап роботи був спрямований на впровадження в експериментальній групі розробленої методики підвищення ефективності самостійної роботи під час вивчення математики. У контрольній групі навчання здійснювалося за допомогою традиційних методів навчання.

Метою формувального етапу дослідження стало впровадження методики підвищення ефективності самостійної роботи під час вивчення математики.

Формувальний етап відбувався впродовж виробничої практичної підготовки з 13.03.2023р. по 28.03.2023р на базі ЗЗСО № 5 міста Слов'янськ Краматорського району Донецької області. У дослідженні взяли участь 20 здобувачів початкової освіти 4-го «А», експериментальна група.

В основу побудови методики підвищення ефективності самостійної роботи під час вивчення математики ми поклали припущення, що самостійна робота здобувачів початкової освіти на уроках математики буде ефективною за умови підвищення: рівня ставлення до самостійної роботи; рівня навчальних досягнень здобувачів початкової освіти з математики; рівня сформованості особистісних якостей (характер сформованості внутрішнього плану дій). Виходячи з припущення, ми виділили співвідношення, які передбачають поступове збільшення самостійності здобувачів початкової освіти в процесі пізнавальної роботи, і зменшення долі втручання в цей процес учителя.

Як відомо кожному вчителю-практику, програмний матеріал містить різнобічну за змістом, складністю і об'ємом інформацію. Але не вся вона може бути вивчена на самостійному рівні. Навчальний матеріал містить і термінологічну інформацію, і ілюстративну, і описову, і ознайомчу, яка іноді досить складна і недоступна для вивчення здобувачами початкової освіти початкових класів самостійно.

Слід зазначити, на уроці елементи самостійного теоретичного пізнання охоплювали досить невелику порцію матеріалу. Урок будується звичайно. Як і в традиційній системі певними методами перевіряється виконання домашнього завдання, після цього або здобувачі початкової освіти закріплюють раніше вивчений матеріал, або вивчають новий. Саме на цьому етапі вчитель, виконуючи навчальну роботу, виділяє ту порцію матеріалу, яку здобувачі початкової освіти повинні виконати самостійно. Можливо це розв'язання певної практичної задачі, а можливо і теоретична робота.

На першому етапі співвідношення дій учителя і здобувача початкової освіти згідно запропонованій нами схемі вчитель формулює тему, мету уроку, уводить здобувачів початкової освіти у проблему, ставить перед ними пізнавальну задачу, дає матеріал для роботи (приклади, креслення, вирази), вказує на методи, за допомогою яких здобувачі початкової освіти повинні розв'язувати цю задачу, звертає увагу на основні вузлові моменти у змісті задачі, розкриває зв'язки. А здобувачі початкової освіти лише формулюють висновок.

Оволодіння уміннями і навичками самостійних дій на цьому етапі дає змогу поступово переходити на подальший, другий етап співвідношення.

На другому етапі згідно з розробленою системою, учитель формулює тему уроку, мету, вводить здобувачів початкової освіти у проблему, формулює пізнавальну задачу, дає матеріал для роботи (креслення, вираз, приклад), указує на методи, за допомогою яких здобувачі початкової освіти повинні її розв'язати, орієнтує їх, у якому напрямку відшукувати зв'язки.

Здобувачі початкової освіти ж порівнюють, відшуковують зв'язки, формулюють висновки.

На цьому етапі самостійна діяльність здобувачів початкової освіти ускладнюється тим, що їм тепер доводиться самим розкривати зв'язки та доводити їх. З попереднього етапу за здобувачами початкової освіти залишається формулювання висновку. Тут уже здобувачам початкової освіти треба виконувати певні логічні дії, і серед них, насамперед, порівняння.

По мірі набування досвіду, розвитку вмінь здобувачі початкової освіти поступово переходять на третій рівень самостійної роботи.

На третьому етапі вчитель формулює тему, мету уроку, вводить здобувачів початкової освіти у проблему, формулює пізнавальну задачу, дає фактологічний матеріал для роботи, звертає увагу на вузлові моменти, вказує методи розв'язання пізнавальної задачі. А вони самостійно вибирають фактологічний матеріал, розкривають зв'язки, доводять їх, формулюють висновки.

На цьому етапі самостійна робота здобувачів початкової освіти значно ускладнюється тим, що їм тепер треба самим орієнтуватися у виборі шляхів розв'язання пізнавальної задачі, розкрити зв'язки, виконувати доведення, формулювати висновки.

З накопиченням досвіду, розвитком абстрактного мислення, логічних знань і вмінь виконувати пошукові дії, здобувачі початкової освіти переходять на четвертий, вищий рівень співвідношення дій вчителя і здобувачів початкової освіти в процесі самостійної пізнавальної діяльності.

Четвертий етап. Учитель повідомляє тему, мету уроку, вводить здобувачів початкової освіти у проблему, формулює пізнавальну задачу, задає границі пошуку. Усю іншу роботу (вибір матеріалу для роботи, методів роботи, формулювання висновку) здобувачі початкової освіти виконують самостійно.

На цьому етапі здобувачі початкової освіти фактично самі здобувають знання. Тут їм необхідно і конкретизувати загальну проблему, і розкласти її на ряд часткових проблем, і висловувати припущення, доводити його, перевіряти вірність, уміти використовувати набуті знання в нових умовах, моделювати ситуації.

Отже, була впроваджена методика підвищення рівня ефективності самостійної роботи з математики. Передбачено, що впровадження в практику методики забезпечить підвищення рівня ефективності самостійної роботи під час вивчення математики. Методика реалізується за допомогою кроків (етапів) дій учня і вчителя. Здобувачі початкової освіти ретельно виконували всі завдання, намагались показати себе сумлінними та старанними учнями.

Література

1. Бібік Н. М. Нова українська школа: порадник для вчителя. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160 с.
2. Бобро А. А., Коваль Т. В. Дидактичні умови організації самостійної роботи молодших школярів. *Психолого-педагогічні науки*. 2018. № 3. С. 78–82.

3. Довгий О. Самостійна робота з математики для майбутніх учителів початкових класів якумова їхнього професійного зростання. Молодь іринок. 2019. №12 (179). С. 70–74.
4. Звєкова В. Самостійна діяльність молодших школярів в умовах модернізації початкової освіти. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2019. Вип. № 39. С. 36–40.
5. Лукашук І. В., Коновальчук І. М. Педагогічні чинники розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів. *Майстерність комунікації у мистецькій і професійній освіті: збірник наукових праць*. Житомир: ФО-П «Н.М. Левковець», 2020. У 2-х ч. Ч. II. С. 167–170.
6. Lubis Syibrina, Priyadi Maya. Implementation of the independent learning curriculum in elementary school. *School education journal pgsd fip unimed*. 2022. 12. Pp. 356–361.
7. Myasoyed H. S. Conditions for efficiency increase independent work of students. *Educational Dimension*. 2022. 3. Pp. 119–128.
8. Qizi Muxamadaliyeva. Methodology Of Organization Of Independent Work Of Students In Mathematics In Primary Schools. *The American Journal of Social Science and Education Innovations*. 2021. 03. Pp. 374–377.
9. Temirovna Ochilova, Chorievna Rajabova. Methodology to organize independent work of students in mathematics lessons in primary school. *Academicia: An International Multidisciplinary Research Journal*. 2020. 10. P. 387.

УДК 37.035.6:373.3

**РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ
ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ
«Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»**

*Шинкаренко І., здобувачка
другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Обґрунтування актуальності проблеми. Національно-патріотичне виховання дітей та молоді, як зазначено на сайті Міністерства освіти і науки України, – це комплексна системна і цілеспрямована діяльність органів державної влади, освітніх закладів, громадських організацій, сім'ї та інших соціальних інститутів щодо формування в молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави. Найважливішим пріоритетом національно-патріотичного виховання є формування ціннісного ставлення особистості до українського народу, Батьківщини, держави, нації [1].

Питання національно-патріотичного виховання на сьогодні є найболючішими для нашої держави, яка вже майже два роки перебуває в стані повномасштабної війни. Мета патріотичного виховання конкретизується через низку виховних завдань: утвердження в свідомості і почуттях особистості патріотичних цінностей, переконань і поваги до культурного та історичного минулого України; виховання поваги до Конституції України, Законів України, державної символіки; підвищення престижу

військової служби, а звідси – культивування ставлення до солдата як до захисника вітчизни, героя; усвідомлення взаємозв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її патріотичною відповідальністю; формування толерантного ставлення до інших народів, культур і традицій; культивування кращих рис української ментальності та ін. [2].

Проблема роботи з молоддю з розвитку патріотичного виховання завжди пивертала увагу дослідників-педагогів, її вивчали відомі науковці та громадські діячі минулого І. Бех, В. Білоус, П. Вербицька, О. Власенко, Р. Гуревич, І. Зязюн, Г. Коваль, В. Кульчицький, О. Онопрієнко, М. Стельмахович. Ураховуючи актуальність проблеми, ми намагалися обґрунтувати та реалізувати на практиці педагогічні умови патріотичного виховання здобувачів початкової освіти, що і склало мету даної статті.

Виклад основного матеріалу. З метою підвищення рівня патріотичної вихованості здобувачів початкової освіти нами було визначено педагогічні умови та реалізовано їх під час уроків «Я досліджую світ». Зокрема дітям було запропоновано низку занять, які мали на меті:

1. Надання знань здобувачам початкової освіти з патріотичного спрямування засобами краєзнавчої діяльності.

2. Поглиблення та розширення патріотичних знань.

3. Формування любові та поваги до рідного краю

Мету було конкретизовано у спільних завданнях:

1. Розширити кругозір здобувачів початкової освіти.

2. Виховувати гордість за свій рідний край, своїх предків.

3. Формувати екологічну культуру.

4. Розвивати пізнавальну творчу активність.

5. Формувати шанобливе та дбайливе ставлення до пам'ятників архітектури та культури.

6. Виховувати любов та дбайливе ставлення до рідної природи.

У роботі використовувалися такі методи:

– методи формування свідомості: бесіда, розповідь, пояснення;

– наочні методи: демонстрація малюнків місцевих художників, презентацій; ігри, вікторини.

Розглянемо заняття, під час яких ми запроваджували встановлені нами педагогічні умови патріотичного виховання здобувачів початкової освіти.

Перше заняття було проведено у третьому класі на уроці уроку «Я досліджую світ» за підручником (Гільберг, Тарнавська, Грубіян, Павич) під час вивчення теми «Я і моя сім'я», оскільки саме сім'я закладає основи моральності, формує норми поведінки, визначальні стиль життя дитини, життєві установки, плани та способи їхнього досягнення.

Мета заняття – формування знань про історію своєї сім'ї, зв'язків поколінь з історією рідної країни, рідного краю. Вивчення історії сім'ї не тільки сприяє духовному зближенню дорослих членів сім'ї та дітей, але і є першим кроком у пізнанні Батьківщини, її традицій, історії. У ході заняття ми використовували різні форми роботи: бесіда, робота з кросвордом, з індивідуальними картками, із таблицею «прислів'я», ігровий пошуковий метод.

Так, під час розмови ми дізналися в дітей, що таке сім'я на їхню думку, навіщо вона потрібна людині, хто входить до складу сім'ї? Вирішуючи кросворд, діти знайшли й виписали слова, пов'язані з темою, яку вивчали. Також здобувачам

початкової освіти було дано домашнє завдання: знайти прислів'я на тему «родина», «дім», «батьки», «мама». Наперед ці прислів'я були записані в таблицю. Діти співвідносили початок і кінець прислів'їв, обговорили їхній зміст. Далі дітям було запропоновано намалювати вдома та у віконцях підписати імена, по батькові своїх рідних. Потім під час уроку діти рахували в кого, скільки вийшло вікон, і робили висновок, що чим більше вікон (членів сім'ї), тим будинок світліше.

Дане заняття вплинуло на ставлення здобувачів початкової освіти до своїх рідних та близьких. Батьки зазначили, що діти стали уважніше ставитися до старших членів сім'ї, стали пропонувати свою допомогу, бабусям, дідусям, цікавитися фактами біографії старших членів сім'ї.

Тема ще одного уроку: *«Як людина досліджує природу»*. Ми використовували такі форми роботи: бесіда з дітьми, пошуковий метод, робота зі словниками, робота з картками та дидактичні ігри. Звертається увага, як у нашому місті з'явилися люди, як люди освоювали наш край, як склалися їхні стосунки з навколишнім світом, як розвиток виробництва спричинило виникнення екологічних проблем. Було зроблено висновок, що здорове середовище проживання та здоров'я людини це національне надбання держави. Доля нашої планети, а значить і м. Дніпро, і кожного з нас, залежить від ставлення людей до природи, до всього навколишнього світу, від наших знань та вчинків. Під час проведення цього уроку увага зверталася на важливість участі в екологічній діяльності здобувачів, а також необхідність контролю та оцінки своєї поведінки з точки зору екологічних норм і правил.

Також ураховуючи що перша педагогічна умова, яку ми виявили, була дидактична гра як засіб залучення здобувачів початкової освіти до роботи патріотичного змісту, ми розробили власні дидактичні ігри для здобувачів початкової освіти.

Тож на уроці *«Я досліджую світ»* у 3 класі під час вивчення теми *«Чому важливо поєднувати працю і відпочинок»* ми використали одну з наших дидактичних ігор, яка мала назву *«Один проти всіх»*.

Правила гри були такі: із класу обирався один учень, який ставав головним гравцем і виходив до дошки грати проти всього класу. Усім здобувачам початкової освіти ставилось питання патріотичного змісту, відповідь якого діти спочатку показували класом за допомогою власних малюнків, а потім головний гравець озвучував свою відповідь. При неправильній відповіді головний гравець вибував, а з класу вибирався новий учасник. Якщо неправильні відповіді серед учасників класу, то вибувають ті, хто дали хибну відповідь, а головному гравцю присвоювався бал за кожного вилученого гравця. Якщо гравець відповів правильно, гра продовжується. Чим більше неправильних відповідей дають у класі, тим більше очок заробляє головний гравець.

На уроці *«Я досліджую світ»* у 3 класі під час вивчення теми *«Як дотримуватися правил безпеки в школі»* ми використали таку розроблену нами дидактичну гру, яка мала назву *«Вінні Пух та мед»*.

Правила гри: на дошці зображено дерево з гілками, на кожній гілці було питання патріотичного змісту. На самій маківці дерева вулик бджіл, до якого треба дістатися ведмедику, щоб дістати мед. Дітям пропонувалось допомогти Вінні Пуху і вирішити приклади, виходячи до дошки по черзі, при правильній відповіді на питання ведмедик переміщався на гілку вище. Коли він досягав вулика, клас розв'язував останнє спільне питання, яке ставилось, і гра закінчувалась.

Також на уроці «Я досліджую світ» у 3 класі під час вивчення теми «*Чим славетна Україна*» ми використали власну дидактичну гру «Склади заклинання». Правила гри були такими: дітям розповідалась історія про те, як Гаррі Поттер забув заклинання, а йому було дуже потрібно його згадати, аби повернутися до Хогвардсу. Для цього дітям пропонується вирішити пригадати державні символи України; видатних письменників України; традиції України тощо. При цьому діти ділились на дві команди, та по черзі кожен зі свого боку дошки записував відповідь на поставлене питання. Вигравала та команда, яка правильно та якомога більше змогла згадати (символів, традицій тощо).

На уроці «Я досліджую світ» у 3 класі під час вивчення теми «*Пізнаємо Україну*» ми використали дидактичну гру «Фіксики». Правила гри були такі: на дошці ми вивішували зображення з фіксиками, під кожним зображення була кишенька для карток із завданнями. Діти повинні були обрати певну картку із завданням та вирішувати його спільно. Завдання передусім полягали в дослідженні природи України, її природних ресурсів, надр, клімату тощо. У кінці діти перевіряли результати фіксиків зі своїми. Для цього діти обирали вже картки з наочними відповідями з кишені «Фіксиків», далі подивившись, аналізували та відповідали на запитання: Хто помилився? Чому?

