

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

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

Збірник наукових праць
здобувачів вищої освіти



Рівне -2021

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

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

**Матеріали
Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції
(12 травня 2021 року)**

Рівне – 2021

УДК 373.3

Н 72

Надруковано за ухвалою вченої ради Рівненського державного гуманітарного університету (протокол № 5 від 27 травня 2021 р.).

Рецензенти:

Вітюк Валентина Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, заступник декана з виховної роботи факультету педагогічної освіти та соціальної роботи, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк;

Гудима Наталія Василівна – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методик початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський;

Романюк Світлана Захарівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, м. Чернівці.

Редакційна колегія:

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

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

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

Члени редакційної колегії:

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

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

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

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

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

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

Тупальська Галина Олексіївна – викладач кафедри теорії і методик початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне.

Н 72 **Нова українська школа в дії: актуальні проблеми методик навчання та стратегії розвитку:** матеріали Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (12 травня 2021 року). Рівне: РДГУ, 2021 р. 200 с.

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

УДК 373.3

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

© Автори статей, 2021
© РДГУ, 2021

ПЕРЕДМОВА

*Неписьменними XXI століття будуть не ті,
хто не вміє читати й писати, а ті, хто не
може вчитися і переучуватися*

Елвін Тоффлер

Час вимагає змін у всіх сферах життя людини, й освіта, насамперед школа, – одна з найпопулярніших сфер, якої ці зміни стосуються. Саме школі доручається важлива роль – формувати особистість, здатну жити і працювати в реаліях сьогодення.

Школа перестає бути місцем стандартних правил та обов'язків (ще донедавна це вважалося нормою). Сучасна освіта – це інтерактивне навчання, неpubлічне оцінювання учня, розвиток його як особистості, використання отриманих знань на практиці.

Новий Державний стандарт початкової освіти, регламентуючи свободу педагогічних спільнот у виборі шляхів навчання, виховання та розвитку здобувачів початкової освіти, відкриває можливість вибору та створення власного навчального забезпечення освітнього процесу. Чинні вимоги до його якості доповнюються показниками, що відповідають пріоритетам Державного стандарту і передбачають реалізацію ідеї інтеграції, дослідницький підхід до формування вмінь, конструювання знань, а не їх відтворення, організацію пошуку інформації з різних джерел, розвиток критичного мислення, творчості тощо.

Головна мета Нової української школи – перейти від школи, де дають лише знання, до школи компетентностей, потрібних для життя у XXI столітті. Учитель є найважливішою дійовою особою будь-яких освітянських перетворень, які вимагають переорієнтації його діяльності на нові педагогічні цінності.

В умовах модернізації системи освіти в Україні суттєво змінюються вимоги до професійної підготовки і діяльності вчителя початкових класів, оскільки основою всіх перетворень в освіті має стати реальне знання потенційних можливостей школярів, прогнозування потреб і моделей розвитку особистості. Сьогодні необхідна фундаментальна підготовка майбутнього вчителя початкової школи в контексті сучасних освітніх парадигм, чинників його професійного становлення, готовності до реалізації Концепції «Нова українська школа», а для цього потрібно здійснити чимало змін в інтеграції дидактики і часткових методик, неперервній педагогічній практиці, оволодінні педагогічною діагностикою тощо. Підготовка майбутніх учителів початкових класів вимагає чіткої послідовної прив'язки до потреб основного замовника – школи.

Професійно компетентний, зрілий, знаючий, думаючий, учитель Нової української школи повинен бути сформований за період навчання у ЗВО, адже становлення спеціаліста – результат формування його особистості на шляху професійного зростання.

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

Суржук Т. Б.,

канд. пед. наук, доц.

кафедри теорії і методик початкової освіти

Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне

НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА В ДІЇ

Сьогодні суспільство говорить «до побачення» традиційній школі.

Школа перестає бути місцем стандартних правил та обов'язків, як це ще донедавна вважалося нормою. Сучасна освіта – не обов'язковість шкільної форми, інтерактивне навчання, можливість вибору підручників. Це не публічне оцінювання учня, розвиток його як особистості, використання отриманих знань на практиці, а не лише «зазубрювання» теорії і фактів тощо.

Традиційна освіта базувалася на знаннєвій парадигмі. Освітній процес у системі загальної і професійної освіти будувався на дедуктивній основі відповідно до дидактичної тріади «знання – уміння – навички». Причому основна увага приділялася засвоєнню знань. Вважалося, що сам процес засвоєння знань має розвивальним потенціалом, саме в процесі навчання мають формуватися необхідні вміння і навички (на цьому базувалася теорія розвивального навчання В. В. Давидова).

Нагадаємо, що цілі навчання в технології ТН (традиційного навчання) – рухома категорія, що включає, залежно від певних умов, ті чи інші складові.

У радянській педагогіці мета навчання визначалася так:

- а) формування системи знань, *оволодіння основами наук*;
- б) формування основ наукового *світосприйняття*;
- в) всебічний і гармонійний *розвиток* кожного учня;
- г) *виховання* ідейно переконаних борців (за комунізм), за світле майбутнє всього людства;
- д) виховання *свідомих і високоосвічених* людей, здатних як до *фізичної*, так і до *розумової* праці.

Філософська основа традиційного навчання як системи – прагматична, обумовлена вимогами і станом суспільства; за методами ТН являє собою примушування, яке антигуманне.

Одна з головних складових реформи школи – запровадження компетентнісного підходу до навчання. Він має витіснити зі школи знаннєвий підхід, орієнтований на зубріння. Це добре, але може статися дежавю: ми вже намагалися запровадити компетентнісний підхід у школі. Тоді і стандарти написали, і програми створили. Було модним проблемне навчання. Потім створили нові програми й стандарти. Компетентнісного підходу ніхто не забороняв, – просто тихо згасла увага до нього. Він не прижився, не вкоренився. Цього разу буде інакше? А знання залишаються необхідністю будь-якої системи навчання. Французький письменник і філософ епохи Відродження, автор книги «Досліди» Мішель Монтень сказав: «Той, хто вчиться, подібний до колоса в полі. Поки колос пустий, він весело росте і гордо підіймає голову; але коли він наповнюється зерном і дозріває, він проймається спокоєм і опускає голову».

Порівняльне дослідження випускників вищих навчальних закладів пострадянських країн (Росія, Україна, Білорусь) і розвинутих країн Заходу (США, Франція, Канада, Ізраїль), проведене Світовим банком у 2004 році, зафіксувало, що студенти пострадянських країн

виявляють дуже високі результати (9–10 балів) за критеріями «знання» та «розуміння» і дуже низькі бали за критеріями «застосування знань на практиці», «аналіз», «синтез», «оцінювання» (1–2 бали). Студенти з розвинутих західних країн демонстрували діаметрально протилежні результати, тобто вони продемонстрували високий ступінь розвитку навиків аналізу, синтезу, високий рівень умінь приймати рішення при відносно невисокому рівні показника «знання». Серед причин, що викликали кризу знанневої парадигми освіти, дослідники вирізняють те, що в сучасних умовах старіння інформації проходить набагато швидше, ніж завершується цикл навчання у середній і вищій школі. Унаслідок цього традиційна установка на передачу від вчителя до учнів необхідного запасу знань стає зовсім утопічною. У таких умовах важливо навчити учнів умінь **здобувати знання**. До того ж на ринку праці необхідні не знання самі по собі, а **здатність** спеціаліста **застосовувати їх на практиці**, виконувати певні професійні й соціальні функції.

У сучасній початковій школі змінене розуміння навчання. Сьогодні навчання підтримує особистісний і соціальний розвиток кожного учня, розвиває вміння вчитися. Творчі навички і винахідливість учнів мають бути впроваджені на всіх рівнях і видах освіти. В освітніх програмах зазначено, що потрібно направити зусилля на впровадження цих вимог.

Вчитель у XXI столітті є не лише джерелом знань, але й творцем зв'язків і соціальних установок. Його завдання – розвиток в учня критичного і творчого мислення, вміння аналізувати, висловлювати свої думки письмово і усно, навчання винахідливості й роботі в команді. Якісні й гнучкі можливості навчання і консультації з питань кар'єри **впродовж всього життя** мають збільшити кількість людей із професійною кваліфікацією у всіх вікових групах.

Підсумок викладеного проілюструємо словами французького письменника і філософа епохи Відродження, автора книги «Досліди» Мішеля Монтеня: «Найголовніше – прищеплювати смак і любов до навчання; інакше ми виховаємо просто віслюків, навантажених книжковою премудрістю».

Мудрий Сенека наголошував: **«Ми навчаємо не для школи, а для життя».**

Технологія ТН мала такі переваги:

- 1) систематичний характер навчання;
- 2) упорядкована, логічно правильна подача навчального матеріалу;
- 3) організаційна чіткість;
- 4) постійний емоційний вплив учителя;
- 5) оптимальні затрати ресурсів під час масового навчання.

У школі завжди були точки кипіння нових ідей. Ще до впровадження ідей НУШ в освітніх системах різних країн світу виникли і розвинулися модернізовані (альтернативні традиційній) методики навчання. Це такі:

- розвивальне навчання Д. Б. Ельконіна – В. В. Давидова;
- технології вільної освіти; одна з розробників М. Монтесорі;
- гуманно-особистісна технологія Ш. А. Амонашвілі;
- природовідповідні технології (О. М. Кушнір);
- проблемне навчання (Д. Дьюї, М. І. Махмутов);
- методи розвиваючого навчання (проблемність, моделювання, навчальні задачі, продуктивність; Л. В. Занков, Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов);
- технологія саморозвитку особистості (А. А. Ухтомський – Г. К. Селевко);

- технологія диференційованого (С. П. Логачевська) та індивідуалізованого навчання (І. Е. Унт);
- технологія С. Н. Лисенкової на основі опорних схем під час коментованого управління;
- оцінки за Ш. А. Амонашвілі;
- навчання без стандартного підручника (С. Френе);
- метод проєктів (Д. Дьюї);
- випереджувальне навчання С. Н. Лисенкової та інші.

Наскільки НУШ нова?

НУШ долає такі негативні сторони ТН:

- шаблонну побудову уроку та одноманітність;
- нераціональний розподіл часу уроку; позбавлення учнів функцій цілепокладання, планування, оцінювання; забезпечення на уроці лише першочергової орієнтації в матеріалі, а досягнення високих рівнів перекладається на домашнє завдання;
- ізоляцію учнів у навчанні одного від одного; відсутність самостійності вибору;
- пасивність або видимість активності учнів; слабку мовленнєву діяльність; слабкий зворотний зв'язок;
- орієнтацію на середнього учня; відсутність індивідуального навчання; негативізм методів оцінювання; у ТН майже відсутнє виховання.

Перевага в НУШ надається тематичному і діяльнісному підходам в інтеграції.

На думку американських дослідників, інтеграція в освіті – це організація процесу пізнання, за якою учні можуть використовувати знання та вміння, набуті в школі, в реальних життєвих ситуаціях.

Інтегроване навчання – це навчання, яке ґрунтується на комплексному підході. Освіта розглядається через призму загальної картини, а не ділиться на окремі дисципліни. Предметні межі (роздільники) зникають, коли вчителі заохочують учнів прослідкувати зв'язок між дисциплінами і спиратися на знання і навички з кількох предметних галузей. Учням потрібні відкриті можливості для інтеграції знань і навичок із різних дисциплін і критичного оцінювання того, як всі ці частини взаємодіють.

На думку фундатора Інституту критичного мислення США Метью Ліпмана, критичне мислення є «вмілим відповідальним мисленням, що дозволяє людині формулювати надійні вірогідні судження, оскільки воно: а) ґрунтується на певних критеріях; б) є таким, що само коригується; в) впливає з конкретного контексту».

Вміння людини, яка критично мислить: оцінювати надійність джерел інформації; виділяти необхідну інформацію та обробляти її; аналізувати та оцінювати власні чи чужі висловлювання, припущення, висновки, аргументи, гіпотези, переконання; ставити запитання з метою одержання точнішої інформації або її перевірки; розглядати проблеми з різних точок зору та порівнювати різні позиції і підходи під час їх вирішення; висловлювати власну позицію, влучно обирати мовленнєві засоби для побудови висловлювань; приймати обґрунтоване рішення.

Важлива частина освітнього процесу – система оцінювання знань. Це база, що дозволяє перевірити якість засвоєння матеріалу. За кордоном давно введені 10-, 12-, 100-бальні системи, хоча батькам на пострадянському просторі більш знайома класична 5-бальна система оцінок. У вітчизняних освітніх установах з 2000 року використовувалася 12-бальна система оцінювання знань. У педагогіці традиційного навчання були розроблені критерії

кількісної п'ятибальної оцінки знань, умінь і навичок учнів із навчальних предметів, вимоги до процесу оцінювання були такі: індивідуальний характер, диференційований підхід, систематичність контролю і оцінювання, всебічність, різноманітність форм, єдність вимог, об'єктивність, вмотивованість, гласність.

«Плюси» цієї системи в її традиційності і звичності, вона легко сприймається і дітьми, і батьками. Гарні оцінки впливають на позитивну оцінку власної особистості дитини.

12-бальна система дозволяє проаналізувати розумові здібності, участь у процесі навчання, виявити прогалини у знаннях. Вона зменшує розрив між успішними і неуспішними учнями: усі, хто отримав від 7 до 12 балів, вважаються успішними.

У шкільній практиці традиційного навчання були негативні сторони 5-бальної системи оцінювання. Негативізм в оцінці виявлявся у тому, що норми оцінювання базувалися на підрахунку недоліків. У школі акцент робився на здатності до засвоєння знань, і дитина «маркувалася» високими або низькими оцінками. Погані оцінки негативно впливають на самооцінку і можуть привезти до психологічної травми. Нерідко оцінка виставлялася дитині, виходячи з суб'єктивної думки вчителя: на неї могла вплинути поведінка учня на уроці, особисті якості, а не об'єктивні знання.

На становлення особистості впливає саме шкільна система оцінювання, оскільки на шкільні роки припадає основний період зростання і розвитку дитини. Що ж краще: 5-бальна система або сучасна 12-бальна? Яка є більш об'єктивною і менше травмує?

А може, ідеальний варіант – той, який обрали у Фінляндії? Їхня система освіти визнана кращою, а ґрунтується вона, зокрема, на повній відсутності оцінок. Діти вчать для отримання знань, а не заради оцінок, вважають в Міністерстві освіти. Фінські випускники демонструють високий рівень знань, а батьки відзначають психологічний комфорт, який відчувають їхні діти.

Компетентнісний підхід, який є одним із основних елементів Нової української школи, неможливо впровадити без змін підходів до оцінювання та вимірювання знань учнів. Саме тому одним із важливих напрямів впровадження освітньої реформи є створення стимулюючої системи оцінювання. Основна її мета – підкреслювати досягнення учнів на рівні з помилками.

У Концепції Нової української школи зазначено, що оцінки слугуватимуть для аналізу індивідуального прогресу і плануванню індивідуального темпу навчання, а не ранжуванню учнів, тобто будуть рекомендаціями до дії. В основу підходу до оцінювання взято описове формувальне оцінювання з елементами автентичності.

Уся система освіти розпочала масштабне перезавантаження. Головний козир реформи – це новий зміст освіти, перехід на компетентнісне навчання. Безглузде й нещадне зубріння справді має відійти в минуле. Знання хороші тоді, коли дитина може їх застосувати для вирішення конкретних життєвих завдань. Якщо завдяки НУШ усе, що десятиліттями планувалося зробити в сфері освіти, нарешті буде зроблено, та ще й з іншими, сучасними акцентами, – добре, зерна реформи обов'язково проростуть!

Список використаних джерел

1. Ганаба С. «Навчання мисленню»: епістемологічний проект Метью Ліпмана: file:///C:/Users/user/Downloads/Vird_2013_29_3.pdf (дата звернення: 17.03.2021).
2. Концепція Нової української школи: https://kremvo.ucoz.ua/NUШ/konceptija_nush.ppt.pdf (дата звернення: 17.09.2020).

3. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / za zag. red. N. M. Bibik. Kyiv: Litera LTD, 2019. 208 s.
4. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т.: Москва: НИИ школьных технологий, 2006.
5. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 та 3–4 класи. Київ : Видавництво «Світоч», 2019. 336 с.

Вашуленко Оксана Вікторівна,
науковий співробітник
відділу початкової освіти ім. О. Я. Савченко,
Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ

ПОТЕНЦІАЛ ПІДРУЧНИКА З ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ МЕДІАГРАМОТНОСТІ

Формування медіаграмотності в молодших школярів є одним із важливих завдань Нової української школи. Нагадаємо, що ідею медіаграмотності молодших школярів закладено в законодавчо-нормативних документах [1; 2]. Так, у Державному стандарті для мовно-літературної освітньої галузі визначено такі досягнення здобувача початкової освіти:

- взаємодіє з іншими особами усно, сприймає і використовує інформацію для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях;
- сприймає, аналізує, інтерпретує, критично оцінює інформацію в текстах різних видів, медіатекстах та використовує її для збагачення власного досвіду;
- висловлює думки, почуття та ставлення, взаємодіє з іншими особами письмово та в режимі реального часу, дотримується норм літературної мови [1].

Як бачимо, у Державному стандарті окреслено орієнтири для втілення зазначених вимог на рівні типових освітніх програм. Тому в початковому курсі мовно-літературної освіти [2] визначено нову змістову лінію «Досліджуємо медіа» для першого циклу початкової освіти і «Досліджуємо і взаємодіємо з медіапродукцією» – для другого. Так, на завершення першого циклу запропоновано такі очікувані результати. Учень/учениця:

- сприймає прості медіапродукти;
- обговорює зміст і форму простих медіапродуктів, розповідає, про що в них ідеться;
- визначає, кому і для чого призначений медіапродукт;
- пояснює зміст вербальної і невербальної інформації в медіапродуктах;
- висловлює свої думки і почуття з приводу прослуханих/переглянутих медіапродуктів (коміксів, дитячих журналів, афіш, реклами);
- створює прості медіапродукти (листівка, sms-повідомлення, фото колаж тощо) з допомогою інших осіб.

Окрім того, у змістовій лінії «Читаємо» для 2 класу передбачено з-поміж низки очікуваних результатів також ті, що належать до медіаграмотності. Зокрема, учень/учениця: знає і називає найважливіші інформаційні ресурси (бібліотека, Інтернет, телебачення, дитячі газети, журнали, книжки, довідкові видання); здійснює пошук необхідної інформації у тексті, висловлює до неї ставлення.

Отже, у типовій освітній програмі для 1–2 класів щодо медіаграмотності визначено базові уміння: оволодіння учнями уміннями знаходити і правильно користуватися різними видами інформації, створювати елементарні медіапродукти.

На завершення другого циклу початкової освіти (3–4 класи), відповідно до завдань змістової лінії «Досліджуємо і взаємодіємо з медіапродукцією», передбачено, що учень/учениця мають виявляти такі досягнення:

- знає і пояснює поняття медіа;
- розрізняє види медіа за джерелами і способами одержання інформації;
- знає права дітей на одержання інформації;
- аналізує медіатексти за критеріями – факти і судження про них;
- формулює висновки за прочитаним, побаченим;
- наводить приклади, де і як можна перевірити одержану інформацію;
- знає правила безпечної поведінки в Інтернеті;
- створює (за вибором) медіапродукти і пояснює свій вибір;
- пояснює роль ілюстрації як джерела розуміння тексту.

Отже, у типовій освітній програмі щодо медіаграмотності визначено такі базові уміння: оволодіння учнями/ученицями уміннями сприймати, аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати і безпечно користуватися медіазасобами; виражати себе і спілкуватися з іншими за допомогою власних медіапродуктів.

Презентуємо власний досвід реалізації зазначених вимог освітньої програми в авторських підручниках з читання [3; 4].

Завдання змістових ліній «Досліджуємо медіа» та «Досліджуємо і взаємодіємо з медіапродукцією» у змісті підручника реалізовано шляхом включення низки медійних завдань, які передбачають індивідуальну, групову і колективну роботу учнів/учениць. Це завдання, які спонукатимуть досліджувати різні види медіатекстів та використані в них медіатехнології; сприятимуть розвиткові критичного мислення та свідомого ставлення до медіапродукції загалом; формуватимуть практичні вміння здійснювати пошук необхідної інформації та відсторонення від непотрібної, створення власних медіатекстів; стимулюватимуть розвиток творчого потенціалу як у напрямі створення власних медіатекстів, так і в напрямі творчого сприймання медіатекстів.

Виконуючи запропоновані у підручнику практичні завдання учні/учениці набуватимуть знань і вмінь без заучування інформації. Провідні форми роботи на уроках – ігри, практичні завдання, перегляд і оцінювання фрагментів мультфільмів і відеосюжетів, прослуховування аудіозаписів, обговорення їх змісту, створення реклами, листівки, стіннівки, афіші, колажу тощо. «Осучаснення» уроку робить його цікавим для дітей, не викликає перевтоми, замість негативних емоцій дає позитивні. Сформовані навички роботи з інформацією та її джерелами (шукати, осмислювати, опрацьовувати, аргументувати, адаптувати, формувати, здобувати та використовувати інформацію з різних джерел; користуватися різноманітною довідковою літературою) допоможуть учням/ученицям і під час засвоєння знань з інших навчальних предметів.

Проілюструємо сказане прикладами завдань: *«Перегляньте мультфільм і послухайте українську народну жартівливу пісню, яка звучить у ньому. Яка пісня за настроєм? Що в ній розповідається про Гриця?»* [3, с. 41]; *«Перегляньте відео до казки «Ведмідь і бджоли». Уявіть себе дикторами, які озвучують мультфільми. Підготуйте й озвучте казку за цим відео»* [3, с. 50]; *«Які колядки, щедрівки, засівальні пісні співають у вашому краї? Створіть колективну збірку цих творів»* [3, с. 67]; *«У другу неділю травня відзначаємо одне із головних родинних свят — День матері. Дізнайся, коли в нашій країні святкують День батька»* [3, с. 78]; *«Дізнайся, звідки походить назва твого населеного пункту. Чи змінювалася вона із*

плином часу? Які цікаві історії пов'язані із твоїм рідним краєм?» [3, с. 92]; «Переглянь відео «Як твориться книга». Підготуй розповідь «Найдавніший представник медіа – книжка» [4, с. 21]; «Прихильність і любов до слова надихала архітекторів різних країн світу на створення чудових і незвичайних будинків книжок. Перегляньте відео. Які бібліотеки вас найбільше здивували?» [4, с. 27]; «Із різних джерел інформації з'ясуйте, які казки написали брати Грімм. За якими казками братів Грімм створено мультфільми і кінофільми?» [4, с. 56]; «Наближається Новий рік. Привітайте своїх рідних і друзів із цим святом. Обговоріть! Як ви будете це розбити? Виготовите вітальну листівку чи за допомогою смс? Що зробити легше: написати листівку чи смс?» [4, с. 80]; «Створіть лепбук «Із природою дружи – первоцвіти бережи!» [4, с. 112]; «Створіть рекламний плакат про Україну» [4, с. 156] та інші.

Отже, робота з медіапродуктами на уроках літературного читання передбачає формування в учнів медіаумінь, які є складником читацької компетентності. Технологія медіаосвіти в початковій школі передбачає чотири основних види діяльності: 1) формування навичок сприймання медіапродуктів; 2) інтерпретація результатів сприймання, оцінка побаченого, почутого; 3) отримання знань про кожний засіб комунікації, його мову, засоби виразності; 4) творча діяльність на основі використання різних медіапродуктів, створення власного медіапродукту. Робота з формування в молодших школярів медіаумінь на уроках літературного читання передбачає такі напрями: 1) використання медіапродуктів для формування і розвитку у школярів повноцінної навички читання, як універсального інструменту функціональної грамотності; 2) дослідження і взаємодія з медіапродукцією; 3) створення власних медіапродуктів індивідуально, у парі, у групі, самостійно чи з допомогою дорослих.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
2. Типові освітні програми для 1–2 і 3–4 класів [електронний ресурс] – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-rochatkovoyi-shkoli>
3. Вашуленко О. В. *Українська мова та читання: підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах)*. Ч. 2. Київ, Україна: Видавничий дім «Освіта», 2019.
4. Вашуленко О. В. *Українська мова та читання: підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах)*. Ч. 2. Київ, Україна: Видавничий дім «Освіта», 2020.

РОЗДІЛ І

РЕАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНІХ ГАЛУЗЕЙ НУШ

МОВНА ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ

Візна Юлія Володимирівна,
здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр»,
науковий керівник: канд. пед. наук Ростикус Н. П.
Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів

ОРФОЕПІЧНІ НАВИЧКИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Основне завдання сучасної школи – формувати гармонійно розвинуту особистість. Важливим компонентом цього складного і багатогранного процесу є мовленнєвий розвиток дитини, оскільки від вільного володіння словом значною мірою залежить загальний розвиток людини, формування її світогляду, вміння налагоджувати стосунки з іншими людьми, самореалізація в суспільстві [4, с. 312].

Проблема розвитку мовлення школярів завжди перебуває у полі зору науковців: О. Біляєва, Л. Варзацької, М. Вашуленка, С. Дубовик, К. Пономарьової, М. Пентилюк, Л. Скуратиського, В. Сухомлинського, К. Ушинського, О. Хорошковської та ін.

Без розвинутого мовлення дитина не зможе набути міцних і ґрунтовних знань з основ наук, цілісно та гармонійно розвиватися. Завдання теорії та практики розвитку мовлення дітей полягає у створенні комплексного підходу до навчання мови як засобу взаємодії між учасниками спілкування. Водночас розвиток мовлення та його вдосконалення потрібно розглядати як відображення зростання комунікативних навичок – взаємодії мовлення. Іншими словами, сучасна теорія та практика навчання спрямовані на створення умов, за яких розвиваються мовленнєві навички дітей [3, с. 11].

С. Горобець у своїх дослідженнях опирається на думку В. Виноградова: «Висока культура усного і писемного мовлення, добре знання і чуття рідної мови... – найкраща опора, найвірніша підмога і найнадійніша рекомендація для кожної людини в її суспільному житті й творчій діяльності» [3, с. 11].

У методичній літературі наголошується, що необхідність формування в учнів навичок літературної вимови впливає не тільки з комунікативних цілей. Вона обумовлюється також потребою враховувати в процесі навчання мови об'єктивну взаємодію між усним і писемним мовленням, між вимовою і письмом [3, с. 11]. Навички грамотного письма неможливо формувати в учнів у відриві від навичок вимови. Контроль над письмовим словом, який починається з першого року навчання, ґрунтується на усному слові дитини, тому грамотність – це здатність дитини перетворювати звукове звучання на графічні зображення.

Процес формування усного і писемного мовлення якісно відмінні, хоча деякі їхні структурні елементи й збігаються. Саме цим і пояснюється взаємовплив двох видів мовлення.

Однією з важливих характеристик усного висловлення, яка має постійний вплив на формування орфографічних навичок, є навичка правильної вимови. Вимова має інший

характер та ефективність впливу на розвиток грамотності. Цей вплив обумовлений, по-перше якістю вимовних навичок учня (їхньою відповідністю орфоепічним нормам, що функціонують у мові), а по-друге – характером співвідношень між орфоепічними й орфографічними нормами.

Оволодіння правильним усним мовленням – процес, який складається з активних дій дитини: фізичних рухів мовних органів (зовнішні дії) та інтелектуально-емоційних зусиль (внутрішні дії). Із багатьох дій, які учень виконує в процесі мовного спілкування з учителем і товаришами по навчанню, виділяються ті, без яких орфоепічні навички сформувані неможливо:

1. Активна вимова і слухання мовних одиниць (робота органів мовлення – фізичні рухи м'язів мовного апарату, напруження слухових органів).
2. Розуміння мовних одиниць: співвідношення комплексів звуків (морфем, слів, речень) із позамовною реальністю.
3. Постійне зіставлення власної вимови зі зразком орфоепічно правильного мовлення.
4. Запам'ятовування (робота пам'яті) [2, с. 30].

Методична система навчання орфоепії в школі спирається переважно на такі три основні принципи:

1. Навчання літературної вимови має відбуватися на уроках фонетики й орфографії.
2. Засвоєння правильної вимови тільки шляхом наслідування можливе, і воно вимагає застосування відповідних вправ, що ґрунтуються на свідомих активних артикуляційних діях учнів.
3. Для роботи над орфоепією в класі необхідно створити відповідне орфоепічне середовище [2, с. 30].

Тому з 1 класу весь процес навчання мови повинен проходити в постійному порівнянні звуків і букв, вимові та орфографії.

Аналіз звуку та звукового аркуша не повинен бути самоціллю, він повинен слугувати важливим засобом оволодіння фонетикою та орфографією учнів. Враховуючи, що українська писемність в основному фонематична, вибір при аналізі окремих звуків у слові є надійною підтримкою правильного написання.

Основою орфографічної грамотності є здатність співвідносити фонетичні та граматичні зразки слова та позначати звуки відповідними буквами. Учні повинні оволодіти цими навичками і писати слова, які утворюються на фонематичній основі [2, с. 30].

Для успішного розвитку мовлення учнів важливого значення набуває мовне середовище, яке на сучасному етапі характеризується зниженням рівня мовної культури суспільства в цілому. Сучасні діти чують не лише неправильно оформлену мову, а й літературні вирази. Вміст телевізійних програм та відео з мережі «Інтернет» також зазвичай не найкращий приклад для дитини. Тим більше, занурення дитину у віртуальний світ знижує її комунікаційний розвиток.

Таким чином, учителям і батькам важливо орієнтуватися у вікових нормах розвитку всіх компонентів мовлення. Ще з періоду дошкільного дитинства потрібно вчити дітей правильно вимовляти звуки в словах, ставити наголоси, користуватися відповідною інтонацією, правильно дихати під час мовлення, заохочувати до творчих мовленнєвих ігор [1, с. 28].

Список використаної літератури

1. Артеменко А. Порушення мовлення у дітей. *Соціальний педагог*. 2018. №11. С. 22–29.
2. Горобець С. Вади мовлення в учнів молодшого і середнього шкільного віку. *Дефектолог*. 2012. №8. С. 29–31.
3. Горобець С. Попередження і подолання недоліків усного та писемного мовлення в учнів. *Початкова освіта*. 2012. №7. С. 11–13.
4. Методика навчання української мови в початковій школі / за ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2011. 364 с.

Гайдучик Тетяна Олександрівна,
здобувач вищої освіти «Бакалавр»,
науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Шевчук Т. Б.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ФОРМУВАННЯ ЗВУКОВОЇ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ У ПЕРШОКЛАСНИКІВ

Звукова культура мовлення – це складова частина загальної мовної культури. Поняття «звукової культури мовлення» досить складне і широке, воно містить цілий ряд важливих компонентів: чітку артикуляцію звуків мови, фонетичну і орфоепічну правильність мовлення, правильне мовленнєве дихання, силу голосу, темп і тембр мовлення, інтонаційні засоби виразності (наголос, логічні паузи, ритм), фонематичний слух [1].

Основне завдання вчителя у процесі роботи з першокласниками – навчити адекватно, доречно й практично послуговуватися мовленням у конкретних ситуаціях спілкування, використовуючи задля цього як мовні (інтонація), так і немовні (міміка, пантоміміка) засоби виразності мовлення [4], підготувати їх до систематичного навчання в наступних класах. Особливе значення має процес виправлення в шестирічних школярів недоліків у вимові й мовленні, що безпосередньо впливає на ефективність уроків читання та оволодіння знаннями з інших предметів. Без уміння виразно, чітко прочитати той чи інший текст учень не зможе виконати завдання з мови, зрозуміти і розв'язати задачу, засвоїти певну інформацію. Все це помітно впливає на загальну успішність учнів.

Виразність читання й мовлення учнів залежить від удосконалення звукової культури мовлення. Проблемі формування правильної вимови присвячено низку досліджень (О. Л. Жильцова, І. Й. Дьоміна, А. С. Винокур, К. Л. Крутий, С. Н. Лупинович та ін.). Усі недоліки вимови пов'язані з недостатністю в школярів мовленнєвого досвіду, розвитку мовленнєвого механізму й особливо слуху. Останній лежить в основі засвоєння розвитку усного і писемного мовлення та є тим підґрунтям, на якому будуються завдання мовленнєвої культури в цілому.

Учень із добре розвиненим мовленням легко вступає в спілкування з однолітками, може зрозуміло висловлювати свої думки, бажання, задавати питання, домовлятися про спільну діяльність тощо. Інша ситуація складається з школярами, які мають порушення мовлення. Невизначене мовлення дитини утруднює взаємини з людьми і нерідко накладає відбиток на її характер. На думку В. І. Селіверстова, «відсутність стимулу і бажання говорити, боязнь мовленнєвого спілкування призводять до того, що мова дитини стає тьмяною, млявою, тихою, невизначеною» [5]. Отже, якщо не допомогти дитині позбутися

мовленнєвих недоліків, це може викликати невпевненість у собі, розчарування, зрештою, гальмувати загальний розвиток учнів.

Особливої уваги вчителя до розвитку мовленнєвого механізму слуху, а отже й до усунення недоліків у вимові й мовленні, потребує навчання школярів у добукварний і букварний періоди. У перші класи щороку приходять діти з різними мовленнєвими недоліками. Учителю початкових класів потрібно досконало знати методи, прийоми роботи над усуненням в учнів недоліків вимови й мовлення. Робота над подоланням таких недоліків повинна проводитись поступово і послідовно. Починати її слід з перших днів навчання і здійснювати на всіх без винятку уроках. Щоб правильно спланувати мовленнєву діяльність передусім треба вивчити особливості культури мовлення шестирічних школярів.

Учні першого класу, які не мають органічних недоліків мовлення, за умов правильного виховання у сім'ї, оволоділи всіма звуками української мови і правильно використовують їх. Але це не означає, що з такими першокласниками не потрібно працювати над вдосконаленням звукової культури мовлення. Іноді в шестирічних учнів ще залишається нечіткість вимови звуків, слів, недостатньо чітка диференціація звуків, тобто діти змішують їх у вимові та в сприйманні на слух. Найбільше це стосується учнів з швидким темпом мови і нечіткою вимовою, які лише недавно оволоділи правильною вимовою тих чи інших звуків, дітей із затриманим загальним розвитком мови. У шестирічних першокласників можна спостерігати легку гаркавість і шепелявість, що іноді набувають характеру звички. Діти часто вживають неправильну інтонацію, вимовляють слова з неправильним наголосом.

Найважливіше завданням з розвитку звукової культури мовлення шестирічних учнів – це навчити дітей правильно вимовляти всі звуки української мови, відрізнити і правильно вживати близькі за звучанням звуки, розвивати фонематичний слух, навчати звукового аналізу слова, формувати інтонаційну виразність мовлення.

У вересні вчитель перевіряє звукову вимову першокласників та уміння диференціювати близькі за звучанням звуки, темп мови, уміння правильно ставити наголос та користуватися інтонацією. Наслідки обстеження заносяться в обліковий зошит. Для перевірки педагог використовує спеціально дібраний матеріал. Можна використати вірші, загадки, прислів'я, в яких повторюються певні групи звуків (свистячі, шиплячі, сонорні та ін.), послухавши як учень читає вірш чи загадку, вчитель визначає недоліки звуковимови.

Точніше можна перевіряти звуковимову першокласників з допомогою набору картинок, в назву яких входять різні звуки: сонорні, свистячі, шиплячі та ін. Вчитель перевіряє уміння учнів диференціювати звуки ([с] – [ш], [з] – [т], [ц] – [ч]), дзвінки і глухі ([в];[ф], [з] – [с], [ж] – [ш]), сонорні ([л] – [р]). Спочатку вчитель кладе подібні за назвою картинки поруч, а потім переміщує і просить дитину показати предмети, які він називає. Коли учень робить помилку, то педагог звертає увагу на смисловий бік слова, а в зошиті записує ті пари слів, в яких дитина допустила помилку. Можна запропонувати учневі повторити на слух попарно склади з диференційованими звуками, зберігаючи послідовність. Склади вчитель промовляє повільно, чітко, досить голосно, прикриваючи рот папером, щоб школяр не бачив артикуляції звуків. Вчитель називає диференційовані звуки у поєднанні з різними голосними, змінюючи місцями ці звуки. Наприклад, *Са-ша, шо-се, су-шу*. Крім цього педагог занотовує в зошиті такі недоліки, як заїкання, шепелявість, гаркавість тощо.

Велике значення в диференціюванні звуків має фонематичний слух – здатність відрізнити суттєві фонематичні ознаки від випадкових, які не мають фонематичного значення в українській мові. Розвивати фонематичний слух потрібно з виховання слухової

уваги. Слухова увага виховується на простих для сприймання звуках – не мовних. Вчити дитину уважно вслухатися в мову однолітків, інших людей, виділяти окремі речення, слова і тільки після цього – фонему.

Спеціальні вправи для розвитку фонематичного слуху потрібні всім першокласникам, навіть тим, які не мають дефектів мовлення. Добре розвинений фонематичний слух – необхідна умова для оволодіння грамотою.

Для розвитку фонематичного слуху і слухової уваги вчитель може використовувати дидактичні ігри, вправи, слухання музики, відгадування загадок тощо. Наприклад, вправа «Знайди предмет на певний звук». На столах у першокласників конверти з розрізаними малюнками. Вчитель загадує одну-дві загадки, відгадками яких буде слово, що починається зі звука [с]. Це слово треба скласти з розрізаних малюнків. Наприклад, така загадка: *у день спочиваю, а в ночі літаю, маю круглі очі, бачу серед ночі* (сова). Кожний учень виймає зі свого конверта розрізані малюнки і складає з них малюнок сови. Перемагає той, хто першим правильно виконає завдання.

Особливо цінні вправи з використанням звуконаслідувальних слів. Учні не тільки вправляються у вимові звуків, закріплюють їх, а й оволодівають інтонаційною виразністю мовлення, вчаться регулювати силу голосу.

У формуванні розвитку звукової культури мовлення учнів важливе значення мають вірші, лічилки, потішки, скоромовки. Вчитель спеціально добирає вірші для вправлення дітей у вимові окремих звуків, для роботи над інтонаційною виразністю мовлення. Наприклад, учням з нестійкою вимовою звука [р] корисно вивчити вірш Н. Забіли «Равлик», для вправлення у вимові шиплячих – поезію Т. Г. Шевченка «Качечка».

Вивчаючи з першокласниками вірші, вчитель може використати прийоми, які активізують увагу. Наприклад, запропонувати дитині вслухатись, як вона вимовляє окремі слова, речення, а потім повторити їх. Використовуючи цей прийом, учитель сприяє розвитку активного слухового сприймання і слухової уваги, кращому засвоєнню правильної вимови.

Для розвитку звукової культури школярів педагог широко використовує скоромовки. Вони закріплюють правильну вимову звуків, якими дитина вже оволоділа, сприяють виробленню у неї хорошої дикції. Розучування скоромовок необхідно поєднувати з іншими методами. Наприклад, можна розучити скоромовку, а потім провести дидактичну гру з картинками. Під час розучування вчитель спочатку сам чітко, злегка підкреслюючи артикуляцію звуків, вимовляє скоромовку, а потім учні хором і по одному чітко, не поспішаючи повторюють її. Коли діти запам'ятали скоромовку, вчитель просить проказати її, змінюючи силу голосу: пошепки – тихо – голосно – тихо – пошепки. Це сприяє виробленню у школярів дикції.

Важливо привчати учнів говорити голосно, чітко, виразно, стежити, щоб вони не кричали, не напружували голос, і наголошувати на цих вимогах на всіх уроках.

Коли першокласники навчаються читати нескладні тексти, на початку кожного уроку читання слід систематично і послідовно проводити спеціальні 6–8 хвилинні вправи на інтонування тексту. Такі вправи сприятимуть не тільки усуненню недоліків вимови й мовлення, але й виробленню в учнів чіткої і виразної вимови голосних та приголосних звуків, окремих слів, словосполучень, речень; розвиватимуть зорове сприймання, сприятимуть виробленню умінь і навичок керувати в процесі читання голосом; формуватимуть навички правильного, швидкого, свідомого і виразного читання, а головне, стануть настановою на виразне читання тексту, що є основною вимогою уроків читання.

Отже, показниками звукової культури мовлення є фонетична і орфоепічна правильність мовлення, чітка дикція та інтонаційна виразність. Формування звукової культури мовлення – це одне із найважливіших завдань мовленнєвого розвитку першокласників, оскільки саме вік 6–7 років вважається психологами найбільш сприятливим для його вирішення.

Список використаних джерел

1. Богуш А. Мовленнєвий розвиток дітей: сутність та шляхи реалізації. *Дошкільне виховання*. 1999. № 6. С. 3–5.
2. Варзацька Л. О. Активізація мовленнєвої діяльності учнів. *Початкова школа*. 1991. №2. С. 28–31.
3. Концепція Нової Української школи. *Міністерство освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 09.04.2021 р.)
4. Початкова освіта в контексті ідей Нової Української Школи. О.Я.Савченко. *Інститут педагогіки НАПН України*. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/714505/1/Початкова %20освіта20в%20контексті%20ідей%20НУШ.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/714505/1/Початкова%20освіта20в%20контексті%20ідей%20НУШ.pdf) (дата звернення: 15.04.2021).
5. Селиверстов В. И. Речевые игры с детьми. Москва : Владос, 1994. 344 с.

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

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ

Питання формування комунікативно-мовленнєвих умінь учнів початкових класів у сучасній лінгводидактиці розглядається як важлива суспільно-педагогічна проблема.

Фундатором основоположних ідей навчання учнів початкових класів зв'язно висловлювались є К. Ушинський. Розвиток мовлення він тісно пов'язував із вихованням, загальним розвитком особистості.

Праці М. Баранова, М. Вашуленка, І. Гудзик, К. Пономарьової, О. Хорошковської спрямовані на удосконалення комунікативних якостей мовлення учнів 1–4 класів.

Аналіз мовознавчої літератури показав, що проблема культури мовлення завжди була в центрі посиленої уваги вчених. Цій проблемі присвячено праці провідних вітчизняних лінгвістів і методистів Н. Бабич, О. Біляєва, А. Коваль, Л. Мацько та ін. Вони вивчали питання мовної культури особистості та суспільства, комунікативні якості культури літературного мовлення та мовного виховання [3].

С. Русова зазначає, що в навчанні мови поряд ідуть два взаємопов'язані, але водночас різні процеси – знати (мову) і могти (нею користуватися) [4].

Сучасні вітчизняні суспільні реалії, з одного боку, свідчать про втечу значної частини молоді у віртуальний простір і зниження її участі у реальному спілкуванні, а, з іншого, актуалізують важливість міжособистісного спілкування у різних сферах життєдіяльності людини. Вони вимагають від науковців і педагогів-практиків упровадження нових підходів, форм і методів навчально-виховної діяльності, які б відповідали потребам розвитку комунікативної компетентності особистості і сприяли б її самореалізації в особистому і в спільному житті.

Основи спілкування людини закладаються в дитинстві і чільне місце у цьому процесі займає школа. Основна відповідальність за процес формування комунікативно-мовленнєвих умінь учнів початкових класів зазвичай лягає на плечі вчителя початкової школи.

Якість початкової освіти значною мірою залежить від рівня сформованості комунікативно-мовленнєвих умінь учнів. Він сприяє суттєвим змінам у системі міжособистісних взаємин учнів з ровесниками та дорослими і є однією з соціально-психологічних передумов забезпечення наступності між початковою і основною школою, допомагає успішній адаптації школярів до нових умов навчання [1].

На думку дослідників, комунікативно-мовленнєві уміння учнів початкових класів – це якість особистості, до складу якої входить чимало компонентів. На практиці вона виявляється у низці важливих чинників: у здатності учня формувати власну мотиваційно-ціннісну основу спілкування, у можливості оволодіти школярем мовними знаннями, уміннями й навичками й активно їх застосовувати у навчанні і повсякденному житті, у здатності і майстерності встановлювати і підтримувати контакти з іншими людьми, використовуючи для цієї мети різні способи взаємодії, в умінні школяра ефективно працювати в різного рівня групах, а також володіти різними соціальними ролями.

У процесі дослідження рівня сформованості комунікативно-мовленнєвої складової учнів початкових класів науковці наголошують на низці проблем. Так, переступаючи поріг школи, діти володіють переважно розмовно-побутовою мовою. Для них притаманно невміння зв'язно висловлювати свої думки, помилки зустрічаються в усному та писемному мовленні. Все це створює дискомфорт у процесі спілкування з однолітками і дорослими, не дає учневі можливості в повній мірі розкрити свої здібності і задатки, проявити себе як особистість.

Експерти зазначають й інші проблеми першокласників. Діти, які приходять до першого класу допускають чимало фонетичних помилок, які у свою чергу впливають на процес комунікації. Сформовані в процесі неусвідомленого наслідування вимовні навички першокласників не завжди відображають орфоепічні норми рідної мови. Тому з початком шкільного навчання виникає необхідність коригувати вимовні навички окремих дітей відповідно до орфоепічних норм літературного мовлення. Не всі діти однаково сприймають наголос у словах. Одні розрізняють його тільки у вимові вчителя, причому деякі з учнів чують наголос лише в тому випадку, коли наголошений склад вимовляється з сильним напруженням голосу. Інші, добре розрізняючи наголоси у вимові інших, не чують їх у власному мовленні, хоча й наголошують слова правильно.

Обмежений словниковий запас школярів теж впливає на усне і писемне мовлення. Словник дітей не упорядкований і не систематизований: слова існують окремо одне від одного, не маючи належного споріднення між собою. Джерелом поповнення словника учнів є зазвичай навколишнє середовище, в якому вони перебувають: мова батьків, учителів, друзів, мова творів художньої літератури, кінофільмів, радіо- і телепередач та ін. Проте відомо, що з побутового мовлення друзів, дорослих учні засвоюють часом діалектизми, жаргонізми, просторічні та нецензурні слова. Тому позитивним і надійним джерелом збагачення словника учнів має стати цілеспрямована робота вчителя, в арсеналі якого є твори художньої літератури.

Іншою проблемою учнів початкових класів є невміння школярами чути і розуміти слово вчителя та відповіді однокласників на уроці. Зазначається, що учням важко зрозуміти почуте навіть після кількаразового повторення. Уміння уважно слухати, стежити за

розгортанням думки, уявляти почуте, відчувати красу мови не приходиться саме собою, цього потрібно вчитися.

Для першокласників притаманний низький рівень орієнтування в різних ситуаціях спілкування, неготовність до діалогу, невміння висловлювати свої думки, невміння відповідати на запитання, помилки в усному та писемному мовленні. Відсутність належного досвіду спілкування в школярів актуалізує необхідність розвивати у них уміння долати комунікативні бар'єри, які виникають при відсутності розуміння ситуації спілкування. У зв'язку з цим учнів початкових класів необхідно вчити крім вербального спілкування інтерпретувати також невербальні прояви інших людей, знайомити дітей з «мовою тіла» і «каталогом жестів» [5].

Отже, для мовленнєво-комунікативного розвитку вчителі мають надавати перевагу першості для живого спілкування, вводити дітей у різні мовленнєві ситуації пробуджуючи до ініціативи та мовленнєвої активності. Обов'язково забезпечити реалізацію принципу наступності між дошкільною і початковою освітою для досягнення основної мети навчання рідної мови, яка полягає у формуванні національно свідомої, духовно багатої мовної особистості, яка вільно оперує мовними засобами.

Список використаних джерел

1. Корніяк О. М. Сучасні підходи до вивчення комунікативної компетентності особистості. *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка*. 2009. № 3. С. 180–194.
2. Ліознова Є. В. Особливості нервової системи і спілкування молодших школярів, 2018. С. 10–15.
3. Марущак О. М. Формування комунікативної компетентності молодших школярів засобами дитячої періодики. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. – 134 с.
4. Мелешко Л. В. Формування мовленнєвої компетентності учнів у процесі навчання української мови, 2017. С. 87–94. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2017_60_4_9
5. Юрченко В. І. Формування в учнів комунікативної компетентності – важливе завдання початкової школи. *Імідж сучасного педагога*. 2018. № 4. С. 59–62.

Костенко Вікторія Олександрівна,
здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр»,
науковий керівник: д-р. пед. наук, доц. Грона Н. В.
«Прилуцький гуманітарно-педагогічний фаховий коледж
імені Івана Франка Чернігівської обласної ради, м. Прилуки

ВИВЧЕННЯ ЗАСТАРІЛОЇ ЛЕКСИКИ УЧНЯМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Прилуцька земля – це місто і перлина словникарства, місто, де зароджувалися перші словники. Першоджерелом освітянської діяльності Прилуччини був приватний пансіон створений 1798 року. У ньому навчалося більше ста осіб, які успішно витримали вступні іспити у вищі навчальні заклади, часом вражаючи екзаменаторів своїми знаннями з усіх предметів, серед них був і майбутній відомий історик М. А. Маркевич, автор 5-томної «Истории Малороссии», у якій викладена історія України від найдавніших часів до кінця XVIII ст. [3].

Засновником пансіону був Павло Павлович Білецький-Носенко, котрий заслужено належить до визначних постатей Полтавської губернії. У складних економічних умовах він

зумів побудувати маєток, розпочати ґрунтовну педагогічну і наукову діяльність, зайнятися громадською роботою [1, с. 158–159]. Значних успіхів він досягнув у літературній діяльності, популяризуючи свою роботу.

Серед лінгвістичних праць, найвидатнішою вважається укладений у 30–40-х рр. XIX ст. «Словарь малороссийского, или юго-восточного языка; филологический, этимологический, с показаниями частей речи, окончательных корней слов, идиотизмов, со сводами синонимов, с пословицами и поговорками, составленный по произношению, каким говорят в Малой и Южной России» [1, с. 56]. Це диференційний українсько-російський словник, у реєстрі якого подано тільки ті елементи, що лексично, фонетично й семантично відмінні в обох мовах: *наприклад, бабак (байбак) сурок; багато (много); де (где); ирдити (рдеть, краснеть).*

Через те, що у словниковому складі постійно відбуваються зміни, у мові співіснують одночасно лексика активна й пасивна – з точки зору традиційності вживання. До останньої зараховують здебільшого слова, якими носії тієї чи тієї мови не послуговуються взагалі або послуговуються лише з окремими, переважно стилістичними, інтенціями. Така лексика набула статусу застарілої, оскільки вийшла з ужитку, не задовольняє вимог і потреб сучасної комунікації, інакше кажучи, відійшла на периферію лексичної системи. У науковій літературі застарілі слова кваліфікують як лексичні архаїзми [5] (відгрецьк. *archaios* – давній, старовинний) [1].

Функціонування архаїзму в тексті може відбуватись шляхом включення застарілого слова у синонімічний ряд, його сполучуваності із сучасним словом. Лексичні архаїзми належать до книжкової лексики, вони позначають слова, що були витіснені з повсякденного вжитку іншими синонімічними їм словами, але не зникли з мови, а продовжують функціонувати в ній, хоча сфера їхньої діяльності різко звужується [2, с. 14].

Отже, архаїзми – це застарілі слова, що витіснилися у сучасній мові синонімічними відповідниками *перст* → *палець*, *уста* → *губи*, *гудець* → *музикант*, *зигзиця* → *зозуля*, *жалування* → *зарплата*, *понеже* → *тому*, *позаяк* → *тому що*, *попри* → *крім*, *сталий осідок* → *постійне місце проживання*.

Застарілі слова пасивно, час від часу, за нагальної потреби використовуються мовцями і то здебільшого лише тими, які, хто намагається реалізувати окремі прагматичні завдання. До такої категорії належать передовсім письменники, які широко використовують застарілу лексику у художніх творах: архаїзми є засобом піднесеного або, навпаки, зниженого мовлення, а історизми переважно слугують для передавання історичного колориту [2].

На сьогодні більшість лексем із цього пласту застарілої лексики «відродилися» у сучасній українській мові, серед них майже всі побутують у новому значенні, і лише окремі зберегли відтінок свого початкового значення, тобто їхня семантика змінилася неповністю.

Аналізуючи стан лексики української мови, лінгвісти (А. Грищенко, Н. Бойко, С. Зінченко, Т. Коць, Л. Козловська, Л. Лисиченко, Л. Мацько, Л. Ставицька, О. Стишов та ін.) відзначають низку змін у її складі, зумовлених процесами, які відбуваються в соціально-економічному, політичному, культурному житті суспільства. Лексика, відображаючи динамічний поступ суспільства, зазнає змін, збільшується кількісно, що і викликає труднощі в осмисленні, лексикографічному описові, а, отже, і в засвоєнні слів.

Звичайно у початковій школі учні не вивчають окремою темою застарілою лексику, але практично знайомляться із архаїзмами й історизмами (мають практичне значення – читання книг, перегляд мультфільмів та фільмів історичної тематики). Тому вправи й завдання мають практично-комунікативний характер. Наприклад:

- Прочитайте статтю про П. П. Білецького-Носенка до словника «Великі прилучани», укладену учнями 3 класу, але вона потребує редагування. Знайдіть помилки у виділених словах.

Павло Павлович Білецький-Носенко народився 16 (27 серпня) 1774 у місці Прилуках, у дворянській сім'ї.

Упродовж чотирнадцяти років навчався в Шляхетському сухопутному кадетському корпусі в **петербургу**. Після закінчення проходив **воєнну** службу. Він брав участь у **воєнних операціях** під командуванням О. В. Суворова, за що був нагороджений **Золотим хрестом з написом: «За труды и храбрость»** і **годинником, прикрашеним бриліантами**.

В осени 1798 року пішов у відставку й повернувся додому в Прилуки. Жив переважно у своєму маєтку в селі **Латинцях на Прилуках**. У селі **Замості** в маєтку І. Величка навчав групу дворянських дітей. Викладав **руську, французьку, німецьку мови, поезію, риторичку й естетику, географію, природознавство, математичку** та ін.