Здобувачам початкової освіти були запропоновані картинки із зображеннями міста та села, та поставлене завдання: класифікувати за поняттям «місто» та «село». Усі разом діти називали ознаки відмінності міста від села. Попередньо, дітям було запропоновано знайти визначення слова «місто» у словниках та пояснити його значення в класі. Потім, була проведена бесіда на тему «Місто Дніпро», із метою виявлення знань дітей про історію та пам'ятки міста Дніпро. Урок завершувала докладна розповідь вчителя про те, як утворилося місто Дніпро. Добувачам початкової освіти було надано домашнє завдання: оформити свої враження від проведеного уроку у вигляді малюнків.

Також важливим було проведення уроку у 3 класі «*Україна – Європейська держава*». На уроці обговорювалася географія краю: територія, довжина, сусіди України, де розташована Дніпропетровська область на карті. Поверхня області, гірські породи, корисні копалини. Блакитні перлини Дніпропетровської області: діти називали річки, які їм уже відомі, і дізнавались про нові. Рослинність Дніпропетровської області та чим вона корисна всьому живому. Домашнє завдання для дітей було підібрати вдома загадки на тему: тварини, які мешкають у нашому краї. Під час обговорення тваринного світу, і вчитель, і діти загадувати загадки один одному, у яких за описом тварини потрібно було визначити про кого йдеться.

Під час всіх уроків ми говорили здобувачам початкової освіти як важливо зберігати природу, як важливо берегти тварин, не руйнувати їх докільця тощо.

Під час проведення уроку у 3 класі «*Чим славиться наш рідний край*» ми працювали над формуванням уявлення здобувачів початкової освіти про походження назв деяких вулиць нашого міста, здобувачі початкової освіти дізналися про назви вулиць міста, як вони називалися раніше, та як зараз; на честь кого вони названі. Попередньо дітям було запропоновано домашнє завдання: зробити повідомлення на тему «Моя вулиця» або «Мій район». У процесі заняття обговорювалося: «У яких справах можуть брати участь здобувачі початкової освіти й цим приносити користь людям?» Які практичні справи вони можуть зробити, щоб їхнє рідне подвір'я стало красивіше, затишніше? На що діти відповідали: висадити квіти біля будинку, пофарбувати лави, провести толоку.

Ми також продовжили знайомство здобувачів початкової освіти з рідним містом під час вивчення теми у 3 класі «Чим славетна Україна». Дітям були показані зображення відомих місць, пам'ятників та загадані загадки. Заняття проводилося в цікавій формі, із використанням загадок, ігрових методів (фрагментів гри). Далі під час бесіди обговорювалися визначні пам'ятки міста. Така робота надала змогу познайомити здобувачів початкової освіти з визначними пам'ятками міста.

Продовжувалося знайомство з рідним містом на уроці «Я досліджую світ» під час вивчення теми у 3 класі «Чому державні символи є важливим атрибутом держави». Здобувачам початкової освіти були показані зображення відомих місць, пам'ятників та загадані загадки. Урок проводився у цікавій формі, із використанням загадок, ігрових методів (фрагментів гри). Далі під час бесіди обговорювалися визначні пам'ятки міста. Така робота дала змогу закріпити набуті раніше знання та продовжити знайомство з визначними пам'ятками міста.

Підсумком і результатом стало проведення вікторини з низкою конкурсів, яка відбувалася як змагання двох команд. Перший конкурс був спрямований на виявлення знань здобувачів початкової освіти про рідне місто Дніпро та Дніпропетровську область. Дітям ставились питання: Як називається наше місто? Як можна назвати мешканців нашого міста? Яку назву має наша область? Як називається вулиця, де розташована наша школа? І питання обом командам: назвати вулиці нашого міста, команди по черзі відповідали, називаючи по одній вулиці. У другому конкурсі учасники команд відповідали на загадки, які були складені нами заздалегідь, про пам'ятки міста, його символи (герб, прапор Дніпропетровської області), історії Дніпропетровської області та її сьогодення. Третій конкурс вимагав знань про культуру та мистецтво Дніпропетровської області. Здобувачі початкової освіти називали театри, музеї нашого міста, музейні експонати. Останній конкурс був у вигляді гри «Екскурсивод». Здобувачам початкової освіти потрібно було уявити, що до них у гості приїхали друзі з іншого міста. Командам давалося деякий час подумати, вибрати екскурсивода і допомогти йому відповісти на запитання, куди можна повести своїх друзів на екскурсію у місті Дніпро і що можна розповісти гостям про своє місто та нашу область. Здобувачам початкової освіти були запропоновані листівки з видами м. Дніпро, якими екскурсиводи супроводжували свою розповідь.

Висновки. Отже, нами було визначено та обґрунтовано педагогічні умови підвищення рівня патріотичної вихованості здобувачів початкової освіти на уроках «Я досліджую світ», серед яких:

- дидактична гра як засіб залучення здобувачів початкової освіти до роботи патріотичного змісту;
- краєзнавство як засіб патріотичного виховання здобувачів початкової освіти.

Упровадження педагогічних умов до уроків «Я досліджую світ» у початковій школі довело їхню ефективність.

Перспективи вивчення теми полягають у впровадженні засобів цифрових технологій у процес патріотичного виховання учнів. Патріотизм повинен об'єднувати українців, зберігати те, що протягом століть було нашою метою, – незалежну державу. У початкових класах закладається основа національної свідомості учнів, любов до рідної землі, своєї «малої батьківщини», виховується патріотична гордість за минуле і сучасне України, любов до рідної мови, формується духовно розвинена, творча, працелюбна особистість.

Література

1. Національно-патріотичне виховання. Міністерство освіти і науки України. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/pozashkilna-osvita/vihovna-robota-ta-zahist-prav-ditini/nacionalno-patriotichne-vihovannya> (дата звернення: 03.08.2023).
2. Сиротюк Д. Сучасний погляд на патріотичне виховання. *Нова українська школа. Статті*. 11 липня 2022 р. URL : <https://nus.org.ua/articles/yak-organizuvaty-patriotychne-vihovannya-30-idej-porad-i-resursiv/p>. (дата звернення: 03.08.2023).

УДК 373.3.016:

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

*Шкуматова О., здобувачка
другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
Пучков І., доцент кафедри
природничо-математичних дисциплін
та інформатики у початковій освіті
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Проблема пошуку ефективних методик роботи з робочим зошитом має велике значення та зацікавленість педагогів та науковців. Останнім часом кількість робочих зошитів із математики для початкової школи помітно збільшилася. Більшість із них призначені для організації самостійної діяльності здобувачів початкової освіти з метою закріплення отриманих знань та відпрацювання навчальних дій та для вдосконалення умінь та формування міцних обчислювальних навичок.

Незважаючи на особливі можливості робочого зошита з математики для здобувачів початкової освіти у вирішенні проблеми розвитку пізнавальної самостійності школярів і на популярність, що все збільшується, у сучасному освітньому процесі спеціальні дослідження з даного виду навчальних посібників не проводилися. Актуальність дослідження обумовлюється протиріччям між необхідністю розвитку пізнавальної самостійності здобувачів початкової освіти та великим потенціалом навчання математики для її розвитку, з одного боку, і, з іншого боку, недостатньою розробленістю робочих зошитів, що сприяють розвитку пізнавальної самостійності під час вивчення математики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняними вченими докладно досліджено питання, пов'язані з проблемою з'ясування сутності пізнавальної самостійності. Так, Т. Волошин [2], О. Кікоть [3], І. Коновальчук [4], Л. Лукашук, С. Пенькова [5], Л. Селюга [2], Gafurova Mahfuza [7] та ін. пізнавальну самостійність сприймають як інтегративну якість особистості, що проявляється у прагненні активної пізнавальної діяльності, в умінні ставити мету і планувати свої дії, здійснювати самооцінку її результатів, в умінні найбільш оптимально вирішувати навчально-пізнавальні завдання.

У водночас такі автори, як Л. Височан, Т. Олексюк [6], Р. Романишин [1], Накобуан S., Л. Хімчук, І. Khanamiryan [8] та ін. говорять про важливість розвитку пізнавальної самостійності учнів.

Мета статті. Описати результати формувального етапу експерименту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перед застосуванням методики навчання математики з використанням робочого зошита для підвищення рівня розвитку пізнавальної самостійності здобувачів початкової освіти була проведена початкова діагностика рівня пізнавальної самостійності здобувачів початкової освіти. Статистичні методи підтвердили відсутність суттєвих відмінностей у досліджуваних групах. Після застосування методики навчання математики з використанням робочого зошита для підвищення рівня розвитку пізнавальної самостійності здобувачів початкової освіти було здійснено повторне дослідження рівня пізнавальної самостійності за трьома критеріями. Результати показали значне покращення показників в експериментальній групі, у той час коли показники контрольної групи залишились майже без змін. Із урахуванням отриманих даних на констатувальному етапі дослідження, формувальний етап роботи був спрямований на впровадження в експериментальній групі розробленої методики навчання математики з використанням робочих зошитів. У контрольній групі навчання здійснювалося за допомогою традиційних методів навчання.

Метою формувального етапу дослідження стало впровадження методики навчання математики з використанням робочих зошитів для підвищення розвитку пізнавальної самостійності здобувачів початкової освіти початкової школи.

Формувальний етап відбувався упродовж виробничої практичної підготовки з 13.03.2023 по 28.03.2023р на базі Grunschule Ankum, Am Kattenboll 9, 49577 Ankum Deutschland. У дослідженні взяли участь 20 здобувачів початкової освіти 4-го «А» кл., експериментальна група.

Вивчивши особливості пізнавальної діяльності на уроках математики, ми розробили та використали в формувальному експерименті аркуші робочого зошита з метою розвитку пізнавальної самостійності дітей. Пізнавальна діяльність здобувача початкової освіти під час уроку математики будується поетапно. На уроках використовуються аркуші робочого зошита, при побудові яких ураховано можливість покращення: ставлення до використання робочого зошита, характеру сформованості рівнів навчальної мотивації, рівня навчальних досягнень учнів. Етапи пізнавальної діяльності відображені у завданнях робочого зошита. Учитель організовує діалог, спрямовує та коригує пошук вирішення завдань.

Пізнавальне завдання, що містить мету та умови, у яких вона має бути вирішена, ставиться перед учнем у доступній формі для того, щоб здобувач початкової освіти усвідомив завдання та почав його розв'язувати. Протягом роботи на уроці учні здійснюють перехід від однієї моделі завдання до іншої, що відрізняється від попереднього ступеня узагальненості. У той самий час усі моделі, що розглядаються, представлені перед здобувачам початкової освіти, і вони мають можливість повернутися до попереднього етапу, уточнити нез'ясовані моменти, перевірити свою роботу, успішно розв'язати завдання. Ситуація успіху, задоволення від отриманих результатів своєї праці стимулюють позитивну мотивацію до пізнання. Успішне виконання завдань стимулює розвиток мотиваційного критерію пізнавальної самостійності.

Розроблена методика розвитку пізнавальної самостійності сприяє тому, що під час виконання завдань здобувач початкової освіти постійно здійснює перехід від однієї моделі завдання до іншої, від сюжетної картинки до вербальної моделі, потім до графічної моделі або до знакової; здобувач початкової освіти початкової школи самостійно набуває знання, а не отримує їх у готовому вигляді.

За результатами експерименту зроблено висновок, що за всіма критеріями й показниками попарно експериментальна та відповідно контрольна група здобувачів початкової освіти були майже ідентичними, що є необхідною умовою для забезпечення достовірності отриманих результатів. Крім цього, важливо зауважити, що загальний рівень пізнавальної самостійності здобувачів початкової освіти не відповідає високому рівню.

Досліджено ефективність розробленої методики навчання математики з використанням робочого зошита для підвищення рівня розвитку пізнавальної самостійності здобувачів початкової освіти. Були проведені діагностичні дії аналогічні тим, що використовувались на констатувальному етапі дослідження. З'ясовано рівень мотиваційного критерія досліджуваних груп респондентів. Отримані контрольні дані свідчать, що ставлення здобувачів початкової освіти до робочого зошита на уроках математики в експериментальній групі порівняно з констатувальними даними (яскраво позитивне ставлення +10%, слабо позитивне ставлення +10%, індиферентне (байдуже) ставлення – 5%, негативне ставлення – 10%). У контрольній групі порівняно з констатувальними даними значних змін не відбулось. Досліджено рівень операційної сфери досліджуваних груп респондентів. Отримані контрольні дані свідчать, що рівень операційної сфери здобувачів початкової освіти на уроках математики в експериментальній групі порівняно з констатувальними даними (високий рівень +15%, достатній рівень +5%, середній рівень -5%, початковий рівень -15%). У контрольній групі порівняно з констатувальними даними значних змін не відбулось. Досліджено також характер сформованості рівнів навчальної мотивації здобувачів початкової освіти на уроках математики в експериментальній групі порівняно з констатувальними даними (високий рівень +15%, достатній рівень +10%, середній рівень -10%, початковий рівень -20%). У контрольній групі порівняно з констатувальними даними значних змін не відбулось. Що свідчить про позитивний результат нашої роботи. Для математичної обробки отриманих результатів контрольного етапу педагогічного дослідження був застосований критерій узгодження Пірсона. Отримані результати показують, що зміни є статистично значущими з ймовірністю 95 %.

Література

1. Височан Л., Хімчук Л., Романишин Р. Активізація пізнавальної діяльності здобувачів початкової освіти початкової школи: акценти науково-педагогічного дискурсу. *Молодь і ринок*. 2021. № 10/196. С. 6-10. URL : <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/248322> (дата звернення: 10.06.2023).
2. Волошин Т., Селюга Л. Система прикладних задач як засіб формування пізнавальної активності здобувачів початкової освіти . *Молодь і ринок*. 2021. №2/188.
3. Кікоть О. Розвиток пізнавальної активності здобувачів початкової освіти відповідно до вимог НУШ. URL : <https://naurok.com.ua/rozvitok-piznavalno-aktivnosti-uchniv-vidpovidno-do-vimog-nush-231089.html> (дата звернення: 10.06.2023).
4. Лукашук І. В., Коновальчук І. М. Педагогічні чинники розвитку пізнавальної самостійності здобувачів початкової освіти. Майстерність комунікації у мистецькій і професійній освіті: збірник наукових праць. Житомир: ФО-П «Н.М. Левковець», 2020. У 2-х ч. Ч. II. С. 167–170.
5. Пенькова С. Формування вмінь самостійної роботи з підручником у початковій школі. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2021. Вип. № 53. С. 144–152.
6. Порядченко Л. А., Олексюк Т. Г. Розвиток пізнавальних інтересів здобувачів початкової освіти. *«Молодий вчений»*. № 10 (98) жовтень, 2021 р. «Педагогічні науки».

С. 266–270.

7. Gafurova Mahfuza. Developing Cognitive Activities of Primary School Students based on an Innovative Approach. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*. 2021. 8. P. 236.

8. Hakobyan S., Khanamiryan I. R. The peculiarities of the independence of the primary school children in the conditions of distance education. *Modern Psychology*. 2022. 5. Pp. 40–46.