Павло Павлович був обдарованим художником. Він залишив багато акварельних **малюнків, портретів, пейзажів**.

Сама більша його спадщина залишилась в поетичних і прозових творах: поема «Горпиніада», роман «Зиновій Богдан Хмельницький», драма «Іван Золотаренко», багато балад, байок, казок. Найвидатнішою його мовознавчою працею вважається укладений у 1838-1843 рр. **повний словник української мови**. Його обсяг перевищив сучасний 11-томний словник.

Помер письменник 11 червня 1856 року на вісімдесят другому році життя в **Латинцях**. На жаль, не збереглися ні його садиба, ні прекрасний сад, ні могила знаменитого **зимляка** (За матеріалами інтернетних джерел).

- Прочитай текст. Знайди в ньому незрозумілі слова і з'ясуй їхнє значення за тлумачним словником.

Запорозькі козаки мали за столицю Січ. Це було розчищене серед лісу або укріплене частоколом місце. На ньому козаки зводили селище. Січ була резиденцією всіх головних старшин козацтва.

У Січі жодного значення не мали ні знатність роду, ні перевага віку.

Цінувалися серед товариства передусім розум, кмітливість, досвід тасміливість.

Отже, застаріла лексика є тим джерелом, із якого ми можемо брати інформацію про життя наших предків. Знання питомої лексики мови свого народу свідчить про високу ерудицію носія цієї мови.

Список використаних джерел

1. Половець М., Павло Павлович Білецький-Носенко (1774–1856). *Сіверянський літопис*. 2017. №6. С. 154–160.
2. Сучасна українська літературна мова: підручник/ за ред. А. П. Грищенка. – [3-тє вид., допов.]. Київ: Вища школа, 2002. 439 с.
3. ВІН РОБИВ УСЕ, ЩО МІГ. URL: <https://uamodna.com/articles/pavlo-bilecjkyy-nosenko-ya-lyublyu-rodynu-y-zhelal-by-poznakomytj-ee-s-celym-svetom-pravo-ona-stoyt-togo/> (Дата звернення:

22.03.2021).

4. Білецький-Носенко Павло Павлович. URL: <https://ru.osvita.ua/vnz/reports/pedagog/1225/> (Дата звернення: 22.03.2021).

5. Павло Павлович Білецький-Носенко. URL: http://pryluky-dytbiblioteka.edukit.sp.ua/pro_biblioteku/pavlo_bileckij-nosenko/ (Дата звернення: 22.03.2021).

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

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ СИТУАЦІЙНИХ ЗАВДАНЬ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Завдання сучасної шкільної освіти виходять за рамки стандартної передачі знань від учителя до учня. Новий час висуває нові вимоги. Удосконалення наукових технологій призвело до зростання потреб суспільства в людях, які могли б ставити і вирішувати завдання і виклики не тільки сьогодення, а й майбутнього. Розвиток комунікативної компетентності людини в сучасному суспільстві стає надзвичайно актуальною проблемою, оскільки незалежно від статі, віку, освіти, соціального статусу, територіальної та національної приналежності і багатьох інших аспектів, що характеризують людську особистість, ми постійно сприймаємо, передаємо і зберігаємо інформацію, тобто активно провадимо комунікативну діяльність.

Поняття компетентності було започатковано у зарубіжних країнах. Вважається, що компетентнісний підхід до навчання зародився в США. Слово «competence» англійського походження і в перекладі може означати як компетентність, так і компетенцію. Слід означити, що ці поняття не є тотожними. А. Хуторський вважав, що «компетенція» – це заздалегідь визначена соціальна вимога до освітньої підготовки учня, необхідна для його ефективної продуктивної діяльності в певній сфері, а «компетентність» – це рівень володіння учнем відповідною компетенцією, що включає його особистісне ставлення до неї і до предмета діяльності [5]. Ми погоджуємося із думкою вченого та можемо зробити висновок, що компетенція є метою освіти, а компетентність – це узагальнені здібності особистості, результат освіти.

Термін «комунікативна компетентність» вперше був вжитий у 1966 році американським лінгвістом Д. Хаймсом. Він визначав її як здатність людини використовувати набір мовних засобів, які є в її пам'яті, з метою сприйняття і побудови програм мовної поведінки в усній і письмовій формі з урахуванням соціальних і культурних норм суспільства. Вже тоді Д. Хаймс надавав особливого значення її ситуаційній обумовленості, що можемо підтвердити його словами: «...a normal child acquires knowledge of sentences not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others.» [1, с. 277].

У цей час, тобто у 60–70-ті роки ХХ століття, у вітчизняній методичній науці активно розроблявся комунікативний підхід до навчання мови (В. Добромислов, Т. Ладиженська, М. Львов та інші).

Т. Ладиженська вважає, що мовні навички є основою для формування комунікативної компетентності, адже містять елементи творчості. Нею були виокремлені основні комунікативні вміння: співвідносити висловлювання з темою і розкривати його основну думку, докладно і послідовно викладати мовленнєвий текст, доречно використовувати у висловлюванні мовні засоби і правильно композиційно його оформляти.

Різні сторони комунікативної спрямованості розглядалися О. Александровою, М. Григорьєвою, М. Дашкіним. Вони вважали, що однією з найважливіших цілей освіти повинна бути саме підготовка учнів до практичної діяльності. Для цього потрібні реальні прикладні знання; ними була визначена необхідність формування в учнів різних умінь, в зв'язку із цим вони сформулювали поняття одного з важливих комунікативних умінь – уміння зрозуміло, красиво і легко говорити на рідній мові.

Лінгвіст М. Жинкін вважав, що існує необхідність звертати увагу на те, що і як говорять учні, на те, як вони реагують на дії та вчинки інших людей. Потрібно виявляти їх думки і почуття, які супроводжують в учнів процес їх спілкування з іншими людьми, їх труднощі, з якими вони стикаються при налагодженні контакту з оточуючими. Він визначав зовнішні і внутрішні компоненти спілкування. До зовнішніх компонентів відносяться вербальні (мовні висловлювання) і невербальні форми поведінки (тон голосу, темп мови, міміка, жести, вираз обличчя) [2].

На початку 70-х років минулого століття в теорії і методиці навчання мов чітко виокремився новий комунікативно-діяльнісний, комунікативно-прагматичний підхід, що дав можливість ученим розглядати мовну систему в тісному взаємозв'язку з умовами її використання, функціонування, засвоєння і тими змінами, що відбуваються у процесі спілкування. У науковий вжиток увійшли нові поняття: «комунікативна спрямованість», «мовленнєва діяльність», «мовленнєве спілкування», «комунікативна компетенція», «комунікативна компетентність».

Саме з 70-х років розпочалися інтенсивні дослідження проблеми комунікативної компетенції як результат осмислення соціальної функції мови й комунікативного спрямування мовленнєвої діяльності людини.

Уперше термін «комунікативна компетентність» у вітчизняну лінгводидактику ввів М. Вятютнев. Учений розуміє комунікативну компетентність як здібність людини спілкуватися у трудовій і навчальній діяльності, використовуючи різні види мовленнєвого спілкування, задовольняти власні інтелектуальні потреби особистості.

Комунікативна компетентність – одна з найважливіших характеристик мовної особистості. Її набувають в результаті природної мовної діяльності та в результаті спеціального навчання. Вона включає в себе оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності, основами культури усного та писемного мовлення, базовими вміннями і навичками використання мови в різних сферах і ситуаціях спілкування.

У процесі мовної комунікації люди користуються засобами мови – її словником та граматику – для побудови висловлювань, які були б зрозумілі адресату. Однак знань тільки словника і граматики недостатньо, для того, щоб спілкування цією мовою було успішним: треба знати ще умови вживання тих чи інших мовних одиниць та їх поєднань. Інакше кажучи, крім власне граматики, учень повинен засвоїти «ситуаційну граматику», що

передбачає використання мови не тільки у відповідності зі змістом лексичних одиниць і правилами їх поєднання в реченні, а й в залежності від характеру відносин між мовцем і адресатом, від мети спілкування та від інших факторів, які в сукупності з власне мовними знаннями складають комунікативну компетентність носія мови.

Розвиток мовлення є основою формування комунікативної компетентності учнів, йому підпорядковуються всі форми, методи, прийоми й засоби навчання, взаємодія вчителя й учнів.

У сучасній методиці визначилися два основні етапи цієї роботи:

- 1) на уроках вивчення основ науки про мову й мовлення;
- 2) на спеціальних уроках зв'язного мовлення.

Про це йшлося ще у 80-х роках минулого століття. Обидва етапи взаємопов'язані і взаємозумовлені структурою та змістом шкільної програми. Проте завдання в них дещо відмінні. Якщо перший етап передбачає роботу над засвоєнням словникового складу, побудови словосполучень і речень, невеликих висловлювань, то на другому проводиться робота над збагаченням мовлення й удосконаленням навичок відтворювати чужі висловлювання на основі взірцевих текстів і створювати власні різних типів та стилів мовлення, що знайшло відображення у шкільних програмах і підручниках, у класифікації уроків зв'язного мовлення.

Для уроків розвитку зв'язного мовлення характерне широке використання різних засобів навчання (мовних, аудіовізуальних та ін.), що дозволяють створювати в процесі навчання необхідну для занять мовну ситуацію. Все це позитивно позначається на оволодінні учнями мовою як засобом спілкування і формування комунікативної компетентності.

Головний недолік роботи з розвитку мовлення у школі, як зазначав М. Жинкін, полягає в тому, що «...ситуація уроку знімає природну комунікативність мовлення і в цьому випадку є тільки один спосіб звільнитися від вказаного недоліку. Необхідно, щоб в учнів виникла потреба у комунікації» [2, с. 105].

Щоб наблизити умови навчання до природніх умов спілкування, необхідно ввести учня у мовленнєву ситуацію і навчити його орієнтуватися у ній, тобто ясно уявляти собі співрозмовника, умови мовлення і завдання спілкування, добирати мовні засоби, що відповідають особливостям мовної ситуації (що, навіщо, кому, в яких умовах має бути сказано). Ця проблема може бути вирішена за допомогою ситуаційних завдань.

Ці види робіт стимулюють мислення учнів, викликають у них інтерес до навчального матеріалу, підвищують їхню активність у формуванні знань, умінь і навичок; розширюють можливості практичного застосування вивченого матеріалу. Це досягається за рахунок можливостей, закладених у самому змісті предмету «Українська мова». Виконуючи ситуаційні завдання, аналізуючи мовну ситуацію, учні можуть самостійно оволодівати новими знаннями та навичками з культури спілкування й набувають комунікативних умінь.

Список використаних джерел

1. Hymes D. On Communicative Competence. *Sociolinguistics*. Harmondsworth : Penguin, 1972. P. 269–293.
2. Жинкін Н. И. Речь как проводник информации. Москва, 1982. 155 с.
3. Мамчур Л. І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02. Херсон, 2012. 318 с.

4. Пентиліук М. І., Горошкіна О. М., Нікітіна, А. В. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мов. *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики*: зб. статей. Київ : Ленвіт, 2011. С. 226–237.
5. Хуторський А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Ученик в обновленной школе*. Москва : ИОСО РАО, 2002. С. 135–157.

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

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Мовленнєвий розвиток учнів молодшого шкільного віку – одне з ключових завдань сучасної початкової школи. Його актуальність визначається соціальною значущістю проблематики, що зумовлює важливість формування комунікативної компетенції молодших школярів, яка передбачає оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності та культурою мовлення й створює фундамент для освіти упродовж усього життя. Розвинене мовлення сприяє здобуттю міцних і ґрунтовних знань, а також цілісному гармонійному розвитку особистості. Проте на сучасному етапі розвитку суспільства в загальноосвітніх школах навчаються діти, які мають мовленнєві недоліки.

Як відомо, початок навчання в школі неминує призводить до різкої зміни всього способу життя дитини і висуває серйозні вимоги до її фізичного та психічного здоров'я. Успішність навчання багато в чому залежить від урахування закономірностей дитячого розвитку, зокрема мовленнєвого, адже зі збільшенням навчальних навантажень у школярів можуть виникати певні труднощі під час засвоєння шкільних предметів.

Сьогодні про важливість вивчення мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку свідчать численні дослідження науковців (А. Богущ, М. Вашуленко, Р. Лалаєва, О. Савченко, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.).

Проблема мовленнєвого недорозвитку висвітлюється у сучасних наукових дослідженнях (Є. Соботовича, Г. Чиркіна, М. Шеремет тощо). Ученими розкриваються особливості дітей, які мають мовленнєве недорозвинення первинного генезу (Б. Гріншпун, Є. Соботович, Т. Туманова), а також особливості мовленнєвої діяльності дітей із загальним недорозвитком мовлення, що пов'язані з системними мовленнєвими порушеннями й мають вторинне походження (О. Грибова, І. Марченко, О. Павлова та ін.).

Мета роботи – окреслити особливості мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку.

Як зазначено в Державному стандарті початкової освіти, мета і завдання навчального предмета «українська мова» у початковій школі полягає не лише в опануванні грамоти (початкових умінь читати і писати), а й у мовленнєвому розвитку молодших школярів – умінь висловлюватися в усіх доступних для них формах, типах і стилях мовлення. Розвиток мовлення має набути статусу провідного принципу навчання рідної мови в загальноосвітній школі, зокрема в її початковій ланці. Як бачимо, молодші школярі за чотири роки навчання у початковій школі повинні оволодіти усним і писемним мовленням на такому рівні, який би

дозволяв їм вільно і без перешкод спілкуватися з однолітками та дорослими на будь-яку тему, доступну для їхнього віку та розуміння [1, с. 90–96].

За даними спеціальних досліджень, в нормі дитина, яка навчається в школі, правильно вимовляє всі звуки рідної мови. Самостійні висловлювання розгорнуті, в них переважають поширені складні речення. Учні здатні детально та послідовно розповісти про побачене або почуте, пояснити причинно-наслідкові зв'язки, про події свого життя, переказати казку, оповідання, придумати продовження до них, розрізнити фантастичний зміст казки від реальної розповіді.

Лексична ланка мовленнєвої діяльності дітей шкільного віку знаходиться на 4 рівні розвитку. Характерною рисою цього рівня є засвоєння дитиною смислового різноманіття слова за рахунок оволодіння різними типами лексичних значень і їхньою диференціацією. Основним критерієм оцінювання є практичне оволодіння дитиною смыслом слова у результаті виділення його постійних, інваріантних ознак у різних смислах. У цей період відбувається акумуляція (накопичення) різних смислових відтінків одного і того ж слова із мовлення оточуючих, текстів казок, оповідань.

У процесі навчання діти підводяться до засвоєння лексичної системності на основі об'єднання слів у різні смислові (тематичні) групи. Це тематичні ряди слів, які відносяться до певних логічних категорій; угруповання слів, які мають семантичну подібність. Ці процеси призводять до засвоєння логічної понятійної співвіднесеності слів, у формуванні якої велика роль приділяється розвитку лексичної системності.

Розвиток лексичної системності й організація семантичних полів знаходять своє відображення в зміні характеру асоціативних реакцій. У дітей молодшого шкільного віку мовленнєві асоціації носять понятійний, логічний характер встановлюваних зв'язків між словами. У цей віковий період діти опановують утворення слів за аналогією на достатньому рівні.

Нормативним показником розвитку граматичної системи мови є засвоєння і володіння дитиною з нормальним мовленнєвим розвитком наступних граматичних форм: числових форм іменників, дієслів, прикметників; відмінкових закінчень іменників і прикметників; особових форм дієслів; родових форм дієслів, прикметників; видових категорій дієслів тощо.

У зазначеному віці відбувається удосконалення володіння граматичною стороною мовлення, засвоєння системи морфологічних засобів оформлення вже сформованих граматичних категорій, традиційних форм, чергувань в основах, поступово ускладнюється структура речення.

Важливим аспектом у розвитку мовлення дітей шкільного віку є фонетична складова та розвиток у них дій та операцій, згідно з фонологічним компонентом мовної компетенції (за Є. Ф. Соботович), а саме:

- розчленовування мовного потоку за ритмом та інтонацією та упізнання окремих значеннєвих структур за названими характеристиками;
- акустичний аналіз звукового складу слів;
- виділення й узагальнення постійних, корисних ознак фонем;
- розрізнення і запам'ятовування слів за їхнім фонемним складом;
- упізнання слів у мовленні оточуючих;
- установлення зв'язку між звуковою оболонкою слова та відповідними предметами і явищами, які воно позначає [3, с. 9–12].

На основі формування зазначених операцій відбувається розвиток фонетичної сторони мовлення у дітей. У віці шести-семи років правильна вимова сформована у значній кількості учнів. Фонетичні недоліки мовлення спостерігаються у 17% дітей (викривлення, частіше заміни звуків).

Також дитина зі вступом до школи опановує процесами письма і читання, що відкривають додаткові можливості для подальшого розвитку лексичного, граматичного і стилістичного аспектів мовлення дитини. У молодшому шкільному віці інтенсивно розвивається внутрішнє мовлення, яке є важливим механізмом розумової діяльності. Виявляється воно під час розв'язування різноманітних завдань, запам'ятовування тощо [2, с. 188].

Отже, у дітей шкільного віку з нормотиповим розвитком мовлення має бути сформоване на лексичному, граматичному, і фонематичному рівнях. Проте, якщо проаналізувати мовленнєву ситуацію у загальноосвітніх закладах, то можна простежити наявність мовленнєвих недоліків у значній кількості учнів. І ця тенденція з кожним роком збільшується. Тому невід'ємним елементом освітнього процесу на даному етапі розвитку суспільства є корекційно-педагогічна робота.

Список використаних джерел

1. Журавльова Л. С. Особливості мовленнєвого розвитку молодших школярів: Психолого-педагогічний аспект. *Актуальні проблеми педагогіки початкової школи в контексті освітньої реформи* (м. Коломия, 30 листопада 2017). Івано-Франківськ : НАІПР, 2017. С. 90–96.
2. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія. Київ : Академвидав, 2005. 202 с.
3. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ : Програмно-методичний комплекс. Київ, 2013. 108 с.

Михалюк Марія Віталіївна,
здобувач вищої освіти «Магістр»,
науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Шевчук Т. Б.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

СТИЛІСТИЧНА ВПРАВНІСТЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ – НЕОБХІДНА УМОВА ЇХ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ

Процеси розвитку Української держави торкнулися й проблеми функціонування мови: розширення сфери вживання української літературної мови як мови державної гостро висунуло завдання навчатися вільно володіти всіма стильовими ресурсами мови, засвоїти її зображувальні, термінологічні, емоційно-експресивні та інші багатства. Володіти мовою – означає знати і поважати її, а це спонукає постійно прагнути до високого рівня культури мовлення.

Одним із основних завдань навчання рідної мови є вироблення в учнів навичок вільного володіння всіма багатствами мови в різних ситуаціях спілкування. В оволодінні мовою важливу роль, крім засвоєння лексикології, фразеології, граматики та правопису, відіграє формування в школярів стилістичних умінь і навичок.

Робота із стилістики потребує належної уваги з боку вчителя, постійної цілеспрямованої мовленнєвої підготовки учнів. Адже мета стилістики як науки – навчити

вміло користуватися мовно-естетичними нормами. Школярі, вивчаючи всі розділи української мови, повинні засвоїти стилістичні особливості мовних засобів, що безпосередньо впливає на рівень їхньої мовленнєвої культури. Стилістика контактує з усіма рівнями мови. Стилістичні норми спираються на літературну мовну норму, хоч норми стилістики змінюються набагато швидше, ніж норми граматики [2, с. 3].

Загальні питання стилістики і культури мови розглядаються в роботах І. К. Білодіда, А. П. Коваль, О. Д. Пономаріва, Н. А. Бабич, А. С. Токарської, І. М. Кочан, М. М. Пилинського, Г. Волкотруб, Л. І. Мацько, О. М. Сидоренко. Спеціальних досліджень, присвячених проблемі навчання стилістики у початкових класах, дуже мало. Лише опосередковано розглядали цю проблему В. Бадер, Л. Варзацька, М. Вашуленко, А. Гац, І. Гудзик, П. Кордун, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Пентилюк, М. Плющ, М. Стельмахович, О. Хорошковська. У вітчизняній методиці нам невідомо жодного дисертаційного дослідження, присвяченого навчанню стилів мовлення у початкових класах на комунікативно-діяльнісній і функціонально-стилістичній основах.

Починаючи з першого класу, учні набувають стилістичних умінь у процесі вивчення тієї чи іншої програмової теми. Навчальні програми з української мови для початкових класів орієнтують учнів на розвиток уявлень про ознаки кожного стилю (без уживання терміна), а також будувати власні стилістично диференційовані висловлювання (художні та наукові описи, розповіді діалогічного і монологічного характеру, тексти-інструкції), тобто уже в початкових класах учні мають набути навичок виділення різних стилів мовлення. Здобувають ці навички учні 1–4 класів у процесі виконання практичних завдань і вправ, спрямованих на добір найбільш доцільного використання мовних одиниць залежно від змісту висловлювання, мети, ситуації мовлення. Саме завдання такого характеру збагачують мовлення учнів різноманітними в стилістичному плані засобами – лексичними, фразеологічними, фонетичними, морфологічними, синтаксичними, – сприяють виробленню навичок підсвідомого цілеспрямованого стилістичного використання мовних фактів, висловленню думки в усній чи письмовій формі [4, с. 42].

Стилістична робота спрямована на ознайомлення з функціонуванням мовних одиниць у різних сферах комунікації та усвідомлення виражальних можливостей мови, й ґрунтується на знаннях учнів про текст, речення, слово. Завдання стилістичного характеру, такі, як фонетико-стилістичні, лексико-стилістичні, граматико-стилістичні розвивають природні відчуття вмілого добору слова, виражального засобу для створення різних стилістичних ефектів – задушевно-ліричної чи холодно-офіційної тональності, комічного тощо.

По-різному підходять до проблеми формування стилістичної вправності мовлення молодших школярів методисти. Так, чинні підручники з рідної мови пропонують учням початкових класів серії вправ зі стилістики у формі гри, ділових завдань, бесід, залучають до постійної напруженої роботи над словом, його численними варіантами, знайомлять з елементами культури мовлення і стилістики української мови. Саме тут зосереджено повторення про текст та види речень за метою висловлювання, подано серію вправ: прочитай текст і добери заголовки; самостійно склади і запиши текст про осінь; склади текст – розповідь за серією малюнків із заданими словосполученнями; продовж текст відповідно до його заголовка; продовж казку або прочитай і доповни речення: якщо в тексті описується хтось або щось, то це текст ...; якщо розповідається про те, що відбулося, то це текст ... тощо.

На думку Л. О. Варзацької, спираючись на тексти, вчитель має можливість на всіх етапах формування мовних понять вести спостереження, як взаємодіють фонетичні, лексичні,

словотворчі, граматичні явища у зв'язних висловлюваннях, підкреслюючи яка їх роль у вираженні думки. Автор пропонує вчити дітей добирати слова, речення з огляду на мету та умови спілкування. У роботі над зв'язним мовленням необхідно дотримуватись дидактичного принципу поступового переходу від простих до складніших вправ. Дослідниця вважає, що вчитель повинен здійснювати з одного боку роботу, спрямовану на попередження помилок, а з іншого – на вдосконалення стилів і типів мовлення (розповідь, опис, міркування) [1, с. 98].

Оволодіння стилями й підстилями передбачає сформованість у молодших школярів ряду мовленнєвих умінь. Комплекс їх найбільш точно визначено в працях М. І. Пентилюк [5, с. 104]. На її думку, для компонування тексту певного стилю необхідними є вміння:

- а) визначати обсяг змісту й межі теми;
- б) підпорядковувати висловлювання основній думці;
- в) збирати й систематизувати матеріал;
- г) виражати думки точно й правильно.

Найбільший інтерес для нас становить перелік суто стилістичних умінь, який і ототожнюється М. І. Пентилюк зі стилістичною вправністю [5, с. 104]. Це такі:

- а) виявляти стилістично нейтральні й стилістично марковані одиниці, співвідносити їх;
- б) добирати стилістичні синоніми й правильно вживати їх у тексті;
- в) аналізувати текст певного стилю;
- г) конструювати стилістично диференційовані тексти;
- д) дотримуватися єдності змісту (теми) й мовного (стилістичного) оформлення у висловлюваннях різних стилів;
- е) користуватися різними стилістичними прийомами (стилістичний аналіз, експериментування, конструювання, редагування).

Отже, практична мовленнєва спрямованість початкового навчання полягає в тому, що контролюватися мають не тільки знання про мову, а й мовні вміння, а саме: будувати речення, різні за структурою, метою висловлювання та інтонацією; правильно утворювати форму слова й поєднувати її з іншими; будувати словосполучення, додержуючись норм лексичної сполучуваності, не порушувати норм вимови й наголошування уживаних знайомих слів.

Список використаних джерел

1. Варзацька Л. О. Функціонально-стилістичний підхід до навчання рідної мови. *Зб. наук. праць*. Вип. 2. Херсон, 1998. С. 97–101.
2. Волкотруб Г. Практична стилістика української мови. Навчальний посібник. Тернопіль : Підручники і посібники, 2004. 255 с.
3. Кордун П. П. Вивчення стилістики в середній школі. Київ : Рад. школа, 1977. 149 с.
4. Кучеренко І. Дидактичні засади вивчення стилістики у молодшій школі. *Рідна школа*. 2007. № 1. С. 42–45.
5. Пентилюк М. І. Перспективність у роботі зі стилістики в 1–4 класах. *Филологический анализ: Теория, методика, практика: Межрегиональный сб. науч. ст.* Вип. 6. Харьков – Херсон, 1994. С. 104–105.

Тиховська Анна Русланівна,
здобувач вищої освіти «Бакалавр»,
науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Шевчук Т. Б.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО РОЗВИТКУ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Мовлення є основним засобом людського спілкування. Без нього людина не мала б можливості отримувати і передавати велику кількість інформації, зокрема таку, яка несе смислове навантаження або фіксує в собі те, що неможливо сприйняти за допомогою органів відчуттів. Через мовлення як засіб спілкування індивідуальна свідомість людини, не обмежуючись особистим досвідом, збагачується досвідом інших людей [1].

Монологічне мовлення є не лише засобом спілкування, але і засобом мислення, носієм свідомості, пам'яті, інформації (письмові тексти), засобом управління поведінкою інших людей і регуляції власної поведінки людини.

Аналіз лінгводидактичної літератури дав можливість виділити умови ефективного формування монологічного мовлення учнів.

Для успішної роботи з розвитку зв'язного мовлення важливе значення має забезпечення таких умов, як створення відповідного мовного середовища; увага до мовлення дітей з боку вчителя, оцінка мовлення; засвоєння учнями знань про текст як одиницю мовлення, вправи у зв'язному монологічному висловленні [4]. Розглянемо ці умови.

1. *Створення мовного середовища.* Створенню мовного середовища в першу чергу сприяє мовлення самого вчителя. Тому зразкове мовлення вчителя – приклад для наслідування учнями. Кожна помилка – орфоепічна, лексична чи граматична – в мовленні вчителя завжди множить на число його вихованців.

Важливою умовою є і прослуховування віршів, казок, оповідань, зразкових з художнього боку і виконаних на належному рівні. Це можуть бути записи або виразне читання уривків художніх творів вчителем та заздалегідь підготовлених учнів. Систематична робота в цьому напрямі сприяє розвитку мовного чуття, удосконаленню орфоепічних умінь, збагаченню лексичного запасу, оскільки під час уважного цілеспрямованого прослуховування запам'ятовуються не лише окремі слова, але й цілі вирази, речення.

2. *Увага до мовлення дітей з боку вчителя. Оцінка мовлення.* Успішність роботи з розвитку монологічного мовлення школярів багато в чому залежить від того, наскільки вимогливо вчитель ставиться до усного мовлення своїх вихованців.

Працюючи над формуванням навичок зв'язного мовлення, слід приділяти увагу не тільки розвитку писемного мовлення з опорою на усні висловлювання, – але й спеціальним заняттям розвитку усного мовлення, успішність яких безпосередньо пов'язана з мотивацією, адже в основі висловлення дитини повинен лежати безпосередній мовленнєвий мотив, тобто бажання повідомити іншим про свої враження від баченого, пережитого.

Під час усних відповідей школярів учитель повинен брати до уваги не лише зміст висловленої думки, але й форму – мовне оформлення сказаного. Тоді учні будуть уважними до свого мовлення. Неправильно побудоване речення, недоречно вжите чи вимовлене слово – усе має бути предметом уваги педагога. виправлення мовленнєвих недоліків слід організовувати так, щоб цей процес став навчанням для всіх. Найдоцільнішим прийомом у цій роботі є взаємоконтроль.

Великого значення у роботі з класом мають оціночні судження. Сказані тактовно, щоб не образити учня, не відбити бажання активно включитися в роботу класу, вони активізують школярів, викликають бажання добре працювати, щоб одержати похвалу вчителя.

За таких умов навіть слабкі учні намагатимуться активно брати участь в складанні усних розповідей, описів тощо.

3. *Засвоєння учнями текстологічних знань.* Одиницею монологічного мовлення тривалий час вважалось речення. Розділ «Текст» взагалі був відсутній у шкільній програмі та підручниках з української мови. Зокрема, питання про те, як вчити школярів з'єднувати речення у зв'язне висловлювання, дотримуючись мовних норм, раніше в методиці не розглядалось. Під час навчання писемного монологічного мовлення (написання переказів, творів) головна увага приділялась логіко-смісловій та композиційній побудові, у той час як власне мовна організація роботи залишалась поза увагою. Це призводило до того, що учні не оволодівали вмінням самостійно творити текст.

Досягнення лінгвістики, пов'язані з розробкою понять «текст», «стиль», «тип мовлення», «засоби зв'язку речень у тексті» тощо, дали можливість здійснювати принципово новий підхід до роботи з розвитку зв'язного мовлення; використовувати у практиці навчання мови основні лінгвістичні поняття і розробляти на їх основі понятійно орієнтовану систему навчання зв'язних висловлювань.

У дослідженнях методистів (Л. О. Варзацька, М. С. Вашуленко, В. І. Бадер) доводиться принципова доцільність і можливість введення відомостей з лінгвістики тексту в практику навчання мови школярів і формування на цій основі комунікативно-мовленнєвих умінь, що реалізується в сучасних шкільних програмах та підручниках з української мови.

4. *Вправи у зв'язному монологічному висловленні.* Вирішальну роль у формуванні практичних комунікативних умінь у школярів відіграє продумана система навчально-тренувальних вправ, яка містить основні чотири групи вправ: 1) інформаційно-змістові; 2) структурно-композиційні; 3) лексико- та граматико-стилістичні; 4) редагування [3].

Ці типи вправ допомагають правильно сприймати та створювати зв'язні висловлювання відповідно до мети, умов спілкування та норм літературної мови. Застосовувати їх варто не лише під час вивчення розділу «Текст», а систематично, на кожному уроці.

В основу роботи з розвитку зв'язного мовлення покладено роботу над мінімальним текстом. На основі спостережень за окремими реченнями, зв'язаними між собою за змістом і граматично, учні одержують елементарні уявлення про текст. Дізнаються, що до тексту можна дібрати заголовок, вчатьсь добирати його. На основі роботи з деформованим текстом усвідомлюють, що речення в тексті розташовуються у певній послідовності. Одержують уявлення про структуру елементарного тексту: зачин, основну частину, кінцівку. На основі роботи з текстом діти одержують уявлення про тему та головну думку тексту, вчатьсь розрізняти та створювати власні тексти різних видів: розповідь, опис, міркування [3, с. 37].

У формуванні монологічного мовлення учнів заслуговує на увагу також організація колективних спостережень, предметно-практичної діяльності; проведення уроків мислення на природі, екскурсії; застосування проблемних завдань, зорієнтованих на розвиток механізму діяльності уяви, мислення; взаємозв'язок різних видів мовленнєвої діяльності (аудіюванням, читання, говоріння, письма). Такі види роботи, як зазначає Савченко О., дають результати за умови забезпечення їх планового, систематичного, наукового

впровадження, з урахуванням індивідуально-вікових особливостей школярів, забезпечення природної комунікативно-діяльничної атмосфери творчості [4].

Отже, для забезпечення ефективності формування мовленнєвих умінь та навичок і відповідно для зменшення кількості недоліків у висловлюваннях школярів, як переконливо доводять дослідження вчених-лінгводидактів та досвід роботи кращих учителів-практиків, педагогові необхідно враховувати низку умов, як-от: створення досконалого мовного середовища; вимогливість учителя до усного мовлення своїх вихованців; засвоєння учнями певного обсягу знань про особливості тексту; дотримання функціонально-стилістичного та комунікативно-діяльничного принципів навчання; створення мовленнєвих ситуацій, які вводять школярів у майстерню народження живої думки; організація спостереження за навколишнім світом.

Список використаних джерел

1. Варзацька Л. О. Навчання мови та мовлення на основі тексту. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2001. 112 с.
2. Методика навчання української мови в початковій школі. Навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2010. 364 с.
3. Попович Н. М. Мистецтво і розвиток зв'язного мовлення. Київ, 2004. 356 с.
4. Савченко О. Я. Формування у молодших школярів загальнонавчальних комунікативних умінь і навичок. *Початкова школа*. № 10. 2014. С. 6–10.

ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ

Борисовець Олександра Станіславівна,
здобувач ступеня «Молодший спеціаліст»,
науковий керівник: викладач-методист Жакун Л. А.,
ВСП «Сарненський педагогічний фаховий коледж РДГУ», м. Сарни

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

Упровадження нових освітніх технологій особистісно орієнтованого навчання на уроках літературного читання – це передумова активної пізнавальної діяльності учнів: нестандартна, цікава, творча робота, яка пробуджує у дітей інтерес до знань і сприяє емоційному, духовному та інтелектуальному розвитку школярів. Великі можливості для виховання в молодших школярів почуття любові до України, національної гордості за її славних синів мають твори Тараса Григоровича Шевченка, а також твори про Великого Кобзаря, що широко представлені в підручниках з літературного читання.

Проблему застосування технології формування критичного мислення учнів початкових класів висвітлювали у своїх працях такі відомі педагоги, як О. Пометун, М. Чабайовська, О. Савченко, С. Доценко, Н. Бібік, Т. Козінцева, Л. Лебедева, М. Бохан, Н. Козира та інші, зокрема, застосування методів розвитку критичного мислення у процесі вивчення творчості Тараса Шевченка досліджували М. Чабайовська, С. Шароварко, О. Савченко.

Розвиток критичного мислення стає дуже актуальним під час інтенсивних соціальних змін, коли неможливо діяти без постійного пристосування до нових обставин, без ефективного розв'язання проблем, значну частину яких неможливо передбачити.

Поняття «критичне мислення» та стратегії технології критичного мислення висвітлювали у своїх працях такі відомі педагоги, як: О. Пометун, В. Сухомлинський, С. Доценко, Н. Бібік, І. Федьович та ін.

О. Пометун [2] визначає критичне мислення як здатність людини усвідомлювати власну позицію з того чи іншого питання, вміння знаходити нові ідеї, аналізувати події і оцінювати їх, приймати ретельно обдумані, зважені рішення стосовно будь-яких думок і дій

Думати критично значить проявляти допитливість, узагальнювати, аргументувати і користуватися дослідницькими методами. Критичне мислення характеризується тим, що це мислення: самостійне, узагальнене, проблемне, оціночне, аргументоване; інформація є відправним, а не кінцевим пунктом розумового процесу; починається з постановки питань і з'ясування проблем, які потрібно вирішувати.

Технологія формування критичного мислення передбачає: акцент на пошук і самостійне отримання знань; активне використання попереднього досвіду і знань учнів; заохочення висловлювань власної точки зору, власної позиції, обмін думками на всіх рівнях взаємодії; створення умов для аргументації зроблених висновків, суджень, позицій; стимулювання спроб перевірки і застосування нових знань і досвіду.

Для розвитку критичного мислення в учнів початкових класів на уроках літературного читання застосовуються спеціальні стратегії. Стратегії – це певний загальний план дій. Перелік стратегій розвитку критичного мислення достатньо великий: «Асоціативний куц», «Сенкан», «Кубування», «Есе», «Кероване читання з передбаченням», «Метод прес», «Порушена послідовність», «Взаємне навчання», «Джигсоу» [2].

Розглянемо використання стратегії «Діаманта». Це навчальний прийом-неримована віршована форма, що складається з 7 рядків, кожний з яких побудований за певним принципом. Діаманта може будуватися за принципом синонімічності чи антонімічності першого і сьомого рядків, відповідно від цього буде залежати і зміст 5 та 6 рядків. Принцип створення: перший рядок – тема (іменник); другий рядок – визначення теми (2 прикметника); третій рядок – дія, пов'язана з іменником (3 дієслова чи прислівника); четвертий рядок – асоціації до теми (4 іменника); п'ятий рядок – три дієслова, які визначають характер діаманти (в залежності від принципу побудови – синонімічний чи антонімічний); шостий рядок – 2 прикметники (зміст яких залежить від того, синонімічний чи антонімічний діаманта); сьомий рядок – 1 іменник (відповідно, синонім чи антонім до теми) [5].

Учителю слід добирати стратегії для розвитку критичного мислення з огляду на мету, завдання, зміст уроку. Крім того, слід зважати на особливості цих методів, адже на певних етапах уроку вони є ефективнішими, а отже, доречнішими. Учитель має опанувати якомога більше методів розвитку критичного мислення і бути обізнаним з особливостями їх ефективного застосування.

Проблемі реалізації технології формування критичного мислення на уроках літературного читання у процесі вивчення творчості Т.Шевченка присвячено публікації М. Чабайовської [4, с. 26]. Серед таких технологій:

«Трихвилинне есе. Крісло автора». Проводячи підсумкову роботу за прочитаним текстом, учні повинні протягом 3–5 хвилин написати своє висловлювання на тему: «Які риси характеру сприяли тому, що Т. Шевченко став геніальним художником і поетом». Складені

тексти учні зачитують у «Кріслі автора», яке виставлене посеред класу. Головним у роботі учнів є вільний потік думки.

«Віднови вірш». Під час вивчення напам'ять вірша доцільно провести творчу роботу «Віднови вірш». Кожна група (до 4–5 учнів) одержує «розсипану» строфу (рядки подано на окремих аркушах) і за завданням учителя відновлює вірш, розмістивши рядки в певному порядку відповідно до його змісту. Доповідає лідер, а потім читають усі разом.

«Дешифрувальник». Цю вправу використовують на етапі оголошення теми уроку. Клас поділено на три групи по 4–5 осіб. Кожна група одержує дві картки, на яких слова зашифровані цифрами, які потрібно за порядковим номером букв в алфавіті розташувати і записати тему уроку.

Значної уваги заслуговує дослідження О. Савченко [3], де описано такі способи реалізації методів критичного мислення на уроках літературного читання як віртуальна мандрівка, літературна експедиція, інсценізація, драматизація, які можна застосувати під час вивчення творчості Т. Шевченка.

«Віртуальна мандрівка». Віртуальна мандрівка розширює межі читацького простору дітей. Це навчально-ігрова мандрівка, яка може відбуватися до музею-садиби письменника, Музею книги і друкарства, на книжкову виставку, у бібліотеку та ін. Вибір об'єкта залежить від теми уроку, підготовки дітей і технічного оснащення класу. Цей захід емоційно і змістовно збагачує знання учнів з певної теми, заохочує до самостійного читання, відкриття нових знань.

«Літературна експедиція». Літературна експедиція учнів може відбуватися у межах відвідування дитячої бібліотеки міста, району, родинної бібліотеки (або бібліотеки знайомих) з метою знаходження книжок, журналів за темою розділу або для узагальнювального уроку; пошуку матеріалів для проекту та ін. За книгами, зібраними під час такої експедиції, у класі створюється виставка книжок, яку діти презентують по-різному. Вона також активно використовується протягом вивчення теми (розповіді дітей, есе, малюнки за прочитаним, складання анотацій).

Отже, системне запровадження технології формування критичного мислення на уроках літературного читання дозволяє готувати дітей нового покоління, які вміють розмірковувати, аналізувати й оцінювати результати власної роботи, спілкуватися, чути та слухати інших. Усі учні, поступово опановуючи технологію, використовують її у повсякденному житті. І саме початкова ланка є фундаментом формування критичного мислення як пріоритетного напрямку виховання особистості сучасної молоді людини.

Список використаних джерел

1. Педагогічні технології навчання української мови та літературного читання в початковій школі: навчально-методичний посібник / за наук. ред. М. І. Чабайовської. Тернопіль : Мальва-ОСО, 2014.
2. Пометун О. І., Сущенко І. М. Путівник з розвитку критичного мислення в учнів початкової школи. Київ, 2017.
3. Савченко О. Я. Літературне читання: інтерактивні методи і прийоми. *Початкова школа*. 2017. №4. С. 34–39.
4. Чабайовська М. І., Шароварко С. М. Застосування технології формування критичного мислення молодших школярів у процесі вивчення творчості Т. Г. Шевченка. *Початкова школа*. 2020. №3. С. 17–21.
5. Прийоми «Даймонд», «Діаманта», «Хайку», «Штрихи»: поетичні форми для переосмислення навчальної теорії. URL: <https://vseosvita.ua/news/pryiomu-daimond-diamanta-khaiku-shtrykhy-poetychni-formy-dlia-pereosmyslennia-navchalnoi-teorii-6201.html>

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

ВИКОРИСТАННЯ ДИТЯЧОЇ КНИГИ В ОСВІТНІЙ РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Діяльність учнів початкових класів із яскраво вираженою комунікативною спрямованістю є провідною у предметі *літературне читання*. Вона багатоаспектна, оскільки за навчальною програмою реалізує формування таких понять, як читацька культура, техніка читання, знання літератури і книги, сприйняття твору, бібліографічна грамотність [4].

Сьогодні особливої актуальності набуває питання самоосвіти, яка власне починається із літературної освіти, самостійного дитячого читання. Початковий етап літературної освіти базовий і важливий, оскільки якщо у випускника початкової школи не сформована правильна читацька діяльність (що складається із читацьких та літературознавчих знань, вмінь і навичок учнів) і самостійність, то на наступних етапах навчального процесу реалізовувати завдання і зміст літературної освіти надзвичайно складно, а подальша самоосвіта потенційно неможлива.

Під поняттям «дитяче читання» розуміємо процес взаємодії дитини з текстом твору – читання, слухання, перечитування, переказування, доповнення тощо. Читання – процес спілкування дитини з книгою. Дослідники дитячого читання одностайно відзначають, що процес читання є досить складним сам по собі як дія. Він вимагає певного рівня розумових здібностей, серед яких основне місце займають асоціативні, узагальнюючі чинники, здатність до запам'ятовування, вміння зосередитись на дії [2].

У процесі навчання молодші школярі ознайомлюються з дитячою книгою, готуються до систематичного вивчення курсу літератури в основній школі. Для читання учням пропонуються високохудожні літературні твори, вибір яких здійснюється на основі принципів: тематично-жанрового, естетичного, літературознавчого, комунікативно-мовленнєвого.

Особливу роль у становленні читача-початківця відіграє знайомство з дитячими книгами, що входять у коло читання молодших школярів у авторській, жанровій, тематичній різноманітності. Самостійне читання книг розглядаємо, як добровільне, індивідуальне читання учнів без безпосередньої допомоги вчителя чи бібліотекаря, батьків, друзів, звернення до знань кола доступних книг, з тим, щоб, по-перше, здійснити свідомий вибір книги, а по-друге, прочитати вибрану книгу згідно з усіма правилами, засвоєними у класі та зробити відповідні висновки з огляду на прочитане [5].

Розглянемо використання дитячої книги в освітньому просторі початкової школи, що засвідчує ефективність у формуванні першооснов самостійної читацької діяльності молодших школярів – виховання активних читачів шляхом розвитку читацької самостійності молодших школярів.

Бібліотечні заняття. Мета таких занять полягає в ознайомленні школярів із бібліотекою, її книжковими фондами, принципами розміщення книжок на полицях у відкритому для доступу фондї, формування вмінь користуватися довідково-бібліографічним апаратом тощо.

Бесіди. Це своєрідний колективний роздум, у якому діти беруть участь за власним бажанням, висловлюють свої думки, оціночні судження, почуття, емоції, виявляють активність та ініціативу. Використання бесіди допомагає учням глибше зрозуміти зміст, поетику твору, прищеплює літературно-естетичні смаки, сприяє виробленню вміння ставити запитання (цікаві, пізнавальні, творчі, пошукові, загадки) товаришам до прочитаного твору, працювати з книжкою.

Створення проблемних ситуацій. Серед важливих завдань початкової школи є навчання учнів аналізувати поведінку і почуття героїв, порівнювати зображену в творі моральну ситуацію з аналогічними життєвими подіями.

Ведення читацьких щоденників. Запис у читацькому щоденнику допомагає учням краще запам'ятати зміст прочитаних книжок, сприяє виробленню вміння самостійно передавати свої враження про художній твір.

Літературні конкурси, вікторини, турніри. Участь у них виявляє і розвиває читацькі інтереси, творчі здібності учнів, розширює їхні знання і читацький кругозір, активізує читацьку та інші види корисної діяльності. У роботі з молодшими школярами практикують конкурси на створення власної казки, на кращого читця, кращу ілюстрацію до художнього твору, кращий відгук на книгу, кращий читацький щоденник, кращу книжку-саморобку тощо.

Читацькі конференції є важливим засобом пропаганди художньої та науково-художньої літератури серед учнів.

Літературні клуби, гуртки. Їх діяльність спрямована на розвиток інтересу учнів до книжки і читання, виховання культури читання, розширення читацького кругозору. Програма роботи клубів включає систематичне проведення свят читацьких зацікавлень; виставок дитячих робіт; творчих зустрічей з відомими людьми, письменниками, літературознавцями; знайомство дітей і батьків із новинками дитячої літератури, газетами і журналами для домашнього читання; презентацію особистих бібліотек.

Літературні ігри. Вони інтегрують ігрову, пізнавальну, розвивальну, виховну та рекреаційну функції, впливають на емоційну сферу дітей і виступають своєрідним засобом психорозвантаження.

Тиждень книги, Свято Книги, літературні ранки. Виховне спрямування цих форм роботи забезпечує формування моральних цінностей особистості, викликає зацікавленість книжкою і читанням, допомагає учням виявити свою творчість.

Іншими формами зацікавлення учнів дитячою книгою в освітньому просторі початкової школи, можуть стати *подорожі меморіальними місцями*, пов'язаними з іменами письменників і літературою, *екскурсії до пам'ятників* письменникам та літературним героям, до *книгарні*, шкільної та міської (сільської) бібліотек із залученням дітей до активної участі у літературних заходах, які там проводяться (*зустрічі з письменниками, презентації книг, книжкові виставки, ранки, конкурси, колективні читання книг, перегляд спектаклів, читацькі конференції тощо*).

Отже, мета школи – організувати роботу з книгою так, щоб розвивалось мислення і збагачувались почуття, пробуджувалось активне ставлення до навколишнього світу та інтерес до самостійного читання. Читання має дати учням насолоду, радувати і хвилювати. Тому учнів потрібно готувати, налаштовувати їх на сприйняття, допомагати засвоювати невичерпне багатство ідейно-художнього змісту, моральні принципи героїв через освітній шкільний та позашкільний простір.

Зазначена робота з книгою не вирішує проблем згасання інтересу до художньої книжки. Оскільки існує на сьогодні багато причин: недостатня сформованість навички читання, художньо-естетичного сприймання; порушення мовленнєвих функцій, зокрема комунікативної та сигніфікативної; не сформованість умінь спілкуватися та відсутність культури читання взагалі. Об'єктивними причинами є власне сам художній твір: його складність, тематика, жанр, стиль; обмаль сучасної дитячої художньої літератури для різних вікових груп, висока ціна дитячої художньої книжки та періодичних видань, відсутність дитячих періодичних видань як у шкільних бібліотеках, так і в сім'ях, карантинні заходи запобігання пандемії тощо.

Отже, мета школи – організувати читання так, щоб воно розвивало мислення і збагачувало почуття, будило активне ставлення до навколишнього світу і викликало інтерес до самостійного читання. Читання має дати учням насолоду, радувати і хвилювати, допомагати засвоювати невичерпне багатство ідейно-художнього змісту, моральні принципи.

Грамотно організований освітній простір школи має прищеплювати любов до книги, переконувати дитину у необхідності дружити з книгою, відчувати її корисність у повсякденному житті як неоціненного джерела знань та засобу спілкування між людьми. Щоб у процесі роботи над книгою учні пройнялися розумінням її як величезної сили, здатної впливати на розум і емоції людини.

Список використаних джерел

1. Джежелей О. В. Літературна освіта молодших школярів. *Початкова школа*. 1994. № 1. С. 12–14.
2. Качак Т. Б. Література для дітей і дитяче читання у контексті сучасної літературної освіти: літературознавчі та науково-методичні статті, рецензії. Івано-Франківськ : Тіповіт, 2013. 132 с.
3. Ткачук Г. П. Методичні настанови учителю щодо формування дитини-читача. *Початкова школа*. 2008. № 2. С. 11–13.
4. Літературне читання. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 2–4 класи. URL : <https://www.schoollife.org.ua/zavantazhyty-onovleni-programy-dlya-pochatkovoyi-shkoly-2016-2017-n-r/>.
5. Іванова Л. І. Формування читацької самостійності молодших школярів у системі позакласного читання. Рівне : Видавничий центр РДГУ, 2008. 108 с.

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

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ СУТНОСТІ ЧИТАЦЬКОЇ САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Вирішення першочергового завдання сучасної школи – створення умов для розвитку й самореалізації кожної особистості – потребує використання нових резервів її початкової ланки. Особливо актуальною стала проблема розвитку читацької самостійності молодших школярів, оскільки саме сформованість навичок самостійної роботи з книжкою є однією з передумов інтелектуального й духовного розвитку.

Сучасна методична наука, використовуючи кращі надбання педагогічної спадщини, визначила основні напрямки літературної освіти школярів; встановила вимоги до вмінь учнів початкових класів щодо роботи з книжкою; окреслила зміст та структуру занять із позакласного читання. Однак цілі, окреслені в Держаному стандарті початкової освіти та в Типових освітніх програмах вимагають оновлення навчально-виховного процесу відповідно до умов сьогодення. Все це зумовлює необхідність підвищення рівня розвитку читацької самостійності молодших школярів. Значні можливості для вирішення поставлених завдань закладені в удосконаленні змісту позакласного читання, в запровадженні системного підходу до організації й проведення уроків, у підвищенні їх ефективності шляхом удосконалення форм і використання найраціональніших методів і прийомів навчання.

Оскільки в нашому дослідженні поняття «читацька самостійність» є ключовим, тому розглянемо його більш детально.

Аналіз психолого-педагогічної та науково-методичної літератури показує, що предметом дослідження вже були такі питання: роль художніх творів у розвитку особистості (Ц. Балталон, Ф. Бугайко, М. Нечкіна, М. Рибникова, В. Сухомлинський), психофізіологічні особливості сприймання мистецьких явищ (Л. Виготський, Н. Лейтес, О. Леонт'єв, Н. Молдавська, О. Никифорова), виховання культури читання (С. Поварнін, О. Примаковський, М. Рубакін, Н. Чепелева). Проблема становлення методики формування самостійної читацької діяльності в учнів знайшли відображення в наукових працях М. Бунакова, Є. Виноградової, В. Водозова, Н. Волошиної, С. Гантя, Н. Дружиніної, Н. Дьяконової, Н. Єрастової, Н. Житомирової, Б. Шереметьєвського та ін. Питання роботи з книгою учнів вивчали також вітчизняні вчені В. Мартиненко, М. Наумчук, Т. Олійник, Г. Підлужна, О. Савченко, Н. Скрипченко та ін. У роботах цих авторів визначаються першооснови літературної освіти в початковій школі, обґрунтовуються основні вимоги до позакласного читання, розглядаються шляхи вдосконалення уроків класного і позакласного читання в їх взаємозв'язку. Науковий інтерес становлять праці вчених Є. Гончарової, О. Джемелі, Н. Светловської, де розглядаються особливості виховання школярів-читачів. Незважаючи на актуальність досліджуваної проблеми, такий важливий аспект методики позакласного читання, як розвиток читацької самостійності учнів початкових класів, ще не знайшов свого висвітлення в методичних розробках.

Так, К. Ушинський розглядав читацьку самостійність як здатність читача зрозуміти твір, відчути його. О. Джемелі вважає, що читацька самостійність – це вміння і бажання вкладати в читання «працю душі», роздуми над книгою, що передують читанню, сприйняття змісту, обмірковування прочитаного, коли книга вже закрита [1, с. 156].

Як інтегрована якість особистості, читацька самостійність характеризується наявністю у читача мотивів, що спонукають його звертатись до книжок і сумою знань, умінь і навичок, що дозволяють йому реалізувати ці мотиви з найменшою затратою часу та зусиль у зв'язку з громадською та особистою потребою. Це усвідомлений вибір книги, застосування вмінь і навичок з читання, якими володіє учень на момент діяльності з книгою (М. Рубакін, Н. Светловська) [3, с. 66–67].

Зовнішнім показником і проявом мінімального рівня сформованості у читача будь-якого віку основ читацької самостійності, є знання широкого кола доступних книг, і як наслідок – інтерес до книг, здатність вибирати їх для себе відповідно до власних можливостей, прочитувати їх з максимально можливим освітньо-виховним ефектом. Читацьку самостійність не слід ототожнювати з самостійним дитячим читанням. Оскільки,

останнє – це індивідуальне, без безпосередньої допомоги іншої особи спілкування дитини з доступним світом дитячих книжок, у процесі якого дитина здійснює: 1) свідомий вибір книги для себе; 2) читання книги за всіма правилами, засвоєними на момент зустрічі з нею.