УДК 371.1:801+004

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ МОВНОГО ПОРТФЕЛЮ

*Ябурова О., доцент кафедри
теорії і практики початкової освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
Ісмілова Н., здобувачка
другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Постановка проблеми. Володіння англійською мовою є ключовою компетентністю ХХІ століття та необхідною умовою успішної самореалізації особистості в сучасному глобалізованому світі. Реформа Нової української школи, що охопила початкову ланку, поставила за мету масштабну трансформацію національної системи освіти. Це торкнулося й іншомовної галузі, адже зросли вимоги до результатів навчання англійської.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інновації в іншомовній освіті мають нормативно-правову підтримку, зокрема в Державному стандарті початкової освіти [7], Концепції Нової української школи [6], типових освітніх програмах, Концепції моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин з урахуванням завдань європейської інтеграції України [5] тощо. Оновлення навчання англійської мови в початковій ланці перебуває у фокусі досліджень Н. Басай, О. Бескорсої, Т. Горбань, А. Зубрик, Л. Круль, Л. Нос, К. Павелків, В. Пінчук, Т. Полонської, І. Самойлюкевич, М. Сідун, О. Ябурової та ін.

Розвиток іншомовної галузі неможливий без інноваційних технологій, однією з яких є мовний портфель як дієвий інструмент гуманістичного вивчення іноземних мов і формування учнівської автономії в навчанні, що є важливою вимогою якості освіти в цілому та іншомовної підготовки зокрема. Мета впровадження мовного портфелю у формування та розвиток іншомовної комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти як одного з ефективних інструментів гуманістичного навчання відповідає основним завданням іншомовної освіти в умовах Нової української школи. Різні аспекти використання технології мовного портфелю на уроках англійської мови в початкових класах розглянуто в наукових розвідках вітчизняних (Я. Бойко [2], М. Винарчик [3] та ін.) і зарубіжних (А. S. Ma'arif, F. Abdullah [8] та ін.) дослідників.

Незважаючи на значну кількість наукових розробок в галузі використання

технології мовного портфелю на уроках іноземної (англійської) мови, визначення педагогічних умов його використання для формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти все ще потребує уваги дослідників.

Формулювання цілей статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти засобами мовного портфелю.

Основний виклад матеріалу дослідження. Під педагогічними умовами розуміємо особливості організації освітнього процесу в початкових класах, сукупність форм, методів і прийомів роботи, організації освітнього середовища, що сприятимуть ефективному розвитку іншомовної комунікативної компетентності учнів засобами мовного портфелю. При розробці педагогічних умов використання мовного портфелю для формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти необхідно враховувати загальні вимоги до організації освітнього процесу в НУШ [6; 7], особливості організації іншомовної підготовки учнів початкових класів [5], а також сучасні тенденції в галузі освіти, зокрема медіатизацію, диджиталізацію тощо.

Відповідно, педагогічні умови повинні:

- логічно вміщуватися в загальну концепцію іншомовної підготовки здобувачів початкової освіти магістр, відображену в нормативно-правових документах і навчально- методичних матеріалах;
- підтримувати загальноприйнятні організаційні умови освітнього процесу початкових класів закладів загальної середньої освіти відповідно до його компонентів (мета, завдання, принципи, зміст, форми та методи), форм навчання тощо;
- забезпечувати збагачення змісту, форм, методів навчання та виховання, сприяти активізації навчально-пізнавальної діяльності та розвитку особистості здобувача початкової освіти;
- спрямовуватися на поліпшення якості іншомовної підготовки здобувачів початкової освіти та отримання якісного підвищення рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності учнів початкових класів.

Беручи до уваги загальні вимоги до організації іншомовної підготовки здобувачів початкової освіти в закладах загальної середньої освіти та базуючись на аналізі психолого-педагогічних досліджень із проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності учнів початкових класів, застосування технології «мовний портфель» на уроках англійської мови, окреслено педагогічні умови, що мають сприяти ефективності формування досліджуваного феномену:

1. Створення ситуації успіху завдяки застосуванню принципів формувального оцінювання іншомовної комунікативної компетентності засобами мовного портфелю.
2. Використання мовного портфелю на уроках англійської мови для сприяння розвитку навичок міжкультурної комунікації здобувачів початкової освіти.
3. Використання широкого спектру цифрових технологій для створення мовного портфелю учнів.
4. Укладання мовного портфелю учнів у конструктивній співпраці з батьками, на засадах педагогіки партнерства.

Перша педагогічна умова – *створення ситуації успіху завдяки застосуванню принципів формувального оцінювання іншомовної комунікативної компетентності засобами мовного портфелю*, потребує аналізу поняття «формувальне оцінювання» та визначення ролі технології мовного портфелю в ньому.

Як зазначають Н. Богданець-Білоskalенко і О. Фідкевич, формувальне оцінювання – це «індивідуалізований процес, який має для учня/учениці ціннісне значення та націлений на підвищення ефективності навчання» [1, с. 34]. Основними функціями формувального оцінювання дослідниці визначають формувальну, стимулювальну та мотивувальну.

Замість реєстрації невдач у навчанні під час формувального оцінювання необхідно проводити аналіз причин, що призвели до цих невдач; при цьому самоаналіз учнів повинен передувати оцінці вчителя. Головна характеристика формувального оцінювання полягає в тому, що навчання розглядається як участь у наближеній до реального життя діяльності, а контрольні-оцінювальні процедури – як частина процесу здобуття пізнавального досвіду.

Безпосередня участь здобувачів початкової освіти в процесі оцінювання спонукає їх свідомо ставити навчальні цілі, які корелюють з їхніми особистісними потребами, ретельніше вивчати матеріал, розвивати навички само- та взаємооцінювання, досягати результатів і порівнювати їх з поставленими цілями й коригувати.

Погоджуємося з Н. Богданець-Білоskalенко і О. Фідкевич [1], які характеризують мовний портфель як одну з пріоритетних технологій здійснення формувального оцінювання навчальних досягнень здобувачів початкової освіти на уроках англійської мови та в позаурочній діяльності, що пропонує детальний і гнучкий підхід до вимірювання іншомовної комунікативної компетентності учнів. Застосування принципів формувального оцінювання через використання технології «мовний портфель» сприяє налагодженню позитивної навчальної атмосфери, що підвищує мотивацію учнів та забезпечує створення ситуації успіху у вивченні англійської мови.

Для цього вчителю необхідно встановити у класі доброзичливу робочу атмосферу, рівноправні відносини учнів між собою та з педагогом, домогтися конструктивного психологічного налаштування на навчальні досягнення; підтримувати кожного учня на основі чіткого розуміння рівня його індивідуальних досягнень, темпу його особистого прогресу; запобігати виникненню між учнями конкуренції, уникати порівняння учнів між собою; аналізувати діяльність кожного учня виключно у порівнянні з його власними попередніми результатами; надавати пріоритет вербальним заохоченням, які мають стосуватися виключно індивідуального прогресу учня.

Створення ситуації успіху є ключовою складовою для розвитку іншомовної учнів, особливо на початковому етапі навчання. Позитивний навчальний досвід допомагає учням розвивати впевненість в собі, мотивацію та бажання навчатися і вдосконалювати свої навички в іноземній мові.

Розглянемо докладніше другу педагогічну умову – використання мовного портфелю на уроках англійської мови для сприяння розвитку навичок міжкультурної комунікації здобувачів початкової освіти:

1. Стимулювання міжкультурної свідомості. Мовний портфель може містити завдання, які спонукають учнів до вивчення та розуміння культурних особливостей англійських країн. Це допомагає учням глибше усвідомити та оцінити відмінності в способах спілкування та культурних традиціях.

2. Розвиток мовленнєвих навичок у контексті міжкультурної комунікації. Завдяки мовному портфелю здобувачі початкової освіти можуть удосконалювати свої навички мовлення в англійській мові, звертаючи увагу на аспекти, які важливі для

ефективної міжкультурної комунікації, зокрема нюанси мовного вживання та гнучкість у сприйнятті інших культур.

3. Створення ситуацій взаємодії з англомовною аудиторією. Мовний портфель може містити завдання, що сприяють вирішенню реальних комунікативних ситуацій із носіями англійської мови, що сприяє формуванню впевненості учнів у власних комунікативних здібностях.

4. Формування толерантного ставлення до культурних відмінностей. Завдяки мовному портфелю учні можуть вивчати та розуміти культурну різноманітність, що сприяє розвитку толерантного ставлення до інших культур та глибшому розумінню важливості взаєморозуміння у міжкультурному спілкуванні.

5. Активне використання мови в різних контекстах. Мовний портфель може містити завдання, що спонукають учнів до використання англійської мови в різних ситуаціях спілкування, що дозволяє їм впевнено висловлювати свої думки та ідеї у міжкультурному середовищі.

Отже, змістове наповнення мовного портфелю має обов'язково передбачати види робіт з соціокультурним і міжкультурним аспектом комунікативної компетентності: знайомством з культурою і традиціями англомовних країн, формуванням навичок культури іншомовного спілкування, вихованням поваги і толерантності до культурного різноманіття. Важливим є використання автентичних лінгвістичних матеріалів, аудіо та відеокомунікації з носіями мови.

Третя педагогічна умова – використання широкого спектру цифрових технологій для створення мовного портфелю учнів. Умови навчання останніх років (пандемія COVID-2019, повномасштабне вторгнення росії в Україну) значно пришвидшили темпи цифровізації освіти, зокрема використання технологій дистанційного навчання, електронних освітніх платформ, цифрових ресурсів, сервісів, мультимедійних технологій. Укладання мовного портфелю також частково, а подекуди повністю перейшло в цифровий формат [2; 3]. Перевагами використання електронних ресурсів для створення мовного портфелю здобувачів початкової освіти під час вивчення англійської мови є:

1. Інтерактивність та доступність навчального матеріалу. Використання цифрових технологій дозволяє створювати інтерактивні електронні портфоліо, які мають більш широкий доступ до навчального матеріалу, що сприяє покращенню засвоєння мови та підвищенню інтересу учнів до навчання.

2. Оптимізація процесу самооцінювання та розвиток самостійності. Цифрові технології дозволяють здобувачам освіти самостійно вести свій електронний мовний портфель, оцінювати свій прогрес, відстежувати свої досягнення та визначати свої цілі, що сприяє розвитку їхньої самостійності та відповідальності за власне навчання.

3. Стимулювання творчості та інноваційного мислення. Електронні мовні портфоліо можуть бути багатофункціональними, дозволяючи здобувачам початкової освіти додавати різноманітні медіапродукти, такі як відео, аудіо, зображення, що сприяє розвитку їхньої творчості та інноваційного мислення.

4. Формування навичок медіаграмотності. Використання цифрових технологій для створення електронного мовного портфоліо сприяє формуванню навичок медіаграмотності учнів, розвитку їхньої здатності аналізувати та критично оцінювати інформацію в електронному форматі.

5. Посилення мотивації до навчання через інтерактивність. Електронні мовні портфоліо можуть містити ігрові виклики для учнів, що спонукає їх до активної участі в навчальному процесі та підвищує їхню мотивацію до вивчення іноземної

мови.

6. Забезпечення індивідуалізованого навчання. Електронні мовні портфоліо дозволяють дібрати зміст та завдання з урахуванням індивідуальних потреб та рівня володіння мовою кожного учня, що допомагає підвищити ефективність навчання.

Четверта педагогічна умова ефективного формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти засобами мовного портфелю – це укладання його в конструктивній співпраці з батьками, на засадах педагогіки партнерства.

У Концепції Нової української школи зазначено, що «в основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними й зацікавленими співниками, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат» [6]. Підтримуємо думку Н. Іванець, яка наголошує на винятковій ролі педагогіки партнерства для формування мультикультурної компетентності здобувачів початкової освіти [4].

Залучення батьків до процесу укладання мовного портфелю своїх дітей може стати стимулом для здобувачів початкової освіти, оскільки вони відчують підтримку та зацікавленість із боку родини у своєму навчанні. Педагогіка партнерства передбачає активну участь батьків у процесі формування навчальних цілей та стратегій, що допомагає створити єдине бачення та спільний підхід до розвитку іншомовної комунікативної компетентності учня.

Залучення батьків до укладання мовного портфелю може допомогти розширити контекст навчання за межі школи, що стимулює постійне занурення учня початкових класів у мовне середовище і сприяє більш ефективному засвоєнню мови.

Узаємодія з батьками у процесі укладання мовного портфелю дозволяє спостерігати за прогресом учня, організувати спільний моніторинг прогресу, обговорювати досягнення та виявляти проблемні моменти, що сприяє своєчасній корекції та підтримці, допомагає створювати позитивне мовне середовище як у сім'ї, так і в школі, що стимулює дитину до активної комунікації та вивчення мови. Конструктивна співпраця з батьками в процесі укладання мовного портфелю дозволяє краще розуміти і враховувати індивідуальні особливості кожного учня, його потреби та можливості, що сприяє більш ефективному навчанню.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування іншомовної комунікативної компетентності учнів початкових класів засобами мовного портфелю: 1) створення ситуації успіху завдяки застосуванню принципів формування оцінювання іншомовної комунікативної компетентності засобами мовного портфелю; 2) використання мовного портфелю на уроках англійської мови для сприяння розвитку навичок міжкультурної комунікації здобувачів початкової освіти; 3) використання широкого спектру цифрових технологій для створення мовного портфелю учнів; 4) укладання мовного портфелю учнів у конструктивній співпраці з батьками, на засадах педагогіки партнерства. Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в упровадженні їх в освітній процес початкової школи та проведенні емпіричної перевірки ефективності визначених педагогічних умов.

Література

1. Богданець-Білокаленко Н., Фідкевич О. Формувальне оцінювання у контексті багатомовної освіти. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 1. С. 30–39. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-1-30-39> (дата звернення: 11.09.2023).
2. Бойко Я. Мовне портфоліо як інтеграція досягнень сучасних цифрових технологій в систему оцінювання на уроках англійської мови. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2022. Вип. 1. С. 59–66. DOI: [10.31499/2307-4906.1.2022.256176](https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.2022.256176) (дата звернення: 11.09.2023).
3. Винарчик М. Електронне мовне портфоліо в білінгвальній освіті як новітній метод презентації іншомовної діяльності учня. *Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство»*. 2020. Вип. 2 (10). С. 113–119. <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2020-10-2-113-119> (дата звернення: 11.09.2023).
4. Іванець Н. В. Педагогіка партнерства як засіб формування мультикультурної компетентності в учнів початкової школи. *Імідж сучасного педагога*. 2019. Вип. 4 (187). С. 88–93. URL : [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-4\(187\)-88-93](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-4(187)-88-93)
5. Концепція моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин з урахуванням завдань європейської інтеграції України / О. Л. Фідкевич, В. В. Снегір'ова, Н. В. Бакуліна; НАПН України, Ін-т педагогіки НАПН України. Відділ навчання мов нац. меншин та зарубіж. літ. Київ : Педагогічна думка, 2023. 44 с.
6. Нова українська школа. URL : <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення: 08.10.2023).
7. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 07.10.2023).
8. Ma'arif A. S., Abdullah F., Fatimah A. S., Hidayati A. N. Portfolio-based assessment in English language learning: Highlighting the students' perceptions. *J-SHMIC: Journal of English for Academic*. 2021. 8(1), P. 1–11.

УДК 373.3.091.3:81:008

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ МІЖКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

*Колесник З., здобувачка
другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Постановка проблеми в загальному вигляді. У сучасних умовах розвитку суспільства особливого значення набуває розвиток міжнародних зв'язків, у тому числі й у сфері освіти. Одним із головних завдань державної політики в сфері освіти є підвищення конкурентоспроможності випускників закладів загальної середньої освіти на європейському ринку праці, активізація діяльності закладів освіти, педагогів, здобувачів у програмах міжнародної співпраці тощо. Тому в результаті таких змін особливої актуальності набуває питання налагодження міжнародних контактів, успішність якого зумовлена рівнем сформованості міжкультурної компетентності здобувачів, їхньою участю в діалозі культур. У Державному стандарті

початкової освіти у змісті ключової компетентності «здатність спілкуватися рідною та іноземними мовами» наголошено на необхідності оволодіння здобувачами навичками міжкультурного спілкування [1]. Зважаючи на це, можемо стверджувати, що міжкультурне виховання учнів є одним із ключових питань у педагогічних дослідженнях, які наголошують, що процес має починатися з початкової ланки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема організації освітнього процесу на засадах міжкультурності розглядалося вітчизняними науковцями. Так, П. Кендзьор досліджує проблему полікультурного виховання здобувачів закладів загальної середньої освіти. В. Редько розглядає лінгводидактичний аспект формування міжкультурної компетентності учнів початкової школи, Т. Молнар визначає у своєму дослідженні сутність міжкультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

З-поміж значної кількості досліджень, присвячених проблемі міжкультурності в освітньому процесі, відсутніми є праці, присвячені теоретичному обґрунтуванню організаційно-педагогічних умов міжкультурного виховання здобувачів початкової освіти.

Метою статті є теоретичне обґрунтування організаційно-педагогічних умов міжкультурного виховання здобувачів початкової освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «педагогічні умови» є багатозначним і може по-різному трактуватися залежно від освітнього контексту. Тому спочатку вважаємо за доцільне проаналізувати сутність цього терміну та уточнити його зміст для нашого дослідження. Згідно дослідження Т. Пушкарьова педагогічні умови розглядаються як «об'єктивні можливості змісту, методів, організаційних засобів реалізації освітньої діяльності для вирішення педагогічного завдання» [4].

Зазначимо, що предметом нашого дослідження є організаційно-педагогічні умови. Уточнюючи зміст поняття «організаційно-педагогічні умови», ми погоджуємося з точкою зору Н. Іванець, яка в межах свого дослідження щодо формування мультикультурної компетентності учнів початкової школи визначає організаційно-педагогічні умови як «взаємопов'язані способи організації освітнього процесу, що базуються на відборі, оновленні та конструюванні змісту, методів та організаційних форм освітнього середовища початкової школи» [2].

Для реалізації мети дослідження нами теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічні умови міжкультурного виховання здобувачів початкової освіти, до яких віднесено організацію міжкультурної комунікації суб'єктів освітнього процесу, інтеграцію міжкультурного змісту освітнього середовища початкової школи, реалізацію освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства.

Зміст *першої організаційно-педагогічної умови* полягає в організації міжкультурної комунікації суб'єктів освітнього процесу. Міжкультурна комунікація – процес взаємодії, який є культурно обумовленим та перебуває в тісному зв'язку з національною чи етнічною приналежністю особистості. Оскільки кожна людина має певну базу культурних знань та власний досвід міжкультурної взаємодії, вона оцінює інших людей із позиції цих знань та досвіду, що часто призводить до формування етноцентричного ставлення до представників інших культур, формування упереджень та негативних культурних стереотипів. Усе це може призвести до виникнення міжкультурних конфліктів на особистісному та груповому рівнях [3]. Тому головними принципами, які лежать в основі побудови міжкультурної комунікації, є толерантність та моральність. Толерантність у науково-педагогічній літературі

охарактеризована як принцип і як одне із ставлень, що додає міжкультурної комунікації ознак демократичного процесу [8].

Толерантність слід розглядати в позитивному сенсі, тобто не таке ставлення, яке формується в особистості через терпимість або зверхнє ставлення, яке вона маскує. У позитивному сенсі толерантність є прийняттям багатоманітності суспільства та його неоднозначності. Принцип толерантності тісно пов'язаний із повагою до когось або чогось, тобто він ґрунтується на визнанні гідності, прав і свобод людини [8]. Успішність міжкультурної комунікації безпосередньо залежить від дотримання толерантності та поважливого ставлення до інших культур, збереження права інших культур на утвердження та збереження їхньої самобутності [2].

У контексті початкової школи міжкультурна толерантність формується через спонукання учнів до дотримання толерантно комунікативної поведінки, яка, за визначенням Н. Іванець, полягає в формуванні мовного етикету та культури спілкування [2]. Мовний етикет під час міжкультурної взаємодії передбачає використання учнями вербальних та невербальних засобів комунікативного етикету, здатність висловлювати свої емоції (радість, допитливість, симпатію, зацікавленість, емпатію тощо), погодитися або обґрунтувати свою позицію, заохочувати співрозмовників до дій тощо. Міжкультурна толерантність є одним із ключових показників ефективності міжкультурного виховання здобувачів початкової освіти.

Щодо принципу моральності, який є одним із визначальних рис толерантних стосунків суб'єктів освітнього процесу, слід орієнтувати учнів на необхідності ставитися до інших так, як вони хотіли б, щоб інші ставилися до них. Моральність є одним із основних етичних принципів, що базується на етиці піклування один про одного в суспільстві [7].

Друга організаційно-педагогічна умова міжкультурного виховання здобувачів початкової освіти полягала в інтеграції міжкультурного змісту освітнього середовища. У попередньому розділі нами було проаналізовано питання створення міжкультурного освітнього середовища, яке відіграє ключову роль у організації міжкультурного виховання здобувачів та набуття ними соціального досвіду взаємодії. Сутність другої педагогічної умови визначається такими характеристиками, як формування соціальних навичок учнів та їхньої культурної ідентичності, підвищення їхньої здатності вирішувати навчальні завдання, використання в освітньому середовищі ресурсів, які презентують різні культури, особливо ті, які є недостатньо представленими в навчальних засобах [3].

Зазвичай матеріал, представлений у підручниках, піддаються серйозній критиці за те, що вони не є точними і складними, уникають суперечливих тем, зосереджуються на фактах, а не на таких компонентах компетентності, як цінності, ставлення, почуття, досвід. Завданням учителів є вдосконалювати засоби навчання, безпосередньо працюючи з суперечливими питаннями, вивчаючи широкий спектр етнічних груп, контекстуалізуючи питання в межах раси, класу, етнічної приналежності та статі, а також включаючи різні види знань і поглядів [6].

Моделювання освітнього середовища висуває цілу низку випробувань для вчителів, оскільки вони мають справу з інноваційними підходами в освіті, які мають втілюватися та реалізовуватися на практиці. Міжкультурне виховання є динамічною системою, оскільки воно постійно змінюється в залежності від того, представники яких культур взаємодіють в освітньому середовищі. Модель міжкультурного освітнього середовища завжди орієнтована на задоволення освітніх та соціальних

потреб дитини, її пізнавальних інтересів та вибудовується залежно від нових освітніх тенденцій. Тому ми можемо стверджувати, що на сьогодні таке освітнє середовище є ігровим (оскільки це один із провідних видів діяльності дітей молодшого шкільного віку), віртуальне (через воєнні дії в Україні освітній процес здебільшого здійснюється в дистанційній формі), відкрите інформаційне середовище [1].

Отже, в освітньому процесі створюється спеціальне середовище, яке стимулює дітей до активної взаємодії, що впливає на їхній особистісний розвиток. Інтегроване освітнє середовище є відкритим простором для кожного учня, який є безпечним та сприятливим для розкриття потенціалу дітей, не зважаючи на їхню етнічну або культурну приналежність. Реалізація другої організаційно-педагогічної умови відбувалася через поєднання інтерактивних методів навчання з міжкультурно репрезентативними методами та засобами навчання, як-от: віртуальні подорожі, різноманітні конкурси та марафони тощо.

Третя організаційно-педагогічна умова міжкультурного виховання здобувачів початкової освіти передбачав активне залучення в освітній процес усіх його бенефіціарів – учителів, учнів, батьків, що вимагало побудови їхньої взаємодії на засадах педагогіки партнерства. Однією з інноваційних тенденцій запровадження концепції Нової української школи ґрунтується на партнерській взаємодії вчителів, учнів і батьків. У самій концепції зазначено, що «кожна дитина неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями. Місія Нової школи – допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками» [4].

Запровадження педагогіки партнерства сприяє зміні авторитарної освітньої парадигми і, як результат, оновленню методів навчання. За умови партнерського навчання все більшої популярності набувають проєктні методи навчання, які націлені на наближення освітнього процесу до реального життя. Учні разом із батьками та вчителями залучаються до вирішення реальних викликів під час спільної діяльності, набуваючи суспільно корисного досвіду.

Партнерство родини та школи має також і інші переваги для міжкультурного виховання учнів. Під час такої взаємодії відбувається передача та закріплення моральних цінностей та суспільно прийнятних правил поведінки, особливо стосовно представників інших культур та етнічностей. Почасту учні переносять поведінку, яка є характерною для їхньої сім'ї, на зовнішнє середовище. Тому для підвищення виховного впливу на дітей важливо також залучати батьків до освітнього процесу задля розширення їхньої обізнаності про інші культури та сутність міжкультурного виховання [2]. Тож, змінення вектору діяльності на партнерську взаємодію для виховання у здобувачів готовності до життя в багатокультурному суспільстві, у якому слід завжди робити вибір, приймати вибір інших, слідувати своїм інтересам, які не суперечать інтересам та переконанням інших, розвиватися та мирно співіснувати в соціумі з іншими людьми.

Висновки. Теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічні умови міжкультурного виховання здобувачів початкової освіти в контексті євроінтеграційних процесів. Педагогічно-організаційні умови визначено як «взаємопов'язані способи організації освітнього процесу, що базуються на відборі, оновленні та конструюванні змісту, методів та організаційних форм освітнього середовища початкової школи». До організаційно-педагогічних умов міжкультурного виховання здобувачів початкової освіти віднесено організацію міжкультурної комунікації суб'єктів освітнього процесу, інтеграцію міжкультурного змісту

освітнього середовища початкової школи, реалізацію освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства.

Література

1. Державний стандарт початкової загальної освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462. URL : <http://mon.gov.ua/content/derj-standart-pochatk-new.pdf> (дата звернення: 12.05.2023).
2. Іванець Н. В. Формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2020. 270 с.
3. Моцар М. М. Формування полікультурної компетентності майбутніх перекладачів з використанням технологій дистанційного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 313 с.
4. Нова українська школа : Концептуальні засади реформування середньої освіти від 27 жовтня 2016 р. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html> (дата звернення: 29.04.2023).
5. Пушкарьова Т. Е. Дидактичні умови організації особистісно орієнтовної навчально-пізнавальної діяльності шестирічних першокласників : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 – теорія навчання. Київ. 2010. 185 с.
6. Gay G. Culturally responsive teaching : Theory, research, and practice. New York : Teachers College Press, 2000. 350 p.
7. Guidelines on Intercultural Education. Paris : UNESCO, 2006. 43 p. URL : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878> (дата звернення: 06.02.2023).
8. Reference Framework of Competences for Democratic Culture. 2018. Council of Europe. URL : <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture> (дата звернення: 05.04.2023).

УДК 378.011.3-051:62/64

З ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ КОНСТРУКТИВНИХ ФОРМ ТОКАРНИХ ВЕРСТАТІВ ПО ДЕРЕВУ

*Кулініч З., здобувач
другого (магістерського) рівня вищої освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
Погорєлов М., доцент кафедри
теорії і практики технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Вироби з дерева у формі тіл обертання зазвичай виготовляють на токарних верстатах, історія виникнення яких сягає сивої давнини, а розвиток і вдосконалення токарства як механічного способу обробки деревини є результатом соціально-економічного, культурного й технологічного розвитку людства [1]. Токарні верстати здавна були невід’ємною складовою ремісничого, а потім і мануфактурного виробництва. Вони широко використовувалися під час виготовлення не лише утилітарних, а й художніх виробів – ваз, табакерок, скриньок, різних прикрас. Професія токаря вважалася престижною та привілейованою, а цехи токарів змагалися між собою, удосконалюючи знаряддя й інструменти для токарних робіт. «Токарне мистецтво, саме на той час воно так і називалося, настільки «увійшло в моду», що деякі майстри навіть суперничали між собою в майстерності» [3, с. 4].

Найдавніші відомості про токарні верстати пов'язані з Давнім Єгиптом, Грецією і Римом (II тис. до н.е.) та такими всесвітньо відомими іменами мислителів античного світу, як Аристотель, Архімед, Герон (III-I ст. до н.е.). Перші конструкції токарних верстатів відомі за зображеннями на гробниці Тії (у селищі Саккара, що біля Каїру), котра археологами датується 2650 роками до н.е., а також на гробниці єгипетського жреця Петозріса, який жив 300 років до н. е. Згідно із зображеннями токарний верстат приводився в рух за допомогою шнура і лучка-смичка (рис. 1).

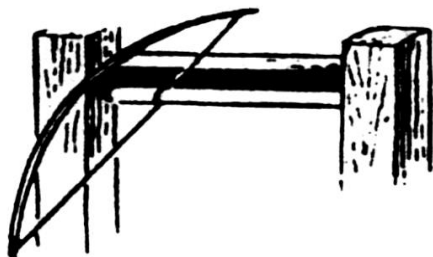


Рисунок 1. Стародавній верстат із лучковим приводом

Отже, найпростіший за конструкцією токарний верстат складається з двох вертикальних стовпців, скріплених горизонтальним брусом. У металевих стержнях верхньої частини брусків закріплювалася заготовка для обточування, яку приводили в обертний рух за допомогою паса, закріпленого на дерев'яному лучку. Цікавим є факт, що такі верстати були відомі та поширені на Гуцульщині у XVIII ст.

Завдяки винаходам відомих учених античного світу – Аристотеля (384-322 рр. до н. е.), Архімеда (близько 287-212 рр. до н. е.) і Герона (близько I ст. н. е.) рушієм токарного верстату стала пружна жердинка зі шнурком і педаль. Тобто конструкція передбачала вивільнення рук токаря (рис. 2).

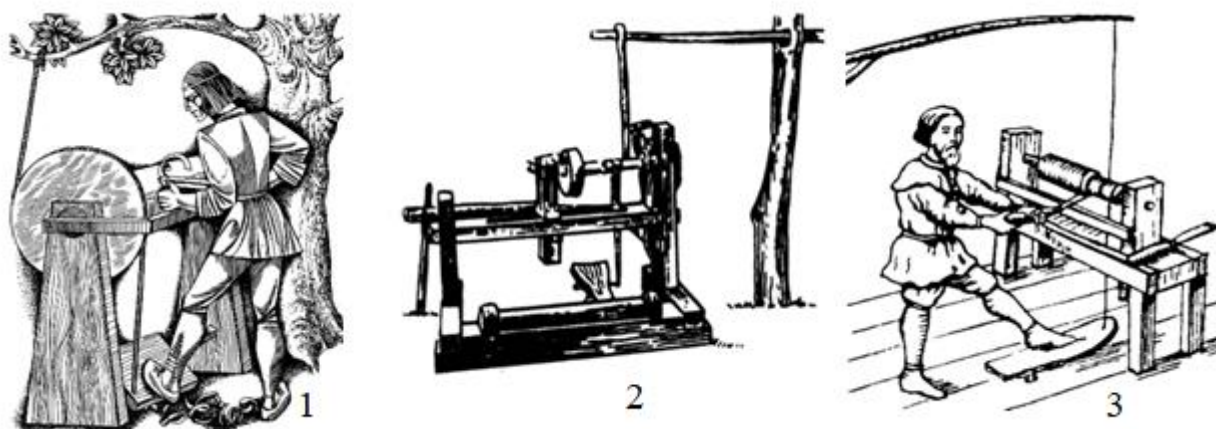


Рисунок 2. Токарні верстати зворотно-обертального руху з маховиком, шківом, педаллю та пружним зворотним приводом: 1 – використання пружної гілки дерева; 2 – верстат гуцульського майстра Юрія Шкрібляка (поч. XX ст.); 3 – токарний верстат XIVст.

У токарних верстатах епохи Леонарда да Вінчі (XV ст.), судячи з його рисунків і креслень окремих деталей, намітився перехід до використання махового колеса та

колінчастого вала. На такому верстаті працювали двоє осіб: безпосередньо токар і робітник, який обертав махове колесо (рис. 3.).