Значний доробок у дослідження теорії формування читацької самостійності внесла Н. Светловська. Науковець зазначала, що об'єктивним показником читацької самостійності школяра є стійка необхідність і здатність читати книги за усвідомленим вибором. Зовнішніми проявами рівня сформованості основ читацької самостійності є: а) знання широкого кола доступних книг; б) сформованість навичок користування основними прийомами роботи з книгою; в) інтерес до читання [3].

Читацька самостійність є вагомою основою безперервної самоосвіти, самовиховання і саморозвитку, без неї неможливий літературний розвиток молодших школярів.

Самостійне читання ми розглядаємо, спираючись на підхід Л. Іванової, як добровільне, індивідуальне читання учнів без безпосередньої допомогивчителя чи бібліотекаря, батьків, друзів, звернення до знань кола доступних книг, з тим, щоб, по-перше, здійснити свідомий вибір книги, а по-друге, прочитати вибрану книгу згідно з усіма правилами, засвоєними у класі та зробити відповідні висновки з огляду на прочитане [2, с. 5].

Таке читання є підсумком, результатом системи знань, умінь і навичок, отриманих у процесі навчання на уроках позакласного читання (2–4 класи), регулярних навчальних занять під керівництвом учителя (1 клас) та у процесі позакласної, виховної роботи з книгою у позаурочний час.

Важливими аспектами підготовки молодших школярів до самостійної читацької діяльності, за Н. Светловською, виступають: 1) розкодування тексту; 2) розуміння прочитаного; 3) усвідомлення значимості книги для читача, необхідності свідомо вибрати і самостійно читати книги [3].

Сучасна система формування читацької самостійності молодших школярів (В. Горещкий, О. Джежелей, М. Львов, О. Сосновська, Н. Светловська та ін.) здійснюється за етапами, кожний з яких передбачає свої цілі. Розподіл методики читацької підготовки (за класами) зумовлений основними завданнями і метою навчання. Виділяють три етапи роботи з дитячою книгою. **Підготовчий етап** (1 клас) – це виховання інтересу до роботи з книгою; набуття початкових знань про книгу як об'єкт діяльності; сприйняття і відтворення прослуханого твору з допомогою вчителя. Підготовчий етап за своєю суттю є навчанням читацької грамоти. На **початковому етапі** (2 клас) передбачається напівсамостійна читацька діяльність ще з надзвичайно важливою роллю вчителя як керівника дитячого читання. Початковий етап – це етап набуття певного рівня літературного розвитку і самостійних спроб дітьми своїх сил у самостійному читанні книг під керівництвом учителя. **Основний етап** (3, 4 класи) – власне позакласне читання, тобто формування умінь добирати і читати книги без допомоги вчителя; розвиток читацьких інтересів та нахилів: *з обмеженням кола читання* (3 клас) – формування умінь думати над книгою, культура читання; *без обмеження* (4 клас) – розвиток літературного кругозору, індивідуальних літературних смаків і уподобань.

Ці етапи залежать від рівня сформованості техніки читання, вміння слухати, сприймати й відтворювати прочитане, вони відрізняються завданнями, умовами навчання та структурою занять (Н. Светловська, С. Дорошенко, М. Наумчук).

У дітей на попередніх етапах (підготовчому, початковому, основному) закладені елементарні основи читацької самостійності. На заключному ж етапі завдання полягає у

тому, щоб ці основи використовувати, розвивати, удосконалювати. Це завдання може бути розв'язане шляхом умілого і доцільного керівництва самостійним дитячим читанням у вільний від навчального режиму час.

Основним мотивом читацької діяльності виступає пізнавальний. Людина, яка постійно розвивається не задовольняється своїм особистим досвідом у пізнанні життя і читанні книг, домагається чогось більшого, поле її пізнання розширюється. Не менш важливою є виховна функція читання. Книжка розуміється школярами не тільки як джерело життєвого досвіду, але як друг і вчитель життя.

Важливим аспектом є формування потреби в читанні. Така потреба не формується цілеспрямованим навчанням, вона є результатом всієї роботи вчителя, спрямованої на те, щоб книга приносила дітям радість і насолоду.

Тип правильної читацької діяльності є обов'язковою умовою для формування читацької самостійності, а читацька самостійність – це прогнозований результат типу правильної читацької діяльності. Отже, ці два поняття взаємозв'язані, взаємопроникливі, а саме: одночасне формування в учнів всіх основних компонентів і зв'язків забезпечують тип правильної читацької діяльності.

Доведено, що кваліфікований читач володіє типом правильної читацької діяльності, а звідси – і читацькою самостійністю. Це означає, що читач усвідомлює свої духовні запити і впевнений, що їх можна реалізувати шляхом читання книжок.

Універсальний шлях формування у дитини-читача типу правильної читацької діяльності можна представити такою послідовністю елементів: від книги-об'єкта → до групи книг → у світ доступних книг → без обмежень. Такий підхід гарантує упорядковані знання книг за зв'язками: книга – тема, книга – жанр, книга – автор, тема – книги, жанр – книги, автор – книги, тема, жанр – автори в т. ін., допомагає увявити світ дитячих книжок як замкнуте коло доступного читання.

Залучити дитину до цікавого і прекрасного світу книг покликані уроки позакласного читання, на які в програмі з читання відведено спеціальні години. Основними завданнями позакласного читання є подальший розвиток в учнів читацької самостійності, формування умінь самостійно орієнтуватись у світі дитячої літератури, повноцінно сприймати та усвідомлювати зміст незнайомої книжки, здобувати нові знання, здійснювати пошук потрібної інформації в різних джерелах друкованої продукції.

Список використаних джерел

1. Джебелей О. В., Ємець А. А. Позакласне читання. 1–4 класи: методичні поради, розробки уроків. Харків : Вид. група «Основа», 2007. 176 с.
2. Іванова Л. І. Формування читацької самостійності молодших школярів у системі позакласного читання. Рівне : Видавничий центр РДГУ, 2008. 108 с.
3. Светловская Н. Н. Самостоятельное чтение младших школьников: теоретико-экспериментальное исследование. Москва : Педагогика, 1980. 160 с.
4. Типові освітні програми для закл. загальної освіти: 1–2 класи. Київ : ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 2018. 240 с.

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

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ І НАВИЧОК УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

Освічених українців, усебічно розвинених, цілісних особистостей, здатних спілкуватися у багатокультурному середовищі покликана готувати Нова українська школа. Забезпечити спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами, вміння усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди, здатність реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ – у навчанні, на роботі, вдома, у вільний час – важливе завдання уроків літературного читання.

Серед базових умінь – читати і розуміти прочитане, критично мислити, логічно обґрунтовувати позицію, виявляти ініціативу, творити, вміння вирішувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення, конструктивно керувати емоціями, застосовувати емоційний інтелект – вміння висловлюватись є надзвичайно важливим для навчання учнів початкових класів [1].

Ученими (Л. С. Виготський, С. Д. Кацнельсон, О. О. Леонтєв, А. Р. Лурія) виокремлено шляхи створення висловлювання: мотив; думка (мовленнєва інтенція); внутрішнє слово (внутрішнє програмування, семантичний запис) – це передмовленнєві стадії; перехід до зовнішнього мовлення (лексичне розгортання + граматична конструкція; смислова структура + граматична структура; перехід від глибинних синтаксичних структур до поверхових); слово (зовнішнє мовлення) – результат мовлення [3].

Мотив мовлення або формування намірів про щось повідомити, нерозривно пов'язаний з діяльністю людини. Поштовхом для висловлювання, як правило, є інше висловлювання, дія або ситуація, намір мати результат, який без мовленнєвого впливу мовця неможливий. Мотив мовлення виникає у дітей у зв'язку з яскравими враженнями, коли вони уявляють обстановку, місця, людей, про які розповідають, чітко усвідомлюють функції мовлення [2].

Отже, важливим стимулом висловлювання є мовна інтенція – намір того, хто говорить, виразити якийсь комунікативно-значущий сенс за допомогою мовних засобів, тобто здійснити мовний акт.

Спонукають мовця до участі в спілкуванні не лише уроки мови, мовлення, але й уроки літературного читання. На таких уроках у процесі опрацювання літературних творів збільшується питома вага лексики, яка відображає суспільно-політичні відносини (*Батьківщина, Вітчизна, держава, Україна, столиця України – Київ, рідна мова, український народ, великий український письменник, видатна українська поетеса та ін.*). Слухаючи художній твір (повість, вірші), учні ознайомлюються з багатством і красою рідної мови й мовлення.

Статті для читання та художні ілюстрації ознайомлюють дітей з новими словами в галузі науки, техніки і культури, трудової діяльності людей міста й села, назвами рослин, тварин, предметів побуту. Поповнюється лексика, пов'язана з різноманітною діяльністю самих дітей, як на уроках, так і в позаурочний час [3].

Найважливіше завдання початкової школи – навчити дітей вчитися, а це неможливо без уміння читати і працювати з текстами. Специфіка роботи на уроці читання потребує від дітей багаторазовою перечитування слів, речень, текстів, яке швидко набридає, стомлює.

Щоб зробити урок читання цікавим кожному учителю, варто пам'ятати про: логічне поєднання всіх видів роботи; неможливість виконання наступного завдання без опрацьованої попереднього; чітку установку щодо мети роботи: для чого? Як робити? Скільки часу витратити? Підбір літературних вправ для різних учнів має здійснюватися з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей.

Кожен урок літературного читання має формувати в учнів свідоме, правильне, виразне мовлення у процесі літературного аналізу тексту. А для цього учні мають чітко розуміти лексичне значення слова, а згодом словосполучення, смислову фразу, речення. Тому велике значення на уроці надається словниковій роботі, яка органічно впливає із завдань упродовж цілого уроку, зокрема логічним вправам, що сприяють розвиткові мислення, збагачення й систематизації дитячого словника. Тематика логічних вправ залежить переважно від матеріалу читанки. Крім того, доцільно використовувати натуральні предмети і сюжетні малюнки, таблиці, картки зі словами чи зв'язним текстом. Найпоширенішими є такі види словниково-логічних вправ:

1. Називання предметів: хто це? Що це? (*Білка, дуб*).
2. Називання ознак їх за кольором, розміром, матеріалом, формою тощо: *червоний, широкий, дерев'яний, круглий*.
3. Називання предметів за властивими їм діями: *щебече, цвірінькає (соловей, горобець)*.
4. Називання предметів за властивими їм ознаками: *солодкий, кислий (цукор, оцет)*.
5. Групування предметів за загальними родовими ознаками: *свійські й дикі тварини, риби, квіти, одяг, взуття, меблі тощо*.
6. Добір до назв однорідних предметів слова, яке означає родові поняття: *ластівка, горобець, сорока, синиця – це (птахи)*.
7. Добір слів, що означають вид поняття, до узагальнювальних: *меблі – стіл, диван; посуд – чашка, тарілка*.
8. Поділ предмета на складові частини (*дерево: корінь, стовбур, листя; будинок: двері, стеля, вікна*).
9. Складання елементарних логічних визначень: *мак – це квітка; яблуня – фруктове дерево*.

Виконуючи такі завдання, школярі навчаються елементарної класифікації (групування) слів, порівнювати предмети і явища, встановлювати на основі цього схожість і різницю, між ними.

Якщо проводити дані вправи систематично, цілеспрямовано і послідовно – можна досягти хороших мовленнєвих результатів.

Значне місце на уроках літературного читання відводиться вправам, які допомагають розширити й уточнити словник дітей. Значення невідомих слів, що трапляються в текстах, обов'язково слід пояснювати, формуючи в учнів відповідні уявлення й поняття. Також слід виробляти в учнів уміння добирати ті слова, якими можна найточніше, найяскравіше, образно висловити думку. У процесі аналізу літературного твору необхідно працювати над словом, пояснювати різні його значення, добирати синоніми, вводити слова в речення, виявляти синоніми в ілюстративному матеріалі тощо

Для досягнення кінцевої мети – формування мовленнєвих умінь і навичок – необхідно розв’язувати такі навчальні завдання:

- 1) розширювати і поглиблювати знання учнів про слова-назви, слова-ознаки, слова-дії, викликати інтерес до роботи над словом, почуття гордості за рідну мову;
- 2) поступово у процесі опрацювання літературних творів уводити дітей у світ краси мови;
- 3) формувати ініціативу і самостійність, здатність оперувати словом у мовленнєвій діяльності;
- 4) розвивати дитячу уяву, фантазію у процесі колективної роботи над творами і у власній творчій літературній діяльності;
- 5) виховувати вміння долати труднощі (техніки читання, розуміння) під час опрацювання літературних текстів, прагнення вдосконалювати літературну мову, спостережливість, кмітливість;
- 6) формувати навички точного вживання слів у переказі творів, спілкуванні;
- 7) застосовувати на усіх уроках літературне мовлення, набуте на уроках літературного читання.

Вирішуючи зазначені завдання на уроках літературного читання, вчитель формує мовленнєві уміння і навички учнів початкових класів: спрямовує роботу на збагачення активного словника учнів, на розвиток словотворчих навичок, уміння бачити в тексті образні художні засоби та термінологічні поняття, використовувати їх у своєму мовленні.

Список використаних джерел

1. Бадер В. І. Удосконалення мовленнєвого розвитку молодших школярів. *Педагогіка і психологія*. 1998. №4. С. 31–36.
2. Варзацька Л. О. Методика розвитку зв’язного мовлення молодших школярів. Кам’янець-Подільський : Абетка, 2001. 204 с.
3. Іванова Л. І. Мовленнєва діяльність учнів на уроках читання. *Оновлення змісту, форм і методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць*. Рівне : РДГУ, 2002. № 18. С. 47–50.

Гречух Вікторія Романівна,
здобувач вищої освіти «Магістр»,
науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Мафтин Л. В.
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича, м. Чернівці

РОЛЬ МЕТАФОРИ У МОВЛЕННЄВОМУ РОЗВИТКУ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Реформа сучасної української школи наголошує на тому, що у мовному навчанні й вихованні учнів молодшого шкільного віку пріоритетного значення набуває розвиток зв’язного мовлення, розширення словникового запасу, глибокого оволодіння багатствами рідної мови, «відчуття краси слова, усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування та культурного самовираження...» [2, с. 2]. У цьому контексті актуалізуються питання метафоризації мовлення учнів молодшого шкільного віку, які розглядаються у працях Н. Голуб, О. Деркач, О. Кучерук, Н. Сіранчук, О. Шапки та ін.

Оскільки мовлення є вагомим засобом комунікації, передачі та засвоєння інформації, одним із основних завдань сучасного уроку є розвиток мовлення: створення в усній та писемній формі різних за стилем і композицією зв'язних висловлювань. Важливе місце у цьому процесі займає робота з метафорою, яка сприяє підвищенню рівня розуміння умовності мови, переносного значення слів, навчає встановлювати зв'язки не тільки зовнішнього, а й внутрішнього характеру, формує образне мислення, посилює виразність і емоційність мовлення. Тож важливим аспектом розвитку мовлення сучасного школяра є розвиток естетичної виразності мовлення, його метафоричності.

В енциклопедичній літературі метафора трактується як троп поетичного мовлення, у «якому певні слова та словосполучення розкривають сутність одних явищ чи предметів через інші за схожістю чи контрастністю» [1, с. 444]. Метафора, як приховане порівняння, передає значення не буквально, а через відчуття, емоції, мить осяяння; вживання слів у їхньому непрямому значенні. Метафоризація передбачає перенесення назви з одного поняття на інше на основі подібності їх ознак; механізм створення метафори, на думку дослідників, полягає в тому, що з різних логічних класів беруться два різні предмети, які ототожнюються на основі загальних ознак і властивостей. Цей троп зустрічається у більшості сучасних підручників для початкової школи, часто метафорою може бути не тільки певне словосполучення, а й частина тексту, його розгорнута картина. Тож робота над розуміннями школярами метафори може здійснюватися у міру того, які види метафор трапляються у текстах підручників чи змісті тих книг, які у цей період читають діти. Н. Сіранчук зазначає, що таку роботу доцільно проводити поетапно, виокремлюючи підготовчий, ознайомлювальний та творчий [2, с. 186–189]. На першому етапі слід забезпечити підготовку учнів до розуміння метафор, організувати спостереження над словами, які вжиті у переносному значенні, порівняти пряме й переносне значення слова, схожість і відмінність за кольором, величиною, формою та іншими ознаками. Наприклад: *Якого кольору соняшник? Чому така назва? На що схожий соняшник? Що спільного між соняшником і сонцем?* тощо. Учням також можна запропонувати завдання з метафоричними словосполученнями: «Викресли зайве. Обґрунтуй свій вибір»: *Рожева мрія – рожева думка; заповітне бажання. Слизька людина – мокра людина; нещира людина. Золоті руки – краса із золота; умілі руки.*

На другому (ознайомлювальному) етапі доцільно ознайомити учнів із способами утворення метафор, провести роботу із засвоєння їх зразків та складання прикладів за аналогією. Формування моделі мовленнєвої діяльності забезпечується за допомогою таких методів і прийомів, як бесіда, демонстрація мовленнєвого зразка, аналіз тексту, записування метафор, переказ тощо. Наприклад, порівняйте: *у ліжечку голосно плакала маленька дівчинка – у парку тихенько плакала зламана гілка; дельфін весело плаває у синьому морі – місяць пливе по тихому ставку; дрова гарно палають у каміні – від морозу палають щічки.*

Учителі-практики звертають увагу й на такий вид роботи як усне малювання – відтворення в уявленні учнів картин, що намальовані словами. Це також допомагає розвивати метафоричне мовлення. Важливо пам'ятати про те, що такі уроки потрібно методично правильно вибудовувати, добирати продуктивні прийоми заохочення учня продукувати власний текст, самостійно створювати метафоричні висловлювання. Наприклад, за допомогою низки запитань: *Чому осінь називають жовтокою? Чому її порівнюють з дівчиною у золотому вінку? Які асоціації викликають у вас слова: золоте вбрання осені, осінь синьоока, осінь ходить по траві, осінь – чарівна пора року?* тощо.

Третій етап (творчий) передбачає уміння самостійно і творчо користуватися метафорами, вживати їх в усному та писемному мовленні: складання речень з метафорами, уведення їх у текст-опис та ін. Комплексній реалізації мовного, мовленнєвого, соціокультурного і діяльнісного аспектів шкільного курсу української мови сприяє і лінгвістична казка. Як один із прикладів використання метафоризації в сучасній практиці навчання мови вона може застосовуватися і як метод усного викладу матеріалу педагогом і як засіб формування мовленнєвої комунікації школярів. Молодший шкільний вік – особливий період у розвитку дитини, для нього характерне емоційне забарвлення думки, чуттєво-образне сприйняття світу, бурхливий політ фантазії. Саме тому використання казкових метафор дозволяє ефективно поєднати у навчанні дві площини: реальну й казково-фантастичну, що має досить суттєвий розвивальний і корекційний вплив на свідомість, збуджує думку, дає можливість розкрити зміст багатьох абстрактних понять, у тому числі й морально-етичного плану.

Список використаних джерел

1. Держаний стандарт початкової освіти. Електронний ресурс. Режим доступу <http://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novyj-derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument/>
2. Літературознавчий словник-довідник / За ред. Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів, В. І. Теремка. Київ : Академія, 2007. 752 с.
3. Сіранчук Н. М., Козіцька С. М. Робота над метафоричністю та фразеологією образного мовлення молодших школярів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2013. Вип. 72. С. 185–191.

Кравчук Марина Юріївна, Маринич Анна Іванівна,
здобувачі ступеня вищої освіти «Бакалавр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Іванова Л. І.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ НУШ

Патріотизм включає в себе почуття, розвиваючи в людині духовно-моральні, високоморальні якості по відношенню до історичного минулого і сучасного своєї країни, рідної мови і культури. Матеріалом для формування основ патріотизму може стати дитяча література. Тексти художніх творів дають змогу формувати у дітей уявлення про культуру країни.

Формування патріотичних почуттів багато в чому залежить від розвитку емоційної сфери учнів. Особлива роль в цьому належить урокам літературного читання. Читання художніх творів у початкових класах є найважливішим джерелом патріотичного виховання учнів початкової школи. Про це стверджували в своїх дослідженнях відомі психологи: Л. С. Виготський, А. В. Запорожець, Н. С. Лейтес, А. А. Леонт'єв та ін.

З художньою літературою пов'язані великі можливості розвитку не тільки емоційної сфери особистості дитини та образного мислення, але і розширення кругозору дітей, формування у них основ світогляду і духовно-моральних уявлень, що становлять основу патріотичного виховання.

Ефективним засобом патріотичного виховання є використання яскравого, вражаючого художнього слова, прикладів морального становлення і морального вибору героїв художніх творів на уроках літературного читання. Формування моральності людини відбувається за формулою: знання – переконання – вчинок. Моральний урок, який маленький читач отримує у результаті спілкування з художнім твором, впливає на нього тільки в тому випадку, якщо розуміється ним як щось особисте, власне пережите.

Роль художньої літератури в патріотичному вихованні учнів початкових класів велика. Під впливом отриманих вражень від прочитаних художніх текстів здійснюється самореалізація творчих здібностей і моральних можливостей людини. Ефективність впливу літературного твору залежить від конкретних методів і прийомів, які використовує вчитель для глибокого і емоційного розуміння прочитаного. На уроках літературного читання, вчитель має підвести учнів до розкриття моральної ідеї твору, забезпечити повноцінне переживання з приводу прочитаного, дати можливість відчувати настрої, почуття героїв. У ході аналізу учні початкових класів застосовують відомі їм моральні поняття в оцінці вчинків літературних персонажів, висловлюючи своє особисте ставлення до них.

Фольклор робить сильний виховний вплив на формування основ патріотизму, адже в ньому містяться уявлення про те, що таке Батьківщина, про її історію, яскраво і доступно виражені патріотичні почуття народу, відображені особливості української природи. При вивченні прислів'їв і приказок діти знайомляться з народною мудрістю, збагачують свої знання про різні сторони життя і діяльності людини в суспільстві, засвоюють норми поведінки.

У підручниках з «Літературного читання» представлені прислів'я різноманітної тематики: «Про Батьківщину», «Про працю», «Про людину», «Про природу», «Про дружбу», «Про сміливість» та ін. Прислів'я і приказки переконливо і просто знайомлять учнів з народними спостереженнями над явищами природи, дають розумні поради, як чинити в тій чи іншій життєвій ситуації. Твори цього фольклорного жанру стають підручником життя для кожної дитини і, звичайно, сприяють патріотичному вихованню. Інша форма фольклору – загадка – також виконує не тільки розвиваючу, а й виховну функцію. Робота над загадками сприяє отриманню учнями знань, як про природу, так і про різні області людського життя.

Таким чином, у процесі теоретичного вивчення питань виховання учнів початкових класів засобами художньої літератури, нам вдалося охарактеризувати особливості патріотичного виховання учнів початкових класів розглянуті в сучасній психологічній і педагогічній теорії.

Список використаної літератури

1. Вертій О. Методика вивчення української літератури на сучасному етапі: основні ознаки і поняття. *Дивослово*. 2012 № 3. С. 45–56.
2. Захаренко С., Коваленко О. Формування громадянина – патріота у педагогічній системі. *Рідна школа*. 2013. № 6. С. 36–40.
3. Луговська С. Виховання патріотичних цінностей – пріоритетне завдання сучасної української школи. *Виховна робота в школі*. 2013. № 8. С. 14–18.
4. Стародубцова О. Формування патріотичного виховання на уроках української мови і літератури та в позакласній роботі. Кіровоград, 2014. С. 34–38.
5. Степанченко Л. Роль національно-патріотичного виховання у формуванні духовно морального світогляду школярів. Освітній портал «Класна оцінка». pdf: [http:// www.osvita.org.ua](http://www.osvita.org.ua).

МАТЕМАТИЧНА ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ

Зубчик Микола Володимирович,
здобувач ступеня вищої освіти «Молодший спеціаліст»,
науковий керівник: викладач-методист Михальська К. Г.
ВСП «Сарненський педагогічний фаховий коледж РДГУ», м. Сарни

УПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ STEM-ОСВІТИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Нова мета і зміст освіти потребують осучаснення способів і форм навчання, використання нових напрямків і методик, педагогічних технологій.

STEM-освіта є найважливішим та найперспективнішим напрямком інноваційної освіти в усіх освітніх закладах світу, адже вона дає змогу ефективніше застосовувати отримані знання, щоб розв'язувати практичні завдання і проблеми, які виникають в процесі діяльності.

Зарубіжні вчені Хізер Гонсалес, Джеффри Куензі, Девід Ленгдон, Кейт Ніколс та ін. працюють над проблемами STEM-освіти.

В Україні дослідженням цієї проблеми почали займатися нещодавно. З вітчизняних праць ми знайомі зі статтями Андрущенко Т. І., Буліги С. М., Бревуса С. М., Величко В. Ю., Гальченко С. А., Глоби Л. С. Напрацювання вчених були плідними: Міністерство освіти і науки України оприлюднило план заходів щодо реалізації Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) до 2027 року. Це означає, що у STEM в Україні великі перспективи.

STEM – це об'єднання Science, Technology, Engineering, Mathematics (наука, технології, інженерія і математика). Метою STEM-освіти є формування і розвиток пізнавально-розумових та творчих здібностей дітей, рівень розвитку яких і визначає конкурентну спроможність на ринку праці, удосконалення дослідницької та інженерної освіти в навчальних закладах.

Одним із найважливіших завдань упровадження STEM-принципів в освітній процес початкової школи є підготовка вчителя. Педагог повинен усвідомити та пропустити через себе всю сутність STEM-освіти, опанувати методику використання STEM-технологій в освітньому процесі початкової школи, здійснювати моніторинг якості освіти, упроваджувати міжпредметну інтеграцію з використанням інноваційних технологій, використовувати нові форми, засоби, прийоми та методи викладання навчального матеріалу, формуючи в учнів новий стиль мислення та навички самостійного здобуття компетентностей [1].

Ефективним буде освітній процес STEM-освіти за умови використання вчителем цеглинок Lego, методу проєктів, «перевернутого навчання», науково-популярних ютуб-каналів, мейкерства тощо.

Наприклад, на уроках математики цеглинки Lego слугують для вивчення чисел, дробів, геометричних фігур, складання схем до задач, розв'язування прикладів, порівняння величин, розташування предметів у просторі. Наприклад:

**Завдання з LEGO на засвоєння таблиці множення числа 4.*

На аркуші паперу записані вирази на множення і всі табличні результати.

Один учень читає вираз на множення та накриває його цеглинкою, інший учень знаходить відповідь до нього та накриває його цеглинкою такого ж кольору. Гравці міняються ролями.

**Завдання з LEGO «Так чи ні»*

Потрібні кубики LEGO двох кольорів: червоного і зеленого. На екрані по черзі з'являються розв'язані вирази, деякі з помилками. У дітей є час обчислити. Якщо учень погоджується з відповіддю на екрані – підіймає зелену цеглинку, якщо ні – червону цеглинку.

З учнями можна організувати *інформаційні проекти*: «Які квадрати називають «магічними?»»; «Найдавніші математичні знаки»; «Грошові одиниці в Україні»; «З історії вимірювальних приладів»; «Найвідоміші математики планети»; «Котра година зараз на планеті?»; «Математичні цікавинки».

Наприклад:

** навчальний проект «Секрети таблиці множення».* Задум проекту – підготувати підказки для другокласників щодо того, як легше засвоїти таблицю множення, показати важливість її знання.

Обговоріть у класі та сформулюйте тези про користь знання таблиці множення. [1, с. 75].

**Завдання «Презентація чисел», «Числа на карнавалі», «Великі перегони», «Скриня очікувань»* та інші дозволяють сформулювати дослідницькі навички.

Наприклад, завдання «Великі перегони».

«Ти – учасник великих перегонів. Обери машину, на якій будеш брати участь в авторалі. Обведи її.

Умови авторалі. Треба за 4 хвилини правильно розв'язати приклади. За кожен правильно розв'язаний приклад ти отримаєш 1 бал. Якщо в сумі набереш 24 бали, то одержиш Гран-прі. Розмалуй свій трофей!».

За традиційною освітою ми звикли до такої форми викладання, коли урок побудований навколо вчителя. При впровадженні STEM-навчання у освітній процес форма викладання змінюється. В центр стає практичне завдання, проблема, яку дітям треба вирішити. Діти отримують нові знання методом спроб і помилок.

Для того, щоб зробити уроки за STEM-освітою більш ефективними, вчитель може залучати учнів до вирішення реальних проблем та ситуацій; формулювати чіткі критерії до завдань, які виконують учні, сприяти продуктивній командній роботі, застосовувати елементи інженерного проектування, занурювати учнів у практичне та відкрите дослідження.

Завдяки впровадженню елементів STEM-освіти на уроках учні ознайомляться з етапами та методами наукового дослідження, виконуватимуть практичні, пошукові та творчі роботи. Школярі під час навчання набувають досвіду самостійної роботи з різними джерелами інформації, вміння складати таблиці, оформлювати у письмовому вигляді результати спостережень, формувати думки у зовнішньому та внутрішньому мовленні, здійснювати самоконтроль та самооцінку, проводити самоаналіз, вміння аналізувати.

Раціональним має бути розподіл на уроці між завданнями на запам'ятовування, виконання дій (репродуктивний спосіб діяльності) та завданнями, в яких необхідно аналізувати, співставляти, робити висновки та самооцінку. Вчитель має знайомити учнів з програмним забезпеченням, використання якого зменшує витрати часу на виконання тих чи інших поставлених завдань.

Отже, використання STEM-освіти на практиці – це прекрасна можливість навчити учнів мислити та знаходити необхідну інформацію, вирішувати складні завдання, приймати рішення, організувати співпрацю з іншими учнями та вчителем. Учень вчиться створювати ідеї та втілювати їх в життя, презентувати результати власних досліджень.

Запровадження елементів STEM-освіти є умовою формування дослідницьких навичок здобувачів початкової освіти і має відбуватися поступово та без очікувань, на засадах особистісно зорієнтованого, діяльнісного й компетентнісного підходів.

Список використаних джерел

1. Математика : підруч. для 3 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.) : Ч. 1 / С. О. Скворцова, О. В. Онопрієнко. Харків : Вид-во «Ранок», 2020. 128 с.
2. Науковий збірник «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка». URL: <https://op.ua/ru/pedclass/naukova-stattya/uprovadzhennya-stem-osviti-v-osvitniy-proces-novoju-ukrayinskoju-shkoli> (дата звернення: 16.04.2021 р.)
3. Освітній проєкт для вчителів «На урок». URL: <https://naurok.com.ua/vprovadzhennya-elementiv-stem-osviti-u-navchannya-matematiki-ta-fiziki-47799.html> (дата звернення: 16.04.2021 р.)
4. Освітній проєкт для вчителів «На урок». URL: <https://naurok.com.ua/vipuskna-robotavprovadzhennya-elementiv-stem-osviti-u-navchannya-prirodnicho-matematichnih-disciplin-190170.html> (дата звернення: 16.04.2021 р.)
5. Освітній проєкт для вчителів «На урок». URL: <https://naurok.com.ua/formuvannya-matematichno-gramotnosti-cherez-integrovan-navchalni-predmeti-matematika-ta-evrika-112665.html> (дата звернення: 16.04.2021 р.)
6. План заходів щодо реалізації концепції розвитку STEM-освіти до 2027 року. *Міністерство освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/oprilyudneno-plan-zahodiv-shodo-realizaciyi-konceptiyi-rozvitku-stem-osviti-do-2027-roku> (дата звернення: 16.04.2021 р.)

Мельник Юлія Володимирівна,
здобувач ступеня вищої освіти «Магістр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Остапйовська І. І.
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ЗМІСТ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Стрімкі зміни в усіх сферах життя українського суспільства не оминули вітчизняну освіту й науку. Зокрема змінилася також і концепція початкової освіти: сьогодні вона функціонує в умовах Нової української школи (НУШ). Так, згідно з чинним Державним стандартом початкової освіти (затверджено у 2018 році (чинна редакція від 06.10.2020)) [2] однією із освітніх галузей є математична. Її вивчення спрямоване на формування математичної грамотності – особистісної якості випускника НУШ, котра складається із умінь логічно мислити та вибудовувати алгоритми, застосовувати математичні методи і формули, щоб вирішувати практичні завдання у будь-якій сфері людської діяльності, а також – умінь конструювати математичні моделі для вирішення різноманітних нагальних проблем [1]. Математична грамотність, у першу чергу, базується на опануванні молодшим школярем математичної компетентності, яка передбачає виявлення простих математичних залежностей у навколишньому світі, моделювання процесів та ситуацій із застосуванням математичних відношень та вимірювань, усвідомлення ролі математичних знань і умінь в особистому і

суспільному житті людини; а також – розвитку мислення, здатності розпізнавати і моделювати процеси та ситуації із повсякденного життя, які можна розв’язувати із застосуванням математичних методів, здатності самостійно робити усвідомлений вибір тощо [2].

Як результат, здобувач початкової освіти набуває таких умінь та навичок, як:

1) досліджувати ситуації і визначати проблеми, які можна розв’язувати із застосуванням математичних методів;

2) моделювати процеси і ситуації, розробляти стратегії (плани або алгоритми) дій для розв’язування різноманітних задач;

3) критично оцінювати дані, процес та результат розв’язання навчальних і практичних задач;

4) застосовувати досвід математичної діяльності для пізнання навколишнього світу. Котрі формуються та удосконалюються протягом двох освітніх циклів 1–2 класи (перший цикл) та 3–4 класи (другий цикл), які максимально враховують вікові особливості розвитку та потреби дітей і дозволяють забезпечити подолання розбіжностей у досягненнях, обумовлених їх готовністю до навчання та організовані із застосуванням діяльнісного підходу на інтегрованій основі. Варто також зазначити, що у першому циклі рекомендується переважання ігрових методів, а у другому циклі – застосування інтегровано-предметного підходу [2].

Сьогодні математична підготовка молодших школярів ведеться за двома Типовими освітніми програмами для 1–2 та 3–4 класів НУШ, котрі розроблені авторськими колективами під керівництвом О. Савченко та Р. Шияна відповідно. Вони визначають:

1) загальний обсяг навчального навантаження і очікувані результати навчання, подані в рамках математичної освітньої галузі;

2) зміст математичної освітньої галузі, укладений за конкретними змістовими лініями; орієнтовну тривалість і можливі взаємозв’язки математичної та інших освітніх галузей, предметів, дисциплін тощо (їхню інтеграцію, а також логічну послідовності їхнього вивчення);

3) рекомендовані форми організації освітнього процесу та інструменти системи внутрішнього забезпечення якості освіти тощо [3; с. 4].

Загалом, формування математичної компетентності молодших школярів передбачає опанування навчального матеріалу, який погрупований у змістові лінії та поступово ускладнюється у залежності від року навчання (класу).

Варто також зазначити, що хоча й кінцевий результат навчання математики у початковій школі визначений Державним стандартом [2] однозначно, проте серед сучасних науковців простежуються різні підходи до організації процесу навчання та тематично-змістового розподілу математичного матеріалу. Так, у Типових навчальних планах (за Типовою освітньою програмою О. Савченко) на вивчення математичної освітньої галузі відводиться по чотири години тижневого навантаження (для 1–2 класу) та по п’ять години тижневого навантаження (для 3–4 класу), а у Типових навчальних планах (за Типовою освітньою програмою Р. Шияна) – по три години тижневого навантаження (для 1–2 класу) та по чотири години тижневого навантаження (для 3–4 класу) [3; 4]. Відмінності також можна простежити і у визначенні змістових ліній (а точніше – групуванні навчального матеріалу). Так, згідно з Типовою освітньою програмою, розробленою під керівництвом О. Савченко математична освітня галузь передбачає вивчення таких змістових ліній, як: «Числа, дії з

числами. Величини», «Геометричні фігури», «Вирази, рівності, нерівності», «Робота з даними», «Математичні задачі і дослідження» [3; 4]. А згідно з Типовою освітньою програмою, розробленою під керівництвом Р. Шияна у початковому курсі математичної освіти визначено такі змістові лінії, як: «Лічба», «Числа. Дії з числами», «Вимірювання величин», «Просторові відношення. Геометричні фігури», «Робота з даними» [3; 4]. Проте, такі організаційні та структурні відмінності не спричиняють відмінностей отриманого результату, що забезпечується застосуванням відповідних методик, розробці навчально-методичних комплексів тощо.

Підсумовуючи усе вище наведене можна стверджувати, що зміст математичної підготовки молодших школярів в умовах НУШ, у першу чергу, передбачає формування у них математичної грамотності, як практично спрямованої здатності, уміння застосовувати здобуті математичні знання, уміння та навички для вирішення власних практичних проблем. При цьому педагоги можуть самостійно розробляти траєкторію навчання математичної освітньої галузі на основі відповідних нормативних документів.

Список використаних джерел

1. Випускник нової школи. *НУШ. Нова українська школа* : веб-сайт. URL: <https://nus.org.ua/about/graduate>
2. Постанова Кабінету міністрів України Про затвердження Державного стандарту початкової освіти від 21 лютого 2018 р. № 87 (у поточній редакції від 06.10.2020). *Верховна рада України. Законодавство України* : веб-сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п#Text>
3. Типові освітні програми для 1–2 класів НУШ. *Міністерство освіти і науки України* : веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>
4. Типові освітні програми для 3–4 класів НУШ. *Міністерство освіти і науки України* : веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>

Шумбаєв Станіслав Дмитрович,
здобувач ступеня вищої освіти «Молодший спеціаліст»,
науковий керівник: викладач-методист Михальська К. Г.
ВСП «Сарненський педагогічний фаховий коледж РДГУ», м. Сарни

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УМОВ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ПІДРУЧНИКІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Компетентісно зорієнтований підхід у навчанні – це спроба поставити у відповідність зміст освіти й умови ринку праці [1]. Пріоритетним завданням компетентісно зорієнтованої освіти сьогодні є оновлення змісту освіти, створення нової прогностичної моделі «випускника школи, який усвідомлює себе громадянином України, здатний до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готовий до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності» [2]. Матеріальним носієм предметного змісту, основним засобом його реалізації в школі є підручник, тому розробка нових підручників нового покоління – одне із пріоритетних завдань, поставлених в межах реформування загальної середньої освіти (у т.ч. і ланки початкової освіти).

Оскільки підручник є засобом реалізації змісту освіти, то він має проектувати відповідні «компетенції» (сукупність взаємопов'язаних якостей особистості – знань, умінь, навичок в межах певного предметного кола, що є основою формування «предметних компетентностей особистості»). Ця вимога достатньо складна, адже навчальним матеріалом підручника безпосередньо є лише знання, а не навички і вміння, а тим паче ціннісні ставлення, досвід людської діяльності тощо.

Таким чином, зміст підручників сьогодні – своєрідна інновація в освіті, пов'язана із необхідністю оновлення навчального матеріалу, представлення його таким чином, щоб це дало максимальну можливість формування компетентностей. Зважаючи на актуальність проблеми було обрано таку тему дослідження «Забезпечення умов формування математичних компетентностей здобувачів початкової освіти засобами підручників Нової української школи»

Таким чином, актуальність дослідження із зазначеної проблеми та доцільність його проведення зумовлюється певними чинниками, а саме:

- модернізацією змісту освіти, а відтак удосконаленням підручника як основного виразника цього змісту;
- варіативністю навчальної літератури, згідно з якою виникає необхідність цілеспрямованої підготовки вчителя до усвідомленого вибору підручників;
- націленістю системи освіти на кінцевий результат (компетентнісно зорієнтований підхід).

Проблемами шкільних підручників займалися як вітчизняні вчені (Буринська Н. М., Кодлюк Я. П., Бурда М. І., Ляшенко О. І., Савченко О. Я., Хребтова Н. Р. та ін.), так і зарубіжні (Зуєв Д., Полякова А., Менчинська Н., Лернер І. та ін.).

Проблему оновлення змісту підручників початкового навчання з математики розкрито у статтях таких вітчизняних педагогів: Коваль Л. В., Комар О. А., Логачевської С. П., Митника О. Я., Скворцової С. О. та ін.

Математична компетентність – вміння бачити й застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, вміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати здобуті результати, обчислювати похибки обчислень.

Складові математичної компетентності – методологічна, дослідницька, процедурна, логічна, технологічна.

Головне завдання компетентнісно орієнтованого підручника із математики – науковість і доступність, що забезпечується логічним і послідовним розміщенням навчального матеріалу, чітким формулюванням правил і математичних законів, відповідність загальним принципам дидактики і математики як науки : предметна термінологія, застосування математичної мови; відображення у завданнях підручника методів і способів діяльності, що відповідають логіці пізнання математики; чітке розмежування математичних понять (істотні ознаки) та їх обсяг (множина об'єктів, де застосовуються поняття). Розкриття змісту понять з допомогою математичних означень, обсягу – за допомогою класифікацій. Основна вимога до підручника з математики – доступність навчальних текстів, їх діалогічність, можливість самостійно опрацювати. Важливим завданням НУШ сьогодні є також зв'язок навчання із життям, тому навчальний матеріал повинен спиратися на наочність та інтуїцію учнів, відповідати їхньому життєвому досвіду.

Наше основне завдання – висвітлити особливості формування математичних

компетентностей засобами підручників математики НУШ. Для цього ми використали дослідницький і порівняльний методи.

Розглянемо особливості формування компетентностей на прикладі підручників з математики НУШ.

Фрагмент порівняльної таблиці підручників НУШ для 1 класу
Тема "Дециметр як одиниця вимірювання довжини"

	А. Зайка	О.Гіс, І.Філяк	С. Логачевська, Т.Логачевська, О.Комар	С.Скворцова, О.Онопрієнко
Програма, за якою побудований підручник	Р.Б.Шияна	Р.Б.Шияна	О.Я.Савченко	О.Я.Савченко
Готове формулювання правил				-
Особливості подання нового матеріалу	На основі правила	На основі правила	Проблемне завдання	Проблемне завдання + робота з ілюстрацією
Заг. к-ть вправ в межах теми	4	6	7	5
Диференціація	✓	-	✓	-
К-ть ілюстрацій	2	3	3	2
Вправи на роботу з ілюстраціями	✓	✓	✓	✓

Сворідна інновація на уроках математики сьогодні – це організація самостійного дослідження учнями математичного матеріалу. Найбільш повно такий підхід розкривається у сучасних підручниках з математики авторів Скворцової С. та Онопрієнко О. Учням подається певна система різнорівневих завдань – пропедевтичних, ввідних, розв’язування яких дає можливість підійти до основ опанування певної теми. А потім на основі розв’язування певних завдань (задач, арифметичних прикладів тощо) та роботи з емпіричним матеріалом, учні самостійно виводять закономірність – основу розв’язування завдань певного характеру, і, відповідно, правило. Тому досить важливо зустріти завдання такого змісту у підручниках.

1 Оксана назбирала в полі в'язку колосків. Їх потрібно полічити. Як полічити колоски, якщо Оксана вміє лічити лише до 10?

1 Вимірйай довжину своєї долоні в сантиметрах.

Важливо застосовувати також вправи на моделювання, роботу з математичними матеріалами, що сприятиме застосування знань на практиці.

3 Попрацюй із математичними матеріалами. Полічи намистинки десятками.

10 одиниць складають 1 десяток.
10 десятків складають 1 сотню.
В одній сотні сто одиниць.

Довжину яких предметів зручно вимірювати в дециметрах?

Переконайся. Виконай вимірювання в сантиметрах і дециметрах. Зроби висновок.

Аби підручник з математики якнайповніше забезпечував умови для формування математичних компетентностей в процесі засвоєння змісту освіти, необхідним завданням є розроблення і втілення відповідного нового апарату організації засвоєння, що породжує собою нові функції тексту та позатекстового компоненту підручника.

Фрагмент порівняльної таблиці підручників НУШ для 2 класу
Тема "Кратне порівняння чисел"


Програма, за якою побудований	А. Зайка Р.Б.Шияна	Л.Оляницька Р.Б.Шияна	О.Корчевська, М.Козак О.Я.Савченко	С.Скворцова, О.Онопрієнко О.Я.Савченко
Готове формулювання правил	Щоб дізнатися, у скільки разів одне число більше (менше) від іншого, достатньо більше число поділити на менше.	Щоб дізнатися, на скільки одне число більше (менше) за інше, потрібно від більшого числа відняти менше. Щоб дізнатися, у скільки разів одне число більше (менше) за інше, потрібно більше число поділити на менше.	Щоб дізнатися, у скільки разів одне число більше або менше, ніж інше, потрібно більше число поділити на менше.	-
Особливості подання нового матеріалу	На основі роботи з ілюстрацією	На основі готового розв'язку задачі	Робота з ілюстрацією+аналіз готового пояснення	Робота з ілюстрацією+аналіз готового пояснення
Заг. к-ть вправ в межах теми	7	8	9	4
Диференціація	✓	✓	✓	-
К-ть ілюстрацій	2	3	3	2
Вправи на роботу з ілюстраціями	✓	✓	✓	✓


Підручник, що базується на засадах компетентнісного підходу, повинен не стільки містити описи та пояснення, скільки спонукати учня до навчально-пізнавальної діяльності, побудова підручника має передбачати можливість застосування вчителем різних організаційних і інноваційних форм роботи на уроках математики, методів навчання, сприяти збагаченню їх арсеналу, а це в свою чергу сприятиме застосуванню набутих знань і навичок для пояснення явищ, проведення самостійних досліджень.

Складовими процедурної сторони математичної компетентності є уміння аналізувати, систематизувати, розпізнавати і зводити типові задачі, логічної – дедуктивне доведення і обґрунтування процесу розв'язування задач. Тому у підручниках сьогодні все частіше зустрічаються вправи на порівняння задач, складання задач за поданими скороченими записами, добір задач за схемами, моделювання задач.

4 Зістав задачі 1 і 2. У чому їх відмінність? Як ця відмінність вплине на розв'язування? Добери схему до кожної задачі.

- Довжина килимової доріжки 8 м, а ширина — 2 м.
На скільки метрів довжина доріжки більша за її ширину?
На скільки метрів ширина доріжки менша від її довжини?
- Довжина килимової доріжки 8 м, а ширина — 2 м.
У скільки разів довжина доріжки більша за її ширину?
У скільки разів ширина доріжки менша від її довжини?

а) 

б) 

Тому все рідше можна зустріти у підручниках з математики готові формулювання правил і законів – і навпаки, більше різноманітних схем, графіків, таблиць, що відіграє так звану евристичну роль, тобто сприяє формуванню в учнів так званого випереджального


уявлення про сутність змісту поданого нового матеріалу, полегшує його сприймання і розуміння учнями.

Фрагмент порівняльної таблиці підручників НУШ для 3 класу
Тема "Вирази зі змінною. Рівняння"

	В.Бевз, Д.Васильєва	О.Гісь, І.Філяк	С.Логачевська, Т.Логачевська, О.Комар	С.Скворцова, О.Онопрієнко
Програма, за якою побудований підручник	О.Я.Савченко	Р.Б.Шияна	О.Я.Савченко	О.Я.Савченко
Готове формулювання правил	Рівняння — це рівність з невідомим, позначеним буквою Розв'язок рівняння — числове значення букви, при якому рівність істинна	-	-	Рівність, яка містить змінну, називають рівнянням. Розв'язати рівняння — це означає знайти числове значення змінної, за якого рівняння перетворюється на істинну числову рівність.
Особливості подання нового матеріалу	На основі розв'язання вправ, правил та вже сформованих знань	На основі розв'язання вправ, правил та вже сформованих знань	На основі розв'язання вправ, правил та вже сформованих знань	На основі розв'язання вправ, правил та вже сформованих знань
Заг. к-ть вправ в межах теми	11	10	11	10
Диференціація	✓	✓	✓	✓
К-ть ілюстрацій	2	3	3	2
Вправи на роботу з ілюстраціями	✓	✓	✓	✓

Розвивальна функція підручника НУШ з математики здебільшого досягається шляхом поєднання двох компонентів: логічного і візуального (логічна організація навчального матеріалу означає його спрямованість на емпіричний досвід учня (приклади з довкілля, зі сфери майбутньої професійної діяльності, факти з інших навчальних предметів). Важлива реалізація паралельного вивчення взаємопов'язаних між собою математичних фактів (понять, правил, властивостей фігур тощо) – проведення «предметної» інтеграції – застосовувати так звані «комбіновані» завдання.

Базовою основою компетентісно зорієнтованого навчання є диференціація та індивідуалізація в процесі навчання. Тому важливо, щоб у підручниках були передбачені додаткові завдання, творчі, завдання підвищеної складності.

 7 Розв'яжи задачу.

Яна, Сергій, Євген змагалися з бігу. Визнач, хто з них прибіг першим, другим і третім, якщо істинні твердження: Сергій прибіг не першим і не другим; Євген прибіг не другим; Яна прибігла не третьою.



4 Попрацюй за варіантами.
Знайди значення виразів зі змінними.

$$a \cdot (45 - 40) + b$$

$$(72 - 60) : a \cdot b$$

Якщо $a = 3$, $b = 4$.

$$(30 + 6) + a \cdot b,$$

якщо $a = 6$, $b = 5$.
Підстав замість a число 6,
замість b число 5.

Добери числа і знайди значення виразу $(\square + \square) - a \cdot b$, якщо $a = 7$, $b = 2$.

$$(57 + 3) - a \cdot b$$

$$a \cdot b + (35 + 5)$$

Якщо $a = 2$, $b = 5$.

Дослідницькою складовою математичної компетентності є систематизація здобутих знань самостійно, сукупність знань із певної теми, та одночасне володіння іншими. Тому підручники сьогодні сповнені «комбінованими» завданнями, завданнями на аналіз і синтез.

4 Розглянь, як Олексій і Ганна розв'язали рівняння. Прокоментуй розв'язання. Які правила застосували діти?

$$\begin{aligned} 6 \cdot a &= 36 \\ a &= 36 : 6 \\ a &= 6 \\ 6 \cdot 6 &= 36 \\ 36 &= 36 \end{aligned}$$

Відповідь: $a = 6$.



$$\begin{aligned} k : 4 &= 8 \\ k &= 8 \cdot 4 \\ k &= 32 \\ 32 : 4 &= 8 \\ 8 &= 8 \end{aligned}$$

Відповідь: $k = 32$.



9 Віктор хоче створити аплікацію «Верблюди». Назви номер набору деталей, який йому потрібен для цього.



3 Поясни короткий запис задачі. Розбий задачу на прості. Розв'яжи задачу.

На ставку плавали 15 качок і 13 гусей. Вибралися на берег 7 качок і 6 гусей. Скільки всього качок і гусей залишилося плавати? На скільки менше залишилося плавати гусей, ніж качок?

	Було	Вибрались	Залишилось
Качки	15 шт.	7 шт.	? На ? ?
Гуси	13 шт.	6 шт.	? На ? ?



Забезпечення реалізації у підручнику діяльнісного підходу до навчання математики передбачає: безперервне залучення всіх учнів до різноманітних видів навчально-пізнавальної діяльності; сприяти засвоєнню формально-логічних та оперативних знань (послідовність дій в конкретних ситуаціях, щоб досягти поставленої мети); засвоєння не готових знань, а способів їх отримання, оволодіння способами міркувань, провідними в математиці; створення на уроці методичних ситуацій, що стимулюють учнів до самостійного дослідження та відкриття математичних фактів. Текст підручника, наскільки це можливо, бажано збагачувати вказівками, які мають спрямовувати учнів на розпізнавання математичних залежностей. Здебільшого в тексті кожного параграфу доцільно навести типові задачі та їхні розв'язки з детальним поясненням. Способи розв'язання таких задач застосовуються в подальшому. Тобто наповнення підручника має бути сприятливим тому, щоб здобуті учнями математичні знання в першу чергу реалізовували діяльнісний компонент – де і як їх застосовувати.

Складовою методологічної сторони математичної компетентності є проектна діяльність. У підручнику С. Скворцової виконання математичних проектів передбачається уже у 2 класі, але в основному математичними проектами завершується вивчення кожної теми у 3–4 класі.

**МНОЖЕННЯ ТА ДІЛЕННЯ
БАГАТОЦИФРОВИХ ЧИСЕЛ НА ДВОЦИФРОВЕ**



Навчальний проєкт «Купуємо продукти разом»

1. Склади разом з дорослими список продуктів для родини на три найближчих дні.
2. Дізнайся в магазині неподалік ціни на ці продукти.
3. Обчисли вартість продуктів зі списку.
4. Порівняй ціни в кількох магазинах. Зроби висновок, де купувати вигідніше.

**Навчальний проєкт
МАТЕМАТИКА В ПОБУТІ**

Який задум проєкту?



Люди не завжди замислюються про зайві витрати прісної води. Проте майже вся вода на Землі солоня! Спробуй дізнатися про це більше. Поміркуй, чим загрожує людству нестача прісної води. Досліди шляхом математичних розрахунків, які витрати води в твоєму побуті. Знайди вихід: як можна їх зменшити без шкоди для себе.