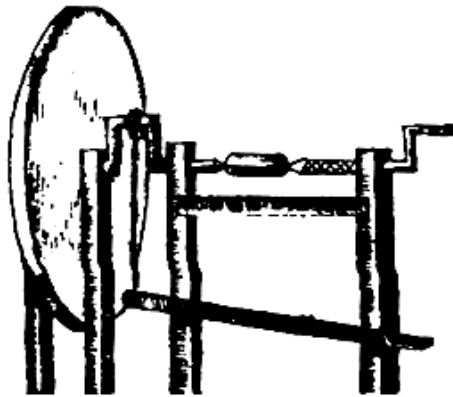


Рисунок 3. Конструкція токарного верстата з маховим колесом і колінчастим валом, запропонована Леонардом да Вінчі

Отже, в епоху Відродження в конструкції токарного верстата використовувалися махове колесо та колінчастий вал, а пізніше й пасова передача і педаль, які приводили в рух увесь механізм. Щодо України, то впродовж XVIII – XIX ст. і до середини XX ст. на дрібних мануфактурних підприємствах і в ремісничих деревообробних цехах Волині, Гуцульщини та Львівщині (Яворів) використовувалися токарні верстати, подібні до середньовічних, котрі приводились у рух натиском на педаль-підніжку, з'єднану шатуном із маховим колесом (рис. 4).

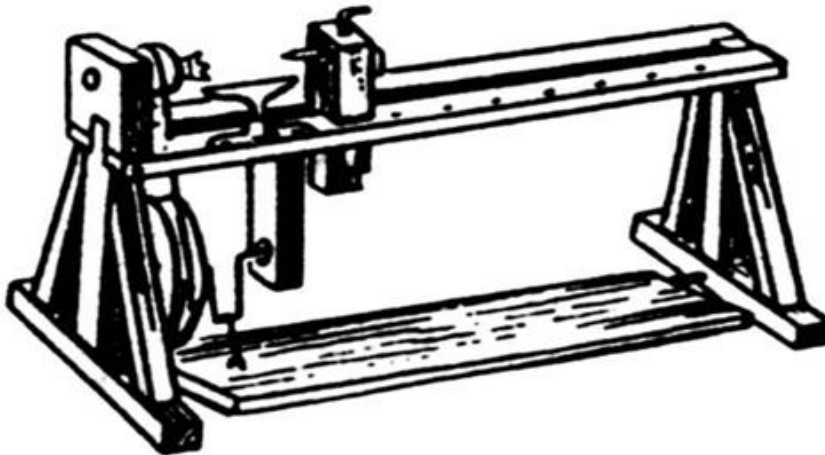


Рисунок 4. Верстат токаря П. Галяна (Волинь, 30–40 рр. XX ст.)

Маховик за допомогою пасової передачі надавав обертового руху металевому шпинделю (веретену), який розташовувався у верхній частині токарного верстата та призначався для закріплення дерев'яної заготовки. Хоча, як свідчать зображення на давньогрецьких фресках, подібна конструкція токарного верстата була розроблена ще в VI ст. до н.е. (рис. 5).

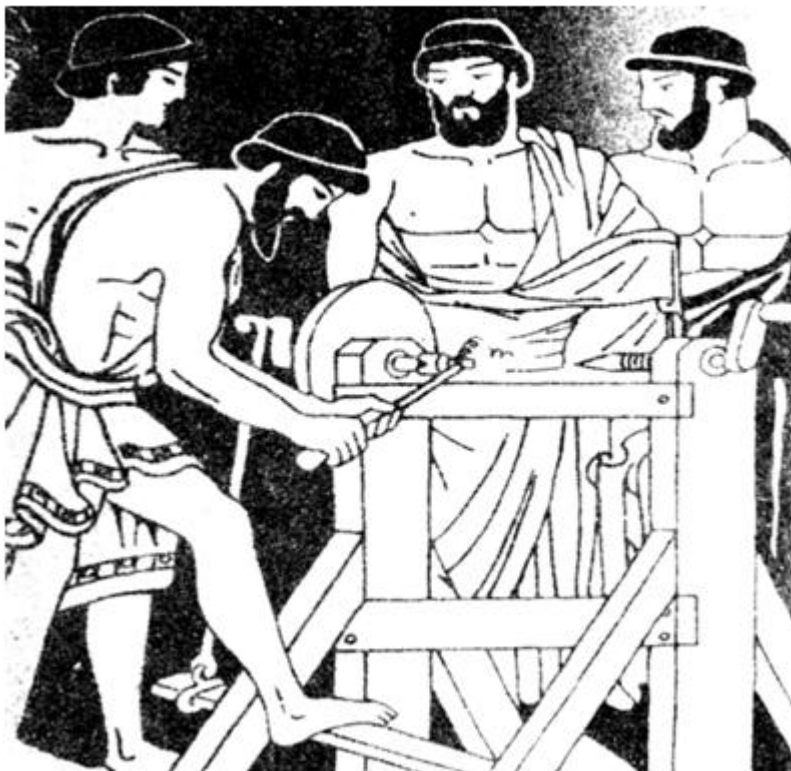


Рисунок 5. Токарний верстат конструкції давньогрецького майстра Феодора (VI ст. до н.е.)

Слід зазначити, що в середньовічну епоху майстри власноруч виготовляли токарні верстати. Вони були дерев'яними, мали конструктивну форму, притаманну романському стилю, а деталі, які не мали функціонального призначення, у верстаті були відсутні. Тобто для середньовічних токарних верстатів характерними були чіткість форм і дотримання максимальної функціональності, а також стійкість, чіткий поділ об'ємів, гранична конструктивна ясність кожної деталі і нерозривна стильова єдність [4].

Епоха Ренесансу характеризується стрімким злетом культури, важливими науковими відкриттями і технічними досягненнями. Форма токарних верстатів цього періоду поступово вдосконалювалася, але в загальних рисах залишалася незмінною – це станина зі стільницею, передня та задня бабки з центрами для затискання заготовки та система механічного приводу. Винахід шківів дав змогу виключити людину як рушійну силу з робочого процесу та замінити її іншим джерелом енергії (вода, вітер), а це, своєю чергою, усунуло потребу в зворотному холостому ході та збільшило потенційні можливості верстата. У XVII ст. був винайдений токарний верстат для виточування фігурних профілів, який мав відокремлений маховик. Однак його форми й надалі залишалися гранично спрощеними, тому в них було складно виокремити індивідуальні риси і стиль майстра. Упродовж усього XVII ст. токарні верстати виготовлялися з твердих порід деревини, хоча кількість металевих деталей поступово збільшувалася. Токарні верстати мали просту форму, не мали нічого зайвого, адже призначалися суто для виконання токарних робіт і тому мали бути зручними. На таких верстатах можна було довго працювати, не втомлюючись, окрім того швидко і легко зібрати та за необхідності – розібрати.

Із приходом нових стильових напрямів (бароко, рококо, класицизм) змінювалися форми і конструктивні елементи токарних верстатів. Ці технічні засоби навіть поступово стають частиною побуту ремісників-аматорів, вихідців із

аристократичного середовища. Відтак культура бароко, що містить у собі професійну художню творчість, кардинально вплинула на зовнішній вигляд верстатів аристократів-аматорів, які кардинально відрізнялися від аналогічних верстатів цехових майстрів. Хоча робочі деталі та механізми верстатів залишалися однаковими, натомість їхня форма і характер змінилася неспізнано завдяки наявності великої кількості прикрас. Відповідно до барокового стилю, однією з основних характеристик була пишність і гіпертрофія форм: станина перетворювалася на багатий портал із колонадами, передня та задня бабки прикрашалися колонами з капітелями, що ховалися під рясним різьбленим орнаментом. Відтак достатньо складний технічний об'єкт поступово перетворювався в дивовижну іграшку для аристократичного кола й нічим не нагадував про важку ремісничу працю. У верстатах ретельно маскувалася споконвічна функція цих машин – бути засобом праці та виробництва, а їхня зовнішня форма ставала фальшивою. Яскравим прикладом токарних верстатів допромислового періоду є верстат А. Нартова (1693 – 1756 рр.), виконаний у характерному бароковому стилі (рис. 6).

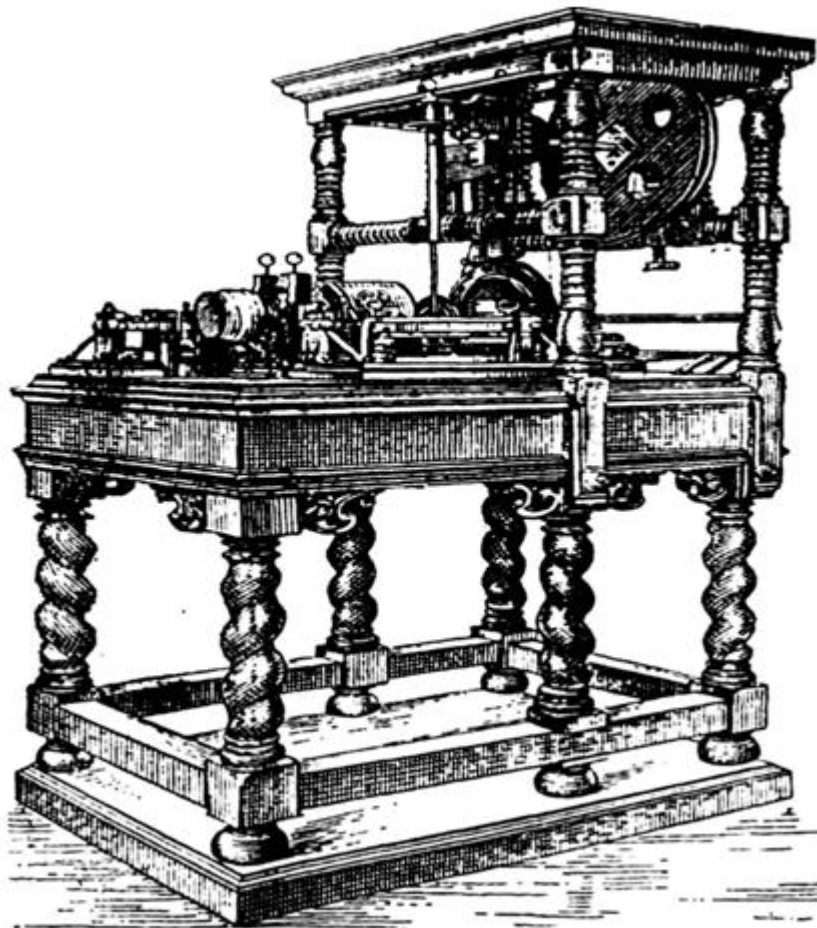


Рисунок 6. Токарно-копіювальний верстат А. Нартова (1712 р.), виготовлений у стилі бароко

Токарні верстати А. Нартова мали святково-парадний вигляд: важкий дубовий верстак – вигадливу форму; витончені бронзові стійки і поперечини – оздоблені декоративними деталями; колонада виглядала як тріумфальна арка, увінчана емблемою слави; спиці шківів – складно зігнуті; дерев'яні маховики – прикрашені зубчастими вінцями, а металеві диски – гравіруванням і примхливо зігнутими фігурними спицями; голівки гвинтів – рясно орнаментовані. Складність форми токарних верстатів доходила до помпезності, адже колони, башточки, капітелі та

барельєфи дрібнили форму, при цьому різко знижувалося функціональне призначення цього технічного об'єкту [3].

У XIX ст. швидкий розвиток масового машинного виробництва зумовив удосконалення як конструкції, так і форми верстатів. Токарні верстати, виготовлені «для інструментальних справ», тобто для виробничих потреб у деревообробних майстернях, виглядали зовсім інакше, ніж їхні барокові попередники: прості за формою, без будь-яких прикрас, вони виготовлялися з металу, мали зручну лаву, гладку стільницю, а головне деталі, які здійснили промисловий переворот, – механічний супорт, а пізніше і двигун. Крім того, з появою трансмісії поступово зникає маховик, а замість нього з'являється колесо зі шківом. Спроби позбутися стихійно розвивальної форми перетворилися на стилізм, що виразився в прагненні надати токарним верстатам обтічної форми. Механічне перенесення обтічних форм у металеву конструкцію верстатів, для яких характерна стабільність і стійкість, а не динамічність, призвело до ускладнення їх конструкції (рис. 7).

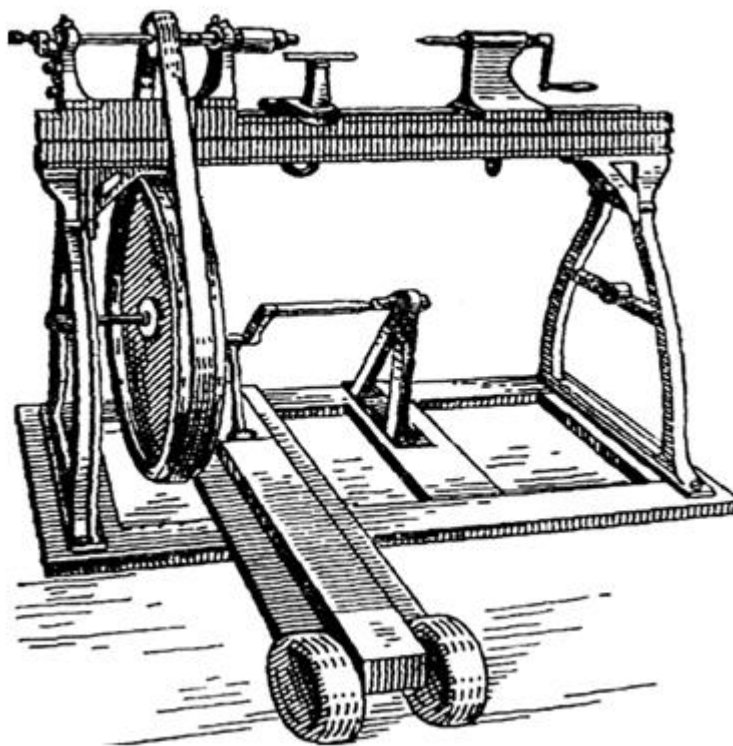


Рисунок 7. Токарний верстат, виготовлений з металу (XIX ст.)

У сучасному конструюванні токарних верстатів «тенденції до лаконізму та геометрично простих форм викликані прагненням оптимізувати відношення «людина – машина – середовище» вимогами функціональності, уніфікації, стандартизації й агрегування» [2, с. 113]. Досягненню лаконізму форми сприяє автоматизація керування верстатами і прогресивна технологія їхнього виготовлення. Ця тенденція в цілому призвела до спрощення технічних об'ємно-просторових структур і дала змогу досягти стилістичної єдності виробничого середовища. Як в сучасній архітектурі, так і в токарних верстатах нині переважають прямолінійні функціональні об'єми (рис. 8): на спокійній і чистій станині добре видно пульт керування, виділено робочу зону обробки деталей, марка фірми виробника стала декоративним елементом.



Рисунок 8. Вигляд сучасного токарного верстату по дереву

Аналіз еволюції форм токарних верстатів дає змогу виявити певну закономірність зміни прямолінійних форм криволінійними, орнаментальними, пластичними. За античних та середньовічних часів – період прямолінійних форм – токарні верстати, як правило, були конструктивними, тобто їхня форма виражала і підкреслювала функцію та конструкцію цього технічного об'єкта. Пишно прикрашені токарні верстати епохи бароко, рококо і класицизму мали криволінійні форми та були оздоблені витонченими декоративними елементами. У верстатах епохи першої промислової революції і в сучасних верстатах краса досягається не за рахунок додаткових, допоміжних елементів, а завдяки чітко вираженому функціональному призначенню, правильно знайденим пропорціям, строгості конструкції і матеріалам.