Активізація процесу створення шкільних підручників забезпечує реалізацію принципу варіативності в навчанні, дає можливість різнорівнево підходити до вивчення навчального матеріалу. Особливої уваги та обґрунтувань у підручнику вимагають функції, що пов'язані з формуванням предметних, ключових та інших компетентностей учнів, сукупність яких передбачена стандартами освіти, вимогами програм навчальних закладів. Сучасний підручник – найважливіше джерело і засіб навчання в школі, що здатний забезпечити результативну взаємодію між вчителем та учнями різновікових груп. Зростання ролі та функцій підручника в реалізації цілей і завдань програми у різних типах загальноосвітніх навчальних закладах сприятиме підвищенню якості освіти, спонукатиме до пошуку подальших шляхів його удосконалення та розвитку. Роль підручників як засобів з огляду на варіативність їх постійно підвищується, що пов'язано з постійним оновленням їх змісту, модернізацією підходів до їх створення. І все це дає змогу з максимальною результативністю використовувати їх в навчальному процесі.

Список використаних джерел

1. Компетентнісний підхід при вивченні математики. *Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти*. URL: https://roippo.org.ua/upload/iblock/a9e/pavlus-g.-o._ostrov_k-a.-b..pdf (дата звернення: 09.04.2021 р.)
2. Концепція Нової Української школи. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 09.04.2021 р.)
3. Нова українська школа. *Вікіпедія*. *Вільна енциклопедія*. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D1%83%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0_%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B0 (дата звернення: 09.04.2021 р.)
4. О. В. Онопрієнко. Створення підручника «Математика» для учнів 1 класу на засадах компетентнісного підходу. URL: <http://ipvid.org.ua/upload/iblock/54c/54c6606386a3c335dba144b61e624f89.pdf> (дата звернення: 09.04.2021 р.)
5. Освітній проєкт для вчителів «На урок». URL: <https://naurok.com.ua/formuvannya-klyuchovih-kompetentnostey-na-urokah-matematiki-osnovna-shkola-27697.html> (дата звернення: 09.04.2021 р.)
6. Шкільний підручник як модель процесу навчання: історія, теорія, практика. *Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка*. URL: <http://tnpu.edu.ua/news/%D0%A8%D0%BA%D1%96%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B8%D0%B9%20%D0%BF%D1%96%D0%B4%D1%80%D1%83%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D1%8F%D0%BA%20%D0%BC%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%BB%D1%8C.....doc> (дата звернення: 09.04.2021 р.)

ІНФОРМАТИЧНА ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ

Троцан Катерина Вікторівна,
здобувач ступеня вищої освіти «Магістр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Остапйовська І. І.
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ СТВОРЕННЯ МАТЕМАТИЧНИХ КВЕСТІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Глобальні зміни в улаштуванні життєдіяльності усіх сфер людського суспільства спричинені інформатизацією стали причиною формування нового, відмінного від батьківського світосприйняття підростаючого покоління. Як наслідок, перед педагогами початкової школи як ніколи гостро постає проблема організації освітнього процесу таким чином, щоб підготувати сучасних дітей до життя у реаліях сучасного світу. Таким чином, вимагають переосмислення як зміст отриманих знань, умінь та навичок, так і технологічні компоненти: організаційні форми навчання, методи та прийоми і, звичайно, засоби. Особливої уваги у цьому контексті заслуговує навчання математики, оскільки ця наука оперує абстрактними поняттями, складними для розуміння дітей відношеннями, вимагає вміння вибирати та правильно виконувати логічні операції (котрі не в усіх молодшокласників сформовані на достатньому рівні), здатності концентрувати увагу тощо.

У контексті реалізації концепції Нової української школи (НУШ) необхідно дослідити можливості інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) як засобу навчання математики учнів початкових класів. У першу чергу, як зазначають В. Андрієвська та Н. Олефіренко, використання ІКТ як засобу навчання математики учнів початкових класів сприяє те, що вони сприяють формуванню і розвитку свідомого стійкого пізнавального інтересу завдяки:

- 1) позитивно-емоційному відношенню учнів до роботи з ІКТ;
- 2) розширенню можливостей подачі навчальної інформації;
- 3) використанню складних завдань, які можуть мати кілька способів вирішення, завдань, рівень яких постійно підвищується, проблем, які потребують здогадки, кмітливості тощо;
- 4) наданню своєчасної допомоги, яка дозволяє не тільки уникнути прогалин у знаннях, але й набути школярами впевненості у власних силах;
- 5) організації практичної діяльності з об'єктами вивчення для кращого уявлення та можливості прогнозування усіх можливих наслідків школярами власної діяльності, розширення кола теоретичних та практичних знань, умінь, навичок;
- 7) організації планомірної та систематичної самостійної роботи на уроці, у результаті якої учні усвідомлюють не тільки логічні й пізнавальні зв'язки в новому матеріалі, але й ті логічні та розумові операції, котрі використовуються при цьому;
- 8) привнесенню ігрової компоненти під час розв'язування математичних задач, для отримання виграшу у грі або бонусу, призу тощо [1].

Однією із форм, яка набуває дедалі більшої популярності серед освітянського загалу і на прикладі якої яскраво втілюються усі вище наведені переваги, є квест, а саме – веб-квест або квест із комп'ютерною підтримкою.

Квест (від англ. quest – пошук, пошук чогось (наприклад: щастя, знання, істини, пригод тощо) – це інтелектуальне змагання з елементами рольової гри, основою якого є послідовне виконання заздалегідь підготовлених завдань командами або окремими учасниками. Варто зазначити, що квести (або квест-технології у термінології О. Жигайло та О. Вівсик) в освіті почали широко застосовуватися відносно недавно, коли у 1995 р. професор університету Сан-Дієго Б. Додж запропонував використовувати в процесі навчання якусь пошукову систему, діяльність якої передбачала б знаходження вирішення поставленого завдання через проходження проміжних стадій (кроків), на кожній з яких потрібно виконати якусь дію або знайти ключ для виходу на наступний рівень [2]. У структурі квесту (в загальному) можна виділити такі основні етапи:

- 1) постановка задачі (введення) і розподіл ролей;
- 2) список завдань (етапи проходження, список питань тощо);
- 3) порядок виконання поставленого завдання (штрафи, бонуси);
- 4) кінцева мета (приз) [2].

Зосередимо увагу на веб-квестах та квестах із комп'ютерною підтримкою.

Під веб-квестами будемо розуміти такий різновид квестів, усі етапи якого проходять у комп'ютерній мережі. Як правило у початковій школі такі квести є індивідуальними. При цьому «освітня цінність» веб-квесту залежить не лише від змісту та структурованості навчального математичного матеріалу, але й від технічного втілення (оформлення та структура, навігація, можливість залучення зовнішніх ресурсів, наявність механізмів зворотнього зв'язку з учителем та взаємодії з іншими учасниками квесту тощо). Для учителів початкової одними із найбільш простих та доступних засобів для створення математичних квестів є засоби Google Blogger та Google-сайт, оскільки вони є доволі простими у користуванні та дозволяють подавати інформацію у різній формі та використовувати завдання створені у інших програмах, розміщених в Інтернеті (відео із Youtub, Google-форми, тести LearningApps.org, різноманітні дидактичні онлайн ігри тощо). Цей вид квестів вимагає великих зусиль як від педагогів-модераторів, так і від школярів учасників, тому його доцільно проводити як підсумкове або позакласне заняття із математики.

Квести із комп'ютерною підтримкою – група квестів, які передбачають використання на окремих етапах квесту (або при виконанні певних завдань), при цьому квести у яких ІКТ використовується для виготовлення матеріалів для його проведення (карток із завданнями, різноманітних вказівників, символічних відзнак тощо) не належать до цієї групи квестів. У процесі навчання математики молодшокласників ці квести можуть бути як груповими, так й індивідуальними та проводитись як у приміщенні (класі, коридорі, спортивному чи актовому залі тощо), так і на відкритому повітрі. Особливістю таких квестів є використання ІКТ для супроводу (унаочнення) окремих етапів квесту, формулювання завдань або їх супроводу (представлення відео, звукових повідомлень, інформаційних ресурсів для роботи тощо) або – для виконання певних завдань школярами (пошуку інформації, створення геометричних аплікацій, розв'язування прикладів-тестів тощо).

Підсумовуючи усе вище наведене можна стверджувати, що сьогодні ІКТ є необхідним засобом навчання математики у початковій школі, оскільки дозволяють стимулювати та підтримувати мотивацію та інтерес до вивчення предмету у школярів та дозволяють практично реалізовувати нові технології навчання, зокрема – квест, який може стати не тільки ефективним засобом для формування математичної компетентності, але й

стимулюватиме пізнавальний інтерес дітей завдяки ігровій формі та можливості застосовувати нетрадиційні методи виконання математичних завдань.

Список використаних джерел

1. Андрієвська В., Олефіренко Н. Інформаційно-комунікаційні технології – як засіб навчання математики у сучасній початковій школі. URL: <https://www.cuspu.edu.ua/images/conf-2016-10/s4/Андрієвська>
2. Жигайло О., Вівсик О. Особливості організації і методики проведення позакласної роботи з математики з використанням елементів квест-технологій. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2018. Том 18, № 18. С. 87–94.

ПРИРОДНИЧА ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ

Довга Анастасія Анатоліївна,
здобувач ступеня вищої освіти «Магістр»,
науковий керівник: канд. пед. наук Гамза А. В.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ФОРМУВАННЯ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЄКТУВАННЯ

Людина живе в світі явищ і тіл природи, серед людей, з якими вона повсякденно зустрічається і спілкується. Щоб правильно орієнтуватися в навколишньому світі, люди повинні сприймати кожний окремий об'єкт і ситуацію в цілому, цілий комплекс тіл, пов'язаних один з одним. Сприймання навколишнього світу дітьми не ідентичне сприйманню дорослих. Пізнання світу молодшим школярем здійснюється або під час неопосередкованого чуттєвого його сприймання, або опосередкованим шляхом, тобто за словесним описом окремих тіл чи явищ. Результатом пізнання навколишнього світу є різні компоненти та характеристики природознавчої компетентності. Її традиційно вважають найважливішим елементом змісту навчання. Вона лежить в основі ціннісних ставлень до природи, суспільства, світу в цілому. З них починається і формування вмінь. Саме наявність природознавчої компетентності і є основним елементом змісту навчальних програм, шкільних підручників [4, с. 112].

За час навчання в початковій школі природознавча компетентність молодших школярів зазнає кількісних та якісних змін. На думку Г. Костюка, кількісні зміни полягають у збільшенні числа сприйнятих об'єктів, у розширенні обсягу їх запам'ятовування, осмислення, узагальнення тощо. Якісні зміни – це певні перетворення, які знаменують собою підвищення пізнавальної ефективності [2, с. 67]. Якщо учні спочатку сприймали предмет для того, щоб правильно з ним діяти, то пізніше вони діють із предметом, щоб правильно сприймати його. Учні починають глибше аналізувати і синтезувати природничі об'єкти та предмети природничої дійсності.

Розбудова системи початкової освіти на засадах Нової української школи потребує пошуку засобів навчання, які б надали учням можливість для розвитку інтелектуальних і творчих здібностей, вміння самостійно засвоювати нові знання та реалізовувати пізнавальні

потреби. Передумови для цього закладені в Законі України «Про освіту», Державному стандарті початкової освіти, де зазначається, що учні мають набути достатнього особистого досвіду культури спілкування і співпраці в різних видах діяльності, самовираження у творчих видах завдань. Вказаним вимогам відповідає метод проєктів як спосіб організації пізнавальної діяльності учнів, що ґрунтується на їхніх інтересах у безпосередній активності на всіх етапах здійснення [5].

Проєктна діяльність передбачає використання на кожному її етапі одночасно з методами різноманітних інформаційних, словесних, матеріальних, математичних і логічних засобів. При цьому, інформаційні та матеріальні (інструментальні) засоби надаються учневі у готовому вигляді, а всі інші – освоюються ним у процесі самої проєктної діяльності. Так, на етапах організації і планування проєкту ефективнішими будуть логічні та словесні засоби: словесні описи, образні уявлення, знакові моделі, розумові експерименти [4, с. 64]. Процедура пошуку інформації і збору матеріалу на етапі реалізації проєкту супроводжується використанням водночас з ідеальними інформаційних (паперові, електронні, оптичні), матеріальних – механічних (прилади, інструменти) та природних засобів (натуральні об'єкти, препарати, колекції). На підсумковому етапі перевага надається словесним засобам.

Метод проєктів беззаперечно є ефективним засобом розвитку пізнавального інтересу молодших школярів. Розробка навчального проєкту, як і будь-яка нова форма роботи, викликає в учнів зацікавленість досліджуваною проблемою, стимулює їх пізнавальну активність. На основі зацікавленості виникає допитливість – прагнення дитини проникнути за межі побаченого. На відміну від цікавості, допитливість, пов'язана зі змістом проєктної діяльності, виявляється у прагненні пізнати об'єкт своєї уваги, знайти вирішення проблеми.

На сучасному етапі розвитку освіти проблему використання проєктної технології досліджують як зарубіжні, так і вітчизняні вчені. Зокрема, у працях Л. Байдурової, В. Гузєєва, Н. Котелянець, А. Лебедевої, О. Онопрієнко, О. Пехоти, Є. Полат, О. Пометун, Л. Хоружої, А. Цимбалару та ін. здійснено ретроспективний аналіз проблеми, презентовано історичний її ракурс, з'ясовано зміст навчального проєктування та його основні ознаки, визначено алгоритм діяльності педагога та учнів у процесі створення навчальних проєктів. На переконання учених, в основу проєктної технології покладено ідею, яка виявляє сутність поняття «проєкт», його прагматичну спрямованість на результат, який можна отримати за умови розв'язання тієї чи іншої практично або теоретично значущої проблеми [3].

Проєктна технологія є тим інструментом, який, поряд із власне предметною компетентністю (у даному випадку – природничою), дозволяє одночасно й ефективно формувати в учнів низку ключових компетентностей. Перш за все – це «уміння вчитись», тобто вміння самостійно здобувати знання у будь-якому вимірі «простору навчання». Молодші школярі вчать організовувати свою роботу з розв'язання актуальних проблем, досягати потрібного результату, набувають навичок самоконтролю, самооцінки, самовдосконалення. Співпраця учнів між собою та з учителем під час виконання проєктів сприяє формуванню соціальної компетентності. Діти навчаються спільно визначати проблеми, формулювати мету діяльності, ефективно співпрацювати, бути ініціативними і відповідальними за прийняття рішень, обґрунтовано долати суперечки та ін.

У процесі формування природознавчої компетентності молодших школярів значну роль відіграє поєднання засобів наочності зі словом вчителя, словесне формулювання того, що спостерігається. Це є необхідною умовою, без дотримання якої їхнє сприймання стає не репродуктивним. Т. Байбара стверджує, що словесне вираження результатів сприймання

вголос одним учнем, а про себе іншим, дозволяє кожній дитині усвідомити, зміст, порівняти власний результат із результатами однокласників, при потребі придивитись, прислухатись, звернути увагу на окремі деталі [1, с. 121].

Системне запровадження проектної технології в школі (починаючи з початкової ланки) призводить до того, що учні поступово опановують її не тільки як навчальну технологію, яка сприяє формуванню вміння самостійно вчитися, критично мислити, але також як метод організації та планування своєї подальшої життєдіяльності. Це забезпечує підготовку молоді, яка буде свою діяльність на основі демократичних цінностей, схильна до навчання впродовж життя, здатна бути конкурентноздатною в європейському і світовому освітніх просторах та на ринку праці.

Список використаних джерел

1. Байбара Т. Компетентнісний підхід в початковій ланці освіти: теоретичні засади. *Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів*: теоретичні аспекти: дайджест / уклад. О. В. Онопрієнко. Донецьк : Каштан, 2011. С. 31–41.
2. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Рад. школа, 1989. 475 с.
3. Ісаєва Г. Метод проектів – ефективна технологія навчання [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://ru.osvita.ua/school/method/technol/1415/>
4. Мозуль І. В. Сутність предметної компетентності з природознавства учнів початкової школи. *Вища освіта України* : тем. вип. «Наука і вища освіта». 2015. № 2. Дод. 1. С. 63–66.
5. Нова українська школа : poradnik dla vchytelja / za red. Н. М. Бібік. Київ : Літера, 2018. 160 с.

РОЗДІЛ II

УПРОВАДЖЕННЯ КЛЮЧОВИХ ІННОВАЦІЙ У СУЧАСНИЙ УРОК

Дуляк Інна Андріївна,
здобувач ступеня вищої освіти «Магістр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Гамза А. В.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДІЄСЛОВА ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ЗАСОБУ STORYTELLING

Основними підходами щодо формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова є компетентнісний, текстоцентричний, комунікативний, діяльнісний та системний.

Одне із завдань типових освітніх програм початкової школи – формування в учнів ключових компетентностей, серед яких дослідники І. Гудзик, Л. Мацько, М. Пентилюк, Л. Скуратівський виокремлюють комунікативну.

У структурі цієї компетентності центральне місце належить текстотворчій, яка проявляється, за визначенням Л. Кратасюк, в уміннях будувати тексти різних типів, стилів і жанрів [1, с. 77–79].

У початковій освіті нагромаджено досить значний досвід модернізації змісту та методик навчання в контексті ідей компетентнісної освіти [2, с. 46–47]. Компетентнісний підхід полягає у формуванні та розвитку в учнів ключових і предметних компетентностей. У Національному освітньому глосарії, поняття «компетентнісний підхід» трактується як підхід до визначення результатів навчання, що базується на їхньому описі у термінах компетентностей [5, с. 114–116].

Формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів на основі діяльнісного підходу уможливорює використання необхідних методів і прийомів навчання, що ефективно впливають на самостійне складання текстів різних стилів та типів мовлення. Оскільки текст є основою для створення мовленнєвого середовища учня з високим навчальним потенціалом, процес текстотворення допомагає виявити і дослідити основні закономірності створення ситуації лексичного вибору й досягнення успіху у побудові висловлювання. Аналіз тексту є тією покроковою системою дій формування текстотворчих умінь в учнів на уроках української мови у межах вивчення певного розділу [4, с. 72–73].

Відомо, що мовлення учнів динамічне, предикативне, насичене дієслівними формами. У мовленні учня переважають дієслова, що означають рух, різні процеси і дії. Тому ці слова найбільш близькі і зрозумілі школярам. Вивчення дієслова значною мірою сприяє розширенню і конкретизації словника учнів, надає висловлюванням точності та змістовності, сприяє текстотворчій діяльності дітей.

Опрацювання дієслова як частини мови спрямоване на поглиблення знань учнів про граматичне і лексичне значення слова, про особливості словозміювання і словотворення в українській мові, про синтаксичну роль у мовленні. Вивчення дієслова відкриває великі можливості для усвідомлення граматичної будови мови, засвоєння та застосування навичок правильного вживання дієслівних форм, зв'язку їх з іншими словами.

Сучасні діти багато часу проводять онлайн, реальне спілкування стає мистецтвом, якому потрібно навчати. Для цього чудово підходить метод Storytelling [3, с. 6–7].

Цей формат можна порівняти з живим спілкуванням з читачем. Хороший розповідь, як захоплюючий фільм або книга, запам'ятовується і впливає на свідомість, формує довіру і почуття причетності. При цьому він не містить прямої реклами або закликів до дії, але мотивувати людину стає легше. Досягти таких результатів допомагають спеціальні прийоми розповіді.

Технологія надає унікальні можливості, як для вчителя, так і для учня, адже може сприяти в розвитку текстотворчих умінь учнів початкової школи. Сторітеллінг на уроці української мови у початковій школі почали використовувати кілька років тому. Окреслений засіб побудований на використанні історій з певним сюжетом як спосіб передачі досвіду учню у процесі навчання.

Отже, зважаючи на те, що найважливіше завдання вчителя, як і школи в цілому, створити сприятливі умови для формування точного, чіткого та лаконічного мовлення учнів, навчити їх використовувати мову як засіб для передачі думок та переживань, для відстоювання власної думки, можна заробити висновок про те, що вчитель повинен іти в ногу з часом, і щоразу вносити в урок щось нове та пізнавальне, пов'язуючи його із практичним використанням в майбутньому.

Список використаних джерел

1. Захарченко В. М., Калашнікова С. А., Луговий В. І., Ставицький А. В., Рашкевич Ю. М., Таланова Ж. В. Національний освітній глосарій. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди»», 2014. 100.
2. Байбара Т. М. Компетентнісний підхід в початковій ланці освіти: теоретичний аспект. *Початкова школа*, 2010. №8. С. 46–50.
3. Бакунін М. С. Storytelling: головні правила і основні помилки. URL: <https://bakunin.com/storytelling/> (дата обращения: 20.04.2021).
4. Гамза А. В. Аналіз тексту – теоретико-практична основа розвитку мовлення в учнів початкових класів. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць*. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2015. Вип. 1(48). С. 72–75.
5. Кратасюк Л. М. Інтерактивні методи в навчанні учнів створювати тексти різних типів : дис. канд. пед. наук. Київ, 2011. 265 с.

Курин Ольга Сергіївна,

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

ФОРМУВАННЯ ОРФОЕПІЧНОЇ ПРАВИЛЬНОСТІ МОВЛЕННЯ УЧНІВ ЧЕТВЕРТОГО КЛАСУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У процесі спілкування звуковий аспект мови завжди мав і має надзвичайно велику вагу. Адже формування думки й передача її змісту відбувається за допомогою саме звукової мови. Тому потрібно вміти правильно користуватися нею, враховувати її норми, зокрема й орфоепічні. Дотримання норм полегшує спілкування людей, а їх порушення, навпаки, знижує якість мовлення, гальмує процес спілкування.

За нашими спостереженнями на педагогічній практиці, усне мовлення більшості учнів четвертих класів надзвичайно недосконале, воно має багато недоліків і помилок, які виникають унаслідок впливу місцевих діалектів, соціальних жаргонів, просторіч тощо.

Навчання орфоепії – завдання надзвичайно складне і для учнів, і для педагогів, оскільки дитина приходиться до школи з уже сформованими вимовними навичками, які досить рідко є нормативними. Отже, учитель часто має не тільки навчати, а й перенавчати, ламати артикуляційну базу дитини [6, с. 10]. Розв'язання цієї проблеми ускладнюється тим, що шкільний курс української мови не містить окремого розділу, присвяченого орфоепії.

Питання про місце орфоепічної роботи в структурі курсу української мови та ефективні методи й прийоми організації навчання вимовних норм розробляли О. Блик, Н. Тоцька, В. Федоренко, Л. Хоменко та інші вчені-методисти й учителі-практики. Кожен з них пропонує свої методичні рекомендації та конкретний практичний матеріал для використання на уроках української мови.

На нашу думку, робота над правильною вимовою дітей буде результативною лише в тому випадку, коли її організація здійснюватиметься з урахуванням певних умов.

Перш за все важливо, щоб учитель надзвичайно ретельно стежив за дотриманням орфоепічних норм ним самим, пам'ятаючи, що його мовлення має бути взірцем для

школярів. Неправильна, ненормативна вимова вчителя може спровокувати аналогічні помилки в мовленні учнів.

Значну роль у досягненні успіху відіграє й здатність педагога розбудити у школярів зацікавленість живим мовленням, виробити у них потребу в засвоєнні літературних норм. Головне, щоб усі четвертокласники переконалися в необхідності говорити красиво й правильно не тільки з погляду змісту, а й форми, адже саме відповідність змісту й форми роблять нашу мову багатою й переконливою.

Важливо також, «щоб робота над піднесенням культури мовлення учнів не була фрагментарною, а мала системний характер, охоплювала всі рівні мовної системи, велася з використанням ефективних і оригінальних дидактичних форм» [5, с. 23].

Учні оволодівають низкою важливих практичних умінь, зокрема, вчать виділяти в слові будь-який звук, правильно вимовляти його; визначати місце наголосу; здійснювати звуко-буквений аналіз слова, пояснюючи співвідношення звуків і букв; чітко й правильно вимовляти слова, дотримуючись правил орфоєпії; помічати й виправляти помилки, допущені іншими.

Л. Хоменко акцентує увагу на тому, що робота над засвоєнням орфоєпічних норм повинна здійснюватись у певній послідовності, і наводить приклад вивчення теми «Вимова голосного звука [о]» [6].

Спочатку, вважає дослідниця, варто зупинитися на засвоєнні його нормативної вимови. Важливим для українського [о] є чітка, виразна вимова в наголошеній позиції й у більшості ненаголошених складів. У регіонах, де відчутний вплив російської мови, особливу увагу варто звернути на те, що [о] в українській мові ніколи не переходить у [а].

Наступним етапом може бути прослуховування записаного літературного мовлення й такого, де [о] в ненаголошеній позиції замінюється звуком [а] або наближається до нього. Найкраще, щоб це були записи живого мовлення. Учні мають виписати слова, де є порушення вимови голосного ненаголошеного [о]. Озвучуючи виписані слова, школярі будуть зосереджені на їх правильному прочитанні. Так відбуватиметься відпрацювання вимови звука [о]. Це вже не буде механічне повторювання, оскільки діти демонструватимуть, як треба вимовляти правильно, тобто виконуватимуть роль учителя.

У подальшій роботі можна повернутися до прослуховування звукозапису, попросивши учнів відзначити при цьому особливість вимови ненаголошеного [о] перед наголошеним складом зі звуком [у] або [і], наприклад, у словах *зозуля* [зо^взу^л'а], *обід* [о^вб'ід]. У цьому випадку етап слухання буде довшим, аж поки вчитель не переконається, що учні відрізняють правильну вимову від ненормативної.

Як домашнє завдання можна запропонувати проаналізувати, як вимовляють відповідний звук близькі люди, диктори.

Цілком доречно пропонувати на уроках комплексні практичні вправи, що передбачають поєднання нерозривних процесів – засвоєння мовних знань і застосування їх з метою вдосконалення мовленнєвих навичок. Наприклад, вивчаючи розділ «Слово», у практичні завдання слід уводити складні з орфоєпічного погляду мовні одиниці, що спонукають учнів повторювати правила літературної вимови, акцентуаційні норми.

Для формування, закріплення та вдосконалення у школярів орфоєпічних умінь і навичок ученими-методистами та вчителями-практиками напрацьовано чимало вправ. Це усні завдання на вимову голосних і приголосних, прослуховування записів, усні вправи на правильне наголошування слів.

Низку різноманітних вправ, покликаних забезпечити правильність, чіткість, виразність вимови та усунути її порушення, пропонує Н. І. Тоцька. Зокрема, вона рекомендує частіше практикувати на уроках мови такі види роботи: читання окремих складів, слів, словосполучень, речень і текстів, насичених звуками й звукосполученнями, у вимові яких можливі відхилення від норми; читання текстів, супроводжуючи їх поясненням вимови й написання; перевірку наголосів за допомогою словника; спостереження за смисловою й стилістичною функціями деяких фонетичних явищ [4].

О. П. Блик вважає ефективними усні завдання, виконання яких пов'язане з використанням диктофона. Це завдання на прослуховування записів художніх творів, прочитаних майстрами слова, з подальшим коментуванням їх орфоепічним аналізом; запис свого мовлення та порівняння його з мовленням майстра слова; чергування читання й слухання записаних слів; аналіз мовлення однокласника, записаного на плівку тощо [1].

Роботу з вироблення в учнів високої мовленнєвої культури, формування правильного усного мовлення з успіхом можна проводити не тільки на аспектних уроках, а й на заняттях з розвитку мовлення. Діти, складаючи усний твір чи переказ, відстежують слова з орфоепічними помилками в мовленні свої однокласників, аналізують їх, виправляють відповідно до літературних норм, добирають приклади.

Знаючи рівень мовленнєвої підготовки кожного учня, учитель може запропонувати двом з них поділитися своїми враженнями про відому всім подію у формі діалогу. Інші, уважно слухаючи, помічають слова з орфоепічними помилками, допущеними мовцями, звертають увагу на характерні їхнім діалектним говіркам орфоепічні відхилення, проводять паралельні зіставлення з літературними відповідниками.

Отже, робота, зорієнтована на вироблення в школярів орфоепічних норм, має посідати чільне місце в шкільній мовній освіті. Здійснюватись вона повинна не фрагментарно, а систематично шляхом виконання спеціальних завдань і комплексних вправ.

Список використаних джерел

1. Блик О. П. Фонетика. Орфоепія. Графіка. Орфографія. Київ : Радянська школа, 1988. 128 с.
2. Концепція Нової Української школи. *Міністерство освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 09.04.2021 р.)
3. Початкова освіта в контексті ідей Нової Української Школи. О. Я. Савченко. *Інститут педагогіки НАПН України*. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/714505/1/Початкова%20освіта20в%20контексті%20ідей%20НУШ.pdf> (дата звернення: 15.04.2021).
4. Тоцька Н. І. Фонетика. Дидактичний матеріал з української мови. Київ : Освіта, 1997. 144 с.
5. Федоренко В. Системний характер роботи над піднесенням культури мовлення учнів. *Дивослово*. 2006. № 6. С. 23–27.
6. Хоменко Л. Увага: орфоепія. *Українська мова та література*. 1999. № 13, квітень. С. 9–10.

Петрик Яна Федорівна,
здобувач ступеня вищої освіти «Магістр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Гринькова Н. М.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ВИКОРИСТАННЯ КОМІКСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Процес реформування освітньої реформи та реалізація концепції «Нова українська школа» передбачають необхідність застосування учителями початкової школи нових технологій, методик, практик, методів та засобів, що дозволяє формувати в учнів початкових класів основні інтелектуальні уміння, розвивати їх пізнавальні здібності, зміцнювати навички самостійно засвоювати навчальний матеріал.

Один із таких інноваційних методів навчання в початковій школі – це комікси, які сьогодні, як засвідчує наша педагогічна практика в 4 класі, застосовуються в освітньому процесі недостатньо.

Окремі аспекти використання коміксів на уроках української мови досліджували такі вітчизняні та зарубіжні науковці: О. Гудошник, О. Сонін, О. Колесник, Н. Космацька, Г. Почепцова. Дидактичні можливості коміксів описували Л. Архіпова, Є. Даниленко. Ефективності застосування коміксів на уроках української мови присвячені розвідки М. Лавреньова, Н. Молчанова, О. Резнікова, Г. Онкович. Формування діалогічного мовлення школярів за допомогою коміксів стало основою досліджень Г. Барінова, Т. Винокура, Н. Шведової, Л. Варзацької, М. Вашуленка, Т. Ладиженської тощо.

Як відомо, формування духовно багатой, соціально активної особистості можливе тільки за умови, що вона володіє мовою як засобом спілкування, мислення, пізнання, самовираження, самоутвердження. З огляду на це, вважаємо, що саме розвиток діалогічного мовлення за допомогою коміксів сприятиме організації мовленнєвої діяльності на уроці (одне із основних завдань сучасної школи, про що зазначено у Державному стандарті) під час сприймання, відтворення, застосування отриманих знань [1].

За А. Соніним, «комікси є особливим способом оповіді, текст якої складає послідовність кадрів, що містять, окрім малюнка, вербальне відтворення, передають переважно діалоги персонажів, вкладені в особливу рамку. При цьому малюнок і вкладений у нього вербальний текст утворюють смислову єдність» [3, с. 143]. Використання коміксів на уроках української мови має низку переваг, серед яких інформативність, образність, динамічність відображення, адже активізується робота візуального каналу сприйняття. Оскільки комікс містить не один, а декілька кадрів (здебільшого це п'ять-шість), учні мають можливість регулювати надходження інформації, що у свою чергу сприяє регулюванню психічних зусиль учнів щодо їх сприйняття.

У коміксах використовується лексика на позначення емоційних вигуків та звуконаслідування, що сприяє драматизації зображених сюжетів, налаштовує дітей через сприйняття та розуміння емоцій персонажів до самоусвідомлення (учні усвідомлюють власні емоції) та соціального розуміння (в учнів розвивається почуття емпатії до емоцій інших людей).

На педагогічній практиці у 4 класі на уроках української мови ми практикували завдання з використанням коміксів. Учні пропонували доповнити, продовжуючи діалог

коміксу; рецензувати діалог у коміксах; створити власний діалог; розіграти діалог за поданим коміксом, на якому зображена певна ситуація.

Найбільш доречним є використання коміксів у змістових лініях «Взаємодіємо письмово» та «Взаємодіємо усно». Під час реалізації першої змістової лінії учні створюють власні письмові висловлювання на основі коміксів, а під час другої – учні на практиці оволодівають діалогічною формою мовлення, етикетними нормами культури спілкування. Завдяки використанню таких завдань у школярів початкових класів формується здатність реагувати мовними засобами на великий спектр соціальних і культурних явищ, тобто, усвідомлюється роль ефективного спілкування.

Під час реалізації змістової лінії «Взаємодіємо письмово» учням пропонуються завдання, які вчитель може модернізувати засобами коміксів. Наприклад, скласти і записати речення за малюнком, відновити деформоване речення чи текст, удосконалити текст, скласти і записати коротке зв'язне висловлювання на певну тему. Можна запропонувати дещо змінену систему вправ, яка буде цікавою учням. Для цього школярів необхідно поділити на групи, кожній з яких запропонувати «секретне» слово та шаблон коміксу з персонажами, на якому записано завдання. Наприклад, така система завдань: за допомогою декількох речень розкажіть, де ви вперше побачили цей предмет чи явище; розкажіть, що ви відчули, коли вперше його побачили; використовуючи прикметники, опишіть предмет чи явище; дієслова – розкажіть про можливості цього предмета чи явища, опишіть ваше ставлення до них. На основі власного досвіду діти створюють історію [2, с. 118].

Отже, використання коміксів на уроках української мови дозволяє осучаснити урок, сприяє розвитку ініціативності та творчості дітей. Комікси є одним із ефективних засобів розвитку діалогічного мовлення учнів початкових класів, оскільки сприяють розвитку уваги, критичного мислення, збагаченню словникового запасу.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової загальної освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення 04. 04. 2021).
2. Лавренова М. В. Навчальні можливості коміксів на уроках літературного читання. *Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторі*: зб. тез доп. всеукр. наук.–практ. конф. (м. Мукачєво, 25 жовтня 2018 р.). Мукачєво : МДУ, 2018. С. 118.
3. Лавренова М. В. Шляхи використання коміксів в освітньому процесі. *Педагогіка та психологія*. Вип. 2 (8). С. 143–146.
4. Остапенко Л. П., Соловійова О. К. Дидактичний потенціал коміксів. URL: http://www.institutemvd.by/components/com_chronoforms5/chronoforms/uploads/20160404154807_OstapenkoSoloviova.pdf (дата звернення 04. 04. 2021).
5. Петрук О. Розвиток діалогічного мовлення молодших школярів. *Початкова освіта*. 2015. № 11. С. 8–11.

Пилипів Наталія Володимирівна,
здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр»,
науковий керівник: канд. філол. наук, доц., зав. каф. Гудима Н. В.
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський

ВПРОВАДЖЕННЯ У ЗМІСТ УРОКІВ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ ТЕХНОЛОГІЙ ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Постановка проблеми. Якісна шкільна освіта має як найточніше відповідати потребам особистості щодо її успішної адаптації, розвитку і саморозвитку у швидко змінюваному, перенасиченому інформацією світі. Ця глобальна проблема у різних варіантах задекларована в українському суспільстві, освітньому і науковому просторі вже понад двадцять років.

У сучасному інформатизованому світі молодші школярі все частіше стають активними споживачами медіапродуктів, вони постійно знаходяться під впливом різних інформаційних засобів, які здатні змінити їх поведінку світогляд, та ціннісні орієнтири. Саме тому у 2016 році Президія Національної академії педагогічних наук України ухвалила «Концепцію впровадження медіаосвіти в Україні», у якій зазначено, що «медіа потужно й суперечливо впливають на освіту молодого покоління, часто перетворюючись на провідний чинник його соціалізації, стихійного соціального навчання, стають засобом дистанційної і джерелом неформальної освіти» [1].

Медіаграмотність відіграє надважливу роль у процесі становлення особистості молодшого школяра, адже без неї неможлива успішна навчальна діяльність та розвиток здатності до орієнтації у надмірному потоці інформації, вмінні аналізувати та критично осмислювати інформацію, яку подають медіа. Тому саме в школі учні мають навчитись грамотно використовувати медіатексти під час освітнього процесу адже у молодшому шкільному віці закладається ціла низка важливих якостей особистості, тому дуже важливо саме в цей період сприяти тому, щоб молодші школярі набували теоретичних знань у сфері медіаграмотності й умінь застосовувати їх у практичній діяльності у сфері медіаграмотності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою формування медіаграмотності учнів та її розвитком перейнялись українські вчені К. Біницька, О. Волошенюк, А. Волошина, А. Єрмоленко, В. Іванов, Т. Іванова, М. Коропатник, Л. Кульчинська, К. Левківський, І. Мицишин, О. Мороз, Л. Найдьонова, І. Носаченко, Г. Онкович, Л. Оршанський, С. Шумаєва. Дослідженням цієї проблеми активно займались не лише українські, а й зарубіжні науковці: А. Анджеєвська, С. Ауфенангер, Ю. Беднарк, В. Вебер, Я. Гайда, Р. Кьюбі, А. Лепа, С. Мінкінен, Дж. Поттер, Б. Семенецький, Д. Семенецька та інші. У контексті цієї проблеми слід звернути увагу на праці таких учених, як І. Беха, І. Дичківської, О. Пехоти, О. Попової, Л. Подимової, А. Пригожина, А. Хуторського, О. Арламова, М. Бургіна, В. Журавльова, А. Ніколса та ін. У своїх наукових працях дослідники здійснили обґрунтування основних понять; визначили цілі, завдання, функції, напрями, основні умови ефективного впровадження медіаосвіти в освітній процес.

Мета статті – пошук та аналіз результативних шляхів формування медіаграмотності особистості молодшого школяра та з'ясування умов, які сприятимуть ефективній реалізації цього процесу на уроках української мови та літературного читання у процесі навчання та виховання молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Більша частина дослідників, які вивчають питання формування та розвитку медіаграмотності вважають, що медіаграмотність – це результат медіаосвіти, який включає здатність інтерпретувати, експериментувати, створювати медіатексти (К. Ворсноп), вміння аналізувати, синтезувати просторово-часову реальність, вміння характеризувати медіатексти (О. Федоров), використовувати, оцінювати, передавати повідомлення в різних формах (Р. К'юбі) [3; 5; 6].

Доречно зауважити, що найповніше визначення медіаграмотності сформульовано та подано саме у Концепції впровадження медіаосвіти в Україні, там вказано, що медіаграмотність – це складова медіакультури, яка стосується вміння користуватись інформаційно-комунікативною технікою, виражати себе і спілкуватися за допомогою медіазасобів, успішно здобувати необхідну інформацію, свідомо сприймати і критично тлумачити інформацію отриману з різних медіа, відділяти реальність від віртуальної симуляції, тобто розуміти реальність, сконструйовану медіаджерелами, осмислювати власні стосунки, міфи і типи контролю, які вони культивують [1].

Медіаосвіта в Україні – це частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою масмедіа, включаючи традиційні та новітні медіа з урахуванням розвитку інформаційних технологій.

На сьогодні затверджено «Концепцію впровадження медіаосвіти в Україні», яку було прийнято 20 травня 2010 року, а 21 квітня 2016 року було схвалено її нову редакцію. Відповідно до ідей цієї концепції було розроблено та впроваджено в освітній процес початкової школи такі освітні програми, як «Сходинки до медіаграмотності» та «Я в медіапросторі». У період з 2011 по 2016 роки впроваджувався Всеукраїнський експеримент з масового впровадження наскрізної медіаосвіти у педагогічну практику. На даний час в Україні діє проєкт «Вивчай та розрізняй: інфо-медійна грамотність» за інтеграційною методикою IREX який було впроваджено у 2020 році.

У Типовій освітній програмі за редакцією О. Савченко змістова лінія «Досліджуємо медіа» передбачає «формування в учнів умінь аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію в медіатекстах та використовувати її, створювати прості медіапродукти [2]. В контексті Нового стандарту початкової освіти йдеться не просто про розширення кола окремих умінь із медіаграмотності, а надання цим умінням статусу обов'язкових результатів навчання, без досягнення яких грамотність загалом сучасного молодшого школяра стає неповноцінною [4].

Медіаграмотність – це необхідне вміння сучасного школяра, яке допомагає орієнтуватися у сучасному інформатизованому просторі, сприяє розвитку умінь критично аналізувати медіатексти. Для успішного розвитку суспільства необхідно щоб його громадяни вміли критично мислити, а це мислення необхідно формувати змалечку, в тому числі під час освітнього процесі у молодшому шкільному віці. Саме медіаграмотність передбачає формування в учнів умінь критично осмислювати отриману інформацію – це означає, що школяр вміє ставити запитання, а не приймає все просто так на віру. Завдяки вмінню впроваджувати елементи роботи з медіатекстами у зміст навчальних предметів можна

задовольнити інтелектуальні потреби учнів та зробити навчальний процес більш ефективним та різноманітнішим.

Медіатекст є, по-перше, важливим джерелом отримання інформації у початковій школі; по-друге, текст є засобом медійної освіти; по-третє, текст є медійним продуктом. Під час роботи з медіатекстами слід дотримуватись певної методики роботи з ними, яка має таку схему: «Сприймання та розуміння тексту»; «Аналіз змісту та форми медіатексту»; «Оцінювання інформаційного матеріалу»; «Визначення особистісного ставлення до даного медіатексту». Під час роботи з такими текстами потрібно надавати учням рекомендації пояснення, що дозволять правильно відобразити способи і засоби вираження авторського наміру.

Практикою доведено, що тільки робота, яку проводять систематично та із запровадженням відповідної типології завдань і вправ може бути ефективною та результативною під час формування різних умінь і навичок, у тому числі і під час формування медіаграмотності молодших школярів.

Мовно-літературна освітня галузь відкриває великі можливості застосування медіатехнологій на уроках. Головним завданням учителя при цьому є створення умов, за яких учні зможуть провести максимальну паралель між літературою та реальним життям. Упроваджувати медіаосвіту в процес навчання молодших школярів необхідно поступово, розпочинаючи із формування та розвитку сприйняття медіатекстів, згодом «читання» їхньої мови, активізації уваги, зорової пам'яті, розвитку різних видів мислення, зокрема критичного. Оскільки найважливішою функцією тексту є інформаційна, то необхідно, щоб учні вміли відрізнити правдиву інформацію від «фейкової» та навчилися виділяти з великого потоку інформації основну думку висловлювання. ***Приклади роботи з медіатекстами:***

Ілюстрації. Робота з ілюстраціями завжди була важливою під час навчання молодших школярів. Зазвичай молодші школярі важко сприймають текст тільки через власну дію читання. саме через ілюстрацію дітям відчиняються двері у світ твору.

Мультфільми. Педагог повинен не забувати, що мультфільми мають не лише розважальне значення, а й можуть виконувати навчальну та виховну функцію в освітньому процесі. Вони здатні формувати найперші уявлення учнів про добро та зло, знання дітей про навколишній світ; школярі мають змогу спостерігати і аналізувати прояви хорошої та поганої поведінки, цінності суспільства. Також мультфільми сприяють розвитку зв'язного мовлення школярів, що є дуже важливим у цьому віці.

Створення буклетів. Такий засіб наочності допомагає на маленькій площі вмістити велику кількість важливої інформації, яка є необхідною для учнів. Важливо наповнити буклет зображеннями, адже дитина спочатку розглядає ілюстрацію і, якщо картина її зацікавить, то вона захоче ознайомитися зі змістом написаного.

Постери. Це рекламні театральні афіші та плакати, що мають на меті донести конкретне гасло. Оформлення у них має бути чітким і лаконічним.

Інтелектуальні карти – це спосіб представлення процесу системного мислення за допомогою схеми. Такі карти допомагають систематизувати основний матеріал в певну структуру, яка дає змогу краще запам'ятати його, підсумувати отриману інформацію. Використання інтелектуальних карт робить процес навчання легшим і приємнішим для учнів. Інтелектуальні карти не тільки презентують певний матеріал, а й демонструють взаємозв'язки між елементами цього матеріалу, що сприяє глибшому розумінню предмета.

Отже, використання медіатекстів під час уроків мовно-літературної освітньої галузі із молодшими школярами допомагає формувати в учнів здатність до медіаторчості, а також збагачує пізнавальну сферу учнів, розкриває творчий потенціал здобувачів початкової ланки освіти та допомагає проявити свої можливості.

Список використаних джерел

1. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні. URL: <http://ms.detector.media/mediaosvita/post/11048/2010-09-29> (дата звернення: 02.03.2021).
2. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом О. Я. Савченко 1-2 класи від 8 жовтня 2019 року / Міністерство освіти і науки України. Офіц. вид. Київ: КабМін України, 2019. 123 с.
3. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. Таганрог, 2010. 64 с.
4. Черешнюк І.О. Методичні рекомендації використання медіатехнологій в початковій школі. URL:<http://www.osvita-verh.dp.ua/files/2016/Media.pdf> (дата звернення: 08.03.2021).
5. Kubey R. W. Media Literacy in the Information Age. London, 1997. 484 p.
6. Worsnop C. Assessing Media Work. Mississauga: Wright Communication. 1996, 80 p.

Підгрушна Софія Сергіївна,
здобувач ступеня вищої освіти «Магістр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Бричок С. Б.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

СКРАЙБІНГ ЯК ІННОВАЦІЙНА МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЧИТАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Скрайбінг – це одна із сучасних технологій візуалізації інформації, яка сприяє компактному викладу навчального матеріалу, його результативному засвоєнню учнями, розвитку їх мислення, підвищенню мотивації у школярів до освітньої діяльності.

Суть технології скрайбінгу полягає в тому, що розповідь учителя супроводжується ілюстраціями «на льоту» малюнків фломастером на білій дошці. Крім малюнків, це можуть бути піктограми, символи, окремі ключові слова, схеми або картинки-комікси – часто смішні, кумедні, щоб діти їх запам'ятали. Учні чують пояснення вчителя і одночасно бачать мальований ілюстративний матеріал, що підтверджує слова педагога, тобто у скрайбінгу працюють одночасно слух, зір і уява школярів. Скрайби впливають як на логіку, так і на емоції учнів, тому інформація «пропускається через себе» і запам'ятовується легко, швидко і надовго [4].

Кожного дня сучасні діти отримують велику кількість інформації. Загальновідомо, що надлишок інформації формує «кліпове мислення». Термін «кліпове мислення» означає особливість людини сприймати світ через короткі яскраві образи і повідомлення, наприклад через стрічку теленовін, невеликих статей або коротких відеокліпів [1]. Через сформоване кліпове мислення діти зазнають труднощів у процесі вивчення шкільної програми, побудованої з опорою на понятійне мислення.

Людський мозок мислить образами, мова малюнка є універсальною мовою, тому, вважаємо, застосування скрайб-технології в освітньому процесі вкрай необхідною. Крім того, дивитися, як створюється скрайб (зображення, що з'являється з-під пера, ручки,

маркера) набагато цікавіше, ніж звичайне відео. Це значно полегшує сприйняття інформації, закріплює її в пам'яті дітей на більш довгий термін [2].

Скрайби бувають мальованими (*схеми та малюнки зроблені від руки на будь-якій поверхні*), аплікаційними (*на фон наклеюються чи накладаються готові зображення*), магнітними (*зображення закріплюються на поверхні за допомогою магнітів*), фланелеграфними (*готові зображення чіпляються до ворсистій поверхні за допомогою липучок тощо*), 3D-скрайбінг (*об'ємні малюнки, які створюються за допомогою 3D-ручки*) [4].

У якій би формі не були створені скрайби, вони повинні бути яскравими, лаконічними, інформативними і в них креативно представлена інформація.

Способи застосування скрайбінгу в освітньому процесі досліджували Л. Білоусова, Л. Гайдай, Н. Житеньова, М. Орешко, Т. Сорока тощо. Значним доробком у вивченні цієї технології є книга «Скрайбінг. Пояснити легко» П. Петровського, Н. Любецького, М. Кугузова. Але першим, хто використав скрайбінг як інтерактивний засіб для концептуалізації інформації, якою користуються учні та вчителі в школі, став американський викладач Пол Богуш. Саме він спростував давно завчений освітній девіз «Читай параграф із підручника – відповідай на запитання», довівши ефективність використання скрайб-презентації в навчальному процесі [3].

З допомогою скрайбінгу урок української мови стає не тільки пізнавальним, але й цікавим, дозволяє уникнути одноманітності, шаблонності у процесі вивчення мовного матеріалу, а складний зміст вивчуваного граматичного матеріалу стає простим і доступним для учнів.

Скрайбінг можна використовувати на всіх етапах уроку української мови, але, за нашими спостереженнями на педагогічній практиці, найефективнішим є його використання під час вивчення нової теми. Учні цікавляться різноманітними графічними образами, що пов'язані безпосередньо з новим навчальним матеріалом, запам'ятають основні поняття та терміни, набувають знань, умінь та навичок.

Використовувати скрайбінг можна і як домашнє завдання. Для цього необхідно забезпечити доступ школярам до презентації (на сайті школи / вчителя, каналі YouTube, через мережу Інтернет тощо). Кожен учень може переглянути скрайб самостійно. Учитель складає список запитань зі скрайб-презентації, які на наступному уроці обговорює разом із усіма учнями класу або організує роботу в групах для обмірковування скрайбу. Діти діляться враженнями про отриману інформацію, з'ясовуючи, що їм сподобалося, що ні; чи усе школярі зрозуміли з почутого і побаченого в презентації. У результаті цього процесу розвиваються творчі здібності учнів, асоціативна пам'ять, креативне мислення [4]. Для учнів четвертого класу домашнім завданням може бути створення елементарної власної скрайб-презентації (створити історію з вивченої теми, за прочитаним оповіданням, казкою, міфом; перетворити частини мови у казкових героїв та створити картинку комікси, продумавши діалог між ними).

Скрайбінг має багато переваг, що допомагає урізноманітнювати освітній процес: візуалізація в процесі навчання допомагає учням організувати та аналізувати отриману інформацію; за допомогою візуальних образів учні з легкістю інтегрують нові знання; візуалізація розвиває критичне мислення (вербальна та візуальна інформація допомагає відновлювати в пам'яті отриману інформацію, оскільки презентація скрайбінгу складається

із простих образів, символів та предметів, які легко запам'ятовуються); візуалізація є універсальною та доступною всьому [5].

Іноді складно використовувати нову технологію, адже простіше йти традиційним шляхом, але ми переконані, що скрайбінг – сучасна форма творчої візуалізації навчального матеріалу, спрощеного та прискореного засвоєння нових знань, розвитку комунікативних навичок, креативного та системного мислення учнів – повинна застосовуватися у процесі вивчення мовного матеріалу на уроках української мови та читання у початковій школі.

Список використаних джерел

1. Белоусова Л. И., Житенева Н. В. Дидактические аспекты использования технологий визуализации в учебном процессе общеобразовательной школы. 2010. Том 16. № 2. [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1017>.
2. Проців О. Скрайбінг. Малюємо презентацію. [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://olenaprociiv.blogspot.com/2014/12/blog-post.html>.
3. Романюк Н. Що таке скрайбінг і кому він потрібен? [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zpu.kr.ua/nauka-2/2684-shcho-take-skrajbing-i-komu-vin-potriben>.
4. Сорока Т. В. Скрайбінг як сучасна форма візуалізації навчального матеріалу. [Електронний ресурс]. Географія. Харків: ТОВ Видавнича група «Основа». № 16 (284). 2015. Режим доступу: <http://journal.osnova.com.ua/article/51806>.
5. Скрайбінг – новітня техніка презентації [Електронний ресурс] / Osvita. ua. Режим доступу: <http://osvita.ua/school/scribing/51803>.

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

УПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИКИ LEGO В ОСВІТНІЙ ПРОСТІР НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

З огляду на сучасні реалії та зміни у системі початкової освіти в Україні, нові тенденції реформування та особливості перебудови освітнього процесу початкової школи актуальності набуває впровадження LEGO-технології в умовах Нової української школи. Сьогодні стають стратегічне самонавчання, креативність та ініціативність, критичне та аналітичне мислення. LEGO-технології – це саме те, що допомагає розвивати всі ці стратегії нового десятиліття.

Питання щодо впровадження та використання LEGO-технологій на заняттях досліджували Н. Бібік, Ю. Демченко, А. Євсюкова, Т. Мукий, І. Палазова, Т. Пеккер, О. Петегірич, А. Костецька, Т. Форостюк, видання методичних розробок із використання LEGO – О. Рома; вплив LEGO технологій на розвиток здобувачів досліджували В. Близнюк, О. Борук, Р. Юськевич та ін.

Головною метою цієї роботи є обґрунтування важливості та уможливлення застосування LEGO як одного із засобів навчання в умовах Нової української школи.

Як і будь-яка освітня технологія чи засіб навчання, LEGO також має деякі аспекти використання в освітніх закладах.

Всесвітньо доведено, що діти, які народилися у 1990–2000 рр., або «діти тисячоліття», їхні погляди, спосіб життя суттєво відрізняються від минулих поколінь. Вони дивляться по-

іншому на можливості, їм вдалось форсувати в усіх сферах життєдіяльності. Безупинний розвиток нових технологій дає змогу постійно працювати над собою: вдосконалюватися, використовувати нові навички та змінювати професії, але багатьом не хочеться змінюватися, вони бояться чи соромляться вільно висловлювати думки. Життя для них – постійне творення, але більшості не вистачає ініціативності та комунікативних здібностей.

Перспективність використання LEGO технологій в навчальному процесі зумовлюється високими освітніми можливостями: багатофункціональністю, технічними та естетичними характеристиками, використанням у різних ігрових і навчальних зонах. Використання LEGO-технологій спрямує освітній процес на новий рівень.

Нова українська школа – це реформа Міністерства освіти і науки, основна мета якої – створити школу, в якій буде зручно навчатись і яка буде давати учням не тільки знання, а й уміння застосовувати їх у повсякденному житті [2].