Отже, визначальним стимулом розвитку конструкцій токарних верстатів було прагнення підвищити продуктивність праці, а на їхню форму впливало бажання максимально пристосувати його до людини та зробити красивим. Причому уявлення про красу токарних верстатів поступово змінювалося залежно від переважаючих культурних стилів, соціально-економічних умов і розвитку верстатобудівної галузі промисловості. У цілому еволюція конструкцій токарних верстатів відображає загальний розвиток технологічної культури суспільства, а їхня максимально продумана зовнішня форма свідчить як про ергономічні та функціональні вимоги, так і про естетичні ідеали й пріоритети.

Література

1. Антонович Є. Декоративно-прикладне мистецтво: підручник для студ. / Є. Антонович, Р. Захарчук-Чугай, М. Станкевич. Львів: Світ, 1992. 272 с.
2. Гушулей Й. М. Основи деревообробки: пробний навч. посіб. для учнів 8 – 9 кл. серед. загальноосвіт. школи. Київ: Освіта, 1996. 144 с.
3. Козакевич О. Токарне деревообробництво: історія, типологія, художні особливості. Львів : Світ, 2008. 265 с.
4. Оршанський Л.В. Технологія деревообробного ремесла: навч. посібник / Л. В. Оршанський, М. С. Курач, В. Ю. Цісарук, В. Є. Ясеницький; за заг. ред. Л. В. Оршанського. Тернопіль: ТзОв «Терно-граф», 2012. 500 с.

УДК 373.3.064

ЗМІСТ МЕТОДИКИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НУШ

*Смисловська А., здобувачка
другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Постановка проблеми в загальному вигляді. У концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» зазначено, що найбільш успішними в особистісній та професійній реалізації будуть фахівці, здатні навчатися впродовж життя, критично мислити, працювати в команді, ставити цілі і досягати їх, взаємодіяти в полікультурному середовищі тощо. Концептуальні засади Нової української школи вимагають від учителів освоєння двох ключових новацій – компетентнісного підходу та педагогіки партнерства. Концепція Нової української школи націлена на переорієнтацію взаємодії вчителів, учнів та їхніх батьків. Педагогіка партнерства є напрямом педагогіки, який представляє собою систему методів і прийомів виховання і навчання на засадах гуманізму та творчого підходу до розвитку особистості. Цей напрям об'єднує учителів, учнів і батьків, які стають добровільними та зацікавленими партнерами, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у дослідження проблеми організації партнерської взаємодії вчителів закладів загальної середньої освіти з дітьми та їхніми батьками зробили сучасні вітчизняні вчені, які вивчали такі аспекти цієї проблеми, як: теоретико-історичні основи організації партнерської взаємодії школи та сім'ї (О. Барабаш, О. Бугакова, Т. Кравчинська, Т. Олійник та ін.), педагогіка партнерства як ключовий компонент концепції нової української школи (В. Бучма, Н. Воєвутко та ін.), педагогіка партнерства в умовах дистанційного навчання (Л. Задорожна-Княгницька, Т. Твердохліб та ін.).

Серед іноземних науковців значний внесок в розроблення проблеми побудови педагогічного партнерства між учителями, учнями та батьками зробили К. Adams, S. Graham-Clay, Н. Harro-Loit, К. Palts та ін.

Водночас, аналіз наукових розвідок засвідчує, що проблема організації партнерської взаємодії між учителем, учнями та батьками в освітньому процесі не є повністю розкритою з урахуванням вимог НУШ, що зумовило вибір теми дослідження.

Метою статті є теоретичне обґрунтування методики організації партнерської взаємодії між учителем, учнями та батьками в освітньому процесі нової української школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для організації партнерської взаємодії педагога і батьків необхідна відповідна підготовка педагога. Дослідники висловлюють різні бачення стосовно підготовки педагогів до успішної реалізації партнерської взаємодії, що вимагає в педагога наявності позитивних світоглядних настанов і розвитку певних особистісних професійно значущих рис [1], зокрема проявів доброти, щирості, відданості, мобілізації власного інтелекту, волі, моральних зусиль, організаторського хисту, володіння широким спектром педагогічних засобів,

інтелектуальних (кмітливість, професійна спрямованість психічних процесів) і морально-духовних (загальна та педагогічна культура вчителя, педагогічний такт, педагогічна справедливість, розумне поєднання поваги до особистості учня з вимогливістю, любов до дітей, віра в їхні можливості та здібності) засобів [5], зумовлює необхідність засвоєння елементів спілкування, створення нових моделей процесу педагогічного спілкування, усвідомлення наявного і потрібного рівня комунікативних здібностей, гуманістичної спрямованості педагога: його інтересів, ціннісних орієнтирів, ідеалів, визнання цінності особистості, її права на вільний розвиток, на реалізацію власних можливостей; максимального сприяти розвитку дитини, формування педагогічно-доцільних взаємин [6].

Науковці також констатують певні суперечності й невідповідності у вчителів до педагогіки партнерства, що згодом виявляється в їхній професійній діяльності, зокрема, недостатній рівень організації їхньої співпраці з батьками, нераціональне поєднання індивідуальних, групових і колективних форм роботи з батьками, захоплення впровадженням колективних форм навчання; формальне ставлення педагогів до взаємодії з батьками через недооцінку виховної ролі сім'ї; невміння вчителів зацікавити батьків конкретною проблемою; недостатнє врахування культурних, освітніх, вікових особливостей батьків, їхніх поглядів на виховання, що робить неможливим конкретизацію завдань і методів виховання дітей; невміння знаходити відповідні форми співпраці з батьками; неврахування найважливіших для особистісного зростання молодшого школяра параметрів – світогляду дитини, її самосвідомості, переживань, інтересів і потреб.

Учені сьогодні констатують факт реформування системи підготовки вчителя-педагога, від якого залежить, наскільки ефективно й оперативно буде реалізована нова парадигма освіти, що ґрунтується на професійному підході й педагогіці партнерства, демократизації та індивідуалізації навчального процесу [3].

Також важливо знати, що виховання батьків безпосередньо допомагає виховувати дітей значно ефективніше. Адже в сучасному світі досить мало часу приділяється на взаємодію між батьками та дітьми, таким чином, формуючи в дітей комплекс неповноцінності в плані спілкування. Серед спільних для всіх компетентностей Нової української школи вмінь, виокремлюють здатність співпрацювати з іншими людьми [2].

К. Біницька звертає увагу на три типи чинників, які впливають на трансформацію підготовки педагогів: контекстуальні, інституційні та навчальні. Контекстуальні чинники залежать від системи освіти конкретної країни, їхньої структури, національних традицій та політичної платформи суспільних перетворень. Інституційні фактори характеризуються впливом державних установ на підготовку педагога і визначаються структурою і тривалістю освітніх програм, з урахуванням різних типів закладів освіти, забезпеченням стандартів якості. До навчальних чинників належить те, що всі програми професійної підготовки педагога мають три спільні компоненти: вивчення педагогічної теорії, фахова педагогічна підготовка та проходження педагогічної практики [3].

О. Матвієнко мотивує особливе повернення кута наукового зору в бік освітніх змін, які відбуваються на всіх рівнях, що актуалізує приділення особливої уваги підготовці педагога. За двадцять років у вітчизняній освіті відбулося чимало позитивних змін, які позначилися як на змісті і формах, так і на методах навчання. З'явилися нові терміни для позначення педагога нового покоління, який має

виступати суб'єктом навчального партнерства: фасилітатор, тьютор, модератор, коуч [7].

Учителі мають уповноваження позашкільного спілкування з батьками за допомогою багатьох онлайн-сервісів, що допомагає ділитися батькам переживаннями та думками щодо певних питань, організацій освітнього процесу та свят зокрема.

Отже, з огляду на проведений теоретичний аналіз різних аспектів організації партнерської взаємодії між учителями, учнями та батьками, ми дійшли висновку, що організація партнерства має відбуватися системно та цілеспрямовано, що вимагає теоретичного обґрунтування методики організації такої партнерської взаємодії.

У сучасних педагогічних дослідженнях, поняття «методика» представлено як складний та багатозначний феномен, який найчастіше вживається у трьох значеннях:

1. «Методика» як педагогічна наука, яка має, з одного боку, характеристики, притаманні будь-якій науці (теоретичний фундамент, експериментальну базу, робоче поле для перевірки науково обґрунтованих гіпотез), а з другого – специфічні об'єкти дослідження, що зумовлені як особливостями самого предмета, так і шляхами оволодіння ним.

2. «Методика» як сукупність форм, методів і прийомів роботи вчителя; це – «технологія» професійної практичної діяльності.

3. «Методика» як навчальна дисципліна. Методика як наука тісно пов'язана з концепцією навчального процесу, його основними компонентами, які й складають сукупність об'єктів вивчення та об'єктів дослідження [4].

Метод – це головний інструмент педагогічної діяльності, лише з його допомогою виробляється продукт навчання, здійснюється взаємодія вчителя й учнів.

Методи навчання поділяються на *загальні* та *спеціальні*. *Загальні* застосовуються у закладах загальної середньої освіти при вивченні різних навчальних предметів; *спеціальні* – під час вивчення окремих навчальних предметів. Сукупність методів навчання того чи іншого предмета є методикою навчання. Методика навчального предмета – це галузь педагогічної науки, яка досліджує закономірності вивчення певного навчального предмета. До змісту методики входять:

- установлення пізнавального та виховного значення даного навчального предмета та його місця в системі шкільної освіти;
- визначення завдань вивчення даного предмета та його змісту;
- вироблення відповідно до завдань і змісту навчання методів, методичних засобів та організаційних форм навчання [4].

У межах нашого дослідження під методикою організації партнерської взаємодії учителя, учнів та батьків розуміємо *сукупність взаємозв'язаних способів та прийомів організації та здійснення комунікації між сторонами освітнього процесу задля сприяння максимальному розвитку особистості здобувача освіти*. Методика партнерської взаємодії учителя, учнів та батьків має визначені мету, завдання, етапи, компоненти, засоби, форми, прийоми й прогнозовано-очікуваний результат. Компонентами методики організації педагогічного партнерства учителя, учнів та батьків є: інформаційний, консультаційний, коригувальний, превентивно-виховний, результативний, перспективно-планувальний.

Метою інформаційного компонента є надання педагогами батьківській спільноті вичерпної інформації про нормативно-правові аспекти освітнього інформування про терміни, етапи освітнього процесу в Новій українській школі.

Консультаційний компонент передбачає систематичне, епізодичне консультування батьків щодо змісту, сутності домашніх завдань та питань

організаційного характеру. Узаємодія такого роду допомагає у багатьох проблемних питаннях, дозволяють батькам безпосередньо впливати та контролювати освітній процес, брати активну участь у коригуванні та створенні умов задля динаміки освітнього процесу. Зокрема батьки можуть допомагати в підготовці свят, музичних та спортивних розвагах, дидактичного лото, створення родинних дерев, формування культури відповідно родинних інтересів.

Для коригувального компонента характерним є надання рекомендацій батькам щодо коригування навчальних досягнень здобувачів початкової освіти та їхньої поведінки. Перспективно-виховний компонент має на меті запобігання та врегулювання всіх можливих конфліктів у класі.

У ході результативного компонента здійснюється надання інформації про поточні навчальні результати учнів та їхню участь у виховних, просвітницьких та інших видах заходів. Реалізація перспективно-планувального компонента передбачає врахування думки батьків та їхню безпосередню участь у проектуванні траєкторії навчання, виховання і розвитку здобувачів початкової освіти.

Висновки. Отже, підбиваючи підсумки, слід зазначити, що організація партнерської взаємодії між учителем, учнями та батьками має характеризуватися ознаками системності та цілеспрямованості, що може бути реалізовано через запровадження методики організації такої співпраці. Теоретично обґрунтовано, що методика передбачає організацію діяльності відповідно до послідовності таких її компонентів: інформаційний, консультаційний, коригувальний, превентивно-виховний, результативний, перспективно-планувальний.

Література

1. Бутенко О. Г., Рябошапка О. В., Воєдило О. В. Моральне виховання молодших школярів : педагогіка партнерства в новій українській школі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи*. 2019. Випуск 71. С. 42–45.
2. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : посібн. для студентів вищих навчальних закладів. Дрогобич : Коло, 2006. 326 с.
3. Воєвутко Н. Ю., Самсонюк Л. С. Педагогіка партнерства як ключовий компонент концепції нової української школи. *Освітній менеджмент : теорія і практика* : зб. наук. праць за заг. ред. Л. В. Задорожної-Княгницької. Маріуполь : МДУ, 2018. С. 161–168.
4. Гончаренко С. У. Методика як наука. Хмельницький : Вид-во ХГПК, 2000. 230 с.
5. Олійник Т. І. Педагогіка партнерства» – як один із факторів ефективної взаємодії учасників освітнього процесу. *Інтеграція як освітня стратегія модернізації початкової освіти*. Хмельницький : ХОППО, 2019. С. 95–99.
6. Попиченко С. Психолого-педагогічне спілкування як чинник особистісно орієнтованої технології початкової освіти. *«Сучасні інноваційні технології у дошкільній освіті»* : збірник тез за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції. Умань : ВПЦ «Візаві», 2020. С. 55–58.
7. Matviienko O. Pedagogy of partners hipinthe processof settingne w Ukrainian school. *Challenges and opportunities of scientific thought development : collection of scientific articles*. GPG Publishing Group, Pretoria, South Africa, 2017. P. 151–156.

УДК 373.3.091.3:811.161.2:316.77:821.161.2

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

*Харитошина В., здобувачка
другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Реформування системи освіти в Україні розпочалося з її початкової ланки та призвело до кардинальних змін, які стосуються переосмислення змісту, цілей, завдань та очікуваних результатів навчання здобувачів початкової освіти. Такі зміни націлені передусім на розвиток та саморозвиток учнів, на формування їхньої здатності комфортно входити в соціум, адаптуватися до викликів сьогодення, робити внесок в становлення нового громадянського суспільства. Для розв'язання цих завдань в стратегічних освітніх документах нашої країни (Закон України «Про освіту», чинний Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти, концепція «Нова українська школа», типові освітні програми) наголошено, що необхідно всі ресурси освітніх галузей початкової школи спрямувати на формування визначених наскрізних компетентностей, до яких належить і соціокультурна. Ресурсно потужними для формування соціокультурної компетентності здобувачів початкової освіти є уроки літературного читання, оскільки вони прилучають учнів до скарбниці духовності і культури, літературних надбань українського народу і народів світу, сприяють моральному, громадянському, етичному та естетичному розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Свій значний внесок у розв'язання цієї проблеми формування соціокультурної компетентності здобувачів закладів загальної середньої освіти зробили М. Вашуленко, С. Єлдінова, А. Коваленко, О. Кучерук, С. Луців, Л. Мацько, Т. Мішеніна, О. Потапенко, М. Стахів та ін. В їхніх наукових розвідках робляться спроби окреслити коло проблем, пов'язаних з формуванням соціокультурної компетентності учнів початкових класів. Однак станом на сьогодні немає чіткого переліку вмінь здобувачів початкової школи, якими вони повинні оволодіти на уроках мовно-літературної освітньої галузі для успішного набуття соціокультурної компетентності.

Метою статті є теоретичне обґрунтування технології формування соціокультурної компетентності здобувачів початкової освіти на уроках літературного читання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «технологія» з'явилося порівняно недавно в педагогічній науці. Однак тривалий час педагоги ставилися скептично до цього виробничого терміну. Сьогодні воно є широко розповсюдженим у педагогіці. Проте дискусії щодо існування технологій навчання та виховання як необхідного інструменту, яким має володіти кожен учитель, тривають і нині. Серед вітчизняних педагогів плідно займаються розробкою теоретичних питань розвитку освітніх технологій О. Пехота, І. Дичківська, О. Падалка, В. Лозова, В. Паламарчук, А. Нісімчук, А. Фурман, В. Шаталов, С. Сисоєва та ін.

На думку відомого українського вченого-педагога С. Гончаренка, технологія навчання має розглядатися як «системний метод створення, застосування

і використання всього навчання й засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їхньої взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти» [1]. Учений також зазначає, що технологія навчання має ґрунтуватися на системі наукових принципів для проєктування освітнього процесу та реалізації мети навчання, що також передбачає можливість оцінювання освітнього процесу.

Схожої думки щодо визначення сутності поняття «педагогічна технологія» дотримується С. Сисоєва, яка зауважує, що воно є багатоаспектним. Проте вчена зазначає, що педагогічна технологія є системою, яка містить три компоненти, а саме: науковий, процесуально описовий та процесуально діючий. Для нашого дослідження важливим є твердження С. Сисоєвої, що сутність педагогічної технології полягає в розробці та реалізації педагогічного проєкту на базі закладу освіти, який: базується на певній системі поглядів; спрямований на реалізацію конкретної мети; визначає модель діяльності; дозволяє педагогам створювати нові продукти (утворення) за оптимального використання ресурсів та залучення суб'єктів освітньої діяльності [4].

За визначенням О. Пометун, педагогічна технологія є сукупністю певних дій та способів взаємодії, які сприяють розвитку суб'єктів освітнього процесу та досягненню певних результатів навчання [4].

Українські учені І. Прокопенко та В. Євдокимов, займаючись вивченням проблеми запровадження педагогічних технологій, також наголошують на системності педагогічної технології, а саме на розгляді педагогічної технології як системи науково обґрунтованих дій та взаємодії елементів освітнього процесу, виконання яких забезпечує реалізацію поставлених цілей навчання [3].

Проведений аналіз сутності поняття «педагогічна технологія» засвідчив, що спільним для всіх визначень у вітчизняній педагогічній науці є її опис як освітньої системи, яка спрямована на досягнення поставленої мети шляхом виконання певної послідовності навчальних дій та операцій. Зазначене вище свідчить про те, що в українській педагогічній науці розвиток педагогічних технологій відбувався на засадах системного підходу, який є перспективним та науково обґрунтованим.

Технологія формування соціокультурної компетентності здобувачів початкової освіти на уроках літературного читання є проєктуванням освітньої діяльності учасників освітнього процесу щодо відбору навчального контенту, застосування форм та методів діяльності, а також поетапної реалізації процесу формування соціокультурної здобувачів початкової освіти.

У Державному стандарті початкової загальної освіти зазначено, що метою літературного читання є формування читацької компетентності учнів, яка є базовою складовою комунікативної і пізнавальної компетентності, ознайомлення учнів із дитячою літературою як мистецтвом слова, підготовка їх до систематичного вивчення літератури в основній школі.

Метою запровадження технології є підвищення рівня сформованості соціокультурної компетентності здобувачів початкової освіти на уроках літературного читання.

Реалізація технології відбувалася за такими етапами: аналітичний, теоретико-моделювальний та експериментальний.

На аналітичному етапі здійснено аналіз наукового доробку з проблеми дослідження. Установлено, що метою уроків читання має бути формування першооснов, плекання творчого, національного, свідомого покоління молоді засобами художнього слова.

Читання рідною мовою є потужним засобом виховного і розвивального впливу на особистість дитини. Воно прилучає здобувачів початкової освіти до скарбниці духовності і культури, літературних надбань українського народу і народів світу, сприяє моральному, етичному та естетичному розвитку. Учитель має чітко усвідомлювати: він приходить у клас не для того, щоб учні засвоїли творчість письменника чи певні літературознавчі поняття. Завдання в іншому: навчити дітей спілкуватися з прекрасним (у нашому випадку – з мистецтвом слова), використати багатий духовний потенціал людства, акумульований у художньому слові, щоб робити власні висновки і формувати власні правила життя. Поки ми цього не усвідомимо й роботу зводитимемо до формулювання теми, головної думки твору, аналізу образів, визначення проблем, література як шкільний предмет не виконає свого основного призначення – творити Людину.

Складовими соціокультурної компетентності є:

- а) соціокультурні знання;
- б) знання певних фактів національної культури;
- в) уміння, навички мовленнєвої та немовленнєвої поведінки.

Формування соціокультурного досвіду розпочинається тоді, коли дитина виконує самостійні вольові дії, будує взаємодію з іншими суб'єктами соціальної дійсності та на цій основі засвоює певні знання й опановує вміння. Відповідно, набуття соціокультурних знань забезпечує учневі можливість досягти високого рівня соціальної культури. Розпочинати таку роботу варто ще з дошкільного віку, а з роками закріплювати старі знання та вміння й подавати нові.

На теоретико-моделювальному етапі було проаналізовано фактори соціалізації здобувачів початкової освіти, окреслено коло засобів та методів навчання, які позитивно впливають на формування досліджуваного педагогічного явища.

Значним фактором соціалізації молодших школярів є *дитяче співтовариство* або *співтовариство однолітків*. Повноцінне освоєння культурних навичок можливе лише через освоєння культури людських відносин. А одна з найбільш насичених, довірливих і плідних форм стосунків між людьми – це стосунки між однолітками.

Серед різноманіття сучасних засобів навчання і виховання є казка.

Казка – благородне і нічим не замінне джерело виховання любові до Вітчизни. Патріотична ідея казки – у глибині її змісту, створені народом казкові образи, що живуть тисячоліття, доносять до серця і розуму дитини могутній творчий дух трудового народу, його погляди на життя, ідеали, прагнення. Казка виховує любов до рідної землі вже тому, що вона – творіння народу.

На уроках читання народна казка з її захопливими сюжетами не повинна обходитись увагою. Більшість українських народних казок містить різноманітні повчальні соціокультурні аспекти нашої історичної дійсності, тобто охоплює явища соціального і культурного життя у їх єдності. Стрімким, а то й бурхливим розвитком сюжету казка не тільки захоплює, а й переконує, що процес набуття життєвого досвіду, досвіду прийняття рішень потребує засвоєння певного соціального досвіду, культури, взаємодії з умовами життя.

Щоб твір створював досить сприятливі умови для зародження позитивних рис, націлював не просто на самоаналіз, а на розвиток своїх здібностей, формування характеру, удосконалення себе завдяки власній діяльності для цього на уроках літературного читання необхідно використовувати *нестандартні технології роботи з казкою*:

- переплутування казкових сюжетів і героїв;

- змінювання характеру героя;
- змінювання місця, часу, події;
- змінювання кінця казки;
- складання казки за схемою...

Вдале використання на уроках і позакласних заходах народної творчості (казки, прислів'я, загадки), допомагає розвивати в учнів почуття національної гордості, бажання вивчати українську мову, історію і культуру нашого народу, збагачувати словниковий запас.

Досконале знання української мови і володіння нею, постійна турбота про піднесення її престижу і функціонування в усіх сферах суспільного життя та побуту вважається вагомим показником громадянської зрілості.

Дитинство – це важливий повноцінний період життя людини, а не підготовка до майбутнього. В. Сухомлинський вважав, що від того, як пройшло дитинство, що з дитячих років і навколишнього світу ввійшло у свідомість і серце дитини великою мірою залежить якою дитина буде в майбутньому.

На підвищення ефективності набуття учнями соціокультурних знань впливає використання вдало дібраних засобів навчання: дидактичний матеріал, наочність, технічні засоби.

Використовуючи інтерактивні методи і прийоми роботи, технологію формування та розвитку критичного мислення, метод проєктів, допоможуть учням учитися мислити творчо, критично, висловлювати власні думки, приймати обґрунтовані рішення; формуються навички толерантного спілкування, уміння аргументувати свої погляди, об'єктивно оцінювати власну роботу та роботу інших. Розвивати мислення учнів, творчі здібності допомагає використання на уроках таких прийомів та методів роботи: «Мікрофон». Цей інтерактивний метод можна використати як на етапі актуалізації знань учнів, так і під час узагальнення навчального матеріалу. Тримавши в руках символічний «мікрофон», учень швидко і чітко відповідає на поставлене запитання. Далі знову говорить тільки той, у кого в руках мікрофон. За допомогою цієї вправи на уроці читання вчитель з'ясовує думку учнів щодо прочитаного, перевіряє домашнє завдання, підводить підсумки.

При вивченні теми «Нема без кореня рослини, а нас людей, без Батьківщини» можна запропонувати метод «Асоціативний куш». В основу покладено схему, що креслиться на класній дошці вчителем разом із дітьми. У центрі – ключове слово, наприклад, – Батьківщина. Ця стратегія може бути використана також і на етапі рефлексії. Тоді видно, які нові знання, отримані на уроці, «куш, який росте».

Під час вивчення розділу «З чистого джерела народної творчості» проводяться ігри «Дуель», «Карусель», «Питання-відповідь».

«Карусель» – діти стають в коло, учитель називає казку («Лисиця та їжак») і дає іграшку одному учневі, який розпочинає гру, потім учні передають іграшку і називають назви предметів, дійових осіб які зустрічаються в даній казці. Хто не може назвати – виходить із гри, а перемагає той, хто назве останнє слово.

Такі технології допомагають в невимушеній ігровій формі збагатити знання учнів перлинами усної народної творчості – казками, скоромовками, загадками, лічилками, народними піснями.

Вивчаючи тему «Народні пісні» («Два півники», «Грицю, Грицю», «Пісенька житнього віночка») рекомендую не тільки виразно читати пісні, а й інсценувати, а також виконувати їх під музичний супровід. «Критичне читання тексту в парах» – парі пропонуємо прочитати текст. Наприклад, «Наша мова» за Аллою Коваль.

Перший учень повинен назвати головну думку чи найсуттєвіше з прочитаного, а другий – записати ключові слова до прочитаного тексту. Потім роботи презентуються.

«Дискусія». Учень повинен вміти дискутувати, для того, щоб уміти уникати нав'язування чужої думки.

«Сенкан». Допомагає підсумовувати інформацію, визначати головні ідеї, думки.

«Обери позицію». Учням пропонується проблемна ситуація та шкала, на якій вони можуть позначати свою позицію.

«Метод «Прес».

«Рюкзак». Дає можливість залучити кожного учня класу до роботи на цьому етапі. Полягає в тому, що кожен учень стисло записує на папері відповідь на запитання: «Які з тих знань, умінь, способів дій, що отримали на уроці, вони візьмуть з собою для використання на інших уроках, у житті, для виконання домашнього завдання, тематичного оцінювання тощо?» Папірці з відповідями складають у рюкзак (справжній чи уявний). Вибірково знайомляться з відповідями.

«Самооцінка». Кожен учень має змогу оцінити свою роботу на уроці, а також роботу інших.

На уроках бажано використовувати якомога більше новинок, які б зацікавили учнів. Адже тоді все частіше виникає необхідність ставити учня у позицію дослідника, вчити його спостерігати та аналізувати навколишні явища та події, пробуджувати у нього цікавість до ще нерозв'язаних завдань, із якими він може зустрітись в майбутньому.

На експериментальному етапі було впроваджено змодельовану технологію формування соціокультурної компетентності здобувачів початкової освіти в практику навчання літературного читання.

Висновки. На основі вивчення й аналізу науково-педагогічної літератури уточнено поняття «технологія» в освітньому контексті. Сформульовано сутність поняття «технологія формування соціокультурної компетентності здобувачів початкової освіти», яку визначено як проєктування освітньої діяльності учасників навчального процесу щодо відбору навчального контенту, застосування форм та методів діяльності, а також поетапної реалізації процесу формування соціокультурної здобувачів початкової освіти. Доведено, що технологія має реалізовуватися відповідно до чітко визначених етапів, а саме аналітичного, теоретико-моделювального та експериментального. У розділі висвітлено мету та зміст кожного з окреслених етапів.

Література

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
2. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
3. Прокопенко І. Ф., Іонова О. М., Євдокимов В. І. та ін. Педагогічні технології в підготовці вчителів : навч. посіб. / за ред. І. Ф. Прокопенка. 3-тє вид., допов. і переробл. Харків : ХНПУ, 2018. 457 с.
4. Сисоєва С., Соколова І. В. Теорія і практика вищої освіти : навч. посібник. Київ-Маріуполь, 2016. 338 с.

УДК 373.016:004

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

*Хребтова К., здобувачка
другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету початкової, технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Реформування системи освіти в Україні висуває нові вимоги до організації освітнього процесу із урахуванням різноманітності та гетерогенності учнівського контингенту, формування креативної особистості, сприймаючи кожну дитину, як унікальну та неповторну. У Державному стандарті початкової освіти наголошено, що різнобічний розвиток особистості здобувачів має відбуватися під час навчання всіх освітніх галузей початкової освіти. Навчання інформатичної освітньої галузі – є необхідним в сучасних умовах, оскільки діти починають знайомитися з комп'ютерними пристроями з раннього віку. Основною метою уроків інформатики є спрямування роботи з комп'ютерними пристроями на особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток здобувачів початкової освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведені дослідження показують, що раннє залучення учнів до посильної для їхнього віку творчої діяльності є важливою умовою всебічного розвитку дітей. У дослідженнях вітчизняних педагогів представлено результати теоретичних розвідок та емпіричних досліджень. Так, М. Гриньова, Г. Кравченко, З. Мірошнік, І. Осмолівський, Н. Пономарьова та інші висвітлюють питання визначення сутності особистісно орієнтованого навчання, його основних ознак, методів, прийомів та форм організації такого навчання. У наукових працях останніх років також представлено різні аспекти диференціації навчання учнів початкової школи М. Бойко, Т. Куліш, О. Плужник, Л. Шевчук як один із шляхів реалізації особистісно орієнтованого навчання. Аналіз психолого-педагогічних досліджень доводить, що раннє залучення учнів до посильної для їхнього віку творчої діяльності є важливою умовою різностороннього розвитку здобувачів початкової освіти (Ю. Бондар, Л. Калініченко, О. Мойко, Л. Паршукова, Л. Чемоніна та інші. Однак як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури, питання формулювання педагогічних умов реалізації особистісно орієнтованого підходу на уроках інформатики в початковій школі не дістало належної розробки, що зумовило вибір теми нашого дослідження.

Метою статті є теоретичне обґрунтування педагогічних умов реалізації особистісно орієнтованого підходу на уроках інформатики в початковій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття педагогічних умов є широко обговорюваним в сучасній педагогічній науці. Серед вітчизняних науковців питанням визначення сутності цього поняття, формулювання змісту педагогічних умов та шляхів їхньої реалізації особливу увагу приділяють М. Гриньова, О. Коваленко, В. Лук'янчук, С. Яценко та інші. У межах нашого дослідження поняття «педагогічні умови» ми визначаємо, як обставини або сукупність можливостей підвищення ефективності освітнього процесу задля оптимального досягнення цілей навчальної діяльності [1].

Для теоретичного обґрунтування педагогічних умов запровадження особистісно орієнтованого навчання важливу роль відіграє вивчення іноземного досвіду організації освітнього процесу. Так, Y. An, та D. Mindrila у своєму дослідженні докладно вивчали особливості організації особистісно орієнтованого навчання в початковій школі з використання інформаційно-комунікаційних технологій. На думку вчених, для підвищення ефективності цього процесу необхідно виконати такі умови: 1) вивчення індивідуальних особливостей учнів, 2) формування позитивної культури підтримки та піклування, 3) формування персоналізованого досвіду навчання, 4) сприяння кооперативному навчанню та 6) сприяння саморегулюванню навчання [5].

Отже, аналіз науково-педагогічної та методичної літератури з проблеми дослідження та власний досвід роботи вчителем початкової школи дозволили визначити педагогічні умови, які, на наше переконання, забезпечать ефективно впровадження особистісно-орієнтованого підходу на уроках інформатики в початковій школі:

1. Запровадження системи творчих завдань на уроках інформатики для розвитку творчих здібностей і мотивації до навчання.
2. Використання проєктної технології для збагачення пізнавальної ціннісної освітньої орієнтації учнів.
3. Запровадження диференційованого підходу до навчання.