Головна зміна для здобувачів стосується підходів до навчання та змісту освіти. Адже мета НУШ – виховати новатора та громадянина, який вміє ухвалювати та приймати основні рішення та дотримуватися прав людини. Замість запам'ятовування фактів та понять учні набуватимуть компетентностей, які зазначені в Державному стандарті початкової освіти [2, с. 14–15].

Різноманітні джерела та багато дослідників компетентності трактують по-різному. Проте «спільними для всіх компетентностей є такі вміння: уміння читати і розуміти прочитане; уміння висловлювати думку усно і письмово; критичне і системне мислення; здатність логічно обґрунтовувати позицію; ініціативність; творчість; уміння вирішувати проблеми; оцінювати ризики; уміння конструктивно керувати емоціями; застосовувати емоційний інтелект; здатність до співпраці в команді» [1, с. 6].

Щоб перспективно втілювати уміння, змінюють принципи навчання, а саме: передачу теоретичних знань на навчання через гру, що уможлиблює впровадження LEGO-технологій в освітній простір Нової української школи.

Згідно з О. Петегририч та Л. Петегририч, «LEGO – одна з найвідоміших і поширених нині педагогічних систем, що широко використовує моделі реального світу і предметно-ігровий осередок навчання і розвитку дитини» [6]. Гра розвиває пам'ять, думку, почуття та ін., а матеріали з наборів LEGO сприяють процесу пізнання та розвитку в здобувачів початкової освіти.

На думку О. Перегирич та Л. Перегирич, робота з конструктором LEGO дає змогу молодшим школярам у формі пізнавальної гри дізнатися багато важливих ідей і розвинути необхідні в подальшому житті навички [6].

На кожному занятті педагог пропонує певну тему, що стосується історії, географії, культури, техніки, містобудування та ін., а діти конструюють на певну тематику. Особливості конструктора LEGO, його висока якість дають змогу дітям втілити найрізноманітніші проекти, працюючи за своїм задумом і у власному темпі, самостійно вирішуючи поставлену ціль, бачити продукт власної діяльності, конструювати власні простори, в яких можна із задоволенням грати, змінювати і вдосконалювати [6].

«Шість цеглинок» – це ефективність впровадження LEGO-конструктора в НУШ, ігри-завдання з набором із шести цеглинок LEGO DUPLO певних кольорів (червоного, помаранчевого, жовтого, зеленого, блакитного та синього). Для роботи за цією методикою учні та учитель мають індивідуальні набори з шести цеглинок, – це інструмент та практичний засіб, який реалізовує ігрові та діяльнісні методи навчання в НУШ [9, с. 5].

Вважаємо, що технологія «Шести цеглинок» – комплекс ігор-завдань не лише для розвитку мислення, мовлення, уваги, а й механізм розвитку оперативної пам'яті, самоконтролю та ментальної (когнітивної) гнучкості, що необхідні для навчання в школі та протягом життя.

Відповідно до напрацювання дослідниці О. Роми, «оперативна пам'ять допомагає учням утримувати інформацію, розуміти та опрацьовувати її, зокрема, під час читання» [9, с. 5]. Авторка зазначає: «Здатність до самоконтролю – це вміння протидіяти спокусам, не відволікатися, добре все обмірковувати, перш ніж почати діяти, конструктивно керувати емоціями» [9, с. 5]. Вона стверджує: «Ментальна гнучкість дає нам змогу швидко реагувати на зміни, що відбуваються навколо [9, с. 5].

Теоретичний аналіз довів, що ця методика спрямована на здатність співпрацювати в команді, співпереживати за результат однокласника, команди, вміння вчитись в однолітків, дослухатись до їхніх ідей та пропозицій, вміти розподіляти ролі та обов'язки, вирішувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення.

Науковці виділяють такі особливості ігор-завдань із шістьма цеглинками: 1) завдання спрямовані одночасно на розвиток кількох умінь. Починатися одне і те саме завдання може з розвитку математичних, а от завершуватися має розвитком мовленнєвих умінь; 2) будь-яке завдання можна адаптувати до віку, умінь та потреб конкретного учня (наприклад, змінивши кількість цеглинок чи час, відведений на виконання завдання); 3) кожне завдання дає змогу здобувачу вправлятися у виконанні того самого завдання знову і знову і в такий спосіб набувати впевненості у власних силах; 4) завдання передбачають можливість відкритого закінчення, коли учень може запропонувати кілька варіантів виконання і кожен з них буде вірним. Головне – дати змогу учневі пояснити своє бачення; 5) завдання із шістьма цеглинками може інтегруватися в будь-який вид діяльності та форму роботи, оскільки цей інструмент має міждисциплінарний характер [9, с. 6].

Отже, методика «Шість цеглинок» сприяє не лише розвитку компетентностей учнів Нової української школи, а й дає вчителю змогу ініціювати авторський підхід та відійти від застарілих інструментів впливу. Методика є новою і відповідає вимогам сучасності, адже дає змогу і простір учасникам процесу проявити себе, спробувати себе в нових амплуа, а для наставника – це шанс відійти від моделі оратора і стати дизайнером творчого процесу.

Запровадження LEGO на заняттях у початковій школі сприяє формуванню вміння аналізувати, порівнювати, зіставляти, будувати, виділяючи певні деталі, та застосовувати різні елементи, тренувати координацію рухів, розвивати дрібну моторику рук, логічне мислення, терпеливість.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М. Нова українська школа: порадник для вчителя. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160 с.
2. Бібік Н. М. Нова українська школа: порадник для вчителя. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
3. Євсюкова АВ. LEGO-технологія – чарівні цеглинки успіху. Основа. 2019. URL: <http://osnova.com.ua/news/1319>
4. Мукій Т. Вивчаємо математику за допомогою LEGO. ОСВІТА НОВА. 2018. URL: <https://osvitanova.com.ua/posts/1711-vyvchaiemomatematyku-za-dopomohoiu-lego>.
5. Палазова І. М. Використання LEGO-технологій в освітньому просторі Нової Української Школи. На Урок. 2019. URL: <https://naurok.com.ua/vikoristannya-lego--tehnologiy-v-osvitnomuprostori-novo-ukra-nsko-shkoli-123419.html>.

6. Петегирич О. М. Використання LEGO технології у вихованні учнів початкової школи / О. М. Петегирич, Л. П. Петегирич. Освіта. ua. 2016. URL: https://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/51011/
7. Рожок Т. Л., Костецька О. А. Від маленької цеглинки – до розумної дитинки : дидактично-ігровий посібник. Вінниця : КУ «ММК», 2018. 15 с.
8. Рома О. Ю. Гра по-новому, навчання по-іншому : методичний посібник. Київ : the LEGO Foundation, 2018. 44 с.
9. Рома О. Ю. Шість цеглинок в освітньому просторі школи : методичний посібник. The LEGO Foundation, 2018. 32 с.
10. LEGO Fun to Build. BRICKIPEDIA. URL: https://brickipedia.fandom.com/wiki/LEGO_Fun_to_Build

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

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ КОНСТРУКТОРІВ LEGO

Концепція Нової української школи націлює вчителів на використання в освітньому процесі початкової школи поряд із традиційними методами ігрових конструкторів LEGO.

Конструктор LEGO – це яскравий ігровий засіб, що допомагає привернути увагу молодших школярів, навчити слухати та розуміти вчителя, керуватися у діяльності його поясненнями. Конструктор «LEGO» послуговується тривимірною моделлю реального світу і предметно-ігровим середовищем для навчання, розвитку, пошукової та експериментально-дослідницької діяльності молодших школярів. Завдяки конструкторам LEGO учні дізнаються багато цінних ідей і розвивають необхідні навички. Важкі завдання вирішуються у пізнавальній грі, в якій не буває переможених, оскільки кожен учень може з нею впоратись.

Конструктори фірми «LEGO» мають низку характеристик, що вирізняють їх поміж інших конструкторів, насамперед великим спектром можливостей, багатofункціональністю, сучасними технічними та естетичними характеристиками, використанням їх у різних ігрових і навчальних цілях.

Основна ідея навчання конструкторами LEGO полягає у навчанні через дію, тобто здобутті знань у процесі конструювання та дослідження моделей. Складаючи елементи конструктора LEGO, учень постійно обмірковує наступний крок, розвиваючи при цьому всі можливі комбінації.

Набори «LEGO» зарекомендували себе в усьому світі як освітні продукти, що задовольняють найвищі вимоги щодо гігієнічності, естетики, міцності та довговічності. Через свою педагогічну універсальність вони виявляються кращими наочними посібниками та розвиваючими іграшками.

У ході використання ігрового конструктора LEGO реалізується компетентнісний підхід, що передбачає не засвоєння окремих знань і вмінь, а оволодіння ними комплексно. Уроки з конструктором LEGO урізноманітнюють і вдосконалюють освітній процес, роблять його привабливішим для учнів, створюють атмосферу психологічного комфорту, що позитивно позначається на якості засвоєння матеріалу.

Під LEGO-технологією розуміють сукупність прийомів і способів конструювання, спрямованих на реалізацію конкретної освітньої цілі через систему ретельно продуманих завдань із різноманітних конструкторів LEGO.

Зазначимо, що LEGO-технологія має низку переваг, як-от:

- конструктор LEGO є безпечним при використанні;
- побудова цікавих моделей доступна для учнів будь-якого рівня розвитку;
- дозволяє розкрити індивідуальність кожного учня, розвинути здатність усвідомлювати свої бажання і можливість їх реалізації;
- застосування технології не викликає у молодших школярів негативізму, адже все, що відбувається, сприймається як гра.

LEGO-конструювання – це вид продуктивної діяльності, заснований на творчому моделюванні з використанням широкого діапазону LEGO-елементів. Воно передбачає створення моделі, побудову, приведення в певний порядок і взаємовідношення різних окремих предметів, частин, елементів. В LEGO-конструюванні виокремлюють два взаємозалежні етапи: створення задуму і його виконання. Спочатку необхідно виробити стратегію, продумати основні деталі. Практична діяльність дозволяє експериментувати з матеріалом, що веде до зміни або уточнення задуму.

За допомогою конструктора LEGO молодші школярі розвивають конструкторські здібності, технічне мислення, уяву та навички спілкування, розширюють кругозір. Таким чином, LEGO-конструктор дозволяє підняти на більш високий рівень розвитку пізнавальну активність учнів, а це – одна з складових успішності їх навчання в школі.

Вчителі початкової ланки освіти використовують LEGO-конструктор не лише для формування пізнавального інтересу, становлення мотивації до навчальної діяльності, а й для розвитку мовлення молодших школярів.

На уроках української мови та літератури ігрові набори LEGO допомагають проводити їх у цікавій ігровій формі.

LEGO-конструювання поєднує в собі елементи гри з експериментуванням, відтак активізує мисленнєво-мовну діяльність учнів.

У роботі з LEGO можна вибудувати систему, де будуть задіяні всі сторони мови – від фонематичного сприйняття до формування зв'язного мовлення. Для цього гру слід урізноманітнити різними вправами, бесідами, доповненнями.

При роботі з LEGO-конструктором добре відпрацьовувати граматичні конструкції: узгодження числівників з іменниками (Скільки в будиночку віконць? Скільки ягід на куші?). Робота над переказом, розповіддю, діалогом стає більш ефективною. Переказ розповіді не за сюжетною картиною, а за об'ємним способом декорацій з конструктора, допомагає учню краще усвідомити сюжет, що робить переказ більш розгорнутим і логічним.

Дії з деталями LEGO-конструктора допомагають збагачувати словник різними частинами мови, розвивають лексико-граматичний лад мови. Можливість здійснення самостійних дій з елементами конструктора LEGO, їх опис та порівняння сприяють формуванню взаємопов'язаного комплексу семантичних, звукових, морфологічних і ритмічних операцій, які здійснюють пошук слова, що дає можливість окрім збільшення лексичного запасу, перевести слова з пасивного словника в активний.

Для розвитку зв'язного мовлення також може бути використаний метод розповіді за побудованою моделлю. Об'ємні фігури дають можливість молодшому школяру найбільш точно, логічно відтворити сюжет.

Під час гри з конструктором молодші школярі вчаться графічно зображати літери, складати схеми слів, ділити їх на склади, робити звуко-буквений аналіз і складати схеми речень або речення за відповідними схемами.

LEGO-технологію можна використовувати в урочній і позаурочній діяльності учнів як частину уроку, або як цілий урок.

Проілюструємо прикладами використання LEGO-конструктора на уроках української мови та літератури.

Зокрема, для побудови звукової моделі слова добираються наступні елементи: плато, червоні, сині та зелені LEGO-цеглинки. Робота організовується індивідуально або в парах.

На плато учні викладають кількість голосних звуків (складів) у слові, кількість слів у реченні, кількість речень у тексті. Можна використовувати колірний сигнал і для позначення звуків: голосний звук позначається червоною цеглинкою, приголосний твердий – синьою, приголосний м'який – зеленою, приголосний дзвінкий – маленькою жовтою, приголосний глухий – маленькою сірою. Цеглинки як колірний сигнал можна застосовувати на уроках з різних тем програми.

Наприклад, на дошці записані ряди слів з пропущеними орфограмами (ненаголошеними «а» та «о»). Червона цеглинка означає звук «а», синя – «о». Необхідно викласти в правильному порядку цеглинки в ланцюжок.

Працюючи з деформованими реченнями та текстом І. Блажкевича «Осінь, осінь...», вчитель пропонує учням показати за допомогою цеглинок LEGO, які кольори асоціюються у них із «осінніми словами» (листочки, хмари, дощ, дерева, трава, небо).

На цеглинках LEGO записані відгадки до загадок. Вчитель зачитує учням загадки, а вони мають підняти вгору цеглинку зі словом-відгадкою. Далі проводиться конкурс на кращу загадку.

Як свідчить практика, уроки з використанням LEGO-конструктора користуються величезною популярністю в учнів. «LEGO» дозволяє вчитися, граючи і навчатися в грі.

Насамкінець зазначимо, що діапазон використання LEGO-конструктора в досить широкий, адже кожна гра-завдання – це не фіксований набір інструкцій, а відкрита система, що стимулює мовленнєву активність і комунікативні навички молодших школярів. Робота над розвитком мовлення учнів із застосуванням LEGO-технології слугує прикладом інноваційного підходу в початковій освіті, що повною мірою відповідає вимогам Нової української школи і дозволяє за досить короткий термін досягнути стійких позитивних результатів у навчанні та вихованні молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.
2. С. І. Войтенко, З. В. Декунова, А. М. Лавська, І. Д. Ягупа. Нова українська школа: навчання через гру. LEGO-технологія в освітньому процесі: метод. посіб. Суми : НВВ КЗ СОППО, 2019. 112 с.
3. Палазова І. М. Використання LEGO-технологій в освітньому просторі Нової Української Школи. На Урок. 2019. URL: <https://naurok.com.ua/vikoristannya-lego--tehnologiy-v-osvitnomuprostori-novo-ukra-nsko-shkoli-123419.html> (дата звернення 12.03.2021 р.).

РОЗДІЛ III

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОСТІ МЕТОДИК НАВЧАННЯ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Абрамчук Софія Юріївна,
здобувач ступеня «Молодший спеціаліст»,
науковий керівник: викладач-методист Левшунова О. О.
ВСП «Сарненський педагогічний фаховий коледж РДГУ», м. Сарни

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ЕСЕ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В 3-4 КЛАСАХ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Нова українська школа – це ключова реформа Міністерства освіти і науки. Головна мета – створити школу, в якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, а й уміння застосовувати їх у повсякденному житті. Впровадження методів критичного мислення на уроках української мови – це передумова критичної пізнавальної діяльності учнів: нестандартна, цікава, творча робота викликає інтерес до знань і сприяє емоційному, духовному та інтелектуальному розвитку школярів [7].

Уважаємо, що найбільш вдалим жанром письмової роботи, що сприяє розвитку креативних умінь та критичного мислення школярів, є есе, що й обґрунтовує актуальність розгляду нами методики його вивчення.

Есе – жанр художньо-публіцистичної, наукової і популяризаторської творчості, характерний вільним, не обов'язково вичерпним, але виразно індивідуалізованим тлумаченням проблемного питання. У перекладі з англійської мови, есе (essay) означає «нарис», «твір», «спробу самостійного аналізу» та «обґрунтування теоретичної гіпотези» [8, с. 26]. Такий вид роботи, в першу чергу, спрямований на активізацію навчально-пізнавальної діяльності, розвиток творчого потенціалу дитини і розвиток продуктивного та критичного мислення. Серед відомих есеїстів можна назвати такі прізвища: Ю. Шевельов, Б. Шоу, В. Винниченко, Є. Маланюк, Ю. Липа, У. Самчук, П. Загребельний, І. Драч, О. Гончар та ін.

Проблема вивчення есе на уроках української мови в 3–4 кл. була і залишається в центрі уваги українських науковців: К. Пономарьової, О. Глазової, О. Павлової, О. Матвієнко, І. Киричок, І. Звоненко та ін.

Есе не може бути побудоване на однозначності думки, застиглих фактах, істинних судженнях. Це надзвичайно рухома, жива, наповнена оригінальністю система поглядів кожного конкретного автора. Враження, роздуми й асоціації є «трьома китами есе» [3, с. 15], які визначають специфіку жанру та метафоричність мовних засобів, що використовуються для його написання. Особливістю змісту есе є те, що в основу покладено роздуми з приводу чогось побаченого, прочитаного або пережитого особисто. Висловлюються власні погляди, в яких висвітлюються світогляд, думки, почуття, ідеї, моральні цінності. Найбільше цінується самостійність і оригінальність, парадоксальність думок та критичних оцінок. Композиція довільна, послідовність викладу сформована на основі логіки та роздумів дитини. Обов'язковим є переконливі аргументи. У тексті проводяться паралелі між роздумами та емоційною оцінкою подій і явищ, використовуються аналогії та асоціації.

Структура есе:

- 1) вступ – обґрунтування вибору теми есе та її актуальність;

2) основна частина – теоретичні основи обраної проблеми й виклад основного питання, аргументація, аналіз та обґрунтування проблеми;

3) висновок – узагальнення, значення викладеної думки та логічний підсумок до теми.

Ознайомлення школярів з есе розпочинається в 3 класі. На основі типової освітньої програми (за Савченко О. Я.) [9, с. 6] у процесі вивчення змістової лінії «Взаємодіємо письмово» третьокласники ознайомлюються з терміном «есе» як висловленням довільної форми; розпізнають текст-розповідь, опис, міркування, есе; беруть участь у створенні есе під керівництвом учителя; створюють усні есе самостійно та з опорою на дидактичні матеріали (за поданим початком, основною частиною, кінцівкою, складеним планом).

Робота над есе в 3 класі передбачає:

- зіставлення розповіді, опису й есе та визначення суттєвих ознак есе;
- формулювання правила про есе;
- вивчення побудови есе (під керівництвом учителя).

Після формулювання визначення есе, адаптованого для школярів третього класу, доцільно формувати в учнів уміння будувати есе. Цього можна досягти шляхом виконання певних завдань.

Види завдань для формування умінь складати есе: побудова есе за зразком; складання есе за поданим планом; побудова есе за даним початком; створення есе на задану тему.

Зразки таких завдань:

1. Побудова есе за зразком.

Послухайте (прочитайте) текст. Чи можна назвати його есе? Доведіть свою думку.

Андрійко сумує, що літо закінчується, і треба йти до школи. А я дивуюсь, як можна не хотіти в школу? Звичайно, навчатись не легко. Потрібно багато працювати, думати. Але на кожному уроці дізнаєшся про щось нове. Я порівнюю свій зошит для письма з першого класу із теперішнім зошитом з української мови та бачу, як багато я навчився у школі. А, крім навчання в школі, ще так багато цікавого! Хіба вас не захоплюють шкільні свята, походи, екскурсії? Ми з нашою вчителькою майже кожного місяця кудись подорожуємо. Цікаво, де побуваємо в цьому році?

Не розумію, чому Андрійкові не хочеться до школи?

Завдання. Склади есе про свій настрій перед 1 вересня.

2. Створення есе за планом.

Склади есе за поданим планом.

1. Які добрі справи я зробив (зробила) у своєму житті?
2. За які вчинки мені соромно?
3. Який висновок я роблю для себе?

3. Складання есе за даним початком.

Побудуй есе за поданим початком.

Марійка любить уроки української мови. Сергійкові вони не дуже подобаються, бо треба багато писати. А мені ...

4. Побудова есе на задану тему.

Прочитай текст.

Хлопчики домовились зустрітися в неділю на стадіоні, щоб пограти у футбол. Але Сашко полюбляє вранці поспати. Тому, прокинувшись, почав розмірковувати – йти йому на стадіон чи краще поніжитися в ліжку під ковдрою.

1. Як порадиш вчинити Сашкові? Чи траплялися з тобою такі випадки?

2. На основі прочитаного тексту побудуй есе на тему «Що для тебе важливіше – домовленість із друзями чи власні бажання?».

У 4 класі продовжується робота над есе.

Відповідно до типової освітньої програми (за Савченко О. Я.) [9, с. 11–12] четвертокласники вміють:

– будувати самостійно усне есе за спостереженнями в навколишньому світі, ілюстрацією, поданим зачином або кінцівкою, за опорними словами, за поданим або колективно чи самостійно складеним планом;

– створювати есе з використанням виражальних засобів мови;

– давати загальну оцінку почутому есе;

– розрізняти різновиди есе і пояснювати його призначення.

Робота над есе в 4 класі передбачає:

– повторення знань про есе (що таке есе, його суттєві ознаки);

– зіставлення есе й міркування;

– складання есе (під керівництвом учителя).

Зіставлення есе й міркування пропонуємо здійснити на прикладі поданих нижче текстів. *Відмінність між есе і міркуванням*: міркування розпочинається з твердження, яке доводиться чи пояснюється. У кінці міркування робиться висновок. В есе нічого не доводиться. У ньому висловлюються лише думки, розмірковування, якісь здогади. У кінці есе не обов'язковий висновок.

Орієнтовна тематика текстів-есе в 3-4 класах: якби я був (була) чарівником, я б ... Що дає мені навчання в школі? Для чого маю вивчати українську мову? Ким хочу стати, коли виросту? Що я думаю про свою Батьківщину? Кого б я вибрав (вибрала) собі в друзі? Що б я змінив (змінила) у своїй школі? Чи можуть пишатися мною мої батьки?

Зразок есе в 3 класі на тему: **«Якби я був (була) чарівником, я б...»**

Якби я був чарівником, я б намагався використовувати свою магію для добрих справ. Я б подбав про тих, кому потрібна допомога. Я б зцілював хворих людей, допоміг би людям похилого віку знову набути сили і здоров'я. Я б зробив так, щоб у кожного був затишний будинок і сім'я. Я б зробив так, щоб більше не було бездомних тварин, які страждають від холоду і голоду, всім я б знайшов господарів. За допомогою своїх чарівних сил я б зробив так, щоб ніхто в світі більше не голодував. Я припинив би всі війни, де гинуть і страждають люди. На нашій планеті, коли б я був чарівником, були б мир і щастя.

Зразок есе в 4 класі на тему: **«Що дає мені навчання в школі?»**

Школа – це перша сходинка у велике життя для кожної людини. Завдяки школі, я навчилася читати і писати. З кожним уроком ми дізнаємося нове. Початкові знання допоможуть мені для подальшого життя. У наш час наука йде вперед. І набуті знання допоможуть в роботі з технікою в сучасному світі. Якби не школа, ми б не знали, як пишуться правильно слова, не знали б, як порахувати гроші та багато іншого. Школа дає не тільки знання, а й виховує силу волі і духу. У школі ми вивчаємо багато цікавого: історію своєї Батьківщини, своїх предків.

Отже, навчити учнів 3–4 класів писати есе надзвичайно важливо для формування вміння створювати власні висловлювання, оскільки це дозволяє школяреві вчитися грамотно формулювати думки, структурувати інформацію, використовувати основні поняття, виділяти причинно-наслідкові зв'язки, ілюструвати досвід відповідними прикладами, аргументувати свої висновки.

Список використаних джерел

1. Большакова І. О., Пристінська М. С. Українська мова 3 клас. (у 2 ч.). Київ : Ранок, 2020.
2. Вашуленко М. Методика вивчення української мови в початковій школі. Київ : Літера, 2011. 364 с.
3. Вашуленко М. Складання есе на уроках української мови в 3–4 класах. *Початкова школа*. 2017. №10. С 10–16.
4. Глазова О. Есе як вид роботи з розвитку писемного мовлення школярів. *Методичні діалоги*. 2010. № 5. С.5.
5. Державний стандарт початкової освіти. 2018. URL: [http://dano.dp.ua/ attachments/ article](http://dano.dp.ua/attachments/article) (дата звернення: 01.04.21).
6. Захарійчук М., Мовчун А. Українська мова. 4 кл. Київ : Грамота, 2015. 192 с.
7. Нова українська школа. 2019. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення: 10.04.21).
8. Пономарьова К. Вивчення есе на уроках української мови в 3–4 класах. *Початкова школа*. 2019. №8. С. 26–27.
9. Типова освітня програма (під керівництвом Савченко О. Я.). 1–4 клас. 2019. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-14klas/2020/11/20/Savchenko.pdf> (дата звернення: 4.04.21).

Бородієнко Анна Андріївна,
здобувач ступеня «Молодший спеціаліст»,
науковий керівник: викладач-методист Левшунова О. О.
ВСП «Сарненський педагогічний фаховий коледж РДГУ», м. Сарни

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОЇ «ЛЕПБУК» НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЧИТАННЯ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Сучасна освіта спрямована на розвиток творчих, талановитих, креативних та здібних дітей, які мають гнучке мислення, нестандартний підхід до ситуації, а також вміють розв'язувати проблеми в оригінальний спосіб [5, с. 190]. Для досягнення цих та інших цілей в освітньому просторі постійно з'являються нові та удосконалюються вже наявні технології навчання.

На сьогодні перед педагогами стоїть завдання пошуку нових нестандартних форм взаємодії з учнями. У початковій школі, зокрема на уроках української мови, діти постійно засвоюють нові слова, поняття, вивчають правила, їх застосування у мовленні тощо. Дуже часто у школярів виникають труднощі із нерозумінням лексичних та граматичних понять. Зважаючи на це, класовод має шукати ефективні техніки, які б допомогли передбачити виникнення цієї проблеми. Одним із перспективних методів, на нашу думку, який допоможе учневі засвоїти нову інформацію і закріпити вивчене в пізнавально-ігровий формі – лепбук. Ми переконані, що навіть складні явища *граматики* можна *опанувати за допомогою лепбука*, причому досить легко.

Лепбук – новітній спосіб організації навчальної діяльності. Це гра, творчість, пізнання і дослідження нового, повторення і закріплення вивченого, систематизація знань і просто цікавий вид спільної діяльності батьків, дитини, вчителя. Крім того, лепбук розвиває критичне мислення, пізнавальні здібності учнів, здатність працювати самостійно і в колективі.

Використання лепбуків у навчальному процесі особливо актуальне в умовах впровадження Нової української школи. Термін «лепбук» запозичено з англійської мови, де

слово «лар» має декілька значень – «раунд», «коло», «складати», а також «коліна». З огляду на багатозначність слова та застосування лепбуків, найточніший переклад – «складена книга» чи «книга етапу». Лепбук вперше використала у своїй домашній школі письменниця з Вірджинії Теммі Дабі. Вона узагальнила досвід застосування різноманітних міні-книг, автором створення яких була Діна Зайк ще у вісімдесятих роках минулого сторіччя. Саме Діна Зайк рекомендувала використовувати так звані foldables – складені аркуші паперу для легкого та ненав'язливого запам'ятовування інформації дітьми. Таммі Даббі, зі свого боку, запропонувала вкласти ці міні-книжки в одну оригінально оформлену папку. Автор назвала цю саморобну книгу так, тому що вся робота відображається у «книзі», яка може розташуватись на колінах у дитини [4, с. 7].

Лепбуки бувають, залежно від призначення, навчальні, ігрові, вітальні, святкові, автобіографічні (папка-звіт про якусь важливу подію в житті дитини: подорож, похід в цирк тощо) [2, с. 10]; залежно від форми – стандартна книжка з двома розворотами, папка з 3–5 розворотами, книжка-гармошка, фігурна папка тощо.

Під час планування роботи з лепбуком необхідно пам'ятати про логічне поєднання усіх видів роботи; неможливість виконання наступного завдання без опрацьованої попередньої вправи; чітку установку щодо роботи.

Наведемо приклад фрагмента уроку української мови з використанням лепбука.

Вчитель:

– Першою ми зустріли бджілку. Вона хоче перевірити, що ми вже знаємо про текст. Розгортаємо конверт від бджілки і виконуємо її завдання.

1. Робота з деформованим текстом (робота в групах за картками).

– Прочитайте. Розташуйте речення в правильному порядку, щоб утворився зв'язний текст. Доберіть заголовки до тексту.

1. Вона кинула на воду листочок

2. Бджілка хотіла напитися й упала у бочку з водою.

3. Вилізла на нього бджілка, обсушила крильця та й полетіла.

4. Наталочка виручила бджілку з біди.

Вчитель: Ми виконали завдання, а тепер до нас зазирає лисичка і пропонує свої завдання для перевірки наших знань:

Доберіть заголовки до тексту та запишіть на яблучках, які нам подарувала лисичка.

Настала весна. З синього неба всміхається сонечко. Все навкруги ожило. Задзюрчали веселі струмочки. З'явилася з-під снігу перша зелена травичка. Прилетіли перші птахи.

На деревах набубнявіли бруньки. Ліс одягається в зелене вбрання. Хлібороби розпочали сівбу в полі. Всі радіють весні.

Виконуючи завдання, школярі узагальнюють та систематизують знання з певної теми (речення, заголовки, будова тексту, абзац). Робота з лепбуком проходить у формі своєї гри, тому учням цікаво виконувати завдання, оскільки воно не є стандартним.

Використання лепбука на уроці української мови мотивує дітей до навчання, вносить в освітній процес зацікавленість та креатив, пробуджує уяву, покращує пам'ять та процеси мислення і створює сприятливу психоемоційну атмосферу в класі. Правильне та раціональне його використання на уроках з української мови не тільки додасть у навчальний процес новизни, а й допоможе учням шляхом творчості та креативу краще запам'ятовувати та відтворювати засвоєну інформацію.

Список використаних джерел

1. Заграйчук Л. М. Лепбук у початковій школі. 2018. URL: <https://mrpl.city/blogs/view/tsikavinki-v-push-mariupolya-lepbuk> (дата звернення: 11.04.21).
2. Зілінська Н. Використання лепбука на уроці літературного читання. *Початкова школа*. 2019. № 6. С. 6–10.
3. Метод Lapbook: яскраво, творчо, пізнавально. 2020. URL: <https://osvitanova.com.ua/posts/2599-metod-lapbook-iaskravo-tvorcho-piznavalno> (дата звернення: 4.04.21).
4. Пляцок А. О. Використання технології «лепбук» в роботі з дошкільниками: навчально-методичний посібник / за ред. А. О. Пляцок, В. В. Олійник. Вінниця : ММК, 2017. 45 с.
5. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти: 3-4 класи. Київ : ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 2019. 240 с.
6. 10 ідей щодо створення складових елементів лепбук. 2019. URL: <https://naurok.com.ua/lepbuk-vigotovlennya-lepbuka-96844.html> (дата звернення: 10.04.21).
7. Метод Lapbook: яскраво, творчо, пізнавально. 2020. URL: <https://osvitanova.com.ua/posts/2599-metod-lapbook-iaskravo-tvorcho-piznavalno> (дата звернення: 4.04.21).

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

РОЗВИТОК ПОЕТИЧНОЇ ТВОРЧОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ

Науково-педагогічні розвідки свідчать, що саме вміння розуміти поезію, наявність стійкого інтересу до читання поетичних творів, здатність до поетичної творчості є передумовами виховання самостійного читача, засобом підвищення ефективності читацької діяльності.

Завданнями рідномовної освіти НУШ, а саме змістом мовно-літературної галузі визначено: збагачення духовного світу через естетичне сприймання творів художньої літератури, розвиток творчості учнів початкових класів [1, с. 44].

Аналіз психолого-педагогічної, методичної літератури, з одного боку, доводить складність та багатоаспектність проблеми розвитку поетичної творчості школярів, з іншого, що вона є недостатньо дослідженою.

Частково зазначене питання розглядалося у працях педагогів та методистів минулих років К. Ушинського, В. Данилова, Є. Рудського, В. Голубкова, В. Стоюніна, М. Рибнікової, Д. Тихомирова, В. Водовозова та інших. Спільним у поглядах названих педагогів є те, що одним із шляхів читацького становлення дитини вони вважали формування у неї вміння повноцінного сприймання поезії [6].

Аналіз сучасних методичних видань показав, що взаємозв'язок компонентів поетичної творчості є невизначеним, недооцінено роль вчителя у розвитку поетичної творчості молодших школярів.

Отже, якщо в освітньо-виховному процесі забезпечувати: 1) послідовну й доцільну реалізацію цілей навчання; 2) врахування психолого-педагогічних підходів, літературознавчих особливостей мовного матеріалу та психофізіологічних процесів, що відбуваються під час формування знань, умінь і навичок в учнів початкової школи та способів керівництва літературознавчим процесом, спрямованого на використання раціональних технологій навчання і системного підходу до опрацювання літературного

матеріалу; 3) використання жанрових особливостей творів як основи літературознавчої діяльності, то: підвищується розвивальний ефект навчання літературного спрямування; забезпечується успішне і свідоме сприймання поетичних творів; зростає читацький досвід учнів; розвиваються поетичні здібності молодших школярів; удосконалюється поетична творчість молодших школярів [5].

Інтенсивний розвиток творчого мислення учнів, їх пізнавальної діяльності, прагнення до пошуків і досліджень – одна з важливих проблем оптимізації навчання і комплексного підходу до освітньо-виховної роботи. Проведення уроків за сучасних умов неможливе без використання в освітньо-виховному процесі великих резервів, закладених у позакласній і позашкільній роботі.

Позакласна і позашкільна робота з літератури розвиває естетичні смаки учнів, формує високі моральні якості, виховує почуття патріотизму. Добра організація і продумане проведення позакласних і позашкільних заходів дає можливість учням заглибитися у світ поезії, музики, театру, пізнати чудодійну силу мистецтва. Плануючи під керівництвом вчителя і здійснюючи такі заходи, учні активніше включаються у життя, вчать по-новому сприймати, відчувати, переживати, захоплюватися [3].

Учні – активні учасники позакласної і позашкільної роботи, мислять значно ширшими категоріями, мають можливість детальніше ознайомитися з новими творами в галузі літератури, поетичного мистецтва, розібратися у тих складних проблемах, які і висвітлюються в сучасному літературознавстві.

Добре спланована позакласна і позашкільна робота аж ніяк не перевантажує учнів. Навпаки, вона значно полегшує сприйняття і усвідомлення поетичного матеріалу на уроках, породжує дух творчого горіння, допомагає учням працювати за покликанням. В процесі такої роботи вчитель має змогу глибше пізнати особистість кожного учня, виявити його психологічні можливості й особливості, правильно спрямувати його здібності, допомогти йому самовизначитися.

До позакласної роботи в початкових класах відносять заняття, які проводяться вчителем у позанавчальний час із учнями, які мають здібності до літератури або проявляють інтерес до її вивчення [4].

Метою позакласної роботи з літератури (читання) є розвиток інтересу учнів до вивчення літератури, формування у школярів літературних знань, умінь та навичок на рівні, вищому ніж обов'язковий, розвиток їх поетичних здібностей, а також кмітливості.

Основними формами позакласної роботи з літератури є: уроки-концерти, теле-уроки, інсценізовані уроки, уроки-диспути, уроки в музеї, літературні гуртки, літературні вечори, вечори-зустрічі, літературні вікторини, літературні КВК, літературна стінна преса.

Уроки-концерти у початкових класах проводяться не часто. Особливістю їх є використання музики, вокалу, постановки сцен. Такі уроки проводяться в класі, залі, тобто де є можливість забезпечити необхідне оснащення: стенд, фортепіано, грамзапис тощо. До уроку-концерту гуртківці й учні готуються заздалегідь. Визначені учні («дослідники») збирають відповідний матеріал, готують повідомлення на дану тему, вивчають епістолярну спадщину поета. Гуртківці допомагають учителю в складанні плану уроку, пишуть літературно-музичні композиції, здійснюють постановку окремих сцен.

Уроки-зустрічі мають велике естетичне і виховне значення, бо дають можливість глибше розкрити духовний світ поета, зробити мандрівку в чарівний світ поезії, музику, сприяти розвитку в учнів інтересу до поетичних творів і реалізувати свої творчі здібності.

Теле-уроки збагачують знання учнів, дають змогу глибше проникнути в творчу скарбницю поета, почути його живе слово, побачити на екрані улюблених героїв; сприяють розвитку творчих здібностей учнів, їх естетичних смаків. У телепередачі передують вступне слово вчителя, потім хтось із учнів «дослідників» зацікавлює клас маловідомими матеріалами про поета та його творчість, а декламатори читають твори, що органічно поєднані зі змістом телепередачі. Під час перегляду передачі складається тезисний план, за яким проводиться бесіда, даються усні рецензії, робляться висновки. Після передачі учні виконують письмову роботу.

Уроки-конференції доцільні під час вивчення життєвого і творчого шляху поета або на підсумковому занятті, де йдеться про значення творчості поета: можливий перегляд кінофільмів, діафільмів, інсценізація уривків епічних віршів і інше. Уроки-конференції не лише збагачують читацький досвід школярів, а й дають їм можливість реалізувати свій творчий потенціал, що є необхідною умовою розвитку поетичних здібностей.

Інсценізовані уроки пов'язані із діяльністю літературного гуртка. Такі уроки можна проводити вивчаючи, наприклад, біографію поета. Окремі епізоди з життя поета краще запам'ятовуються, коли учні мають змогу через гру шкільних акторів зримо уявити постать поета, відчувати глибину його переконань. Урок розпочинається із вступного слова вчителя, продовжується виступами учнів.

Учнів у поезії хвилюють питання дружби, вірності, визначення своєї життєвої позиції тощо. Уроки-диспути дають змогу вчителю трактувати життєві позиції обережно, тактовно, деякі з них варто виносити на розсуд самих учнів. Часом істина з'ясовується в суперечках, аргументованих доведеннях і висловлюваннях.

Літературні вечори дають змогу повніше ознайомлювати учнів із творчістю того чи іншого поета, реалізувати свої поетичні здібності. Це може бути змістовна доповідь, вікторини, конкурси з присутніми.

Не менш важливою для формування поетичних здібностей учнів початкових класів є позашкільна робота. На відміну від позаурочної, вона, зазвичай, проводиться у позашкільних закладах і в будь-який вільний від навчання час. До таких закладів належать: Будинки культури, Палаці дітей та молоді, Клуби дозвілля та інші. Основними формами організації роботи є: літературні секції, клуби, гуртки та ін. Слід зазначити, що подібні форми є і в позаурочній роботі, проте, на відміну від позашкільної роботи, заняття тут проводить учитель-предметник або класовод і, переважно, у школі.

Отже, позаурочна і позашкільна робота є важливою ланкою у формуванні поетичних здібностей учнів початкових класів, оскільки має широкі можливості для збагачення читацького досвіду школярів, формування навичок виразного читання, аналізу і написання поетичних творів, а також допомагає виявити обдарованих і талановитих учнів.

Список використаних джерел

1. Типові освітні програми Нової української школи. 1–2 та 3–4 класи. Київ : Світоч, 2019. 336 с.
2. Бриж Н. Розвиток творчих можливостей школярів. *Початкова школа*, 2000. № 5. С. 3–5.
3. Вербицький В. Проблеми творчості: Позашкільна педагогічна творчість. *Рідна школа*, 1999. №5. С. 3–5.
4. Глухова Г. А. Позакласна робота як засіб піднесення ефективності уроку. Київ : Рад. школа, 1983. 117 с.
5. Іванова Л. І. Літературні ігри та розваги на уроках читання. Рівне : РІМЦ, 1995. 159 с.

6. Науменко Р. А. Психолого-педагогічні аспекти розвитку творчості особистості в позашкільному закладі. *Педагогіка і психологія*, 1999. № 2. С. 75.
7. Цвєлих І. Творчість на уроках читання. *Початкова школа*, 1996. № 11. С. 19.

Дмухар Аліна Андріївна,
здобувач ступеня вищої освіти «Магістр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Гамза А. В.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ОСНОВНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАЦІЇ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ ЗА ДОПОМОГОЮ МОБІЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Початкова школа – це перший освітній рівень, який закладає фундамент загальноосвітньої підготовки школярів. З огляду на це важливим стає питання вибору методів і технологій, які б максимально сприяли соціалізації учнів, адаптували їх до умов сучасного життя. Сучасний етап розвитку суспільства висуває певні вимоги до особистості. Суспільство потребує людей, здатних до критичного мислення, до самостійного ухвалення рішень, людей комунікабельних, здатних до співпраці, яких можна характеризувати як креативних особистостей. Саме це зумовлює розглядати питання про шляхи формування комунікативної компетентності молодших школярів у навчальній діяльності [1, с. 14–16].

Сьогодні вчитель початкової школи повинен не тільки давати знання, уміння, навички, а, в першу чергу створювати передумови для розвитку учня як гармонійної особистості, спроможної успішно навчатися в основній школі.

Основними складовими комунікативної компетентності є:

- добре володіння усним та писемним мовленням;
- уміння формулювати власну точку зору;
- уміння доводити власну позицію;
- уміння адаптуватися у мовному середовищі;
- адекватне ставлення до критики;
- уміння презентувати свій продукт;
- культура мовлення;
- уміння користуватися довідковою літературою;
- здатність на відтворення інформації з елементами логічного опрацювання матеріалу (виділення головної думки, встановлення зв'язку між відомим і новим).

Джерелом розвитку комунікативної компетентності є:

- трансляція комунікативних умінь у процесі міжособистісної дії з іншими людьми;
- оволодіння культурною спадщиною;
- спостереження за поведінкою інших людей в процесі комунікації;
- програвання в уяві комунікативних ситуацій [2, с. 336–338].

Розвивати комунікативно-мовленнєві здібності учнів можна, створюючи на кожному уроці умови для спілкування. Уроки української мови, літературного читання, розвитку зв'язного мовлення надають великі можливості для ознайомлення учнів з найважливішими правилами усного та писемного мовлення і спілкування, практичного засвоєння формул

ввічливості, що виховують мовну культуру, інтелігентність, вишуканість мовця. В процесі уроків доцільно використовувати такі шляхи формування комунікативної компетентності:

- створення мовленнєвих ситуацій;
- виконання групових завдань, завдань у парах;
- розв'язування проблемних ситуацій;
- застосування методу евристичної бесіди;
- застосування інтерактивних технологій навчання;
- організація роботи учнів з навчальною, художньою, довідковою та енциклопедичною літературою та ін.;
- залучення учнів до оцінювання результатів виконаних завдань їхніми однокласниками;
- виконання творчих завдань, спрямованих на активізацію, уточнення та збагачення словникового запасу учнів [3, с. 187–189].

Так, технологічність освіти стає все більш актуальною, оскільки накопичення знань і фактичного матеріалу не є першочерговим завданням сучасного освітнього процесу. Результати навчання повинні являти собою не просто накопичення певного масиву знань, а й появу в учнів нових якостей та вмінь для реалізації теоретичних знань на практиці.

Таким чином, технології навчання повинні включати в себе форми та методи навчання, які спрямовані на вироблення в учнів певних способів діяльності та які допоможуть їм швидко та ефективно діяти в критичних ситуаціях. Такі технології навчання є компетентнісно орієнтованими. Одними з таких являються мобільні технології [4, с. 21].

Ці технології забезпечують персоналізацію навчання, яку можна розуміти як більш глибокий рівень диференційованого навчання. Мобільні пристрої, зазвичай, власність учнів і тому знаходяться у їх розпорядженні протягом усього дня, а не лише під час уроків. Саме тому мобільні технології дозволяють у більшій мірі індивідуалізувати навчання окремого учня, створити умови за яких він матиме власні завдання, які враховуватимуть його здібності та нахили, інтереси та досвід, коли учень використовуватиме мобільний пристрій для виконання завдань (читання текстів, перегляду контенту із навчально-виховним змістом тощо) у зручний для нього час. Водночас термін «персоналізація» має й інший зміст, який пов'язаний із збиранням інформації про користувачів мобільними технологіями [5, с. 6–7].

Таким чином, мобільні технології відповідають особистісно-орієнтованому підходу до навчання та підіймають його на якісно новий рівень. Миттєвий зворотній зв'язок досягається за рахунок використання мобільних програм або платформ (призначених для використання на мобільних пристроях та стаціонарних комп'ютерах), з метою прискорення оцінювання результатів навчання, відслідковування досягнутих результатів учнями.

Список використаних джерел

1. Бобчук О. Знання про текст як система орієнтирів у побудові висловлювань різних типів. *Початкова школа*. 2002. № 4. С. 14–17.
2. Вашуленко М. Методика навчання української мови в початковій школі. Київ, 2010. С. 336–341.
3. Коваль Г. Методика навчання української мови. Тернопіль : Астон, 2008. 232 с.
4. Концепція Нової української школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/.../ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 20.04.2021)
5. Рекомендації щодо мобільного навчання URL: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/igo/> (дата звернення 20.04.2021)

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

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ ПРАВИЛЬНОСТІ МОВЛЕННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Основне завдання шкільного курсу української мови – формування в учнів культури мовлення: забезпечення вміння школярів змістовно і грамотно (на всіх виучуваних рівнях – фонетичному, лексичному, словотворчому, граматичному, правописному та стилістичному) обмінюватися думками як усно, так і письмово [3, с. 211].

Серед комунікативних ознак мовлення (їх ще називають критеріями, культури мовлення) таких, як: точність, чистота, багатство, логічність, виразність, змістовність, образність – граматична правильність [1].

М. І. Пентилюк зауважує, що вчені майже одностайні в розумінні правильності як комунікативної ознаки мовлення, але наголошує, що необхідно чітко розмежовувати терміни «правильність мовлення» й «культуру мовлення»: у вузькому розумінні культура мовлення трактується як правильність

(С. Єрмоленко, М. Жовтобрюх, М. Пилинський), а в широкому – правильність є лише складником мовленнєвої майстерності (Н. Бабиц, Б. Головін, Л. Мацько) [4, с. 125].

Термін «граматична правильність» ми вживаємо як назву одного із рівнів культури мовлення, найважливішого ступеня засвоєння літературної мови, тобто граматична правильність мовлення – це дотримання в процесі спілкування основних граматичних норм, сформульованих у вигляді правил. Оволодіти граматичною правильністю мовлення – означає оволодіти граматичними нормами української мови, що є складником літературної норми мови.

Щоб правильно обрати напрям роботи з формування граматичної правильності мовлення, вчитель початкових класів має знати, які саме помилки характерні для учнів конкретного класу, як часто вони трапляються. З цією метою необхідно аналізувати мовлення учнів.

Словотвірні помилки виявляються під час словотворення і зумовлені неправильним добором префіксів (наприклад: *привести приклад*), суфіксів (наприклад: *научний*).

Морфологічні помилки виявляються в порушенні правил творення граматичних форм різних частин мови. Наприклад, неправильне утворення відмінкових форм іменника в орудному відмінку (*грушою* замість *грушею*); утворення форм невідмінюваних слів за аналогією з відмінюваними (*ходили до кіна* замість *в кіно*); неправильний вибір однієї з паралельних відмінкових форм (*будинок з каменя* замість *з каменю*); неправильне утворення ступенів порівняння прикметників і прислівників (*вчитися більш старанніше* замість *більш старанно*); відмінювання двох частин складного числівника (він працював у *шестидесятих роках* замість *шістдесятих*); невідмінювання деяких числівників (*не думаю, що двісті гривень зарплати мало* замість *двохсот*); вживання ненормативних форм дієслів (*вони хотять навчатися* замість *хочуть*).

Серед синтаксичних помилок виділяють помилки у побудові

1) словосполучень: неправильний вибір родової форми узгоджуваного слова: *сильна нежить* (замість *сильний*); вживання зайвого прийменника: *оцінити за відповідь* (замість *відповідь*); неправильний вибір прийменника: *звертатися по допомогу* (замість *за допомогою*) тощо;

2) простих речень: неправильний порядок слів: *треба навчити виготовляти моделі гуртківців*; зайві члени речення: *у Василька щеміло його серце*; дублювання займенником іменника-підмета: **Шевченко, він** любив свій рідний край; сплутування ознак особового і безособового речення: *У ці роки було написано кілька оповідань і одна повість* (замість *одну повість*); граматична неоднотипність однорідних членів речення: *Шевченко закликав до боротьби, рвати кайдани*; відсутність необхідного порівняльного звороту: *Осінь цього року тепліша* тощо.

3) складних речень: нанизування простих речень: *Ми довго йшли, і всі були втомлені, і хтось запропонував відпочити, а перед тим йшов дощ, і ми довго не могли знайти сухого місця*; нечіткий смисловий зв'язок частин: *Йому дали роботи, що він розвантажував вагони*; дублювання змісту сполучного слова: *Ми їхали в село, де я працював там* влітку тощо.

Учитель повинен навчити дітей виправляти свої і чужі граматичні помилки, що викликані порушенням словотвірних, морфологічних і синтаксичних норм.

Важливе значення для засвоєння учнями граматичних норм української мови має спеціальна система вправ і завдань. Виконання граматико-стилістичних вправ підводять учнів до розуміння, що добір слів і синтаксичних конструкцій зумовлюється темою й основною думкою тексту. Діти вчать вживати найдоцільніші мовні засоби для вираження своїх думок. Спостерігають за функціонуванням виучуваних граматичних засобів у мовленні, їх роллю у передачі інформації, створенні художнього образу; обґрунтовують вибір тих чи інших мовних засобів; вибирають серед мовних засобів ті, які найдоцільніші у тексті; колективно знаходять кращі мовні варіанти для точного вираження думки.

Отже, ознайомлення учнів з мовними нормами та типовими їх порушеннями на уроках засвоєння граматичних тем, систематичне вправляння у знаходженні порушень літературних норм та їх виправленні шляхом виконання вправ, завдань на редагування мовних одиниць, проведення наприкінці вивчення того чи іншого розділу уроку культури мовлення, насиченого завданнями на повторення всіх вивчених учнями граматичних норм української мови, ретельне опрацювання після кожної навчальної й контрольної творчої роботи як типових, так і індивідуальних помилок школярів – забезпечать розвиток в учнів початкової школи граматично правильного українського мовлення.

Список використаних джерел

1. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення. Львів : Світ, 1990. 232 с.
2. Вітюк В. Культура мовлення як основа правописної грамотності майбутніх учителів початкової школи класів [Електрон. ресурс.] Режим доступу: <https://doi.org/10.15330/esu.17.229-236> (дата звернення: 14.04.21).
3. Дика Н. М. Засвоєння синтаксичних та стилістичних норм літературної мови учнями загальноосвітніх навчальних закладів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №5. Педагогічні науки: зб. наукових праць*, 8 (3). 2009. С. 211–218.
4. Пентиліук М. І., Попова О. А. Граматично правильне мовлення як основа запобігання комунікативній девіантності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. Острог : Вид-во НаУОА, 2017. Вип. 68. С. 124–131.

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

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРИСЛІВНИКА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Прислівник – незмінна частина мови, яка називає ознаку дії або пояснює, як, де, коли відбувається дія, куди вона спрямована, і відповідає на питання *як? де? куди? коли?*

Із прислівником як частиною мови учні ознайомлюються в 4 класі. Відбувається це передусім з мовленнєвою метою, оскільки прислівники відіграють помітну роль у мовленнєвому розвитку молодших школярів, розкриваючи різні ознаки дій, умови, за яких вони відбуваються, відповідаючи на різні питання, що ставляться від дієслів: *як? коли? де? звідки? куди?*. Ознайомлення з прислівником як частиною мови, на думку М. С. Вашуленка [2, с. 225], доцільно провести на основі зв'язного тексту, де вжито прислівники різного значення, які відповідають на різні питання. Наприклад:

Навесні школярі пішли усім класом до лісу. Гарно у весняному лісі. Згори сонце посилає деревам своє світло й тепло. Унизу, між деревами, зазеленіла трава і з'явилися перші весняні квіти. Весело звучить пташиний хор. Із гарними враженнями повернулися всі додому.

У результаті часткового граматичного аналізу речень (постановки питань від дієслів) учні з'ясовують, що всі виділені в тексті слова пояснюють, уточнюють дії: вказують на час, місце, напрям та спосіб виконання цих дій. Учні мають навчитися впізнавати прислівники в тексті, правильно ставити до них питання від дієслів, а також уміти самостійно добирати до наведених дієслів прислівники за змістом та за граматичними питаннями. Цю роботу в підручнику пропонується виконувати за таким алгоритмом:

1. Шукаємо в реченні слово (найчастіше дієслово), з яким зв'язаний прислівник.
2. Від цього слова ставимо питання до прислівника.
3. Що означає прислівник у реченні? Як він пояснює виконувану в реченні дію?
4. Яким членом речення є прислівник?

Найголовнішою граматичною ознакою прислівників, яку мають засвоїти молодші школярі, є їх незмінність. Учні переконуються в тому, що, незважаючи на зміну форм того самого дієслова (*Мелодійно розливається дзюрчання струмка. Мелодійно розливалось дзюрчання струмка*) – часових, особових, родових у минулому часі, прислівник постійно залишається незмінним [1, с. 165]. Ця ознака прислівників пов'язується з розширенням знань учнів з розділу «Будова слова». У підручнику наголошується: «Візьми до уваги! Прислівники не мають закінчень, тому що не змінюються. Схожі на закінчення частини основи прислівників є суфіксами: *рано, навесні*».

З огляду на те що значна частина загальнонавчаних прислівників утворилася від прикметників і що цей спосіб творення прислівників доступний для усвідомлення молодшими школярами, важливо провести спостереження за роллю в реченнях, у тексті прикметників у зіставленні зі спільнокореновими прислівниками. За поданим у підручнику алгоритмом (планом) учні зіставляють споріднені прислівники і прикметники:

1. З якою частиною мови зв'язуються в реченні прислівники? прикметники?
2. Що означають прислівники? Що означають прикметники?

3. На які питання відповідають прислівники? А прикметники?

4. Яку роль у реченні виконують прислівники? Яка роль прикметників?

5. До якої частини мови в реченні належать прислівники? До якої частини належать прикметники?

Корисними і цілком доступними для практичного виконання за зразком є вправи на утворення (добір) спільнокоренових прислівників від поданих прикметників і навпаки.

Важливим для культури мовлення учнів (з метою запобігання досить поширеним граматичним помилкам на зразок «саме краще», «самий гарний») практичним матеріалом, без подачі теоретичних знань, є відомості про способи утворення форм прислівників на означення якості дії. Ці вправи ґрунтуються, зокрема, на здобутих четвертокласниками відповідних умінь у роботі з прикметниками. Вивчення прислівника як лексико-граматичного розряду створює широкі можливості для закріплення здобутих учнями 3–4 класів лексикологічних знань щодо синонімів та антонімів. Як і з прикметниками, з прислівниками можна утворювати цілі гнізда слів, близьких за значенням (синонімів), та добирати протилежні за значенням – антонімічні пари. Вправи, побудовані на з'ясуванні синонімічних й антонімічних відношень між окремими словами, спостереженні за ними в реченнях і зв'язних текстах, сприяють реалізації практичної, мовленнєвої спрямованості початкового курсу рідної мови і водночас слугують важливим засобом пропедевтичної роботи щодо вивчення частин мови у 6 класі основної школи, тобто відкривають відповідні можливості для продовження пропедевтичної, суто практичної роботи з прислівниками в 5 класі. Практично-мовленнєва спрямованість уроків, відведених на вивчення цієї частини мови, виявляється і в тому, що учні мають сприйняти, усно й письмово, і запам'ятати вимову і написання цілого ряду прислівників, які становлять третину (19 із 60) передбачених програмою 4 класу таких слів. Для полегшення запам'ятовування учнями вимови і написання прислівників, особливо таких, до яких у мові існують омофонічні сполучення прийменників з іменниками (*вгору* і *в гору*, *скраю* і *з краю*, *вдень* і *в день* тощо) вчителями мають використовуватися різні види навчальних зорових і зорово-слухових диктантів.

Список використаних джерел

1. Вашуленко М. С., Дубовик С. Г., Мельничайко О. І. Українська мова: підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням українською мовою / за ред. М. С. Вашуленка. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2015. 192 с.
2. Методика навчання української мови в початковій школі: навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2011. 364 с.

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

ЗАВДАННЯ ТА ЕТАПИ ВИВЧЕННЯ МОРФЕМІКИ І СЛОВОТВОРУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сучасна українська лексика постійно збагачується завдяки творенню нових слів за певними закономірностями. Є два джерела збагачення словникового запасу: утворення і запозичення слів. Основним джерелом збагачення лексики української мови є словотворення на базі власних ресурсів.

Словотвір як розділ мовознавства вивчає структуру слів, способи їх творення, словотворчі значення, що виникають у процесі словотворення. Словотворче значення – це значення, що належить слову в цілому і формально виражається внутрішніми засобами ряду слів певної частини мови. Воно відмінне від лексичного та граматичного, не має такого загального характеру і виявляється лише в межах словотворчого типу [3, с. 103]. У цьому розділі з'ясовується не лексичне значення слова, а його похідність: з якими іншими словами споріднене, яким словом безпосередньо мотивується, як його твірна основа і словотворчий засіб, яким способом слово утворене. Таким чином, словотворче значення реалізується в конкретному слові, тому основною одиницею словотвору є слово як конструктивне поєднання лексичних і граматичних значень.

Вивчивши розділ «словотвір», учні повинні:

- 1) усвідомити, що словотвір є головним джерелом поповнення лексики новими словами;
- 2) вміти пояснити, як утворилося певне слово (тобто провести словотворчий аналіз слова);
- 3) засвоїти всі способи словотвору української мови без уживання термінів (суфіксальний, префіксальний...).

Оскільки при вивченні і словотворчої, і морфемної будови слова вживаються подібні терміни (основа, суфікс, префікс), то в учнів складається хибне уявлення, що ніби словотвір і морфемна будова – це одне й те саме. Внаслідок цього учні змішують морфемний аналіз слова з словотворчим.

Морфеміка вивчає морфемну будову слова. Під морфемною будовою слова розуміється сукупність значущих частин, що виділяються в слові. З точки зору морфеміки, як підкреслює В. О. Горпинич [1, с. 64], слово являє собою структурно системну єдність взаємопов'язаних і співвідносних елементів значення і вираження, тобто морфем, які утворюють його. Тому з першого і до останнього уроку слід зосередити увагу учнів на тому, що між словотвором і морфемною будовою слова існує принципова різниця, яку треба обов'язково усвідомити. Лише тоді, коли учні будуть чітко розмежовувати словотвір і морфемну будову слова, можна вважати, що обидва розділи засвоєно свідомо.

У програмах з української мови Нової української школи відводиться важливе місце вивченню морфемної структури слова та елементів словотвору. Засвоєння цього матеріалу необхідне для збагачення учнів певною сумою знань про мову, для осмислення ними закономірностей правопису, а також розвитку логічного мислення і мовлення школярів.

Засвоєння теми «Будова слова» впливає на виховання інтересу до уроків мови, на розвиток лінгвістичних здібностей учнів.

Ознайомлення молодших школярів із морфемною будовою слова розкриває широкі можливості для систематичного розширення, уточнення словника дітей, оволодіння одним із способів розкриття лексичного значення слова, підвищення орфографічної грамотності, сприяє свідомому засвоєнню основних правил української орфографії. Під час вивчення цієї теми учні знайомляться із словотворчими засобами. Крім того, вони усвідомлюють будову слова і процеси його утворення, тобто проникають в «таємницю» слова, пізнають шляхи розвитку і поповнення словника мови новими словами, правильно розуміють значення слова. Вивчення теми розширює загальний розвиток учнів, підвищує їхню загальномовну культуру. При опрацюванні цього розділу вчитель має приділяти більше уваги тому, щоб діти відкривали способи творення слів, усвідомлювали походження окремих з них, а також встановлювали взаємозв'язок між лексичним значенням слова та його морфемною будовою.

Опановуючи розділ «Будова слова», учні початкових класів мають практичне уявлення про основу і закінчення, вчать виділяти значущі частини слова (корінь, суфікс, префікс).

Завдання вивчення морфемної будови слова в початкових класах, на думку М. С. Вашуленка [2, с. 235–236], можна визначити так:

1. Оволодіння одним із важливих засобів розкриття лексичного значення слова.
2. Оволодіння на практичному рівні елементарними знаннями морфемного способу словотворення (без уживання термінів) як джерела поповнення нашої мови новими словами.
3. Ознайомлення з основами словотворення як джерелом збагачення знань школярів про навколишній світ.
4. Засвоєння понять: основа, закінчення, корінь, суфікс, префікс, усвідомлення їх ролі у формуванні точності мовлення.
5. Формування орфографічних дій.
6. Розвиток розумових здібностей, зокрема для формування специфічних розумових дій: уміння абстрагувати семантичне значення кореня та інших морфем, уміння порівнювати слова тощо.

Вивчення теми «Будова слова», як і інших лінгвістичних тем, має здійснюватися в певній системі, яка охоплює логічну послідовність вивчення матеріалу, зумовлену конкретною навчально-виховною метою й особливостями її реалізації.

У системі вивчення морфемної будови слова умовно виділяємо три етапи, які відрізняються за змістом, завданнями, методичними прийомами і дидактичним матеріалом: пропедевтичний (підготовчий); основний; закріплення й поглиблення знань. Звичайно, поділ цей умовний, адже закріплення знань відбувається і в основному періоді.

Пропедевтичний етап розпочинається ще в 1 класі під час навчання грамоти. Саме в цей час ознайомлюємо учнів зі словом як лексичною одиницею мови, звертаємо увагу дітей на значущі частини слова, на споріднені слова, засоби словотворення (звичайно, без уживання термінів і повідомлення теоретичних відомостей). Так, складаючи за малюнком букваря речення зі словом «мама», діти помічають, як воно змінюється. На цьому ж уроці доцільно практично ознайомити учнів із деякими словотвірними засобами, пропонуючи звернутися до мами пестливо, висловити свої почуття (мамуся, мамочка, мамонька). Учитель також готує дітей до розуміння семантичного і структурного взаємозв'язку між спільнокореневими словами. Наприклад: *море і моряк, морський; годувати і годівниця.*

Зрозуміло, що, організовуючи цілеспрямовані спостереження за спільнокореневими словами, учитель у цей час не повідомляє теоретичних відомостей, але звертає увагу дітей на те, що слово *ліс* називає місцевість, засаджену різними деревами, *лісок* – невеличкий ліс, *лісовий* – такий, що росте чи живе у лісі, а *лісник* – той, хто доглядає ліс. Це дає змогу привчити дітей до глибшого проникнення в лексичне значення слова, а згодом значною мірою полегшує усвідомлення морфемної будови слів, аналіз функцій морфем і сфери вживання похідних слів, створює передумови для активного використання спільнокореневих слів у мовленні.

Основний етап ознайомлення зі смисловими частинами слова розпочинається в 2 класі і продовжується в 3 класі. Тут відбувається ознайомлення особливостями споріднених слів, специфікою й роллю кожної морфемі, формуються вміння користуватися спільнокореневими словами під час продукування власних висловлювань, удосконалюються орфографічні вміння.

У цей час учні повинні дізнатися про те, що існують слова, які мають спільну за значенням частину (корінь), усвідомити роль таких частин слова, як префікс та суфікс (вони використовуються для творення нових слів), уміти конструювати похідні слова за допомогою певних словотвірних засобів та доречно вживати такі слова у своєму мовленні.

Заключний етап, або етап закріплення й удосконалення знань, припадає на 4 клас. Саме тут у зв'язку з вивченням різних частин мови поглиблюються знання про морфемний склад слова, формуються навички правопису відмінкових закінчень іменників і прикметників, особових закінчень дієслів. В учнів формуються вміння конструювати морфемним способом слова різних частин мови, визначати семантику найпоширеніших словотвірних засобів, тлумачити похідні слова, доречно вживати в мовленні лексичні одиниці з похідною основою. На всіх етапах, як наголошує М. С. Вашуленко [2, с. 237–238], передбачається систематична робота над лексичним значенням слів, доречністю їх використання в усному і писемному мовленні.

Отже, усвідомлюючи важливе значення, які здобувають учні в процесі вивчення морфеміки та словотвору, а також труднощі, які трапляються їм, робимо висновок, що необхідно приділяти велику увагу методичному питанню, ознайомлюватися з науковою літературою, детально аналізувати словотворчі та морфемні словники. Саме завдяки достатньому рівню володіння методикою вивчення морфеміки і словотвору на уроках української мови у початкових класах учитель зуміє досягти передбачених та визначених програмою результатів навчання учнів.

Список використаних джерел

1. Горпинич В. О. Сучасна українська літературна мова : Морфеміка. Словотвір. Морфонологія. Київ : Вища школа, 1999. 207 с.
2. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посібн. для студ. вищ. навч. закл. / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2010. 364 с.
3. Сучасна українська мова / за ред. О. Д. Пономарева. Київ : Либідь, 1997. 400 с.

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

ФОРМУВАННЯ НОРМ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ

Головна мета навчання, що визначається Концепцією «Нової української школи», – оволодіння учнями певним набором компетентностей та наскрізних умінь. Однією з ключових компетентностей є вільне володіння державною мовою. [4], що передбачає вироблення в учнів високої мовленнєвої культури шляхом засвоєння норм української літературної мови. Для цього необхідно забезпечити умови для свідомого, систематичного й послідовного сприйняття учнями правил нормативності української мови, виробити у них уміння дотримуватися засвоєних норм, навчити школярів знаходити та виправляти недоліки й помилки в змісті, побудові та мовному оформленні власних і чужих висловлювань [2].

Проблемі дотримання норм сучасної української літературної мови присвячені посібник Є. Чак «Складні випадки вживання слів», довідник «Культура мови» за редакцією В. Русанівського, праці М. Бортняк «Ну щоб, здавалося, слова...», О. Пономарева «Культура слова. Мовностилістичні поради», Г. Гладіної та В. Сеніної «Питання мовленнєвої культури та стилістики» та ін. Посібники «Антисуржик» за редакцією О. Сербенської та довідник М. Волощак «Неправильно – правильно» є першими реєстрами ненормативних зросійщених словоформ і словосполучень, що супроводжуються відповідниками літературної мови. Пізнавальний невеликий за обсягом навчальний посібник «Культура мовлення» (автор Л. Бакало), який містить лаконічно викладений теоретичний матеріал і відповідну систему практичних завдань, спрямованих на підвищення рівня культури мовлення учнів. Цікаві методичні прийоми та практичні завдання на усунення типових порушень літературних норм та вироблення навичок правильного, точного, образного мовлення пропонують в публікаціях на сторінках фахових журналів і газет такі вчені-методисти та вчителі-практики, як А. Булачек, Н. Дика, І. Бережна, В. Гальчук та ін.

Однак, незважаючи на певні успіхи в цій галузі, теорія й практика навчання культури мовлення, зокрема засвоєння учнями норм літературної мови, потребує подальшого розвитку й удосконалення. Недослідженими залишаються важливі питання, пов'язані з методикою системного формування культури мовлення на уроках рідної мови; не визначені критерії відбору вправ та дидактичного матеріалу для засвоєння учнями норм літературної мови і місце цієї роботи в навчальному процесі та в структурі уроку.

Специфіка формування культури усного і писемного мовлення учнів полягає в тому, що на неї чинними програмами не відводиться окремий розділ, як, скажімо, для вивчення морфології чи синтаксису. Робота відбувається паралельно з вивченням фонетики, лексикології, фразеології, словотворення, граматики – у контексті цих тем, і в міцному зв'язку з ними, а також на уроках з розвитку зв'язного мовлення. Така особливість пов'язана з тим, що формування високої мовленнєвої культури учнів – процес складний і тривалий, і тільки такий поглиблено-систематичний підхід дозволяє отримати якнайкращі результати [2].

Вивчаючи з учнями 4-го класу розділ «Прикметник», ми керувались тим, що граматичний матеріал неодмінно повинен супроводжуватися інформацією з культури

мовлення, «яка має вивчатися не ізольовано, а в тісному зв'язку з основними мовними темами, органічно вкраплюючись у них, переплітаючись із ними відомостями. На кожному уроці слід передбачити форми опрацювання прикметника і дібрати вправи, які закріплюють вироблення відповідних навичок їх використання на практиці» [6]. Причому, тісний зв'язок морфології з іншими розділами мовознавства зорієнтовує вчителя на використання вправ, які передбачають глибоке оволодіння учнями не лише морфологічними, а й орфоепічними, лексико-фразеологічними, словотвірними й синтаксичними нормами вживання виучуваної частини мови.

«Як це робити, якщо тебе регламентує програма? – ставить слухне питання від імені вчителів Н. Бабич і сама ж на нього відповідає. – Непомітно, невимушено, принагідно і постійно» [1].

Серед тренувальних вправ, спрямованих на засвоєння учнями граматичних норм вживання прикметників, ефективно зарекомендували себе такі:

1. Конструювання словосполучень і речень за мовленнєвими моделями чи за аналогією до запропонованого зразка, наприклад: складіть словосполучення за моделлю «числівник 2, 3 чи 4 + прикметник + іменник». Зразок: *три струнки тополі*.

2. Складання словосполучень і речень з певними граматичними формами чи синтаксичними конструкціями:

а) у формі відповіді на питання, наприклад: Як називаються умовні знаки, за допомогою яких регулюють рух на дорогах? (*дорожні знаки*); Як кажуть про людину, яка володіє значними матеріальними цінностями? (*заможна людина*); Як називається багатство, створене не людиною, а природою? (*природне багатство*);

б) шляхом заміни прикметника його синонімом: *сердечний прийом (дружній прийом); згуртований клас (дружний клас); слово однакове (тотожне) за значенням;*

в) за логічним питанням від прикметника до залежного від нього іменника чи займенника: *властивий (кому?), притаманний (кому?); характерний (для кого?), подібний (до кого?), схожий (на кого?)*.

3. Вільний диктант: текст, насичений помилконебезпечними одиницями мови, читається повністю чи частинами, а учні передають письмово його зміст так, як запам'ятали, і підкреслюють прикметники. Особливо уважними рекомендується бути під час запису тих місць, де можна припуститись граматичних помилок.

4. Редагування. Матеріалом для виконання завдання такого типу може служити картотека мовностилістичних помилок, виписаних із учнівських творчих робіт. Наприклад: знайдіть у запропонованих виразах помилки, викликані неправильним вживанням прикметникових форм. Виправте їх. Усно обґрунтуйте виправлення. Наприклад: *1. Вони чекали більш конкретнішої відповіді на своє питання. 2. Мати була для неї самою близькою людиною.*

5. Складання текстів з використанням помилконебезпечних місць (діалогів за змалюваною мовленнєвою ситуацією, творів-описів, розповідей, роздумів). Наприклад: вас обрали членами журі творчого конкурсу «Відгукніться, майбутні письменники». Обговоріть зміст творчих робіт учнів Олександра К. і Тетяни В., застосовуючи вирази з прикметниками простої форми вищого ступеня порівняння.

6. Робота зі словниками, наприклад: за допомогою словника з'ясувати відповідність запропонованих граматичних форм літературним нормам.

Відбір вправ для засвоєння норм вживання прикметникових форм здійснюється на основі реалізації принципу єдності граматичної теорії з мовленнєвою практикою: завдання будуються на матеріалі, який підводить учнів до засвоєння теоретичних відомостей про норми вживання прикметників і одночасно перетворює отримані знання в уміння й навички. Від знань до навичок і вмінь лежить, як правило, послідовний ланцюжок певних прийомів: 1) підняття проблеми; 2) спостереження за використанням прикметникових форм у готовому тексті; 3) ознайомлення з лінгвістичною природою типової граматичної помилки; 4) конструювання певних мовленнєвих одиниць за зразком чи моделлю; 5) складання словосполучень, речень; 6) вільний диктант.

Кожне завдання є частиною підготовчої роботи до конкретного комунікативного висловлення. Заключною ланкою такого ланцюжка є навчально-мовленнєва ситуація (діалог, переказ з творчим завданням, твір).

Запропонований нами комплекс завдань, спрямований на запобігання типовим мовленнєвим помилкам, спонукає школярів замислюватися над вибором мовних одиниць для конструювання власних висловлювань, а отже – сприяє удосконаленню культури їхнього мовлення.

Список використаних джерел

1. Бабич Н. Навчи мене, вчителю, розмовляти. Київ : Тов-во «Знання», 1992. 48 с.
2. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі. Київ : Освіта, 2006. 268с.
3. Дика Н. Робота над граматичними (синтаксичними) помилками. *Дивослово*. 2003. № 1. С. 40–43.
4. Концепція Нової української школи [Електронний ресурс]-Режим доступу:[https:// www.kmu.gov.ua /.../ukrainska-shkola-compressed.pdf...](https://www.kmu.gov.ua/.../ukrainska-shkola-compressed.pdf)
5. Симоненко Т. Виховувати мовну культуру з дитинства. *Початкова школа*. 2000. №8. С. 44–46.
6. Сініцин В. А. Сучасні підходи до розвитку мовлення молодших школярів. *Початкове навчання*. 2002. №2. С. 71–75.
7. Пономарів О. Д. Культура слова. Мовностилістичні поради. Київ : Либідь, 2001. 240 с.

Мартинюк Оксана Петрівна,
здобувач ступеня вищої освіти «Магістр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Гамза А. В.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

В умовах високих темпів науково-технічного прогресу, інформатизації всіх сфер життєдіяльності людини є актуальною проблема реформування системи освіти у відповідності з вимогами світових стандартів на основі використання інформаційних технологій як засобів формування предметних умінь учнів початкових класів. В останні роки в дидактику міцно ввійшло поняття компетентності як критерію ефективності педагогічної діяльності. Компетентнісний підхід орієнтує педагогіку не стільки на накопичення знань, скільки на вміння використовувати знання, вміння впроваджувати їх в процесі своєї діяльності. Компетентнісний підхід – особлива форма пізнання і здійснення освітньої діяльності, управління нею в умовах конкретних галузевих меж із позицій компетенцій, що визначаються суспільством [2, с. 32].

Впровадження в навчання учнів початкових класів засобів інформаційних технологій для формування предметних умінь школярів в Україні набуло статусу і стало одним із напрямів модернізації загальної середньої освіти. За роки незалежності України в галузі освітнього законодавства було прийнято низку законів та урядових постанов, які стали підставою для розроблення та впровадження сучасного змісту освіти. Застосування інформаційних технологій як засобів формування предметних умінь учнів початкових класів вийшло на якісно новий щабель розвитку, відповідно до європейських освітніх стандартів і зумовило переведення компетентнісної ідеї на рівень обов'язкової нормативної реалізації.

Зокрема, загальними положеннями Державного стандарту загальної середньої освіти підкреслюється пріоритетність формування предметних умінь учнів початкових класів засобами інформаційних технологій, але у змісті освітніх галузей компетентнісна ідея презентована нерівнозначно і не завжди системно. Так, освітні галузі навчання не орієнтуються на досягнення учнями компетентностей, а обмежується лише оволодінням знаннями, вміннями й навичками, достатніми для успішного оволодіння й забезпеченням неперервної освіти. При цьому вимоги до результатів навчання стосуються переважно предметних компетентностей, а увага вчителів на необхідності використання інформаційних технологій як засобів формування предметних умінь учнів початкових класів [5].

Проблема формування ключових, загальнопредметних та предметних компетентностей учнів завжди була у центрі уваги українських науковців – Т. Байбари, Н. Бібік, О. Біди, С. Бондар, М. Вашуленка, І. Гудзик, Л. Коваль, О. Локшиної, О. Онопрієнко, О. Овчарук, О. Пометун, К. Пономарьової, О. Савченко, С. Трубачевої та ін. Вченими розглянуто методичні аспекти формування предметних умінь в учнів початкових класів [4, с. 83].

Сучасна початкова школа не може залишатися осторонь від процесів модернізації освіти, які відбуваються нині в усьому світі і в Україні зокрема. Початкової ланки освіти стосуються всі світові тенденції та інновації: особистісно орієнтований підхід, інформатизація, інтеграція, інформаційні технології. До них належить і компетентнісний підхід, поява якого пов'язана, насамперед, з кризою освіти, що полягає в протиріччі між програмовими вимогами до учня, запитами суспільства і потребами самої особистості в освіті. Адже довгий час у вітчизняній системі освіти домінував знаннєвий підхід, результатом навчання якого була сукупність накопичених учнем знань (як інформації), умінь і навичок [1, с. 5].

За чинними критеріями, учитель, як і раніше, оцінює знання, вміння, навички або нечітко прописані навчальні досягнення. Рівень же сформованості загальнонавчальних та предметних умінь учнів, якість знань (гнучкість, системність та ін.), самостійність оцінних суджень та досвід творчої діяльності учнів не визначається з причини відсутності розроблених завдань для їх формування й контролю.

Аналіз досвіду роботи вчителів свідчить, що традиційними педагогічними технологіями, розробленими для знаннєвого підходу, неможливо продуктивно формувати компетентності учнів. Отже, актуалізується проблема оновлення арсеналу педагогічних технологій, якими мають володіти вчителі, як процесуальною основою реалізації компетентнісного підходу до навчання [3, с. 12].

Орієнтація на досягнення компетентностей задає принципово іншу логіку організації навчального процесу, а саме формуванню предметних умінь початкових класів засобами інформаційних технологій, логіку постановки й вирішення завдань і проблем, причому не

тільки й не стільки індивідуального, скільки групового, парного, колективного характеру. Відповідно перед учителем, якщо він хоче в якості освітнього результату отримати предметні уміння в учнів класу, постає завдання не примушувати, а мотивувати їх до тієї чи іншої діяльності, формувати потребу у виконанні тих чи інших завдань, сприяти отриманню досвіду творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до знань і до процесу їх отримання [2, с. 31].

Список використаних джерел:

1. Базовий перелік засобів навчання та обладнання навчального і загального призначення для кабінетів початкової освіти. *Початкова школа*. 2016. С. 5–7.
2. Буряк В. К, Бугрій О. В. Формування в учнів предметних умінь. *Рідна школа*. 2019. № 2. С. 31–34.
3. Волобуєва Т.Б. Розвиток предметної компетентності школярів. Харків. Вид. група «Основа». 2015. 112с.
4. Нікітіна О. О. З історії розвитку проблеми формування загальнонавчальних умінь і навичок школярів. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. № 1 (254). Черкаси, 2015. С. 83–87.
5. Про Концепцію загальної середньої освіти (12-річна школа): Постанова Колегії МОН України, Президії АПН України № 12-2 від 22.11.16 року.

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

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ СИСТЕМНОСТІ ЛЕКСИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Мова, як особливий вид людської діяльності, має двоїстий характер: з одного боку, вона спрямована на реальний світ, а з іншого – на внутрішній, духовний світ людини. Як й інші мовні рівні (фонетичний, словотвірний, граматичний), лексика є системою, тобто сукупністю елементів, що перебувають у закономірних відношеннях і створюють певну цілісність. Елементами лексико-семантичної системи мови є лексичні одиниці, пов'язані між собою внутрішньослівними, парадигматичними, синтагматичними, асоціативно-дериваційними відношеннями. Визначення місця лексичної одиниці в лексичній системі передбачає, передусім, виявлення її синтагматичних і парадигматичних властивостей та відношень.

У Державному стандарті початкової освіти [2] зазначено обов'язкові результати навчання здобувачів освіти щодо дослідження мовних явищ: аналізує значення слів з урахуванням контексту, будови слова, перевіряє власне розуміння значення слова за словниками; використовує у власному мовленні слова з переносним значенням, синоніми та антоніми, фразеологізми для досягнення мети спілкування; правильно вживає граматичні форми частин мови; правильно записує різні види речень за метою висловлювання.

Щоб успішно розв'язати ці завдання, учитель повинен сам добре знати словникову систему мови і ті процеси, які в ній відбуваються. Лінгводидактичною основою організації роботи над формуванням уявлення про слово, словниковий запас молодших школярів є лексикологія.

М. С. Вашуленко [1, с. 179] зазначає: «Ми ставимо завдання подолати однобічний підхід до вивчення слова в початковій школі, розширивши коло лексико-граматичних та суто лексичних ознак, які б допомогли б молодшим школярам сприйняти слово в єдності його різних значень, у взаємозв'язках з іншими словами у словосполученні, реченні, тексті. У сучасних шкільних програмах з української мови розглядається широке коло питань, пов'язаних із вивченням лексики української мови як системного явища.

При спілкуванні людина для вираження своєї думки обирає певну лексичну одиницю і пов'язує її в мовленні з іншими одиницями. Співрозмовник, сприймаючи цю одиницю у зв'язному тексті, зіставляє її з близькими одиницями й конкретизує. Це є можливим тому, що кожна одиниця входить одночасно до двох видів відношень, які утворюють систему: до лінійних (синтагматичних) і нелінійних (парадигматичних)

Парадигматичними відношеннями слова, як зазначають науковці [3, с. 15], зв'язані між собою як самостійні одиниці лексичної системи в їхній основній, номінативній функції. В основі парадигматичних відношень у лексиці лежить формальна чи семантична подібність слів або їх протилежність. Парадигма – це група елементів (мовних знаків), що мають певну загальну властивість, але розрізняються за якоюсь ознакою.

Парадигматичні відношення одиниць не представлені в тексті безпосередньо: вони виявляються шляхом протиставлення одних лексичних одиниць іншим однорідним одиницям і встановлення їхніх подібних і специфічних ознак. Значущість лексичних одиниць зумовлюється їхніми диференційними (розрізнявальними) ознаками. Кожна одиниця посідає в парадигмі цілком визначене місце. Парадигмами можна вважати структуру багатозначного слова, синонімічні ряди, антонімічні пари, лексико-семантичні групи, семантичні поля.

Синтагматичні відношення виявляються у закономірностях сполучуваності слів у лінійному ряду (у словосполученнях, реченнях). Слова визначають свій контекст і одночасно самі визначаються ним: значення слова не можна спостерігати безпосередньо, воно виводиться з тексту.

Важливим поняттям синтагматики є позиція лексичної одиниці, тобто її статус у тексті стосовно інших слів. У позиції слова реалізується певне його значення. Розрізнення сильних і слабких позицій є суттєвим для розуміння природи й функціонування лексичних одиниць. Так, співзначення багатозначних слів чітко протиставляються в сильних позиціях, а взаємне заміщення синонімів, як одна з найважливіших їхніх функцій, реалізується у слабких позиціях. Парадигматичні властивості лексичної одиниці розкриває її опозиція (протиставлення) іншим семантично однорідним одиницям. Характер опозиції ми можемо з'ясувати, проаналізувавши використання слів у тексті. Тому парадигматичні відношення мовних одиниць доцільно розглядати відповідно до їхніх синтагматичних властивостей, характеру їх оточення в тексті.

Слова, зв'язані між собою різними типами опозицій, утворюють різні за обсягом і структурою лексико-семантичні угруповання: синонімічні ряди, лексико-семантичні групи, лексико-семантичні поля, лексико-фразеологічні поля, тематичні групи, асоціативні угруповання.

Список використаних джерел

1. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2018. 400 с.

2. Державний стандарт початкової освіти (у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688). URL : <https://base.kristti.com.ua/?p=7792> (дата звернення 10.03.2021 р.).
3. Мойсієнко А. К., Бас-Кононенко О. В., Бондаренко В. В. Сучасна українська літературна мова: Лексикологія. Фонетика: підручник. Київ : Знання, 2010. 270 с.

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

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ УМІНЬ ВЗАЄМОДІЯТИ УСНО ЗА ДОПОМОГОЮ СИТУАЦІЙНИХ ВПРАВ

Постановка проблеми. У Державному стандарті початкової освіти окреслено орієнтири для формування в учнів здатності й готовності спілкуватися українською мовою. Втілення зазначеної мети відображено в Типових освітніх програмах для закладів загальної середньої освіти, в які включено змістову лінію «Взаємодіємо усно», що спрямована на залучення учнів до сприймання, перетворення, виокремлення, аналізу й інтерпретації, оцінювання та використання усної та письмової інформації в умовах спілкування (бесіда, дискусія у класі, в групі, обговорення в парі тощо) [7, с. 115, с. 244].

Уміння взаємодіяти усно сприяють ефективності розвитку комунікативних умінь школярів, забезпечують формування універсальних пізнавальних дій як основи навчальної суб'єктності. Основним завданням навчання української мови в початковій школі є підготовка школярів до мовного спілкування в усній формі. Сутність навчання полягає не в механічному заучуванні правил, а у формуванні умінь усвідомленого і правильного використання одиниць мови в мовленні.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Ученими виявлено сутність умінь спілкування, визначено критерії їх розвитку, запропоновано способи формування цієї групи вмінь. Комунікативні вміння учнів початкової школи представлені в роботах Л. Варзацької [1], М. Вашуленка [2], І. Гуменюк, Л. Ключ [4], Г. Лещенко [5], Н. Ростикус [6], Л. Шевцової [8]. Важливу роль у розв'язанні проблеми застосування комунікативного підходу до засвоєння граматичних явищ мови відіграли дослідження в галузі психології й психолінгвістики, зокрема теорії мовленнєвої діяльності (Л. Виготський, О. Леонтьєв) і поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Талізін).

Аналіз літератури засвідчує, що проблема навчання спілкуванню розроблялася в основному щодо середнього ступеня шкільної освіти. Необхідність застосування сучасних технологій навчання учнів початкових класів взаємодіяти усно обумовлена впровадженням компетентнісної освіти Нової української школи.

Мета статті – розкрити сутність умінь учнів початкових класів взаємодіяти усно; висвітлити особливості застосування методу моделювання висловлювань, який реалізується в ситуаційних вправах; охарактеризувати умови формування вмінь складати діалог на уроці української мови.

Виклад основного матеріалу. Формування вмінь взаємодіяти усно і письмово в учнів початкових класів було і залишається актуальною проблемою тому, що рівень сформованості комунікативних умінь впливає не тільки на результативність навчання дітей, а й на процес їх соціалізації та розвитку особистості в цілому. Уміння спілкуватися – це те ж

саме, що і вміння взаємодіяти усно. Уміння спілкуватися формуються в процесі діяльності, а вміння взаємодіяти усно виробляються і вдосконалюються в безпосередньому процесі спілкування. Рівень культури спілкування буде високим, якщо в учнів належним чином сформувати комунікативні вміння.

Формування вмінь взаємодіяти усно в процесі рольового спілкування учнів здійснюється вчителем поетапно і зводиться до розкриття значення комунікативних умінь; ознайомлення дітей зі змістом і структурою умінь під час розподілу ролей; включення дітей у виконання спільних ігрових завдань щодо оволодіння комунікативними вміннями; удосконалення засвоєних школярами комунікативних умінь у їхній творчій діяльності.

На сучасному етапі розвитку методики початкового навчання української мови особливої популярності набувають елементи ситуаційного навчання. Відомо, що принцип ситуаційності (ситуаційний підхід до навчання) є одним із важливих для комунікативного методу вивчення мови, оскільки комунікативність у навчанні обов'язково передбачає ситуаційність. Ситуаційний контекст спілкування – це обставини, у яких відбувається спілкування: місце, час, особистість партнера (партнерів), соціальні ролі учасників тощо.

У методиці початкового навчання поки відсутнє загальноприйняте тлумачення й єдина класифікація ситуаційних завдань. Існують типології, які ґрунтуються на різних аспектах цього складного поняття. Однією з перших була класифікація Л. Шевцової, яка виокремлює такі групи ситуаційних завдань: 1) завдання на засвоєння мовного матеріалу, пов'язані з розвитком мовленнєвих умінь і навичок; 2) завдання репродуктивного характеру; 3) завдання творчого характеру; 4) завдання проблемного характеру [8]. Вважаємо, що запропоновані завдання є різнорідними, тому в своєму дослідженні ми послуговуємося класифікацією Г. Лещенко, Л. Іванової, які розподіляють ситуаційні завдання (залежно від мети виконання і специфіки використання мовного матеріалу, застосування розумових дій) на три групи: 1) вправи, спрямовані на оволодіння мовною теорією, формування загальнонавчальних і мовних умінь знаходити виучувані явища у текстах, класифікувати їх; 2) мовленнєві, спрямовані на побудову власних діалогічних і монологічних висловлювань різних жанрів, типів і стилів мовлення з використанням засвоєного граматичного матеріалу; 3) власне комунікативні, спрямовані на продукування мовлення у змінених нестандартних ситуаціях, які розвивають креативність мислення і мовлення учнів [5].

Отже, аналіз літератури дозволив уточнити сутність ситуаційних завдань, які ми розуміємо як вид вправ, що штучно змодельовані в умовах шкільного навчання відповідно до певних, бажано актуальних і максимально наближених до природних, ситуацій спілкування, що спонукають учнів до створення висловлень діалогічного або монологічного характеру й містять чітко окреслені умови спілкування.

Ситуаційна вправа, як різновид методу вправ, включає прийом моделювання ситуації спілкування: учні ознайомлюються з ситуацією мовлення, створюють схожу із нею модель усної взаємодії, досліджують її, а здобуту інформацію переносять на реальний предмет вивчення.

Використання прийому моделювання ситуації спілкування сприяє сталому збереженню в пам'яті дитини змісту тексту ситуації мовлення, схематизм зображення дозволяє витримати логічну послідовність розповіді, міркування, умовиводу. У цьому випадку досягається більш повне й точне розуміння учнем смислового навантаження змісту власного висловлювання.

Структура створення навчально-мовленнєвої ситуації:

1. Опис умов, за яких відбувається мовленнєве спілкування: подія; указівка на учасників комунікації та їхні взаємини; указівка на мету мовленнєвого висловлювання; указівка на місце події (опис умов спілкування).

2. Мовленнєвий стимул, який програмує мовленнєву реакцію учнів.

Використання ситуаційних вправ на уроках української мови та читання необхідно розуміти не тільки як виконання мовленнєвих завдань, де можна здобути певну інформацію, а як своєрідний діалог між учасниками спілкування в мовленнєвій ситуації та моделювання цієї ситуації. Творець діалогу, мовець, має орієнтуватися передусім на адресата мовлення: в чомусь його переконувати, щось доводити, описувати, розкриваючи істотні ознаки предмета, явища, події, про щось розповідати так, щоб слухач одержав чітке уявлення про мету і зміст сприйнятого висловлювання. Такий діалогічний підхід до використання ситуаційних вправ сприяє динамічному формуванню мовної особистості.

Реалізація нового змісту початкової мовної освіти забезпечить досягнення очікуваних результатів за умови оновлення навчально-методичного супроводу освітнього процесу, тобто створення нових підручників, посібників, дидактичного матеріалу, мультимедійних засобів тощо. Навчальні засоби мають виконувати не тільки інформаційну, а й мотиваційну, і розвивальну функції. Для навчання учнів взаємодіяти усно нами створено кейсбук ситуаційних вправ.

Структура кейсбука має такі компоненти: назва; мета застосування ситуаційних вправ; пояснення основних понять; вихідна ситуація; зміст ситуацій мовлення і завдань до них; питання і завдання для роботи з кейсбуком ситуаційних вправ. У кейсбук вміщуємо картки з завданнями, ілюстраціями до ситуацій мовлення й приклади діалогів або розмов, посилання на озвучений діалог. Учні можуть створювати аудіозапис діалогу під час уроку або в позаурочний час самостійно чи з допомогою дорослих; аналізувати й удосконалювати фактичне озвучення діалогів. Наведемо приклад ситуації мовлення та моделювання ситуації спілкування.

Вивчення розділу «Текст» [3, с. 5]

Мета. Формувати вміння будувати тексти, дотримуючись теми і мети висловлювання, структури; розпізнавати текст-розповідь, опис, міркування, есе; розрізняти художні, науково-популярні та ділові тексти за характерними ознаками.

Компонент для дослідження мовних явищ – систематизувати та поглибити знання про текст: розрізняти різні типи і стилі текстів (художні, науково-популярні, ділові), визначати тему і мету тексту; досліджувати будову тексту. **Компонент усної взаємодії** – формувати вміння створювати власні висловлювання відповідно до завдання спілкування; зосереджувати увагу на осмисленні прочитаного, почутого, висловлюваного; збагачувати мовлення учнів, використовуючи займенники, прислівники, близькі за значенням слова для зв'язку речень у тексті. **Соціокультурний компонент** – ознайомлювати учнів з правилами спілкування, етикетними нормами; прищеплювати любов до рідного слова.

Завдання у підручнику (впр.4, стор. 5). Прочитайте вірш Михайла Маморського. Про що розповідається в кожному з речень? Чи пов'язані вони одне з одним?

Ситуація мовлення

Що робить мене таким, який я є? Усе, про що тільки можна подумати: моя голова, руки, ноги, серце та, особливо, мій мозок.

Я можу піти в магазин та придбати нову сорочку чи нову пару взуття, але мій мозок – це те, з чим я народився. Навіть можна зробити пересадку серця, але якщо зробити пересадку

мозку, я вже більше не буду собою. У такому разі моя особистість цілком зміниться! Саме мій мозок змушує відчувати радість чи сум, доброту чи злість, привітність чи сором. Тож річ, яка більше за все інше робить мене самим собою, – це мій мозок. Із мозком пов'язаний мій розум.

Що ж робити, щоб розвивати розум? Поспілкуюся з цього приводу з товаришем.

Завдання. Розподіліть ролі учня, який хоче переконатися в користі читання для розвитку власного розуму, й учня, який готовий до спілкування на цю ж тему. Розіграйте ситуацію, продовживши розмову.

Мета мовлення учня, який хоче переконатися в користі читання для розвитку власного розуму (Микола) – дізнатися про користь читання.

Адресат – учень, який готовий до спілкування на цю ж тему (Сашко).

Форма – усний діалог. *Тип мовлення* – розповідь з елементами роздуму.

Стиль – науково-популярний.

Мета спілкування учня, який готовий підтримати розмову (Сашко) – розповісти про користь читання.

Адресант – учень, який хоче переконатися в користі читання для розвитку власного розуму (Микола).

Форма – усний діалог. *Стиль* – науково-популярний.

Приклад розмови.

Микола: Як часто ти читаєш?

Сашко: Я читаю і коли навчаюся, і коли відпочиваю.

Микола: Для чого так багато читати? Яка від цього користь для розвитку твого розуму?

Сашко: Читання дає людині незаперечні переваги! Читання – це тренажер для мозку. Так само, як і будь-якому м'язу людського тіла, мозку необхідне тренування, щоб залишатися сильним і здоровим.

Микола: Хіба можна побачити, що мозок «зміцнів» під дією читання, як це відбувається з м'язами тіла під дією вправ? Як переконатися в тому, що мозок став сильним?

Сашко: Звичайно, ти не побачиш змін форми мозку. Та, прочитавши багато книг, ти переконаєшся в тому, що твоя пам'ять покращиться, в тебе з'явиться більше слів для висловлення думок, ти краще писатимеш диктанти, бо будеш більш уважним і сконцентрованим під час виконання роботи. А це означає, що твій розум розвивається!

Микола: Дякую тобі, Сашко, за розмову. Обов'язково буду багато читати, щоб переконатися, що саме читання покращує розум!

У процесі виконання завдань в учнів початкових класів формуються такі вміння взаємодіяти усно: слухати співрозмовника, обґрунтовувати і висловлювати власну думку, контролювати свої думки під час розмови, виділяти в мові істотні орієнтири дії, а також передавати їх партнеру.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Ситуаційні вправи – це сучасний, творчий метод навчання. Застосування прийому моделювання ситуації мовлення та спілкування сприяє розвитку й удосконаленню вмінь учнів початкових класів взаємодіяти усно.

За допомогою ситуаційних вправ учні навчаються висловлювати думки послідовно, логічно, дотримуючись певного плану.

Для більш широкого застосування методу ситуаційних вправ у розвитку мовлення учнів початкових класів перспективним убачаємо розробку прийомів, що входять до структури методу і визначають його дієвість; обґрунтування організаційно-педагогічних умов використання ситуаційних вправ на уроці української мови учителями початкової школи.

Список використаних джерел

1. Варзацька Л. О. Українська мова й мовлення. Розвивальне навчання в початкових класах. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2012. 360 с.
2. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі: метод. посіб. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2018. 400 с.
3. Вашуленко М. С., Васильківська Н. А., Дубовик С. Г., Українська мова та читання : підруч. для 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х ч.) Ч. 1. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2020. 160 с.
4. Ключ Л. Р., Гуменюк І. М. Формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами комунікативних ситуацій. URL: <http://conference.pu.if.ua/forum/files/22032017/10/Klj.pdf> (дата звернення: 28.10.2020).
5. Лещенко Г., Іванова Л. Комунікативні завдання на уроках мови. Київ : Шк.світ, 2009. 128 с.
6. Ростікус Н. П. Ситуаційні вправи в умовах реалізації концепції Нової української школи. *Збірник тез III Міжнародної науково-практичної конференції*. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2018. С. 85–87.
7. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 та 3–4 класи. Київ : Видавництво «Світоч», 2019. 336 с.
8. Шевцова Л. С. Ситуативні завдання як засіб розвитку зв'язного мовлення учнів (5–7 класи) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ : Інститут педагогіки АПН України, 2002. 20 с.

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

ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИКО-ОРФОЕПІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Важливим напрямом роботи з розвитку мовлення на вимовному рівні є організація практичного засвоєння молодшими школярами орфоепічних норм української літературної мови. На момент приходу до школи дитина, як зазначає М. С. Вашуленко [2, с. 325], володіє сформованими вимовними навичками, які виявляються у вимовлянні окремих звуків (голосних і приголосних), їх сполучень, граматичних форм, у способах наголошування слів. Однак сформовані в процесі неусвідомленого наслідування вимовні навички дошкільників не завжди відповідають орфоепічним нормам. Тому з початком шкільного навчання постає необхідність приводити вимовні навички окремих дітей у відповідність з орфоепічними нормами літературного мовлення.

Процес формування в учнів орфоепічних умінь складається з таких компонентів: 1) активна вимова і слухання мовних одиниць (робота органів мовлення: фізичні рухи м'язів артикуляційного апарату, напруження слухових органів); 2) розуміння мовних одиниць, постійне зіставлення власної вимови зі зразками орфоепічно правильного мовлення (робота фізіологічного апарату мислення); 3) запам'ятовування орфоепічних норм (робота пам'яті).

Найбільші можливості для роботи над орфоепічними нормами мають такі розділи програми з української мови, як «Звуки і букви», «Будова слова». Під час їх опрацювання молодші школярі засвоюють орфоепічні правила: 1) чітка вимова всіх голосних звуків у наголошених складах; 2) повнозвучна і якісна вимова голосних [а], [у], [і] в усіх позиціях; 3) вимова ненаголошеного [е] з наближенням до [и], а ненаголошеного [и] – до [е]; 4) злита вимова африкат [дж], [дз], [дз']; 5) вимова дзвінкого гортанного фрикативного приголосного [г] (*голуб, грім, сніг*) та дзвінкого проривного задньоязикового приголосного [г] (*тава, танок, атрус*); 6) дзвінка (неоглушена) вимова приголосних [б], [г], [г], [д], [д'], [ж], [з], [з'], [дз], [дз'], [дж] у кінці слова та в середині перед наступними глухими (*сад, дуб, мороз, ложка, везти*); 7) оглушення в окремих випадках дзвінкого приголосного [г] перед глухими в середині слів: [к'іхт'і], [вохко]; 8) дзвінка вимова глухих приголосних перед наступними дзвінками в середині слів: [молод'ба], [проз'ба], [вогзал]. Під час добору методичних прийомів для формування орфоепічних навичок молодших школярів необхідно враховувати, що процес засвоєння орфоепічних норм вимагає від учнів розумового і фізичного (артикуляційного) навантаження – систематичного тренування органів мовлення: легенів, гортані, язика, губ. Тому паралельно з прийомом наслідування необхідно застосовувати прийоми свідомого артикулювання та порівняння мовних одиниць.

Формуванню орфоепічних навичок сприяє виявлення ефективних методів і прийомів навчання. Правильна вимова визначається комунікативною функцією. Від орфоепічної грамотності, як відомо, залежить не тільки естетична сторона мовлення, але і його семантика, бо відхилення від норм вимови спричиняє нерозуміння мовлення, викликає порушення процесу усного обміну думками. У розумінні методів, прийомів виходимо зі специфіки навчання орфоепічних норм, що під час навчання закріплюють набуті знання.

До методів, що навчають правильній вимові, як зазначає А. І. Ляшкевич [1, с. 226], належать такі: імітація, демонстрація і пояснення артикуляції. Учені стверджують, що формування мовленнєвих навичок неможливе без звукового словесного наслідування. Здатність учнів до словесного наслідування використовується в школі. Імітація визначається як мовна робота, що складається з наслідування мовлення вчителя, як негайне механічне відтворення в усному мовленні або на письмі почутих / прочитаних мовних одиниць чи відрізків мовлення. Для відпрацювання фонетико-орфоепічних навичок необхідно використовувати демонстрацію і пояснення артикуляції. Для правильної артикуляції звуків необхідно навчити учнів: відчувати роботу органів мовлення й аналізувати роботу органів вимови, контролювати її при утворенні звуків; на слух розрізняти складний звук; порівнювати і знаходити різницю між звуками, що вивчаються; помічати різницю артикуляції у звуковому оточенні. Вищезазначені умови є актуальними для методики навчання правильній вимові на уроках української мови. У ході формування орфоепічних навичок може використовуватися відкрите і приховане порівняння. Відкрите, вважають методисти, найбільш доречно на етапі демонстрації матеріалу, виявлення артикуляції звуків, приховане – у процесі тренувальних робіт. Порівняння «нормативне-ненормативне» допомагає практично оволодіти окремими елементами звукової системи української мови. Таке порівняння особливо необхідне при відпрацюванні акцентологічних норм слів, що мають просторічний варіант. Порівняння реалізується в таких діях: слухове сприйняття вимовної одиниці, що відповідає нормам української літературної мови; вимова; слухове сприйняття ідентичної нелітературної норми, обмеження її на основі аналізу від вірця-норми; залучення зразка в тренуванні; прослуховування; виділення ненормативної

вимови у мовленні учнів свого класу. Таким чином, на основі аналізу існуючих методів навчання у початковій і середній школі, виявлення їх порівняльної ефективності на кожному етапі навчання, виходячи з того, що принцип наступності й перспективності повинен витримуватися у прийомах навчання і засобах засвоєння матеріалу учнями в досліджуваних умовах. Найбільш доречними методами навчання серед пізнавальних є пояснювальний, тренувальний, імітаційний, артикуляційний.

Типовими і розповсюдженими прийомами пояснювального методу слід уважати виклад матеріалу, роботу зі схемами, таблицями, підручниками. Прийоми, що реалізують тренувальні методи, формують фонетико-орфоепічну, акцентологічну зіркість учнів, служать основою удосконалення навичок фонетичного, орфоепічного аналізу слів, спрямовані на виявлення вимовної норми у звуковому потоці, виявлення умов відбору її, добір прикладів на визначене правило, роботу зі словниковою літературою, імітацію зразка, засвоєння артикуляції окремих звуків.

Універсальним прийомом вважають прийом порівняння. Деякі норми школярі засвоюють спонтанно. Показником культури мовлення є, насамперед, його фонологічна сторона: орфоепія, інтонаційна виразність тощо. Орфоепічна культура мовлення виховується тим дидактичним матеріалом, який забезпечує тренування мовотворчого апарату учнів і забезпечує фізичний розвиток органів мовлення, усвідомлене використання фонологічних засобів вираження граматичних значень, оволодіння виражальними засобами фонологічних одиниць і розвиток навичок координування усного і писемного мовлення учнів.

Список використаних джерел

1. Ляшкевич А. І. Значення орфоепічних норм у навчанні усного мовлення п'ятикласників. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. 2013. Вип. 40. С. 226–228.
2. Методика навчання української мови в початковій школі: навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2011. 364 с.

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

ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Пізнавальна активність – запорука успішності учнів. Допитливість, цікавість, інтерес є стимулом до навчання та й до будь-якої діяльності. Вільне володіння українською мовою в цьому процесі відіграє важливу роль, адже мова одне із головних джерел пізнання людини і світу, засвоєння важливих культурних і морально-етичних цінностей, саморозвитку особистості. На уроках української мови в початковій школі одне із важливих завдань учителя – сформувати в учнів уміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти, усвідомлювати роль мови для ефективного спілкування та культурного самовираження, відчувати красу слова, виявляти готовність вживати українську мову як рідну в різних життєвих ситуаціях [92, с. 92]. Ці якості

безпосередньо залежать від рівня пізнавальної активності учнів. Саме тому питання її розвитку – актуальне і на часі.

Теоретико-методологічною основою дослідження даної проблеми стали праці багатьох українських науковців, серед яких: М. Беляєв, В. Лозова, Н. Морзе, В. Онищук, О. Савченко, І. Цветков, Г. Щукіна та ін.

Питання пізнавальної активності та пізнавального інтересу досліджували такі науковці, як Л. Аристова, Н. Бібік, П. Підкасистий, І. Харламов, Т. Шамова та ін. Психологічні аспекти навчання молодших школярів, їх вікові можливості та особливості пізнавальної діяльності висвітлено у працях Б. Ананьєва, Д. Богоявленського, Л. Виготського, Н. Добриніна, Д. Ельконіна, М. Задесенеця, В. Крутецького, О. Леонтєва, К. Поливанової, С. Рубінштейна, І. Старагіної, С. Тарасової та ін.

Вченими доведено, що між навчанням і розвитком існує складний діалектичний взаємозв'язок. Тому суттєвою ознакою навчального процесу є цілеспрямований розвиток молодшого школяра засобами навчання, розумне використання його в організації засвоєння нових знань.

Проблема розвитку пізнавальної активності виникла з самого народження методики української мови як науки. Ще Ф. Буслаєв в книзі «Про викладання рідної мови» писав: «Спосіб викладання двоякий: або заставляють учня самого дошукувати і знаходити те, чого хочуть його навчити, або ж предмет який викладається дається йому готовий, без всяких з його сторони запитань. Перша метода називається гейрестичною, а друга – історико-догматичною» [1, с. 11]. Таким чином, вже в XIX віці в методиці української мови були намічені два основних методи навчання, один з яких передбачав оголошення знань у готовому вигляді, а другий пошукову діяльність учнів.

Сьогодні, коли перед нашою школою стоїть завдання розвитку пізнавальної активності учнів в процесі вивчення ними різних предметів необхідно шукати методичне вирішення цих задач на матеріалах української мови як навчального предмету з урахуванням досягнень сучасної дидактики і психології.