Перейдемо до більш детального опису актуальності і змісту кожної з визначених умов впровадження особистісно-орієнтованого підходу на уроках інформатики в початковій школі.

Обґрунтування першої педагогічної умови – *запровадження системи творчих вправ на уроках інформатики для розвитку творчих здібностей і мотивації до навчання* – пов'язано з тим фактом, що вчителі намагаються підвищити ефективність навчання і в той же час зробити його більш доступним для всіх учнів, щоб вони мали змогу навчатися в своєму темпі, відповідно до їхніх потреб та інтересів, особливостей їхнього мислення, пам'яті, сприйняття тощо.

Дослідники (О. Мойко, Г. Галендей та ін.) наголошують, що реалізація особистісно орієнтованого навчання має базуватися на різноманітних та інноваційних способах. Використання різних методів, технологій, систем вправ мають носити творчий характер та сприяти також формуванню креативних умінь здобувачів. Спираючись на ці дослідження, ми припускаємо, що система творчих завдань для сприяння реалізації особистісно орієнтованого навчання має включати такі аспекти:

- сприяти розвитку уяви здобувачів через створення емоційно комфортного середовища, де вони можуть вільно висловлювати свої думки;
- запровадження в освітній процес STEM-технологій для втілення своїх ідей в життя;
- використання вправ, які активізують дизайн-мислення, сутність якого полягає в дослідженні проблемних питань та пошуку нестандартних шляхів їхнього вирішення;
- використання інтерактивних вправ для підвищення мотивації до навчання та сприяти розвитку творчих здібностей;
- сприяння активізації умінь аналізу та синтезу, прикладом таких вправ можуть бути аналіз текстів, синтез інформації з різних джерел;
- запровадження ігрових вправ для розвитку уявлення, логічного мислення, спостережливості, увагу та інші вміння;

- робота з проблемними ситуаціями, пошук рішень на основі знань та досвіду здобувачів, розвиток самостійності тощо [1].

Під час створення системи творчих вправ на уроках інформатики вчителі мають залучати різні інструменти та програми, які також підсилюють перелічені вище аспекти. Найпоширенішим засобом, який використовують учителі, є мультимедійні презентації, розроблені в різних цифрових сервісах. Учні можуть самостійно створювати мультимедійні презентації, проявляючи свою уяву, творчість шляхом оформлення дизайну презентації, добору медіатекстів тощо. Інформатична освітня галузь має потенціал щодо створення завдань для розвитку творчих здібностей у використанні візуального програмування, наприклад Scratch. У програмному середовищі Scratch учні створюють інтерактивний контент, творчо втілюють свої ідеї [1].

Отже, для реалізації особистісно орієнтованого навчання на уроках інформатики важливим є розроблення системи вправ із поступовим підвищенням рівня складності та їхньою творчою орієнтацією. Творчий характер вправ виявляється у створенні позитивного клімату в освітньому середовищі, використання інноваційних технологій (STEM, інтерактивних, ігрових тощо).

Визначення другої педагогічної умови – *використання проектної технології для збагачення пізнавальної ціннісної освітньої орієнтації учнів* – є зумовленим кількома причинами. По-перше, проектна технологія вважається однією з інноваційних технологій, які можуть підвищити ефективність організації навчальної діяльності саме завдяки використанню цифрових технологій загалом та зокрема технологій дистанційного та змішаного навчання, оскільки освітній процес в закладах загальної середньої освіти в Україні здійснюється здебільшого в дистанційному форматі. Широке використання цифрових технологій та електронних ресурсів дозволяє адаптувати освітній процес до рівня сформованості предметних, загальних та ключових компетентностей учнів, їхніх психологічних особливостей.

По-друге, зважаючи на певне дистанціювання учнів один від одного та соціальну ізоляцію, зростає потреба в організації навчальної співпраці здобувачів початкової освіти. Співпраця характеризується ознаками спільної діяльності із визначенням єдиної мети, мотивації здобувачів до її вирішення, розподіл обов'язків під час виконання проекту згідно індивідуальних особливостей та здібностей учнів, об'єднання результатів індивідуальної діяльності в єдиний спільний кінцевий результат.

Тож для виконання другої умови реалізації особистісно орієнтованого навчання на уроках інформатики було запроваджено низку проектних завдань, орієнтованих не на отримання кінцевого результату, а на процес роботи над проектом – розвиток особистості учня.

Виокремлення третьої педагогічної умови – *запровадження диференційованого підходу до навчання* – пов'язано з особливим значенням гетерогенності контингенту учнів та з ідеєю рівності здобувачів прав щодо участі в освітньому процесі.

У наукових розвідках вітчизняних учених (О. Барановська, Л. Давидюк, Л. Макарова, О. Савченко, Л. Шевчук, Т. Фефілова та ін.) доведено, що диференційований підхід до навчання є надважливою умовою підвищення якості навчання та врахування учнівської різноманітності. Диференційований підхід до навчання передбачає знання індивідуальних особливостей учнів та організація групової роботи на основі певних особливостей для удосконалення подальшої навчальної діяльності. Таке визначення диференційованого підходу представляє його

широке розуміння, на основі якого будується класна система освіти в нашій країні. У межах нашого дослідження ми керувалися поняттям диференційованого підходу в його вузькому трактуванні, у якому зазначається, що цей підхід є урахуванням індивідуальних особливостей здобувачів початкової освіти та добором навчальних завдань відповідного характеру [3].

Для оптимального запровадження диференційованого підходу в практику навчання в початковій школі у вчителів мають бути сформовані знання щодо видів та форм диференціації. Так, О. Савченко розглядає дві основні форми диференціації – зовнішня та внутрішня. Зовнішня диференціація містить створення спеціальних груп (класів) для виконання навчань або навчання за спеціально розробленими програмами. Внутрішня диференціація навчання передбачає уточнення змісту навчання, визначення методики вправ та способів їхнього оцінювання. Саме внутрішня диференціація має стати основною формою організації освітнього процесу в початковій школі задля переорієнтації його на особистісно орієнтовану парадигму. Найпоширенішим способом диференціації є розроблення завдань різного рівня складності, урахування навчальних стилів здобувачів початкової освіти, дозування допомоги учнів (скаффолдінг) [3].

Скаффолдінг є одним із провідних методів диференціації та індивідуалізації навчальної діяльності в зарубіжній педагогічній науці та практиці. Серед вітчизняних учених метод скаффолдінгу вивчається здебільшого для навчання дітей з особливими освітніми потребами (О. Медкова, О. Плужник). Нам імпонує підхід у системах освіти європейських країн та США, що передбачає зменшення негативних емоцій самосприйняття себе під час виконання навчальних завдань, особливо завдань із високим рівнем складності без допомоги з боку вчителя та усвідомлення того, що саме потрібно виконати. Тому скаффолдінг можна визначити як підтримка, відповідне «риштування» для всіх здобувачів та поступове його зменшення для надання дітям можливості самостійно здійснювати навчальну діяльність [2].

Висновки. На основі проведених теоретичних розвідок було обґрунтовано педагогічні умови запровадження особистісно орієнтованого підходу на уроках інформатики в початковій школі. Уточнено поняття «педагогічні умови», сутність якого полягає у створенні обставин або можливостей підвищення ефективності освітнього процесу задля оптимального досягнення цілей навчальної діяльності. До основних педагогічних умов реалізації особистісно орієнтованого підходу на уроках інформатики в початковій школі віднесено такі: запровадження системи творчих завдань на уроках інформатики для розвитку творчих здібностей і мотивації до навчання; використання проектної технології для збагачення пізнавальної ціннісної освітньої орієнтації учнів; запровадження диференційованого підходу до навчання.

Література

1. Гриньова М. В. Особистісно орієнтована технологія навчання та виховання. URL: <http://acup.poltava.ua/wp-content/uploads/2015/03/GrinovaM.pdf> (дата звернення: 11.02.2023).
2. Мойко О. Методичні аспекти розвитку творчих здібностей учнів на уроках інформатики в початковій школі. Актуальні проблеми гуманітарних наук. 2023. Випуск 64(1). С. 404–409. DOI: [10.24919/2308-4863/64-1-60](https://doi.org/10.24919/2308-4863/64-1-60)
3. Плужник О. Стратегія «scaffolding» у навчанні дітей з особливими освітніми потребами. *Pedagogika. Studia i Rozprawy*. 2020. Т. XXIX. S. 103–111.

4. Шевчук Л. Теоретичні засади диференціації навчання учнів початкової школи : основні аспекти. Педагогічна освіта : теорія і практика. 2020. Випуск 29. С. 157–167. DOI: [10.32626/2309-9763.2020-29.157-167](https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29.157-167)
5. An Y., Mindrila D. Strategies and Tools Used for Learner-Centered Instruction. *International Journal of Technology in Education and Science*. 2020.V. 4(2). P. 133–143.

ЗМІСТ

Богданова Ю. Електронні видання як засіб формування навичок самостійного читання здобувачів початкової освіти	3
Бурмистрова Д., Пучков І. Інформаційна грамотність здобувачів початкової освіти...	7
Варченко К., Федь І. Дослідження стану сформованості екологічної компетентності здобувачів початкової освіти.....	11
Вікторенко І., Алдангарова К. Формування екологічної компетентності здобувачів початкової освіти елементами мобільного освітнього середовища на уроках «Я досліджую світ».....	22
Вікторенко І., Кордюкова В. Експериментальна перевірка ефективності моделі формування моральних цінностей здобувачів початкової освіти під час навчання «Я досліджую світ».....	28
Ганжела К., Вікторенко І. Формування предметних компетентностей учнів початкової школи при вивченні курсу «Я досліджую світ».....	34
Голуб'єва Я., Пучков І. Дослідницькі компетентності здобувачів початкової освіти..	38
Демська А. Формування дослідницької компетентності учнів початкової школи шляхом реалізації інтегрованих проєктів.....	42
Донець К., Хващевська О. Особливості сприйняття художніх творів учнями початкової школи.....	47
Жарікова А. Рідномовна компетентність здобувача початкової освіти: поняття і структура.....	55
Жигульська О. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов розвитку читацької компетентності здобувачів початкової освіти засобами цифрових технологій.....	60
Зеленська М., Хващевська О. Педагогічні умови формування гендерної культури здобувачів початкової освіти в освітньому процесі початкової школи.....	65
Зьома В., Погорелов М. Художньо-стильові особливості української народної сорочки.....	69
Іванова А. Теоретико-практичне підґрунтя застосування Flashcards на уроках англійської мови в початкових класах.....	77
Кадюк О., Роздимаха А. Вокальний розвиток учнів початкової школи на уроках інтегрованого курсу «Мистецтво».....	83
Катюжинська О., Хващевська О. Педагогічні умови розвитку творчих здібностей учнів початкової школи.....	88
Ковальова А. Використання методу проєктів для розвитку лексичних навичок учнів початкової школи на уроках англійської мови.....	96
Ковальова І. «Фішбоун» як один із прийомів розвитку критичного мислення здобувачів початкової освіти на уроках української мови в НУШ.....	101
Копиленко М., Гринько В. Формування стресостійкості у здобувачів початкової освіти в умовах вимушеної еміграції.....	106
Крячун К., Вікторенко І. Методика дослідження спостережливості здобувачів початкової освіти в процесі вивчення природничого матеріалу (за результатами констатувального експерименту).....	112
Купріянова О. Прийоми формування медіаграмотності здобувачів початкової освіти на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ».....	120
Маршалюк А., Роздимаха А. Музично-ритмічні вправи як засіб художньо-естетичного виховання учнів початкової школи	124
Мелкова К. Підвищення мотивації до навчання математики учнів початкових класів на засадах діяльнісного підходу.....	129
Мінченко Л., Хващевська О. Педагогічні умови формування соціальної компетентності здобувачів початкової освіти засобами проєктної діяльності.....	135

Налескіна Д. Теоретичні аспекти запровадження діяльнісного підходу під час організації освітнього процесу на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початкових класах НУШ.....	141
Обратенко К. Система дидактичних ігор, спрямована на розвиток математичної креативності здобувачів початкової освіти нової української школи.....	145
Одинока А., Гринько В. Сутність і особливості групової взаємодії молодших школярів в умовах дистанційного навчання.....	150
Оксенюк С. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування колаборативних навичок здобувачів початкової освіти засобами гейміфікації на уроках української мови.....	155
Рябокоть-Рошуп Н., Федь І. Дослідження стану сформованості здоров'язбережувальної компетентності здобувачів початкової освіти на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ».....	161
Свиріденкова Є., Роздимаха А. Розвиток музично-ритмічної культури учнів початкової школи на уроках інтегрованого курсу «Мистецтво».....	170
Семенова А., Гринько В. Розвиток системного мислення учнів початкової школи на уроках «Я досліджую світ».....	175
Соломашенко І., Федь І. Дослідження стану сформованості пізнавальних інтересів здобувачів початкової освіти засобами квест-технології на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ».....	179
Степанова А. Формувальне оцінювання знань учнів початкової школи із граматики рідної мови.....	184
Сушкова В.О., Помирча С. Формування риторичних умінь у здобувачів початкової школи.....	188
Українець Л. Читацькі стратегії, спрямовані на індивідуалізацію освітньої траєкторії учня початкових класів.....	193
Фартушина М. Тестування як вид контролю сформованості навичок читання англійською мовою учнів початкових класів.....	199
Федіна Н., Роздимаха А. Активізація творчого потенціалу здобувачів початкової освіти на уроках інтегрованого курсу «Мистецтво».....	202
Фетісова М. Теоретико-практична доцільність використання мовного портфеля у формуванні мовленнєвої компетентності здобувача початкової освіти на уроках української мови.....	207
Хващевська О., Коноваленко С. Аналіз стану сформованості Soft Skills здобувачів початкової освіти.....	212
Чабаненко Є. Використання майндмепінгу для візуалізації лексичного матеріалу на уроках англійської мови в початкових класах.....	218
Чемеріс О., Пучков І. Система етапів дій для підвищення ефективності самостійної роботи під час вивчення математики в початковій школі.....	224
Шинкаренко І. Реалізація педагогічних умов патріотичного виховання здобувачів початкової освіти на уроках «Я досліджую світ».....	227
Шкуматова О., Пучков І. Розвиток пізнавальної самостійності в початковій школі..	232
Ябурова О., Ісмілова Н. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти засобами мовного портфелю.....	235
Колесник З. Теоретичне обґрунтування організаційно-педагогічних умов міжкультурного виховання здобувачів початкової освіти.....	240
Кулініч З., Погорєлов М. З історії розвитку конструктивних форм токарних верстатів по дереву.....	244
Смисловська А. Зміст методики організації партнерської взаємодії з батьками в освітньому процесі початкових класів НУШ.....	251

Харитошина В. Теоретичне обґрунтування технології формування соціокультурної компетентності здобувачів початкової освіти на уроках літературного читання.....	255
Хребтова К. Педагогічні умови реалізації особистісно орієнтованого підходу на уроках інформатики в початковій школі.....	260

ПОШУКИ І ЗНАХІДКИ

Збірник наукових праць
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»
(листопад 2023 р.)

Випуск 23

Відповідальний за випуск:

Т. А. Євтухова – кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри природничо-математичних дисциплін
та інформатики в початковій освіті

Макет і верстка – доц. **І. Р. Пучков**
Обкладинка – ст. викл. **О. В. Плахотський**

За достовірність фактів, дат, назв тощо відповідальність несуть автори.

Адреса редакції: 84122, вул. Університетська, 12,
м. Слов'янськ Донецької області,
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»,
кафедра природничо-математичних дисциплін
та інформатики в початковій освіті

E-mail: kafpmd@gmail.com