На уроках української мови у початкових класах пріоритетною є розвивальна функція навчання, самостійності і нестандартності думки. Оволодіти навчальним предметом – означає навчитися розв'язувати не лише передбачені державним освітнім стандартом задачі – «стандартні завдання», а й такі, що потребують певної незалежності мислення, творчих пошуків, оригінальності, винахідливості – «нестандартні завдання».

Звернемось до методів діяльності учителя.

При повідомленні знань у готовому виді зміст пояснення учителем представляє собою текст, який включає теоретичні основи і приклади, що їх ілюструють. Ці положення не подаються як проблеми (питання), не досліджуються в процесі аналізу мовних фактів; ілюстрації (прикладі) лише показують, яке вираження знаходять теоретичні положення в мовному матеріалі. Таким способом, наприклад, повідомляються дані про алфавіт: вивішується таблиця, звертається увага на послідовність букв, їх кількість, назву.

Проблемне викладення учителем знань також представляє собою текст, але він подається на високому рівні складності, оскільки учитель знаходить в темі, яка призначена для пояснення, проблеми, важкі запитання, які ставить перед учнями, і, аналізуючи мовні факти, явища, розв'язуються ці питання: розмірковує, доказує, відповідає на питання, робить висновки. Так, для того щоб ознайомити учнів з роллю звуків, учитель наводить приклади слів: *рик – рак – рок* і т.д. Після цього ставить запитання: чим відрізняються ці слова? Вони

вимовляють їх декілька разів, порівнюють їх по звучанню і аналізують лексичне значення кожного слова. На основі цього аналізу робить висновок про функції звуків в українській мові.

Якщо у першому випадку учні здійснюють репродуктивну діяльність, то у другому вони стають учасниками складної розумової діяльності, якої їх навчають, хоч на поставлені запитання відповідає сам учитель.

Методи діяльності учнів – це методи самостійного оволодіння учнями знаннями та формування вмінь.

Учитель, звичайно, і в цих випадках керує процесом навчання.

Прийоми першого методу – навчання відтворювати і аналізувати готові тексти, речення, словосполучення, слова – зв'язані, по-перше, з готовим мовним матеріалом, який наданий для аналізу; учні не змінюють його і не створюють на його основі новий: це лише відтворення, повторення того, що уже створено; по-друге, здійснюється аналіз відтвореного готового матеріалу за відомим зразком. Таким чином, здійснюється репродуктивна діяльність учнів: засвоєні знання і навички використовуються в аналогічних умовах – на аналогічному мовному матеріалі. До прийомів цього методу можна віднести, наприклад, попереджувальний, пояснювальний, вибіркового диктанти, коментоване письмо, граматичний, фонетичний, орфографічний і пунктуаційний розбір, складені моделі даних словосполучень, схем до речень, розстановка знаків в тексті без знаків.

Прийоми другого методу – навчання вибору мовних засобів за відомим зразком у зв'язку з змінами даних текстів, речень, словосполучень, слів, пов'язаних із змінами поданого мовного матеріалу: учні повинні вибрати мовні засоби, але, як це робити, вони знають (зразок виконання завдання відомий), оскільки правила, на основі яких виконується робота, вже вивчені; ці правила учні вже застосовували в аналогічних ситуаціях. Учні не відкривають нових знань або способів їх знаходження, а закріплюють вивчене. Таким чином, застосування прийомів цього методу пропонує репродуктивну діяльність, роботу за зразком.

До таких прийомів належать, наприклад, перебудовування речень з метою оволодіння синтаксичних конструкцій та розстановки розділових знаків, заміна одних синтаксичних конструкцій другими (без стилістичного завдання), заміна одних слів, словосполучень другими, близькими граматичними категоріями (без стилістичного завдання). Якщо ж додається стилістичне завдання, виконання роботи включає елементи пошукової діяльності учнів.

Під творчим використанням мовних засобів (третій метод) розуміємо використання їх у новій ситуації. Ця нова ситуація виникає у зв'язку з тим, що учні самі створюють тексти, речення, словосполучення, складають слова. Застосування методу навчання творчому використанню мовних засобів у зв'язку з створенням текстів, речень, словосполучень, складання слів пропонує частково-пошукову і пошукову діяльність учнів. Прийомами цього методу є, наприклад, вільний диктант, переказ, твір; конструювання речень, складання словосполучень за певними моделями, з певними словами; створення слів з певним значенням і структурою (за моделями); підготовка відгуку про літературний твір, п'єсу та ін.; складання замітки до стінгазети, реферату, конспекту; постановка завдання пошукового характеру.

Конструювання речень, словосполучень, пов'язане з частковим пошуком, оскільки відомі моделі та схеми допомагають у цих випадках, хоч добір пошукового матеріалу передбачає пошукову діяльність.

Завдання пошукового характеру включають проблемні задачі і завдання частково-пошукового характеру.

Ознаки завдань пошукового характеру: 1) виконання їх без допомоги вчителя (проблемні задачі) або з частковою «підказкою» з його боку (завдання частково-пошукового характеру); 2) відкриття учнями в процесі виконання завдань нових знань та нових способів досягнень цих знань.

Таким чином, виконуючи ці завдання, учні постають перед новою проблемою у новій ситуації, і, звичайно відчують певні труднощі, розв'язуючи цю проблему.

Вирішення різних типів проблемних ситуацій в процесі вивчення української мови пов'язано з вмінням учнів співвідносити: 1) вимовляння слів з особливостями його звукового складу; з різною функцією звуків (під час вивчення фонетики); 2) лексичне значення слів, фразеологізмів та їх роль в мовленні (під час вивчення лексики і фразеології); 3) порівняння спільнокорених слів і процес утворення їх (при вивченні словотворення); 4) лексичне значення слів і притаманні їм граматичні категорії, особливості словозміни; змістова значення словосполучень і речень їх граматичні особливості (під час вивчення граматики); 5) специфічні особливості мовних засобів та їх вживання, залежно від задач і умов спілкування (під час вивчення стилістики); 6) фонетичний і графічний образ слова – вимова і написання (під час вивчення орфографії); 7) інтонаційно-сміслові і структурно-семантичні речення і розстановки розділових знаків (під час вивчення пунктуації) [65].

Проблема виховання пізнавальної самостійності (прагнення і вміння учнів самостійно пізнавати нове в процесі пошукової діяльності), проблема активізація пізнавальної діяльності учнів не може бути вирішеною без включення завдань пошукового характеру в процесі вивчення української мови, в число яких входять проблемні задачі, які передбачають дослідницьку діяльність учнів в процесі аналізу мовних явищ.

Виконання завдань пошукового характеру сприяє досягненню двох цілей: по-перше, оволодіння аналізом, дослідження різних сторін мовних явищ, по-друге, розвитку зв'язного мовлення учнів. Етапи навчання в системі застосування методів активізації пізнавальної діяльності учнів можуть бути визначені в залежності від того, з яким мовним матеріалом вони мають справу – з готовим або з таким, який потрібно змінити або створити.

Список використаних джерел

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов 4-е изд., стереотип. Москва: Издательский центр «Академия», 1999. 672 с.
2. Методика навчання української мови в початкової школі: навч.-метод. посіб. / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2012. 364 с.
3. Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти. Київ. ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 2018. 240 с.

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

МОВЛЕННЕВО-ТВОРЧА ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

На сучасному етапі реформування початкової ланки освіти мовленнєвий розвиток учнів набуває актуальності. Цей процес зумовлений змінами у суспільно-політичному житті країни. Закон «Про освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття)», Концепція Нова українська школа, Концепція мовної освіти основними завданнями визначають становлення особистості, яка володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися виражальними засобами мови, формами в усіх видах мовленнєвої діяльності, уміє самостійно навчатися і самовдосконалюватися.

Вивченням проблеми здатності учнів оволодівати мовленнєвими вміннями займалися вчені А. Богуш, Л. Паламар, Є. Тихеева, Л. Щерба та ін. Проблему розвитку мовленнєво-творчої діяльності як розвитку комунікативної компетентності розкрито у працях О. Леонтєва, І. Синиці, Т. Ушакової та ін.

У педагогічній літературі можна зустріти і такі назви словесної творчості, як «чуття поетичного слова», «чуття виразних відтінків», але суть їхня зводиться до того, що ця здатність складається у дитини в процесі мовленнєвої практики, формується як система мовленнєвих асоціацій і може розвиватися під впливом цілеспрямованого мовленнєвого виховання.

Наприкінці 80-х років ХХ століття у дослідженнях поряд із терміном «словесна творчість» стало широко використовуватися словосполучення «мовленнєва творчість», яке являє собою більш точне і науково строге поняття, а його використання – більш науково обґрунтованим, так як воно безпосередньо пов'язане з провідним поняттям в педагогіці дітей молодшого шкільного віку – поняттям «мовлення», «мовленнєва діяльність», «мовленнєве спілкування». У зв'язку із цим варто говорити про мовленнєву творчість, творчу мовленнєву діяльність дітей. Мовленнєва творчість – це продуктивний вид діяльності, кінцевим результатом якої повинен бути зв'язний, логічно побудований текст. В цьому випадку «мовотворчість» можна розглядати як здатність створювати слова, дитячі неологізми.

Здатність до мовленнєво-творчої діяльності є одним із видів художньо-творчих здібностей дітей, вона універсальна по відношенню до похідних форм здібностей: складання казок, віршів, загадок і т. ін. Однак поняття та структура мовотворчих здібностей у науковій літературі розкрито неповністю.

Отже, відзначимо, що мовленнєва творчість неодмінно має містити в собі розвиток почуття мовлення. Підкреслимо, що це творче комбінування у всіх значеннях. Тому, що ситуації спілкування динамічні, тобто зазнають постійних змін. Це змушує учнів початкових класів формулювати нові фрази, які до цього моменту в його досвіді мовленнєвої діяльності не зустрічалися, і здійснювати їх комбінування в нових поєднаннях. Також, нові комбінації у висловлюваннях дитини молодшого шкільного віку призводять до появи у дитини нових думок, звідси виникає і нове вираження їх за допомогою мовлення.

Наукові розвідки у галузі нейрофізіологічних механізмів мовлення (Є. Бойко, М. Видинєєв, Т. Ушакова, М. Кольцова та ін.) доводять, що здійснення висловлювання, яке

відображає власну думку того, хто здійснює мовленнєву діяльність, пов'язана з появою тимчасових зв'язків, які характеризуються динамічністю та ґрунтуються на продуктивній нейродинаміці. Якщо на первинній стадії мовленнєвого розвитку особистість засвоює мовлення засобами наслідування мови інших людей, що знаходяться в її оточенні, то на пізніших стадіях формується здатність продукування таких нейродинамічних зв'язків, які в попередньому досвіді відсутні. Тому, мовленнєво-творча діяльність у дитинстві – не самоціль, а спосіб гармонійного всебічного розвитку, з'ясування свого ставлення до навколишнього середовища. Мовленнєво-творча діяльність сприяє розкриттю багатства внутрішнього світу, особливостей сприймання, інтересів, здібностей, уявлень дитини [1, с. 14].

Підготовка до становлення мовленнєво-творчої діяльності починається з періоду формування усвідомленого мовлення, коли дитина опановує всіма компонентами мовленнєвої системи. Цей період охоплює вік дитини від 3 до 5,5 років. Потім, з 5,5 до 7 років, відбувається власне формування словесної творчості – форми мовленнєвої активності і самостійної мовленнєвої діяльності дитини, в процесі якої вона відступає від почутих раніше шаблонів і експериментує з сюжетом, видозмінює його, створює новий продукт словесно-творчої діяльності для інших і для себе [2, с. 147].

Провідним завданням курсу української мови в початковій школі є розвиток мовленнєвої діяльності, яке реалізується в освітньому процесі на комунікативній (мовленнєвій) основі, що включає слухання, говоріння, читання і письмо.

Аналіз наукової та методичної літератури дозволив нам виокремити основні педагогічні умови організації мовленнєвої творчої діяльності на уроках словесності у початковій школі:

1. Особистісно-зорієнтована взаємодія у контексті вчитель-учень.

2. Побудова навчання як цілісного творчого процесу. Це забезпечує самостійну активність дітей молодшого шкільного віку у процесі мовленнєвої творчої діяльності на уроці української мови. Завдяки цій технології відбувається самовираження учнів, враховуються їх індивідуальні і вікові особливості. Реалізація цієї технології сприяє залученню емоцій учнів до процесу творчості, а також забезпечує можливості у самостійній творчій діяльності [3, с. 8].

3. Систематичність мовленнєвої діяльності в умовах творчо-розвивального середовища. Цю умову можна реалізувати, спираючись на розвиток основних психічних процесів учнів початкових класів. При цьому засобами розвитку має бути мовленнєва діяльність і слово. Така система роботи передбачає розвиток уяви, процесів сприймання, нестереотипного гнучкого і креативного мислення, здібностей до створення образів.

4. Організація мовленнєвої творчої діяльності учнів початкових класів на основі збагачення комунікативного та емоційно-чуттєвого досвіду.

Реалізація цієї педагогічної умови здійснюється через емоційно насичений мовленнєвий навчальний матеріал, використання інтерактивних прийомів, методів та форм організації освітньої діяльності учнів, вчасне переключення від пояснення теорії до практичної діяльності школярів.

Важливим для реалізації цієї педагогічної умови є комунікативний досвід учня. Саме завдяки комунікативному досвіду учень може керувати своєю поведінкою під час спілкування, вміло комунікувати з оточуючими, здійснювати прогнозування мовленнєвої ситуації, використовувати невербальні засоби комунікації.

Створення на уроці вчителем спеціальних емоційно забарвлених мовленнєвих ситуацій, розв'язання комунікативних завдань забезпечує збагачення емоційно-чуттєвого досвіду учнів початкових класів і, як наслідок, сприяє мовленнєво-творчій активності під час уроку.

5. Використання образів уяви під час мовленнєво-творчої діяльності на уроках словесності. Ця педагогічна умова є необхідною для повноцінної мовленнєво-творчої діяльності учнів початкової школи. Створення мовленнєвого повідомлення передбачає використання образів уяви із знайомого мовленнєвого матеріалу в нових умовах.

Отже, початкова освіта як складова частина загальної середньої освіти спрямована на всебічний розвиток дитини, який містить розвиток творчих здібностей. Здатність до мовленнєво-творчої діяльності є одним із видів художньо-творчих здібностей дітей. Розвиток мовленнєво-творчої діяльності на уроках української мови в початковій школі передбачає дотримання певним педагогічних умов: особистісно-зорієнтована взаємодія; побудова навчання як цілісного творчого процесу; систематичність мовленнєвої діяльності в умовах творчо-розвивального середовища; організація мовленнєвої творчої діяльності учнів початкових класів на основі збагачення комунікативного та емоційно-чуттєвого досвіду; використання образів уяви під час мовленнєво-творчої діяльності. На нашу думку, саме ці педагогічні умови сприятимуть оптимізації процесу розвитку мовленнєво-творчої діяльності у дітей молодшого шкільного віку на уроках української мови.

Список використаних джерел

1. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєво-творчої діяльності в дошкільному дитинстві: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.02. Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. Київ, 2002. 438 с.
2. Дошкільна лінгводидактика. Хрестоматія. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. / Упорядник Богуш А. М. Частина I та II. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2005. 720 с.
3. Котух Н. Навчальна комунікація як засіб мовленнєвої самореалізації учня. *Початкова школа*. 2006. № 5. С. 6–10.

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

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Нормативні освітні документи визначають ключовими для розвитку української школи загалом і мовної освіти зокрема ідеї діяльнісного, особистісно зорієнтованого і компетентісного підходів. Це зумовлено потребою відповісти на виклики сьогодення, коли неможливо навчити учня «всього на все життя», і ключовим умінням стає здатність і готовність діяти залежно від поставлених завдань і вчитися протягом усього життя. Основне завдання сучасної загальноосвітньої школи полягає в наданні змоги учневі досягнути внутрішню логіку предмета, що вивчається, у ретельному доборі навчального матеріалу за принципом життєвої доцільності й функціональності, в активізації ролі самостійного навчання.

Оновлені програми з української мови та літератури покликані стати одним із інструментів упровадження засадничих ідей особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів у повсякденну практику[5].

Концепція нової української школи подає таке трактування компетентності: «динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [2].

Компетентності поділяють на предметні (формуються засобами одного навчального предмета), міжпредметні (виробляються під час вивчення кількох предметів) і ключові (формуються в процесі навчання й соціалізації і необхідні особистості для життєдіяльності загалом).

Шляхами формування компетентностей на уроках української мови є застосування таких інновацій:

- технологія розвивального навчання: загальний розвиток учнів, розвиток загальних інтелектуальних умінь: порівняння, класифікації, узагальнення, критичності, розвиток самостійності, глибини мислення, спрямованість навчання на вміння долати труднощі, розвиток працездатності, формування сприятливого морального клімату;

- технологія розвитку критичного мислення: розвиток пізнавального інтересу в учнів та розуміння мети вивчення даної теми, розвиток внутрішньої мотивації до цілеспрямованого навчання, підтримка пізнавальної активності учнів, спонукання учнів до порівняння отриманої інформації з особистим досвідом і на її ґрунті формування аналітичного й критичного способу мислення;

- технологія навчання як дослідження: використання дослідницьких методів у вивченні учнями української мови та літератури, застосування досліджень під час ознайомлення школярів з окремими фактами, явищами, процесами, забезпечення творчих спроможностей учнів на основі формування їхнього дослідницького досвіду, вивчення й аналіз індивідуальних особливостей формування дослідницького досвіду учнів, його впливів на інтелектуальний розвиток і виховання;

- технологія інтерактивного навчання: побудова освітнього процесу на основі активної взаємодії всіх учнів (співнавчання, взаємонавчання, навчання у співпраці), розширення пізнавальних можливостей учнів у здобутті, аналізі та застосуванні інформації з різних джерел, можливість перенесення отриманих результатів на особистий життєвий досвід учнів, формування глибокої внутрішньої мотивації;

- технологія випереджаючого навчання: виховання соціально активної та інноваційно спрямованої особистості, адаптованої до динаміки сучасного життя, розвиток інформаційної культури особистості, основ критичного мислення, пріоритет завдань дослідницького характеру, підтримка самостійного та індивідуального навчання, формування соціально адаптованої поведінки, інтеграція громадянської та мовно-літературної освіти, упровадження європейських цінностей [3, с. 64–69].

Нового застосування колишніх знань не може дати ні вчитель, ні книга, воно знаходиться учнем, поставленим у відповідну ситуацію. Це і є пошуковий метод навчання як антипод методу сприйняття готових висновків учителя (хоча останній метод теж викликає певну активність учня).

Уміння *бачити проблеми* – інтегральна властивість, що характеризує мислення людини. Однією з найважливіших властивостей у процесі виявлення проблем є здатність

змінювати власний погляд, уміння оглянути об'єкт дослідження з різних боків. Природно, що при цьому можна побачити те, що випадає з традиційного погляду, і тому часто не помічається іншими.

Наведемо приклади компетентнісних мовних вправ для розвитку в учнів умінь бачити проблеми.

Діаграма Венна

Розділ(тема). Слово. Частини мови. Іменник. Прикметник.

Очікуваний результат. Розвиток критичного мислення. Формування вмінь встановлювати спільні й відмінні ознаки мовних понять.

Інструкція для вчителя. Учитель пропонує учням за допомогою діаграми Венна (двох великих кіл, які частково накладаються одне на одне так, щоб посередині утворити спільний простір) встановити спільні й відмінні ознаки граматичних понять.

Завдання для учнів (робота в парі).

1. Визнач спільні й відмінні ознаки цих частин мови.
2. Прокоментуй діаграму Венна, називаючи спільні й відмінні ознаки цих частин мови.

Спільні ознаки: частини мови; змінюються за числами та відмінками; можуть виконувати роль головних членів речення (підмета і присудка).

Відмінні ознаки: іменник називає предмет, прикметник називає ознаку предмета; іменник відповідає на питання хто? що?, прикметник відповідає на питання який? яка? яке? які?; є іменники – назви істот і неістот, іменники – власні і загальні назви; іменник має рід, прикметник змінюється за родами; іменник виступає головним і другорядним членом речення, прикметник найчастіше виконує роль другорядного члена речення.

Сітка Ельвермана

Розділ (тема). Слово. Частини мови. Дієслово. Неозначена форма дієслова.

Очікуваний результат. Розвиток критичного мислення. Формування вмінь аргументовано висловлюватись.

Інструкція для вчителя. На уроці української мови вчитель формулює проблему: «Як називається кінцева частина дієслів у неозначеній формі (-ти, -ть) – суфікс чи закінчення?», над якою учні класу будуть працювати під час засвоєння нового матеріалу, й ознайомлює учнів із таблицею, у якій є заголовки: Так – Ні. У двох колонках «Так» і «Ні» учні фіксують аргументи, що схвально або заперечно відповідають змісту проблеми. Кожний учень робить свій висновок щодо поставленої вчителем проблеми.

Потім учитель роздає учням аркуші паперу з клейовою основою, на яких записані імена та прізвища. Учні по черзі виходять до дошки і наклеюють папірці відповідно до власних переконань. Далі вчитель розподіляє клас на дві групи і проводить дискусію зі згаданого вище питання.

Завдання для учнів.

1. Визнач, як називається кінцева частина дієслів у неозначеній формі (-ти, -ть).
2. Візьми участь у дискусії і наведи переконливі аргументи на захист своєї позиції. (Орієнтовна відповідь: кінцеву частину дієслів у неозначеній формі -ти, -ть називають суфіксом; ця частина дієслова стоїть наприкінці слова, але не є його закінченням, тому що дієслова в неозначеній формі не змінюються, а отже, – не мають закінчень.)

Усе в твоїх руках

Розділ (тема). Мова і мовлення.

Очікуваний результат. Розвиток логічного мислення. Формування вмінь зв'язно висловлюватися.

Інструкція для вчителя. Учитель пропонує учням після вивчення нової теми з української мови на аркуші паперу обвести свою долоньку. Кожен палець – це певна позиція, з приводу якої необхідно висловити свою думку за зразком: Великий – *Для мене було важливим і цікавим...* Вказівний – *Із цього питання я отримав конкретну рекомендацію...* Середній – *Мені було складно...* Безіменний – *У мене виникло запитання про...* Мізинець – *Для мене було недостатньо...*

Завдання для учнів.

1. Поміркуй, як доповнити кожне речення.
2. Проговори доповнені речення.

Від загального до часткового

Розділ (тема). Слово. Частини мови. Іменник. Прикметник.

Очікуваний результат. Розвиток логічного й аналітичного мислення. Формування вмінь аргументовано висловлюватись.

Інструкція для вчителя. Учитель роздає учням картки зі словами.

Завдання для учнів.

1. Послідовно розкладіть картки зі словами за їхнім значенням у послідовності від загального до часткового:

– слово, іменник, частина мови, слово «учитель»;

– прикметник, слово, частина мови, слово «українська».

2. Прочитай слова в обраній тобою послідовності і поясни свій вибір [4].

Основою проблемного навчання є цілісний процес спільної продуктивної взаємодії вчителя й учнів, який охоплює виявлення проблеми, відкриття знань учнем під час її розв'язання, застосування відшуканих способів до виконання нових навчальних завдань [1, с. 5–7].

Компетентнісне навчання вимагає зміни типу діяльності учня і зміни структури навчального матеріалу. Сутність активності, що досягається під час проблемного навчання, полягає в тому, що учень повинен аналізувати фактичний матеріал і оперувати ним так, щоб самому одержати з нього нову інформацію. Іншими словами, це розширення, поглиблення знань за допомогою раніше засвоєних знань, нове застосування колишніх знань.

Основна засада компетентнісно спрямованої освіти полягає в реалізації принципу «навчатись діючи».

Необхідно чітко усвідомити, що у загальноосвітній школі у предмета «Мова» додалася ще одна роль – забезпечувати реалізацію компетентностей (учень має здобути не просто знання, вміння й навички, а ґрунтовані на них та на досвіді, цінностях, нахилах компетентності). Якщо раніше робилася ставка на здобуття знань, нині – на вміння оперувати здобутими знаннями, використовувати їх на різних рівнях власного життя.

Список використаних джерел

1. Медведюк О. Проблемно-пошукові ситуації на уроках як мотиваційний компонент. *Вчитель року*. 2006. С. 5–7.
2. Новий Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. URL: <http://mon.gov.ua/content/Новини/2017/08/21/novij-derzhavnij-standartpochatkovoyi-zagalnoyi-osviti.pdf> (дата звернення 13.04.2020).

3. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. №1. С. 64–69.
4. Рівне – місто мос. Краєзнавчий матеріал: навч.-метод. посіб. для вчителів поч. кл. Луцьк: Волиньполіграф, 2017. 300 с.
5. Типові освітні програми для закл. Загальної середньої освіти: 1–2 класи. Київ: ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 2018. 240 с.

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

ВИДИ ВПРАВ ІЗ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ ВИВЧЕННЯ ФОНЕТИКИ Й ОРФОЕПІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Робота з формування й удосконалення культури мовлення учнів початкової школи належить до пріоритетних напрямів реформування мовної освіти в Україні, що знайшло відображення у Концепції нової української школи, оновлених програмах та інших нормативних і рекомендаційних документах з вивчення української мови.

Поняття «культура мовлення» в українській лінгводидактиці є багатозначним і в словниках тлумачиться як: 1) володіння нормами літературної мови в її усній та писемній формах; 2) галузь мовознавства, що вивчає проблеми нормалізації мовлення й розробляє рекомендації щодо вправного користування мовою; 3) сукупність комунікативних ознак літературної мови, що виявляються за різних умов спілкування відповідно до мети і змісту висловлювання; 4) культивування (удосконалення) літературної мови й індивідуального мовлення, виявлення тенденцій мовного розвитку, реальне втілення у мовній практиці норм літературної мови, відповідна мовна політика у державі. Культура мовлення містить три компоненти: нормативний, етичний (етика спілкування), комунікативний [5, с. 141]. У своєму дослідженні послуговуємося терміном у першому значенні, тому *культуру мовлення учня початкової школи* розглядаємо як дотримання учнем літературних норм вимови, наголошення, слововживання слів, дотримання правил етики спілкування у різноманітних мовленнєвих ситуаціях для досягнення комунікативної мети та самовдосконалення мовлення.

З цією метою у процесі вивчення фонетики й орфоєпії в початковій школі проводиться робота із засвоєння норм вимови, наголошення й слововживання, що забезпечує рівень правильності, точності, ясності, чистоти, виразності тощо, формується початкова фонетико-орфоєпічна компетентність. Основним засобом формування культури мовлення є спеціальні вправи на засвоєння фонетичних знань і вироблення вмінь з культури українського мовлення. У словнику фонетичні вправи розуміються як повторювальні дії, мета яких полягає у формуванні слуховідтворювальних навичок поділу мовленнєвого потоку на слова, склади; умінь здійснювати звуковий аналіз, виділяти наголошені й ненаголошені склади, визначати співвідношення між звуками й буквами, утворювати слова зі звуків тощо [5, с. 253–254].

Під терміном «*вправи з фонетики й орфоєпії*» у дослідженні розуміємо структурну одиницю методичної організації вивчення навчального фонетико-орфоєпічного матеріалу,

яка використовується з метою засвоєння теоретичного матеріалу, формування сталих умінь і розумових дій із застосування фонетико-орфоепічного матеріалу у власному мовленні; слугує основою для удосконалення культури усного мовлення учнів початкової школи.

Існує багато класифікацій вправ із фонетики, але для нашого дослідження цікавим є зв'язок між видами вправ і якостями мовлення на різних рівнях мовної системи.

Систему тренувальних вправ у вивченні фонетики пропонує О. Біляєв: спостереження за звуковим складом слів, визначення наголосу в словах, правильна літературна вимова слів, виразне читання текстів, списування з фонетичним завданням, фонетичний розбір, редагування окремих речень або текстів [2]. В основу класифікації методистом покладено, очевидно, зміст навчання фонетики, але це лише перелік вправ до розділу «Звуки і букви» без урахування всіх складників культури мовлення та етапів вивчення програмового матеріалу.

Більш розлогу класифікацію фонетичних вправ пропонує у словнику М. Пентилюк (за змістом навчання й типами компетентностей). Вона виокремлює: 1) *фонетико-лінгвістичні вправи* – спрямовані на формування лінгвістичної компетенції учнів, які передбачають: *знання про фонетичну систему української мови* (система знань про лінійний та нелінійний рівні фонетики, фонологію, відомості про роль одиниць та засобів фонетики в мовній картині світу, часткові відомості про методи артикуляційних та акустичних досліджень, довідки про видатних фонетистів, елементи історичних коментарів фонетичних явищ); *мовні вміння і навички* (розпізнавальні, класифікаційні, аналітичні, синтетичні); 2) *фонетико-мовленнєві вправи* пропонуються для формування мовленнєвої компетенції учнів на етапі узагальнення і систематизації знань із фонетики: *знання норм* усного та писемного мовлення, функційно-стилістичне використання фонетичних засобів; *мовленнєві вміння та навички*: орфоепічні, фоностилістичні, правописні; 3) *фонетико-комунікативні вправи* покликані формувати комунікативну компетенцію учнів і ґрунтуються на усвідомленні мовленнєвознавчих понять, удосконаленні мовленнєвих умінь та навичок (продуктивних: говоріння, письмо, рецептивних: читання, аудіювання), удосконаленні вмінь, навичок спілкування, адекватних до сфер ситуації спілкування [5, с. 32].

Близькою до наведеної є класифікація вправ З. Бакум, яка також враховує сучасні тенденції компетентнісного навчання фонетики й орфоепії української мови, формування мовної особистості учнів. Дослідниця виокремлює три основних групи вправ, спрямованих на: а) формування мовної компетентності (*фонетичний аналіз, фонетична транскрипція, постановка наголосу, знаходження та пояснення дії законів фонетики, довідки про видатних фонетистів тощо*); б) вироблення мовленнєвої компетентності (*артикуляційні, дикційні, евфонічні, інтонаційний аналіз висловлювань, читання текстів з використанням партитури або спеціальних позначок*); в) формування комунікативної компетентності (*виразне читання текстів, інтонування речень, вправи на поліпшення голосоутворення, кількісні або математичні вправи на аналіз частотності вживання фонем у текстах різних стилів, виправлення порушень милозвучності української мови, звукописні, звуковідтворювальні та звуконаслідувальні*) [1, с. 107]. Класифікація сучасна, містить цікаві й корисні види вправ і завдань (артикуляційні, дикційні, евфонічні, звукописні), але вони розраховані на поглиблене вивчення мови в гімназії і без адаптації не можуть використовуватися в початковій школі.

Велике значення українські методисти (А. Богуш, М. Вашуленко, Г. Коваль, О. Караман, І. Кочан, Н. Тоцька та ін.) приділяють застосуванню звуко-буквеного аналізу на

уроках української мови в початковій школі. Вони вважають його однією з найважливіших вправ у навчанні фонетики. У поєднанні з методом спостережень над звуковим складом слова, його графічним зображенням аналіз сприяє усвідомленню, закріпленню й узагальненню теоретичних відомостей, формуванню правописних і орфоепічних навичок. Фонетико-графічний аналіз проводять за таким порядком: 1) поділ слова на склади, визначення наголошеного складу; 2) характеристика звуків за їх артикуляційними ознаками (голосні наголошені і ненаголошені, приголосні дзвінкі й глухі, тверді й м'які) та способи графічного позначення звуків; 3) співвідношення звуків і букв у слові. Важливою для нашого дослідження є думка М. Вашуленка, який зазначає, що звуковий та звуко-буквений аналіз мають виступати не як самоціль, а служити важливим засобом оволодіння учнями фонетикою, орфоепією, орфографією та культурою українського мовлення в цілому [4, с. 37].

У нашому дослідженні, присвяченому формуванню культури мовлення учнів початкових класів у процесі вивчення фонетико-орфоепічного матеріалу, ми послуговуємося розробленою нами системою вправ, в основі якої лежить *етапність формування культури мовлення та специфіка вивчуваного явища*.

На першому етапі формування культури мовлення, який ми розглядаємо як *підготовчий чи аналітичний*, проводиться: а) робота над правилами із засвоєння орфоепічних та фонетичних норм; б) характеристика мовних засобів тексту або усного зразкового мовлення; в) спостереження над мовленням однокласників; г) аналіз і оцінка рівня культури мовлення; ґ) звуко-буквений аналіз.

Другий етап (*репродуктивний*) має на меті: а) відтворення здобутих знань і набуття первинного досвіду застосування знань на практиці; б) добір певних орфоепічних засобів за зразком, схемою, інструкцією чи пам'яткою.

Третій етап – *продуктивний або творчий* – передбачає здійснення продуктивної мовленнєвої діяльності з фонетико-орфоепічним матеріалом, а саме: а) добір слів на певні правила для ілюстрування; б) уведення слів, важких для вимови або наголошування, у речення чи мінімальний контекст; в) укладання власних словничків «важких слів»; г) творче застосування орфоепічних та акцентуаційних норм у різних ситуаціях спілкування.

Оскільки основним засобом вивчення мови є шкільний підручник, нами було проведено аналіз системи вправ розділу «Звуки і букви» чинного підручника з української мови та читання для 3 класу [3]. Усього дітям пропонується для виконання 33 вправи до 7 тем, серед яких 31% містять таблиці, схеми і можуть використовуватися на аналітичному етапі формування культури мовлення; 5 вправ (15%) передбачають проведення звуко-буквеного аналізу, роботу зі скоромовками та чистомовками, правильне наголошення слів, знайомство з орфоепічним та орфографічним словниками. Практично всі вони спрямовані на реалізацію нормативного складника культури мовлення, а вправ на формування етичного й комунікативного складників культури мовлення лише 10% від загальної кількості. В експериментальній методиці систему вправ підручника потрібно доповнити завданнями, які передбачають використання вивченого матеріалу у власному мовленні відповідно до етичних норм і ситуації спілкування (діалогічними, ситуативними, інтерактивними).

Список використаних джерел

1. Бакум З. П. Формування орфоепічної культури учнів у процесі навчання фонетики. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка* : зб. наук. пр. Київ : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2005. № 3. С. 102–110.
2. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови: Навчально-методичний посібник. Київ : Генеза, 2009. 180 с.
3. Большакова І. О. Українська мова та читання: підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Ч.1. Харків : Ранок. 2020. 112 с.
4. Вашуленко М. С. Орфоепія і орфографія в 1-3 класах. Посібник для вчителів. Київ : Рад.шк. 1992. 104 с.
5. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / кол. авторів за ред. М. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2003. 320 с.

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

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЧИТАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У сучасній світовій педагогічній практиці виділяються два основні напрями організації освітнього процесу. Перший полягає в модернізації практичних методів навчання, зорієнтованого на традиційні завдання репродуктивного характеру. Другий – це інноваційний підхід, у якому метою навчання стає розвиток можливостей учнів засвоювати новий досвід на основі цілеспрямованого формування творчого й критичного мислення, досвіду та інструментарію навчально-пошукової діяльності, рольового й імітаційного моделювання. Саме цей напрям, на думку вчених, актуалізує моделі навчання, що ґрунтуються на навчально-пошуковій, дослідницькій, навчально-ігровій, моделюючій та інших активних формах організації освіти [6, с. 60]

Навчально-ігрова діяльність передбачає застосування гри як засобу стимулювання мотивації до освітньої діяльності, формування позитивного ставлення до навчального предмета, активізацію когнітивно-комунікативної діяльності, збагачення особистісного досвіду учнів. З огляду на розвивальну цінність гри для зростання особистості, проблема ігрової діяльності була й залишається об'єктом вивчення психологів (Р. Грановська, В. Давидов, Д. Ельконін, Ж. Піаже, З. Фрейд та ін.), педагогів (Ю. Бабанський, А. Гін, Д. Кавтарадзе, Я. Коменський, П. Копосов, О. Пометун, Г. Селевко, К. Ушинський та ін.), методистів (А. Богуш, Л. Варзацька, О. Горошкіна, Л. Іванова, О. Кучерук, Л. Мелешко та ін.). З огляду на сучасне потрактування педагогами ігрової діяльності, навчальна гра може розглядатися: як *метод навчання* (наприклад, поняттєво-термінологічна гра); як *ігрова форма нетрадиційного уроку* (урок-гра) чи позакласного заняття; як *форма навчального завдання* (ігрова вправа, ігрове пізнавальне завдання); як *навчальна технологія* (уроку або його частини) [1, с. 34].

Г. Селевко висловлює думку, що гра – вид діяльності в ситуаціях, спрямованих на відтворення й засвоєння суспільного досвіду, у ній складається й удосконалюється самоуправління поведінкою [6, с. 59].

На думку науковців, ігри стали одним із найбільш продуктивних нововведень у справі навчання за останні десятиліття. Їх безперечна перевага перед традиційними формами навчання полягає в тому, що вони потребують активності з боку кожного учасника, захоплюють сильніше, ніж будь-які інші методи навчання, знімають емоційні бар'єри і сприяють подоланню різних форм психологічного захисту [4, с. 65].

Ігровий метод розглядаємо як сукупність навчальних дій, що передбачають відтворення характерних ознак різних способів діяльності (інтелектуальних, творчих, комунікативних та ін.) на засадах змагальності, моделювання міжособистісних стосунків в ігрових навчально-предметних ситуаціях.

У «Енциклопедії освіти» зазначається, що гра – це вид креативної діяльності людини, у процесі якої в уявній формі відтворюються способи дій з предметами, стосунки між людьми, норми соціального життя та культурні надбання людства, які характеризують історично досягнутий рівень розвитку суспільства. Ігрова діяльність є складним системним утворенням, структура якого охоплює мотиваційно-цільовий, змістовий, процесуально-операційний, контрольний-оцінний та результативний компоненти. [2, с. 139–140].

У процесі реалізації ігрового навчання мови, читання й розвитку мовлення дидактична гра розглядається як різновид пізнавальних спеціально створених дорослими чи успадкованих від попередніх поколінь ігор, які використовуються в навчальному процесі під безпосереднім керівництвом педагога. З-поміж визначальних особливостей дидактичних ігор називають наявність, крім ігрової (для вихованців), чітко визначеної дидактичної мети (для вчителя), регламентування ігрової діяльності спеціально визначеними правилами [5, с. 46]. Отже, завдяки аналізу психологічних і педагогічних положень щодо гри й особливостей функціонування її в навчанні з'ясовано, що дидактична гра є природовідповідним способом навчання для учнів початкових класів. Ефективність навчально-ігрової діяльності зумовлюється гармонійним поєднанням логічного й образного мислення, синтезом емоційних, вольових, мовленнєво-мисленнєвих компонентів навчальної діяльності. Реалізація гри як способу навчання має підпорядковуватися дидактичному закону залежності методів і форм організації педагогічного процесу від мети, завдань, принципів та змісту. Студіювання наукових праць дало змогу інтерпретувати дидактичну гру з погляду психології і педагогіки та окреслити види такої гри (операційна, імітаційна, рольова, сюжетна, гра-змагання), що мають значний потенціал для формування предметних компетентностей учнів початкових класів.

У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти акцентовано на таких прикладах ігрової діяльності: 1) соціальні мовні ігри: а) усні (історія з помилками; як, де, коли); б) письмові (відповідності); в) аудіовізуальні (лото з картинками; фотографії); г) настільні ігри та гра в карти («лексикон»; «дипломатія»); г) шаради, мімічні ігри; 2) індивідуальні види діяльності: а) «пазли» (кросворди; ребуси; анаграми); б) ігрові шоу (ТБ; «звуки та букви»; «вгадай слово»); 3) вербальні жарти (гра слів) у: а) у рекламі; б) заголовках газет; в) графіці тощо [3, с. 55–56]. Нова українська школа широко використовує ігри з LEGO.

У лінгводидактичній літературі дидактичні ігри поділяють на мовні (уроки мови) та літературні (уроки читання) [5, с. 46].

Мовні ігри тлумачаться як вид ігрових вправ, призначених для формування вимовних, лексичних, граматичних навичок і тренування у вживанні мовних знань на підготовчому, передкомунікативному етапі оволодіння мовою.

Мовні ігри, разом із навчальними кросвордами, шарадами, визначають і розглядають як навчальні жанри цікавої граматики. Своєрідність цих жанрів різної складності полягає в тому, що вони дають змогу в цікавій формі комплексно вивчати мову, ілюструвати, повторювати, закріплювати, поглиблювати знання учнів; розвивати, вдосконалювати їхню орфографічну та пунктуаційну грамотність, їхні вміння з граматики, а також деяких елементів лексики, етимології, стилістики, графіки; розвивати й збагачувати їхнє мовлення.

Цінність сприймання і продукування мовної гри (ігрового використання мовних одиниць) полягає в розвивальному результаті навчального дискурсу – в мовній особистості учня відбуваються якісні зміни мисленнево-мовленнєвого й духовно-естетичного значення.

Дидактичні ігри часто класифікують так: 1) за метою (мовні, мовленнєві, літературні); 2) за способом виконання (усні, письмові, рольові, імітативно-моделювальні та ін.); 3) за рівнем складності (репродуктивні, творчі); 4) за кількістю учасників (індивідуальні, групові, парні, фронтальні); 5) за типом завдань (операційні, тактичні, стратегічні) [2, с. 74]. Варто зауважити, що в наведених класифікаціях не визначено місце комп'ютерних навчальних ігор, які зараз широко використовуються вчителями-практиками та інтерактивних ігрових завдань.

Гра як інтерактивний метод навчання базується на інтеракції учнів, взаємообміні інформацією, досвідом, а головне – створює умови для діалогізації навчання. Порівняно з традиційними методами навчання, гра у мовно-літературній освіті забезпечує вищий рівень діалогізації навчального процесу, що закономірно може сприяти формуванню світогляду й збагаченню комунікативного й емоційного досвіду учнів.

Літературна гра є багатозначним поняттям, розуміється як: 1) художня творчість, гра мистецькими засобами за законами мистецтва, рівнозначна будь-якій соціальній грі, однак відмінна за змістом; 2) узагальнена назва певних жанрів, які стимулюють інтелектуальну активність і розвивають естетичний смак, один із дієвих засобів опрацювання літературного твору.

До літературних ігор за формою проведення належать: інсценізація, вікторина, буриме, каламбур, шарада, чайнворд, анаграма, кросворд, ребус, метаграма, головоломка, криптограма, фігурний вірш, літературні ігри та творчі завдання для розвитку уяви, фантазії; ігри для розширення кола читання, збагачення читацького досвіду. тощо. Слід зазначити, що такі словесні ігри, як загадки, шаради, анаграми, ребуси та інші в нашому дослідженні вважаємо літературними за умов, що: 1) вони базуються на літературно-художньому матеріалі; 2) їх проведення потребує літературних знань; 3) їх структура відповідає законам дидактичних ігор (має ігровий задум, ігрову дію та ігрове правило).

Отже, аналіз наукової літератури та ознайомлення з практикою використання гри в початковій мовно-літературній освіті дозволило визначити сутність дидактичної гри, яка розуміється як особливим чином організована ситуативна вправа або ігрова діяльність, спрямована на засвоєння знань, формування умінь і навичок, набуття досвіду, отримання позитивних емоцій й мотивації навчальної діяльності у вивченні мовно-літературного матеріалу, інтелектуальний розвиток учнів початкової школи. У процесі дослідження

встановлено взаємозв'язок ігрової навчальної діяльності та інтерактивних методів навчання.

Перспективним вважаємо подальше дослідження взаємозв'язку різних видів ігор і дидактичної мети на різних етапах засвоєння програмового матеріалу та формування предметних і ключових компетентностей учнів початкової школи.

Список використаних джерел

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва : Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
4. Копосов П. Г. Місце початкової гри у методичній системі сучасної дидактики. *Рідна школа*. 2010. № 11. С. 65–66.
5. Мелешко Л. Мовна гра як лінгводидактична проблема. *Нова педагогічна думка*. Рівне, 2017. №3 (91). С. 45–48.
6. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Москва : НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с.

Тростянчук Мар'яна Степанівна,
здобувач ступеня вищої освіти «Магістр»,
науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Бісовецька Л. А.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ФУНКЦІОНАЛЬНО-СТИЛІСТИЧНЕ СПРЯМУВАННЯ У ВИВЧЕННІ МОВНИХ ЯВИЩ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Мова як засіб спілкування обслуговує потреби людей в усіх сферах їх матеріально-виробничої та інтелектуальної діяльності.

Стилістична вправність учнів – необхідна умова високої мовної культури, тому в шкільному курсі рідної мови стилістику необхідно вивчати поряд із фонетикою, лексикою і граматику. Учень, що добре знає граматичний матеріал, але не вмє користуватися ним у певній мовній ситуації, не може вважатися грамотним. Мовлення учнів часто засмічується діалектними, жаргонними, просторічними словами. Однак навіть без цих дефектів грамотно побудоване мовлення не буде правильним, якщо воно невиразне, позбавлене стилістичного забарвлення. Знання стилістики сприяють підвищенню грамотності людини, виробляють уміння користуватися мовними засобами у різних сферах спілкування і в різних життєвих ситуаціях. Школярі, вивчаючи фонетичні, лексичні, граматичні явища мови, повинні засвоїти стилістичні особливості звукової системи мови, граматичних форм і категорій у зв'язку з певними мовними стилями [1, с. 183]. Стилістичних навичок учні набувають протягом вивчення всього шкільного курсу мови, а не тільки окремих його тем.

Проблемі вивчення стилістичних явищ у початковій школі присвячені дидактичні і лінгводидактичні дослідження М. Данилова, О. Савченко, М. Скаткіна, В. Бадер, М. Вашуленка, С. Іконникова, М. Пентилюк, О. Петрук, К. Плиско, Л. Федоренко, О. Хорошковської та ін.

Результати аналізу зазначеної проблеми в теорії і практиці навчання дають підстави стверджувати, що реалізація функціонально-стилістичного підходу в процесі вивчення граматичного матеріалу має бути спрямована на: а) пропедевтичне ознайомлення молодших школярів на доступному їм рівні з відомостями із функціональної стилістики, предметом вивчення якої є закономірності функціонування мови відповідно до потреб суспільства у різних ситуаціях і сферах мовлення, розкриття експресивних можливостей мовних одиниць різних рівнів; б) практичне засвоєння граматико-стилістичних норм у процесі сприймання-розуміння, аналізу й продукування елементарних висловлювань різних типів, стилів і жанрів; в) забезпечення поетапності у формуванні граматико-стилістичних умінь у молодших школярів. Важливе значення має також реалізація в освітньому процесі свідомого й інтуїтивного підходів (стилістичного аналізу й наслідування зразкових текстів різних типів і стилів), розвиток дару слова і чуття мови учнів. Для з'ясування ефективних шляхів реалізації функціонально-стилістичного підходу в процесі вивчення граматики в початковій школі необхідно визначити ті вихідні теоретичні положення (принципи навчання), на яких ґрунтується зміст уроків української мови, вибір і застосування методів, прийомів, форм та засобів навчання. Для ефективною реалізації функціонально-стилістичного підходу в процесі вивчення граматики, як зазначають Н. Янко та О. Якунко [2, с. 149], найбільш важливими є такі загальнодидактичні принципи: науковості й доступності, систематичності й послідовності, забезпечення мотивації навчання, наочності, індивідуалізації та диференціації, наступності й перспективності, використання міжпредметних зв'язків.

Стилїстика як наука тісно пов'язана з іншими мовознавчими розділами, тому процес ознайомлення з її основними поняттями в початковій школі повинен мати супровідний, наскрізний характер, а отже, здійснюватися в процесі вивчення всіх програмових розділів. Зважаючи на сформульоване В. Виноградовим теоретичне положення про те, що стилїстика вивчає всі явища мови з точки зору функціональної, семантичної та естетичної доцільності, реалізація вищезазначеного принципу передбачає проведення систематичної роботи, спрямованої на розвиток мовлення молодших школярів правильного у граматичному, доцільного у функціональному, точного у смисловому і виразного в естетичному відношенні. Вивчення граматики української мови на засадах функціонально-стилістичного підходу має ґрунтуватися на системному розгляді граматичних одиниць мови у єдності їх значення, форми та функцій, що сприятиме, з одного боку, усвідомленню ролі виучуваних засобів мови для досягнення комунікативної мети, а з іншого – оволодінню способами об'єднання їх у процесі вживання у висловлюваннях різних типів, стилів і жанрів. Зауважимо, що для того щоб можна було говорити про стилїстичну характеристику або стилїстичну диференціацію мовлення, необхідний елемент порівняння на основі істотно спільного. Тому граматико-стилістична робота має будуватися на ознайомленні учнів із особливостями текстів шляхом протиставлення, зіставлення: екстралінгвістичних факторів, які визначають виникнення різновидів мовлення; характерних рис текстів та засобів вираження їх; особливостей функціонування мовних одиниць, їх кількісних показників тощо. У процесі застосування цих методичних прийомів доречно з'ясовувати також оптимальність-неоптимальність, доречність-недоречність ужитих граматичних засобів у мовленнєвому контексті.

Організація освітнього процесу на засадах функціонально-стилістичного підходу сприятиме ознайомленню школярів зі зображально-виражальними засобами мови, багатством лексичної та граматичної синонімії, експресивними можливостями, стилїстичним

забарвленням виучуваних мовних одиниць, виробленню умінь і навичок доцільного використання їх у процесі продукування власних висловлювань різних типів і стилів.

Список використаних джерел

1. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / за ред. М. І. Пентиліук. Київ : Ленвіт, 2000. 264 с.
2. Янко Н. О., Якунько О. В. Принципи реалізації функціонально-стилістичного підходу в процесі вивчення граматичного матеріалу в початковій школі. *Молодий вчений*. №2.1 (54.1). лютий, 2018 р. С. 149–153.
3. Янко Н. О. Формування стилістичних умінь в учнів початкових класів у процесі роботи над текстами різних типів (лінгвометодичний аспект). *Українська мова і література в школі*. 2014. №4. С. 7–12.

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

СУТНІСТЬ І ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

З утвердженням гуманістичної концепції в новій філософії вітчизняної освіти зростає роль особистості учня як індивідуальності, яка постійно розвивається. Ключовою стає проблема мовленнєвого розвитку як провідного елемента у структурі загальної та предметної, зокрема україномовної, підготовки особистості молодшого школяра. На важливості мовленнєвого розвитку учнів початкових класів акцентується увага у Концепції нової української школи, оновлених програмах та інших нормативних та регулятивних документах. Мовленнєвий розвиток, формування початкової мовленнєвої компетентності передбачають застосування інтерактивних технологій в освітньому процесі.

Необхідність упровадження інтерактивних технологій у процес навчання рідної мови зумовлюється також і зміною мети мовно-літературної освіти, яка на сучасному етапі полягає у формуванні мовної особистості, що комунікативно виправдано користується мовними і позамовними засобами у будь-якій ситуації та різних сферах суспільного життя, володіє вміннями і навичками у всіх видах мовленнєвої діяльності.

На основі аналізу праць українських лінгводидактів, які досліджують процес формування мовленнєвої компетентності школярів (Л. Варзацька, І. Варнавська, М. Вашуленко, Н. Веніг, І. Гудзик, С. Дубовик, О. Кучерук, О. Лобчук, Н. Максименко, Л. Мелешко та ін.), ми розглядаємо мовленнєву компетентність учнів початкових класів як багатоаспектне особистісне утворення, що містить набуті, відповідно до вимог шкільної програми, знання про мовлення, мовленнєву діяльність, текст, типи, стилі, жанри мовлення і т. ін.; навички, вміння адекватно сприймати, розуміти-інтерпретувати й продукувати тексти; досвід текстової діяльності; емоційно-ціннісне ставлення до гарного, точного, правильного мовлення; потребу в культурі мовлення й «рідномовних обов'язках».

Теоретичні засади дослідження складають праці дидактів і психологів А. Мартинця, Л. Півень, О. Пометун, Л. Пироженко, І. Оцабрика, Г. Сиротенко, Н. Суворової, І. Родигіної,

К. Баханова та лінгводидактів Л. Варзацької, О. Комар, О. Кондратюк, Л. Кратасюк, В. Коростельова, О. Дженджеро, Г. Шелехової та інших щодо сутності, технологічних умов та різновидів інтерактивного навчання, можливості їхнього застосування з метою формування предметних компетентностей, зокрема й мовленнєвої [1; 2; 3; 5; 6].

Інтерактивне навчання характеризується багатовекторністю дидактичної мети, освітніх завдань. На думку науковців, воно передусім розвиває комунікативно-мовленнєві уміння та навички, допомагає встановленню емоційних контактів між учнями, привчає працювати в команді, дослухатися до думки товаришів [4].

Характерними рисами інтерактивного навчання дослідники вважають побудову навчання як розв'язання серії взаємопов'язаних проблемних ситуацій; переважно групову форму роботи учнів на уроці; опору на особистий досвід школярів; відкритість навчання, відсутність раз і назавжди визначеного рішення; співробітництво різних рівнів (учитель – група, вчитель – учень, учень – група, учень – учень); швидкий зворотній зв'язок – учень бачить реакцію вчителя, може проконсультуватися в будь-який момент навчання; емоційне піднесення, розкутість; діалог – основний елемент навчання [6, с. 35].

Існує багато класифікацій інтерактивних технологій. Більшість із них є переліком інтерактивних прийомів та форм роботи (Л. Півень, Н. Суворова), деякі вчені широко розуміють інтеракцію, виокремлюючи, як Г. Сиротенко, групи тренінгових, ігрових та проектних технологій в середині інтерактивної [8].

Найбільш відома упорядкована і логічна класифікація належить О. Пометун і Л. Пироженко, які виокремлюють чотири групи технологій: 1) *інтерактивні технології кооперативного навчання*; 2) *інтерактивні технології колективно-групового навчання*; 3) *технології ситуативного моделювання* (симуляції або імітаційні ігри, рольова гра, драматизація, програвання сценки); 4) *технології опрацювання дискусійних питань* (метод ПРЕС, займи позицію, зміни позицію, неперервна шкала думок, дискусія, дебати тощо) [3; 6].

Кінцевий результат формування мовної особистості передбачає наявність таких особистісних якостей учня, як *когнітивні* (пізнавальні) – уміння відчувати навколишній світ, ставити запитання, обґрунтовувати своє розуміння запитання; вступати в змістовний діалог чи дискусію, робити висновки; *креативні* (творчі) – виявляти гнучкість розуму, фантазію, натхнення, мати свою точку зору, виявляти ініціативу, нестандартність, неординарність, уміння використовувати набуті знання у змінених чи нестандартних ситуаціях; *організаційно-діяльнісні* – уміння ставити мету й забезпечувати її досягнення, програмувати дії, проводити самоаналіз і самооцінку; *комунікативні* – здатність взаємодіяти з іншими суб'єктами і навколишнім світом [4].

Перевагами інтерактивного навчання мови є забезпечення багатосторонньої, партнерської, інтенсивної комунікації. Процес взаємодії між учнями на основі багатосторонньої комунікації можливий за умови опанування ними навичок міжособистісного спілкування (уміння слухати себе й інших, відтворювати почуте, пояснювати, ставити запитання тощо), що сприяє їхній успішній соціалізації, формуванню соціокультурної та мовленнєвої компетентностей.

Найбільш ефективними у мовно-літературній початковій освіті є використання кооперативних інтерактивних технологій та технологій ситуативного моделювання.

Аналіз публікацій у фахових журналах «Початкова школа», «Початкова освіта» та ін. засвідчив, що найбільше статей науково-теоретичного характеру, присвячених особливостям

інтерактивних технологій, методиці їх упровадження в освітній процес початкової школи (Л. Варзацька, А. Карасик, О. Комар, Л. Лівандовська, В. Побірченко, О. Пометун, О. Удовенко, Н. Яремчук та ін.), припадає на початок XXI століття, коли інтерактивні технології почали застосовуватися в освітньому процесі (2002–2008 рр.), поступово кількість таких наукових розвідок зменшується, натомість зростає питома вага розробок уроків з різних предметів, зокрема й української мови, з'являються багато статей практичного спрямування. У журналі «Початкова школа» за 2020 рік опублікована лише 1 теоретична стаття О. Митник «Організація спільної навчальної діяльності в освітньому процесі як засіб розвитку соціальної сфери молодшого школяра», яка має опосередкований зв'язок із нашим дослідженням.

Але аналіз уміщених у виданні конспектів уроків свідчить, що елементи інтерактивного навчання глибоко ввійшли в освітній процес початкової школи: усі, без винятку, розробки уроків містять 2–5 прийомів інтеракції на різних етапах вивчення програмового матеріалу: на першому місці за уживаністю «Мікрофон» (до 30%), далі йдуть «Жування», «Асоціативний куш», «За і проти», «Так чи ні», «Незавершені речення», «Мозковий штурм», «Цеглинка LEGO» (у сукупності 36%), «Один – двоє – усі разом», «Заверши речення», «Ланцюжок», «Обери позицію», «Синтез думок», «Інтерв'ювання» (25%), окремі випадки використання цікавих, на наш погляд, прийомів, як «Віконце моїх можливостей», «Емоційне віяло», «Побажання один одному», «Комплімент», «ПРЕС», ситуативно-моделювальних завдань тощо.

В експериментальній методиці формування мовленнєвої компетентності за допомогою інтерактивних технологій використовуємо інтерактивні прийоми залежно від типу мовленнєвих умінь і виду мовленнєвої діяльності, що формуються. Так, з метою формування умінь читання як рецептивного виду мовленнєвої діяльності застосовуємо «Читаємо та запитуємо», «Читання в парах», «Ланцюжок», «Зигзаг», «Навчаючи – учуся» та ін. Для формування умінь аудіювання застосовуємо «Активне слухання», «Взаємне навчання», «Діалог», «Мішень», «Заверши речення», «Одним словом», «Парафразування».

Для розвитку вмінь усного діалогічного й монологічного мовлення (говоріння) використовуємо «Бліц-дискусію», «Два – чотири – всі разом», «Діалог», «Займи позицію», «Інтерв'ю», «Коло ідей», «Обмін проблемами», «Поговори зі мною», «Ситуативне моделювання», «Спільний проект» тощо.

З метою розвитку вмінь спілкування у письмовій формі застосовуємо «Есе», швидке «Есе», «Заверши речення (текст)», «Підготовка до інтерв'ю» (складання питань), «Групування», «Сенкан» та ін. На наш погляд, усім прийомам інтерактивного навчання можна надавати ситуативний характер, оскільки мовленнєва компетентність передбачає використання мови в конкретній ситуації спілкування.

Отже, формування мовленнєвої компетентності учнів початкової школи передбачає розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння та письма), що зумовлює застосування інтерактивних особистісно орієнтованих технологій кооперативного, колективно-групового навчання, парних, групових форм опанування української мови. Аналіз практичного досвіду використання інтерактивних технологій в початковій школі засвідчує, що інтерактивні елементи або деякі прийоми парної, групової роботи застосовуються на всіх етапах вивчення мовного матеріалу: від мотивації навчальної діяльності й створення позитивної атмосфери в класі до рефлексії.

Перспективним вважаємо подальше дослідження ефективності інтерактивних технологій у формуванні ключових і предметних компетентностей, їх взаємозв'язок з інформаційними та мультимедійними технологіями.

Список використаних джерел

1. Варзацька Л. Інтерактивні технології в системі особистісно-зорієнтованої освіти . *Дивослово*. 2006. № 4. С. 15–25.
2. Дівакова І. І. Інтерактивні технології навчання у початкових класах. Тернопіль : Мандрівець, 2007. 180 с.
3. Кондратюк О. М. Інтерактивні методи навчання в початковій школі. Київ : Шкільний світ: 2011. 104 с.
4. Кучер Т. Формування ключових компетентностей учнів засобами інтерактивних та інформаційно-комунікаційних технологій. *Початкова школа*. 2018. №7. С. 38–43.
5. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок: Інтерактивні технології навчання. К., 2004. 192 с.
6. Сиротенко Г. О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Харків : Основа, 2003. 80 с.

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

РЕАЛІЗАЦІЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЧАСТИН МОВИ

Закони України «Про освіту», Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Національна стратегія розвитку освіти в Україні, Концепція нової української школи, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, нормативні документи МОН України відкривають нові перспективи для реалізації інтелектуального й особистісного потенціалу учнів. У стратегічних документах зазначено, що в новій українській школі не повинно бути зайвого теоретизування, оскільки для учня природно усвідомлювати нове, здійснюючи власні дослідження – спостерігаючи, експериментуючи, моделюючи мовні явища, й на їхній основі робити висновки, а здобуті знання застосовувати в практичній мовленнєвій діяльності. Зазначені тенденції розвитку початкової школи передбачають застосування методу проєктів, зокрема й на уроках вивчення частин мови.

За твердженням дослідників проблеми (І. Єрмакова, Е. Полат та ін.), перевагою проєктної діяльності є здобування учнями таких умінь: «планувати свою роботу; використовувати багато джерел інформації; самостійно відбирати й накопичувати матеріал; аналізувати, зіставляти факти; аргументувати думку; приймати рішення; установлювати контакти; створювати кінцевий продукт (фільм, журнал, проєкт, сценарій); презентувати створене перед аудиторією; оцінювати себе і команду» [1; 3]. Цей метод має свою майже столітню історію, але наукові розробки й практичне втілення в нових економічних і соціокультурних умовах активізувалися в XXI столітті.

Окремі аспекти теорії і практики застосування методу проєктів у вивченні мови та інших предметів розглядалися вітчизняними й зарубіжними дидактиками й методистами (Ю. Белікова, В. Буряк, О. Ванівська, Л. Варзацька, Н. Голуб, І. Єрмаков, С. Ізбаш, І. Килпатрик, О. Кукла, Г. Литвинюк, Ж. Морзе, В. Нищета, Л. Пироженко, Є. Полат,

О. Полінок, Л. Попова, М. Романовська, С. Сисоєва, Н. Тищенко, М. Уйсімбаєва, Н. Чернілова та ін.).

Різні типи проєктів розробляють і впроваджують у навчальний процес учителі початкової школи, про що свідчать чисельні публікації у фахових журналах. Так, тільки в 2020 році науково-методичний журнал «Початкова школа» опублікував розробки 7 творчих інтегрованих проєктів із використанням інтерактивних, хмарних та інших інноваційних технологій (О. Бондаренко, В. Бурнатов, Г. Бурячок, В. Гетьман, Н. Красоткіна, А. Петрина, О. Чадукова). А проведене анкетування вчителів початкової школи показало, що більшість респондентів позитивно ставляться до проєктної діяльності на уроках української мови та читання, але відчують труднощі, пов'язані з недостатнім методичним інструментарієм для їхнього проведення.

На думку фундатора сучасного розуміння проєктної діяльності Є. Полат, метод проєктів – це засіб досягнення дидактичної мети через детальне розроблення проблеми (технологію), яка повинна завершитися реальним, наявним на практиці результатом, оформленим тим або іншим чином [3, с. 45]. Суттєвою перевагою цього методу під час реалізації інтегрованого навчання, як стверджує О. Полінок, є те, що він дозволяє активізувати навчально-пошуковий процес, збільшує продуктивність учнів, передбачає самостійне вирішення певної проблеми, отже, «учень адаптує систему навчання до себе, до своїх здібностей, характеру, темпераменту, створюючи, по суті, свою методику навчання, так само, як і свою власну систему знань, умінь і навичок» [4, с. 37].

На основі вивчення наукових праць українських і зарубіжних учених [1; 2; 3; 4; 5; 6] у дослідженні поняття «метод проєктів» тлумачимо, з одного боку, як такий, що передбачає використання широкого спектру проблемно-дослідницьких, пошукових завдань, спрямованих на реальний, практичний результат, а з іншого – як спосіб досягнення певної мети шляхом детального опрацювання проблеми, результатом чого має бути конкретний інтелектуальний продукт, оформлений певним чином: стіннівка, мультимедійна презентація, проєкт, фрагмент хрестоматії, словника тощо; учнівський проєкт – як кінцевий оригінальний продукт проєктної діяльності учнів. Використання методу проєктів у процесі формування граматичної (морфологічної) компетентності учнів початкової школи у процесі вивчення частин мови дає змогу зробити освітньо-виховний процес динамічним, різноманітним, психологічно збалансованим, сформувати мотивацію саморозвитку, сприятливі стосунки між учасниками проєктної діяльності, допомагає розвивати організаційні здібності, творчі задатки школярів, збагачувати їхній особистісний досвід. Усе це стимулює позитивне ставлення учнів до навчання української мови, формування в них граматичної компетентності як однієї з предметних.

На основі праць науковців (Н. Голуб, О. Кучерук, Є. Полат, О. Полінок, Л. Попова, С. Сисоєва, Н. Солодюк) й фахівців-практиків (В. Гетьман, Н. Красоткіна, Л. Кратасюк та ін.) пропонуємо розгорнуту типологію навчальних проєктів за різними класифікаційними ознаками, які ми розподілили на такі групи :

1. За діяльністю, яка домінує в проєкті (*навчальний, дослідницький, пошуковий, творчий, рольовий, прикладний, інформаційний, ігровий* тощо).
2. За предметно-змістовою галуззю знань (*моно-проєкт у межах однієї галузі й міждисциплінарний проєкт або інтегрований*).
3. За характером координації проєкту (*безпосередній: жорсткий, гнучкий, опосередкований* (неявний, що імітує учасника проєкту)).

4. За характером контактів (з-поміж учасників однієї школи, класу, міста, регіону, країни, різних країн світу).
5. За кількістю учасників (*індивідуальний, парний, груповий*).
6. За тривалістю виконання проєкту (*короткостроковий, середньої тривалості, довготривалий*).
7. За ступенем складності: а) *простий* (рішення нескладної задачі); б) *складний або комплексний* (включає два й більше субпроєкти або передбачає різні типи й форми творчої діяльності).
8. За характером партнерських взаємодій між учасниками проєктування (*кооперативний, змагальний, конкурсний*).
9. За характером цільових установок: *втілення ідеї або плану; отримання естетичної насолоди; подолання інтелектуальних перепон; здобуття нових знань і досвіду*.
10. За професійною спрямованістю (*комунікаційний, лінгвістичний, екологічний, соціальний* тощо).
11. За взаємозалежністю з іншими проєктами (*відокремлений, наскрізний, спіралеподібний, аналогічний*).
12. За рівнем самостійності виконання: виконується спільно з викладачем; виконується разом з іншими учнями сумісно з викладачем; виконується разом з іншими учнями без керівництва учителя; виконується переважно самостійно.
13. За часом виконання: у навчальний час (*поточний, підсумковий*); у позанавчальний час; частково в навчальний і позанавчальний час.
14. За кінцевим результатом (*матеріальний, особистісний*).
15. За формою й методами організації (*ділова гра, практична робота* тощо).
16. За сутнісними характеристиками: створюваний (*продуктивний*), пов'язаний з трудовою діяльністю; споживчий (*підготовка екскурсій, інформаційні послуги* тощо); проєкт розв'язання проблеми (*науково-дослідницький*); проєкт-вправа (*проєкт навчання й тренування для оволодіння певними навичками*).

О. Кучерук пропонує іншу класифікацію проєктів, більш адаптовану й прийнятну, на нашу думку, для використання на уроках української мови в загальноосвітньому навчальному закладі. Залежно від організаційної форми проєктної діяльності вона виокремлює такі групи: *індивідуальні; групові (парні)*; за характером взаємодії учасників проєктного навчання: *співтворчі (кооперовані); змагальні*; за характером змістового (предметного) матеріалу: *лінгвістичні; міжпредметні; культурологічні*; за часовим терміном виконання: *короткострокові; довготривалі*; за метою виконання проєктної роботи: *інформаційно-пізнавальні* (пошук необхідної інформації, оброблення її, створення проєкту з теми, наприклад, про походження фразеологізмів); *творчі* (складання замітки в газету, складання рекламних роликів, анаграм, буріме); *науково-пошукові* (розроблення дослідницьких моделей мовних процесів, явищ); *прикладні* (укладання словників, кодексу рідномовних обов'язків для нащадків) [2].

У своїй експериментальній методиці вивчення частин мови в 4 класі за допомогою методу проєктів ми використовуємо різні типи проєктів: довготривалі (групові, комплексні, лінгвістичні, пошуково-творчі, підсумкові), присвячені підготовці й захисту «портретів» виучуваних частин мови, наприклад, «Твій друг і помічник – іменник»; створенню альманаху лінгвістичних казок (1–2 місяці, півроку); короткотривалі групові, які

передбачають випуск стіннівки до Дня рідної мови (тиждень), короткотривалі індивідуальні – створення словничка складних випадків уживання дієслів тощо.

За характером кінцевого продукту проєктної діяльності це були творчі, видавничі та інформаційні проєкти. Вони передбачали як групову, так і індивідуальну діяльність школярів. Більшість упроваджуваних нами проєктів були інтегративними, враховували інтерактивний характер уроків мови та читання, різні види діяльності учнів упродовж проєкту. Мета проведення проєктів полягала в спонуканні дітей до проєктної пошуково-творчої діяльності, розвивати дослідницькі, креативно-творчі здібності учнів у процесі вивчення частин мови, формувати вміння працювати з словниками, інтернетом та іншими джерелами інформації, формувати почуття любові до рідної мови.

Список використаних джерел

1. Єрмаков І. Г. Метод проєктів у контексті життєвих результатів діяльності учнів. Проєктна діяльність у ліцеї: компетентнісний потенціал, теорія і практика: Науково-методичний посібник Київ : Департамент, 2008. 520 с.
2. Кучерук О. Методи навчання української мови в загальноосвітній школі : Словник-довідник. Житомир : Вид-во «Рута», 2010. 186 с.
3. Полат Є. С. Метод проєктів: история и теория вопросов. *Школьные технологии*. 2006. № 6. С. 43–47.
4. Полінок О. В. Типологічна класифікація видів проєктів. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, V (58), Issue : 133, 2017 p. 36–39.
5. Романовська М. Б. Метод проєктів у навчальному процесі: методичний посібник. Харків : Веста : Ранок, 2007. 160 с.
6. Сисоєва С. О. Особистісно орієнтовані технології: метод проєктів. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2002. Вип. 1. С. 73–80.

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

ТЕКСТОЦЕНТРИЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Динамічний антропоцентризм та діалогізація як характеристика сучасної освіти, перехід від монологічної культури мовлення до діалогічної надає тексту статусу ключового поняття у різних сферах суспільної діяльності, зокрема в лінгвістичній та лінгводидактичній парадигмі.

У сучасній лінгводидактиці текст розглядають як засіб навчання: технологію роботи з текстом (З. Бакум, М. Вашуленко, В. Заєць, Т. Груба, Є. Голобородько, Т. Донченко, І. Кучеренко, О. Кучерук, Г. Михайловська, Л. Овсієнко); текстову основу навчання рідної мови (О. Біляєв, О. Вашуленко, О. Горошкіна, С. Караман, О. Караман, О. Копусь, О. Кулик, М. Пентилюк, О. Савченко, Т. Симоненко, М. Стельмахович); збагачення словникового запасу учнів на різних етапах мовленнєвого розвитку (Н. Гавриш, Н. Голуб, Т. Донченко, Т. Лановик).

Осмислення ролі тексту у процесі мовної комунікації в різних сферах людської діяльності зумовило появу у лінгводидактиці текстоцентричного підходу до навчання,

теоретичне розроблення якого розпочалася в 70 роки ХХ століття, коли в методику розвитку зв'язного мовлення, крім мовної діяльності, було обґрунтовано доцільність розгляду й аналізу результату акту комунікації, певний мовний витвір, текст [1, с. 51]. Аналіз наукових джерел дав змогу з'ясувати, що донині в назві підходу спостерігаються розбіжності. Поряд із поняттям «текстоцентричний» натрапляємо на синонімічні: «текстоорієнтований», «текстотворчий», «текстовий». У дослідженні ми послуговуємося терміном «текстоцентричний підхід», який за семантичним наповненням та дидактичним аспектом найбільш повно віддзеркалює концептуальні засади організації освітнього процесу в початковій школі.

У процесі опрацювання наукової літератури та спеціальних досліджень з'ясовано, що текстоцентричний підхід розглядають дослідники (О. Андрієць, З. Бакум, О. Божко, О. Вашуленко, Т. Лопатухіна, Л. Мацько, Н. Мединська, М. Пентилюк, Л. Рускуліс, О. Савченко, О. Селіванова, Л. Шиянюк, Н. Шварц, О. Яриніч) як найбільш доцільний відповідно до цілей комунікативно-діяльничої та когнітивної методик і як найбільш перспективний для систематизації та аналізу мовного (лексичного) матеріалу, збагачення словникового запасу учнів.

У сучасному лінгводидактичному просторі текстоцентричний підхід реалізується в таких аспектах:

- 1) текст є засобом пізнання мови як поліфункційного явища;
- 2) текст є найважливішим засобом залучення до української культури;
- 3) навчання мови здійснюється на основі тексту як одиниці мови, завдяки якій відбувається пізнання мовних явищ, формується система лінгвістичних понять;
- 4) текст виступає як мовленнєвий витвір, результат використання системи мови, в якому виявляються закономірності функціонування мови в мовленні;
- 5) текст є основним засобом оволодіння усними й писемними формами українського мовлення, оволодіння різними видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо) як підґрунтя формування комунікативної компетентності та її лексичного складника;
- 6) текст є засобом створення ситуацій, на основі яких здійснюється реальне спілкування [4; 6].

Переваги текстоцентричного підходу в тому, що мовні одиниці «подаються не абстраговано, ізольовано, а в їх природному мовному оточенні, безпосередньому функціонуванні в мовленні» [6, с. 12]. Опрацювання й теоретичне узагальнення студій з лінгводидактики дає змогу характеризувати текстоцентричний підхід до навчання мови як багатофункціональне явище, що передбачає формування й розвиток комунікативної компетентності шляхом засвоєння мовних знань і формування мовленнєвих умінь і навичок на основі текстів; єдність мовної, мовленнєвої та правописної компетенцій; усвідомлення структури тексту, оперування різними моделями висловлень; аналіз функцій мовних одиниць різних рівнів у тексті задля усвідомлення доцільності добору мовних засобів, засвоєння лексичних норм та набуття комунікативних умінь; формування вмій і навичок сприймати, аналізувати, відтворювати, створювати, редагувати висловлення; реалізацію міжпредметного зв'язку української мови й інших дисциплін; удосконалення культури мовлення шляхом збагачення словникового запасу та вироблення навичок точно, доречно, виразно висловлювати свої думки, правильно будувати висловлювання; формування спостережливості; розвиток естетичного сприймання мови, формування мовної особистості

[5]. У дослідженні ми тлумачимо текстоцентричний підхід до формування лексичної компетентності учнів початкових класів як дидактичну методологію, сукупність способів діяльності, методів, прийомів взаємодії вчителя і учнів, що ґрунтується на сприйманні, розпізнаванні, аналізі лексем на рівні тексту, а також на створенні завершених комунікативних висловлень в усній та писемній формах з урахуванням лексичних норм сучасної української літературної мови. Сутність текстоцентричного підходу у контексті навчання лексики полягає у застосуванні художнього тексту як ефективного засобу для вивчення лексем, правил наповнення, перетворення, сполучування семантичних одиниць та формування вмінь обирати й об'єднувати їх у процесі мовлення, усвідомлення особливостей функціонування слів у просторі більшому, ніж речення.

Художній текст у дослідженні розглядаємо як багаторівневе утворення, у якому вирізняють: мотиваційний рівень і рівень комунікативного наміру; предметно-денотативний рівень; змістовний рівень, або рівень змістовного наповнення, предикативних зв'язків та їх логічної організації у процесі осмислення.

Аналіз текстового матеріалу чинного підручника для 4 класу (розділи «Текст» та «Слово. Значення слова») [2] засвідчив необхідність добору текстів художнього стилю для систематичної роботи над збагаченням мовлення учнів комунікативно значущою лексикою, формування лексичного складника комунікативної компетентності. Так, до розділу «Текст» у підручнику вміщено 31 вправу, 92% з яких на текстовій основі. Серед 17 вправ на основі художнього тексту є вірші Д. Павличка, А. Костецького, Т. Шевченка, Д. Чередниченка (4 вправи), прозові твори О. Іваненко, П. Козланюка, В. Сухомлинського та ін. (13 вправ), є цікаві завдання на спостереження, побудову діалогічних висловлювань на основі тексту. А от у розділі «Слово. Значення слова» лише 48 % вправ побудовано на основі художніх текстів, а 52% – це окремі речення, прислів'я тощо. Тому вважаємо, що дидактичний матеріал підручника потребує доповнення текстами художнього стилю для експериментального вивчення розділу на текстовій основі.

Серед змістових і стилістичних критеріїв відбору навчальних текстів для формування лексичної компетентності школярів виокремлюємо:

а) мовний (дібрані тексти мають репрезентувати основні ознаки належності до художнього стилю сучасної української мови. Текст також має бути наповнений комунікативно-значущою лексикою для збагачення словникового запасу, мовними явищами для аналізу ролі й місця лексичних одиниць у структурі тексту);

б) едукативний (виховний). Зразки текстів мають впливати на особистісну сферу учня, сприяти формуванню системи загальнолюдських цінностей, ставлень, стимулювати до саморозвитку та самореалізації;

в) комунікативний (текст має легко сприйматись зором або на слух (читання, аудіювання) для формування рецептивних умінь, легко переказуватись, стимулювати до дискусій, обговорення проблемних питань, складання монологічних висловлень на основі цього тексту (продуктивні види мовленнєвої діяльності: говоріння і письмо); сприяти розвитку мислення, вмінню висловлювати власну думку, аргументувати її).

Виконання різнотипних навчальних дій, пов'язаних з аналізом тексту, спостереженням над мовними одиницями та виявленням певних лінгвістичних явищ, виділення та узагальнення їхніх ознак, побудови способу дії, «активізує мислення, включає процеси аналізу, порівняння, зіставлення, узагальнення, побудови різноманітних міркувань. На основі постійно виконуваних навчальних дій формуються відповідні компетенції,

потрібні для подальшої самостійної роботи, збагачується спектр нових способів діяльності, здобуваються навички добирати лексичні засоби для виконання конкретних мовленнєвих завдань» [4].

Варто зауважити, що текстоцентричний підхід тісно співіснує у науковому полі із лексикоцентричним (словоцентричним, аналітичним, описовим) напрямом у лінгводидактиці. Л. Мацько стверджує, що ці підходи можуть як реалізовуватися окремо, так і доповнювати один одного, оскільки, знаки природної мови мають подвійну референцію, співвіднесеність з предметним рядом: як номінативні знаки-слова й словосполучення – в парадигматиці; у складі предикативних знаків (фраз та висловлень) – у синтагматиці [6, с. 11].

Отже, у процесі студіювання наукової літератури з'ясовано, що на сучасному етапі текст стає ключовим поняттям у лінгвістичній парадигмі, відтак набуває актуальності текстоцентричний підхід до навчання: лінгводидактичні межі його реалізації постійно розширюються. У контексті означеного підходу художній текст набуває статусу основного засобу для аналітичної роботи над знаходженням відповідних лексичних одиниць і явищ, з'ясування їхніх зв'язків з мовними одиницями різних рівнів, спостереження над функціонуванням у мовленні та подальшої конструктивної роботи учнів початкової школи у процесі засвоєння мови й інших навчальних дисциплін. Виокремлені критерії відбору художніх текстів для експериментальної методики використовуються у дослідженні з метою добору додаткових текстів художнього стилю для доповнення текстового матеріалу чинних підручників.

Список використаних джерел

1. Бакум З. Текстоцентризм у сучасній системі принципів навчання української мови. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Херсон : ХДУ, 2006. С. 47–56.
2. Вашуленко М. С. Дубовик С. Г., Мельничайко О. І. Українська мова : підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням українською мовою / за ред. М. С. Вашуленка. Київ : Освіта, 2015. 192 с.
3. Горохова Т. О. Реалізація текстоцентричного підходу в мовній освіті засобами ІКТ. *Українська мова і література в школах України*. Київ, 2018. №7–8. С. 31–34.
4. Кулик О. Текстоцентричний підхід як необхідна умова формування комунікативної компетентності учнів. *Українська мова і література в школах України*. 2017. №7–8. С. 34–37.
5. Лановик Т. Збагачення словникового запасу учнів 5-7 класів у процесі роботи над текстом художнього твору: дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 02. Київ, 2002.
6. Мацько Л. Текст як об'єкт лінгводидактики в аспекті проблем мовної освіти. *Вісник Черкаського університету*. Вип. 54. Серія «Педагогічні науки». Черкаси: Черкаський держ. ун-т імені Богдана Хмельницького. 2014. С. 10–14.

РОЗДІЛ ІV

ВИКОРИСТАННЯ ДОСЯГНЕНЬ ДОШКІЛЬНОГО ПЕРІОДУВ ПРОЦЕСІ ПЕРШОГО РОКУ НАВЧАННЯ ДИТИНИ В НУШ

Александрук Ольга Сергіївна,
здобувач ступеня вищої освіти «Магістр»,
науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Степанова О. І.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО

Сучасні державні та суспільні реалії, стан гуманітарної освіти в країні, перспективи її оновлення зумовлюють нагальність завдань підвищення й розвитку мовної та мовленнєвої культури нашого суспільства. Справжня культура мовлення передбачає високий рівень загальної культури людини, глибоке відчуття любові до мови, культуру мислення. Літературна мова є еталоном, критерієм правильності мовлення. В ній закріплені й накопичуються культурні традиції народу, досягнення майстрів слова, письменників. Важливість досліджень проблеми оптимізації мовленнєвого спілкування пояснюється розширенням кола осіб, для яких володіння мовою є суттєвим фактором у їх професійній діяльності. У зв'язку з цим природною є особлива увага до форми повідомлення, до його правильності, відповідності нормі, замислу автора та ситуації. Культура мовлення передбачає широку лінгвістичну освіту, запровадження в практику навчання досягнень сучасного мовознавства, бо мова є органічною частиною індивідуальної культури людини.

Проблеми нормативності мови та мовлення, культури мови завжди були в центрі наукової уваги багатьох дослідників. Їх вивчали такі науковці, як Ф. Бацевич, І. Білодід, А. Бурячок, В. Виноградов, Б. Головін, С. Дорошенко, П. Дудик, С. Єрмоленко, Ф. Жилко, М. Жовтобрюх, М. Кочерган, А. Коваль, І. Матвіяс, З. Мацюк, С. Ожегов, О. Олексенко, В. Перебийніс, М. Пилинський, І. Плотницька, Л. Пустовіт, О. Пономарів, П. Редін, В. Русанівський, О. Сербенська, Н. Станкевич, С. Шевчук та інші. Структуру та умови формування комунікативних умінь педагога досліджували О. Леонт'єв, Ю. Ємельянов, В. Кан-Калик, Г. Ковальов тощо. В роботах А. Бодальова, С. Кондратьєва, І. Луценко, Ю. Гіппенрейтер розкрито проблеми взаємодії та взаєморозуміння між педагогами та дітьми.

Володінню мовленням як засобом професійної діяльності потрібно вчитися [2, с. 38–43]. Класичним прикладом цього є досвід А. С. Макаренка. Молодий педагог, відчувши свою безпорадність у спілкуванні з вихованцями, почав серйозно працювати над своїм голосом, дикцією, диханням. Він вважав, що педагог повинен так говорити, щоб діти відчували в його словах волю, культуру, особистість. В. О. Сухомлинський розробив своєрідний кодекс мовлення вчителя. Особливо наголошував на своєрідній психотерапевтичній функції слова педагога, вважаючи це обов'язковою умовою спілкування – діалогу між вихователем і вихованцем.

Сучасні дослідження розкривають різні аспекти підготовки студентів дошкільних факультетів до роботи з дітьми в дошкільному навчальному закладі освіти. Зокрема,

підготовка студентів до формування риторичної культури розкрита в дослідженнях Я. В. Білоусової. Вона визначає структуру риторичної культури майбутніх фахівців дошкільної галузі освіти і подає її як сукупність взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-ціннісного (професій-педагогічної діяльності), теоретичного (знання рідної мови; знання про суть і зміст риторичної культури в дошкільників з урахуванням їхніх вікових психологічних особливостей тощо), практичного (мовленнєві, інтелектуально-логічні, презентаційно-комунікативні, емоційно-вольові, рефлексивно-творчі, навчально-методичні вміння), особистісного (гуманістична спрямованість, емпатійність, відповідальність, толерантність, тактовність, доброзичливість, комунікабельність, креативність, артистизм тощо) [1, с. 14].

Сучасна система підготовки фахівців орієнтована виключно на розвиток професійних умінь і навичок. Основою мовленнєвої культури майбутнього фахівця є освіченість, тобто дотримання загальноприйнятих літературних норм у використанні лексичними, фонетичними, морфологічними, синтаксичними і стилістичними засобами мови. Та цим поняття мовленнєвої культури не вичерпується. Мовлення має бути не тільки правильним, а й лексично багатим, синтаксично різноманітним. Потрібно активно розвивати своє мовлення: вчитися усно і письмово викладати свої думки, виправляти себе, правильно будувати сказане, шукати найкращі й найбільш доцільні варіанти висловлювання. Мова як інструмент здобуття знань, як засіб життєдіяльності людини має велике значення для педагогічних фахівців.

Якість мовленнєвого розвитку дошкільників залежить від якості мовлення педагогів і від оточуючого мовленнєвого середовища у закладі дошкільної освіти, діти вчаться говорити завдяки слуху та здатності наслідувати. Дошкільники говорять те, що чують, оскільки внутрішні механізми мовлення у дитини утворюються лише під впливом мовлення дорослих. Сьогодні до мовлення педагога дошкільного закладу ставляться високі вимоги, і проблема підвищення культури мовлення вихователя розглядається у контексті підвищення якості дошкільної освіти. Загальний мовленнєвий розвиток майбутнього фахівця визначається якісним рівнем його мовленнєвої культури, що виявляється як у професійній діяльності, так і в процесі його самореалізації в навчанні, досягненні поставленої мети, осмисленні сутності професії.

Список використаних джерел

1. Білоусова Я. В. Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2004. 20 с.
2. Білоусенко П. І., Арешенков Ю. О., Віняр Г. М. Учїться висловлюватися. Київ : Рад. шк. 1990. 188 с.
3. Боринштейн Є. Соціокультурні особливості мовної особистості [електронний ресурс]. Режим доступу до статті: <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=31&c=486>.
4. Пасинок В. Г. Мовна підготовка студентів як загальнопедагогічна проблема: монографія. Харків : Лівий берег, 1999.
5. Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. та ін. Педагогічна майстерність: підручник / за ред. І. А. Зязюна. Київ : Вища шк., 1997. 349 с.
6. Рудницька О. П. Педагогіка загальна і мистецька : Навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.

Буравцова Оксана Миколаївна,
здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Найда Р. Г.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

РОЛЬ РОЗВИВАЛЬНО-ІГРОВОГО СЕРЕДОВИЩА В СТАНОВЛЕННІ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ

Провідні види діяльності дітей старшого дошкільного віку мають бути збережені і змістовно доповнені у молодшому шкільному віці. Серед провідних напрямів розвитку старших дошкільників: спілкування, рух, пізнання, господарсько-побутова діяльність, художньо-естетичний розвиток: конструювання, малювання, аплікація, ліплення, спів, слухання музики, хореографія, театралізація. Для їх успішного засвоєння у дітей важливу роль виконує ігрове середовище [2, с. 25].

Функціонування у ЗДО розвивального середовища є провідним засобом реалізації завдань сучасного реформування освіти. Адже правильно сформоване розвивальне середовище сприяє соціалізації дитини та впливає на всі аспекти її життя. Як для дошкільників, так і для молодших школярів виконується підбір різного ігрового обладнання, але більш доступним у наш час воно є для дітей, які навчаються у закладах дошкільної освіти. У групах, де навчаються старші дошкільники, зазвичай є місця для релаксації, де діти можуть відпочити та погратися в улюблену розвиваючу гру, у школі цю можливість можуть відтворити не всі заклади середньої освіти, що ускладнює адаптацію та навчання дітей молодшого дошкільного віку. Оскільки старші дошкільники, переходячи у заклади середньої освіти, мають пройти період адаптації, для них легше забезпечити навчання, яке було у закладі дошкільної освіти, ускладнюючи методи, прийоми та завдання для дітей [1, с. 38].

У період від п'яти до шести (семи) років у дітей відбуваються цілісні зміни особистості, в ході ігрової діяльності формуються початкові компетентності, які сприяють переходу до нового етапу розвитку в інших соціальних ситуаціях. Головним завданням для старшого дошкільного віку є формування та розвиток особистісних якостей дитини. Серед них можна виділити: допитливість, спостережливість, самостійність, ініціативність, відповідальність, чуйність, довільність, креативність, міжособистісна позитивна комунікація та інші.

Нова українська школа, опираючись на набуті знання з дошкільного дитинства, має забезпечити подальше становлення особистості дитини, її інтелектуальний, соціальний, фізичний розвиток. У початкових класах діти укріплюють: ціннісне ставлення до рідного краю, держави, української культури, здатність до критичного мислення та творчого самовираження бережливе ставлення до здоров'я тощо. При цьому, педагоги можуть використовувати вже набуті у дітей навички гри, завдяки, якій доступніше і цікавіше пояснювати обрану тему [3, с. 121].

Вчителі початкових класів мають бути добре обізнаними з методикою використання розвивально-ігрових матеріалів із виховання дітей старшого дошкільного віку. Це необхідно, щоб уникнути ситуацій форсування або, навпаки, штучного уповільнення природного темпу розвитку дітей. Крім того, змістову і технологічну складову освітнього процесу в ЗДО та початковій школі доцільно узгоджувати з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей.

Багато закладів дошкільної освіти практикують раннє навчання старших дошкільників письма, читання, математики, тобто підпорядковують зміст дошкільної освіти «шкільній» логіці. Така організація навчання була б виправдана, якщо б показувала ефективність. Збільшення обсягу знань часто гальмує розвиток пізнавальних процесів. Час, відведений для навчальних занять, відібраний в ігровій діяльності, але варто пам'ятати, що в старшому дошкільному віці ігрова діяльність є провідною [4, с. 145].

Метою засвоєння освітньої програми дошкільної освіти є формування інтеграційних якостей особистості. Інтегративні якості дошкільника – ініціативність, креативність, а найголовніше, готовність вчитися протягом всього свого життя – формуються з дитинства і надалі є основою для формування універсальних навчальних дій молодшого школяра, які забезпечуються завдяки використанню нових, цікавих методів розвивальних ігор та вправ.

Якщо у дошкільному віці у дітей правильно сформована та розвинена ігрова діяльність, у молодшому шкільному віці вона може успішно перерости у власну трудову діяльність. Наприклад, сюжетно-рольові ігри дозволяють дітям ознайомитися з різними професіями та їхніми ролями у суспільстві. Таким чином, збільшуються знання дітей у галузі професій, які дозволяють дитині зрозуміти роль і значення різних видів праці для суспільства в цілому і кожної людини окремо, оцінити предмети, створені дорослими і в кращу сторону змінити ставлення до людей праці та трудової діяльності [4, с. 57].

Розвивальне середовище у НУШ потребує вчителів, керівників гуртків, які б надавали перевагу не тільки теоретичному навчанню, але й розвивали творчу обдарованість дітей, створювали сучасні умови для навчання, де була змога вибору розвивальної гри чи цікавого дидактичного матеріалу у вільному доступі.

Спорідненість розвивального середовища у ЗДО і НУШ полягає у тому, що дотримується виконання таких принципів, як:

- *доступність;*
- *безпечність;*
- *раціональність;*
- *позитивно-емоційне навантаження.*

Для того, щоб діти краще адаптувались до нового формату навчання, і їх успішність тільки вдосконалювалась, необхідно у старшому дошкільному віці у вигляді ігрової форми навчання знайомити дітей з поняттями, що таке школа, вчитель, як відбувається навчання. Вихователь може пропонувати дітям грати в ігри, які будуть розвивати в дітей поняття про шкільний режим навчання [1, с. 25].

Для майбутнього школяра певною мірою важлива посидючість, вміння регулювати свою поведінку, можливість досить тривалий час виконувати не дуже привабливе завдання, вміння доводити розпочату справу до кінця, не кидаючи на півдорозі. Можна тренувати увагу, зосередженість і посидючість в повсякденних справах. Добре допомагають вихованню також і настільні ігри, заняття ліпленням, аплікацією, тобто ті ігри, які тривають досить довгий час [3, с. 91].

У початкових класах, особливо в перших, гра повинна використовуватися на уроках, пронизувати всю позакласну діяльність молодших школярів. Гра може виступати як самостійний вид діяльності і як оформлення інших видів занять для дітей, наприклад праці.

У різноманітних творчих іграх формується соціальна свідомість, розвиваються моральні якості дітей, формуються їхні взаємини. Введення в шкільне життя ігор, що

викликають позитивно забарвлене переживання, створює загальний радісний ритм життя, оптимістичні настрої у дітей.

У дошкільників є можливість пізнавати розвивальне середовище за межами свого закладу освіти, вихователі організують дітям екскурсії у різні учбові заклади, ознайомлюють з професіями, повідомляють про різні додаткові гуртки. У НУШ необхідно інтенсивніше впроваджувати активне навчання, яке б передбачало вихід за межі класу, аудиторій гурткових занять, за межі навчальної програми, привласнення результатів знань. У цьому випадку учні фактично відчуватимуть, що працюють на себе і отримують знання, які їм стануть у пригоді. Вибіркові заняття, якщо хороша погода, можна проводити з дітьми на природі, що допоможе урізноманітнити навчальний процес та зацікавити дітей на занятті [3, с. 46].

Отже, задля створення успішного середовища для молодших школярів у новій українській школі варто враховувати досвід, який діти отримали у закладі дошкільної освіти. Саме через розвиваюче середовище та ігрові завдання дитині на психологічному рівні буде легше налаштуватися на нове навчання.

Список використаних джерел

1. Гонтаровська Н. Б. Освітнє середовище як фактор розвитку особистості дитини: монографія. Київ : Дніпро, 2011. 623 с.
2. Гончаренко А. М. Сучасний підхід до створення розвивального середовища у ЗДО. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2011. № 3. С. 10.
3. Ілляшенко Т. Д. Чому їм важко вчитися: діагностика і корекція труднощів у навчанні молодших школярів. Київ : Початкова школа, 2013. 128 с.
4. Карабаєва І. І. Взаємозв'язок уяви, гри та навчання в дошкільному віці. *Обдарована дитина*. 2012. № 10. С. 18–19.
5. Павелків Р. В. Дитяча психологія. Київ : Академвидав, 2009. 431 с.
6. Соловійова Л. П., Піроженко Т. Б., Карабаєва І.І. Розвивальні ігри та вправи для дітей шостого року життя. Тернопіль : Мандрівець, 2012. 264 с.

Голуб Олена Олександрівна,
здобувач ступеня вищої освіти «Магістр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Маліновська Н. В.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

НАСТУПНІСТЬ У РОБОТІ З ХУДОЖНЬОЮ КНИГОЮ МІЖ ДОШКІЛЬНОЮ І ПОЧАТКОВОЮ ЛАНКАМИ ОСВІТИ

Одним із напрямів удосконалення системи освіти є її модернізація на засадах неперервності. Чинниками феномена «неперервність» є наступність, спадкоємність, перспективність, які забезпечують цілісність освіти. Принцип неперервної освіти бере свій початок із забезпечення наступності між першими її ланками – дошкільною і початковою освітою.

Н. Гордій розглядає наступність як закономірність психофізичного розвитку, як умову реалізації безперервної освіти; як принцип навчання і виховання [2].

Проблема наступності дошкільної і початкової ланок освіти була і є в центрі уваги багатьох вчених. Забезпечення наступності між собою ланок освіти обґрунтовано в працях Я.-А. Коменського, В. Сухомлинського, К. Ушинського. Сучасні науковці А. Богуш,

Г. Беленька, О. Богініч, Н. Гордій, Л. Калмикова, Т. Котик, Г. Назаренко вважають, що наступність потрібно розглядати як один із основоположних принципів неперервної освіти, завданням якої є забезпечення цілісного розвитку особистості в навчанні дітей на перших двох ланках неперервної освіти.

Наступність дошкільної і початкової освіти є важливою умовою неперервної освіти, яка забезпечує єдність взаємозв'язок та узгодженість мети, змісту, методів та форм навчання і виховання, враховуючи вікові особливості дошкільників.

У Базовому компоненті дошкільної освіти визначено напрями роботи з художньою книгою з дітьми дошкільного віку, які є орієнтовними показниками художньо-мовленнєвої компетенції випускника дошкільного закладу. Аналіз змістових ліній Державного стандарту дошкільної освіти засвідчує досить високі вимоги до розуміння дітьми композиції та змісту літературного твору, розрізнення засобів художньої виразності.

Сутність початкової літературної освіти полягає в розвитку повноцінних навичок читання, ознайомленні школярів із дитячою літературою в поєднанні жанрових форм, авторською і тематичною різноманітністю, у художньо-естетичному освоєнні тексту і дитячої книжки, у формуванні творчих здібностей [3].

У чинних програмах виховання і навчання дітей дошкільного віку «Дитина», «Дитина в дошкільні роки», «Українське дошкілля», «Впевнений старт» досить повно висвітлено змістовий бік роботи з художньою книгою. Найбільш повно реалізовано завдання щодо ознайомлення дітей з художньою літературою в авторській тематичній програмі А. Богуш «Мовленнєвий компонент дошкільної освіти». У програмі визначено такі напрями роботи з художньою книгою: робота з усною народною творчістю та народною казкою; читання творів українських класиків, сучасних письменників та письменників інших країн; ознайомлення з портретами, життям і творчістю українських письменників, з поезією поетів-класиків, поетів свого регіону, з будовою дитячої книжки; залучення дітей до чергування в куточку книги, до самостійної діяльності в куточку книги; розповідь казок у супроводі ілюстративного матеріалу; вчити запам'ятовувати тексти віршів, виразно читати їх, вчити інсценувати нові художні твори до свят, літературних ранків, вечорів, розваг [1].

Програма зорієнтована на розуміння дітьми жанрових особливостей художніх творів, композиції та змісту літературного твору, розрізнення структури та основних засобів художньої виразності.

Автор подає зміст ознайомлення дітей з художньою літературою за такими підрозділами: «Усна народна творчість», «Читання», «Розповідання вихователя з ілюстративним матеріалом», «Виразне читання», «Театралізовано-ігрова діяльність», «Інсценування».

Програма охоплює як змістовий, так і функціональний бік. Теоретичні засади художньо-мовленнєвої діяльності та роботи з художньою літературою представлено у розділі «Художньо-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку», в якому розкрито принципи відбору художніх творів для дітей та ознайомлення з художніми творами, подано джерела художнього читання і розповідання дітям. А. Богуш визначає види компетенцій (когнітивно-мовленнєва, виразно-емоційна, поетично-емоційна, оцінювально-етична, театральна-ігрова), які є показниками готовності дитини до здійснення художньо-мовленнєвої діяльності, розкрито конкретні завдання формування художньо-мовленнєвої компетенції для кожної вікової групи, методи та прийоми роботи з художніми творами, функції художньої літератури [1].

Слід зазначити, що лише в означеній програмі визначено педагогічні умови її реалізації, зокрема:

- дидактичне забезпечення процесу художньо-мовленнєвої діяльності дітей:
а) наявність дитячих книг різного типу: книжка-картинка, книжка-загадка, книжка-скринька, книжка-розфарбування, ілюстровані дитячі книжки класиків і сучасних письменників; збірки казок, хрестоматійні збірки, вибрані твори дитячих письменників і поетів; б) набори листівок-ілюстрацій, альбоми-ілюстрації, репродукції художніх картин до казок і дитячих оповідань; портрети письменників.

- залучення дітей до самостійної роботи з книгою. З цією метою автор пропонує у груповій кімнаті обладнати куточок книги з вільним доступом дітей до книг, альбомів, ілюстрацій, тощо; влаштувати дитячу групову бібліотеку; організовувати самостійне розповідання дітьми знайомих казок і своїх власних; лагодження книг, виготовлення альбомів ілюстрацій і бесіда-діалог за їх. змістом.

- організація літературних ранків, присвячених українським письменникам і поетам-класикам і сучасним (Т. Шевченко, І. Франко, Леся Українка та ін.).

Автор пропонує в методичних рекомендаціях планувати роботу з розвитку образного й експресивного мовлення на всіх заняттях з художньо-мовленнєвої діяльності, водночас і визначати завдання з розвитку мовлення (зокрема, збагачення, уточнення й активізація словника; розвиток зв'язного мовлення). Крім того, передбачити наскрізне планування вивчення творів художньої літератури на заняттях з усіх розділів програми [1].

Отже, аналіз програм дозволив дійти висновків, що навчальний матеріал в роботі з художньою книгою побудований на принципі наступності і перспективності. У шкільній програмі вимоги до учнів ускладнюються і водночас деякі завдання повторюються для закріплення вивченого у закладі дошкільної освіти. Вона виявляється у зв'язку завдань із роботи з художньою літературою для старших дошкільників із завданнями з роботи з художньою літературою для учнів початкових класів.

Наступність у роботі з художньою літературою є однією з обов'язкових умов успішного вивчення, засвоєння її учнями.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Харків : Видавництво «Ранок», 2013. 192 с.
2. Гордій Н. М. Напрямки наступності дошкільної та початкової шкільної освіти, 2009. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.rusnauka.com/26.../Pedagogika.htm>
3. Конівіцька Тетяна. Реалізація принципу наступності дошкільної і початкової освіти – перший крок до неперервної освіти. *Молодь і ранок*. № 7(90). С. 116–119.

Грипич Зінаїда Петрівна,
здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Найда Р. Г.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

НАСТУПНІСТЬ СТАНОВЛЕННЯ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Наступність – це вищий щабель розвитку. За образним виразом М. Львова, це «погляд зверху вниз», тобто обізнаність педагогів з програмами й методиками навчання і виховання дітей у дошкільному навчальному закладі, з їх результатами з метою врахування отриманих знань її у подальшій роботі початкової школи.

Провідною функцією наступності є забезпечення літичного (за термінологією Л. Виготського) розвитку дитини впродовж перехідних вікових періодів. Саме наступність запобігає кризовим явищам у психічному розвитку особистості.

Засвоєння рідної мови передбачає формування практичних мовленнєвих навичок, удосконалення комунікативних форм і функцій мовленнєвої діяльності, а також формування усвідомлення мовленнєвої дійсності, що можна назвати «лінгвістичним розвитком дитини». Усвідомлення дошкільниками мовлення сприяє засвоєнню рідної мови в дошкільному закладі і таким чином розв'язують проблему підготовки дитини до школи у плані її мовленнєвого розвитку [2].

Формування мовлення дошкільнят складається з різних структурних компонентів. До них належать: мовленнєва компетенція як одна з ключових базисних характеристик особистості; мовленнєвий розвиток, тобто формування певних мовленнєвих умінь та навичок, що забезпечують функціонування мовлення; навчання мови пов'язане з певним обсягом елементарних знань про мову й мовлення, що формуються на основі розвитку мовного чуття та водночас зумовлюють цей розвиток; мовленнєве виховання, метою якого є виховання мовленнєвої культури особистості [1].

Зародження мовної особистості відбувається у дошкільному віці, адже дитина починає взаємодіяти у соціумі, мовлення надає їй нового статусу «вихованець», і крім стосунків «я – батьки», з'являються стосунки «я – вихователь» та «я – інші діти». Тому обґрунтованою, є проблема дотримання наступності у становленні мовної особистості дитини у дошкільному та молодшому шкільному віці.

Під мовною особистістю слід розуміти індивіда, носія рідної мови, який володіє здатністю створювати і сприймати тексти на такому рівні, що вирізняли б продукт його діяльності точністю, складністю, спрямованістю і глибиною відтвореного. На жаль, проблеми, які заважають мовному розвитку дитини, з'являються ще до школи. Тому актуальності набуває питання дотримання наступності у розвитку мовлення дитини [4].

Необхідна така система забезпечення наступності у становленні мовної особистості дитини у рамках дошкільної та початкової освіти, в якій могли б узяти участь і вихователі, і вчителі, і батьки. Адже визначальним фактором становлення мовної особистості, як в дошкільному, так і в шкільному віці, за думкою А. Богуш, є «мовленнєве середовище», в якому дитина соціалізується, навчається, розвивається та виховується» [5].

Будь-яке мовленнєве середовище не існує в конкретних рамках, все, що оточує дитину, може навчити її говорити. Тому завдання дорослих – забезпечити якомога комфортніше середовище для оволодіння дитиною мовленням. Отже, становлення мовної

особистості – це тривалий процес, який потребує об'єднання сил педагогів, сім'ї дитини та суспільства.

Наступність як процес становлення мовної особистості дошкільника та молодшого школяра включає в себе не тільки взаємозв'язок ланок освіти, а й їх взаємодію на внутрішньому рівні, що стосується форм, методів, прийомів тощо.

Наступність є передумовою спадкоємності таких процесів, як навчання і виховання. Заклад дошкільної освіти повинен враховувати той рівень знань, умінь і навичок, з яким дитина приходить до 1 класу, і займатися їх подальшим розвитком [3].

Становлення мовлення у дошкільників є складним процесом, що не зводиться до простого відтворення дитиною почутої мови. Він визначається мірою сформованості знань, умінь та навичок дитини й виявляється в соціальній та інтелектуальній активності в колі дорослих та однолітків. Розумне поєднання традицій та інновацій у сучасній організації мовленнєвої роботи забезпечить її ефективність, реалізацію завдань, визначених у новій редакції Базового компонента дошкільної освіти [5].

Отже, орієнтовні показники мовленнєвого розвитку дошкільника і дитини-першокласника, слід зазначити, що програмний матеріал побудований на принципі наступності і перспективності мовленнєвого розвитку дитини. До шкільної програми додаються складніші й змістовно-розширеніші розділи, вимоги до школярів помітно ускладнюються, хоча в окремих випадках вони бувають дещо заниженими в школі та дещо завищеними в дошкільному закладі. Під час навчання першокласника враховується досягнутий ним рівень мовленнєвого розвитку в дошкільному закладі, а деякі завдання для дошкільників дублюються у програмах першого класу як матеріал для закріплення. Навчання у школі враховує набуті дітьми знання, вміння і навички, і на їх основі формуються більш складні й розгорнуті. Така побудова програм дошкільних закладів і школи сприяє повноцінному і всебічному розвитку особистості дитини, зокрема її мовленнєвої діяльності.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М. Компетентісний підхід до мовленнєвого розвитку дошкільників. *Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. праць до 15-річчя АПН України у 5 томах*. Київ : Педагогічна думка, 2007. Том 2. С. 155–170.
2. Гавриш Н. Розвиток мовлення та навчання дошкільнят рідної мови: мета і завдання. *Дошкільне виховання*. 2003. №7. С. 12–14.
3. Богуш А. М. Наступність, перспективність, спадкоємність – складові неперервної. *Дошкільне виховання*. 2001. №11. С. 11.
4. Трифонова О. Методичні засади формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 3. С. 89–92.
5. Богуш А. М. Формування мовленнєвої особистості дитини в полікультурному середовищі: теоретичний аспект. *Славянская педагогическая культура*. 2010. №9. С. 158–161.

Данилюк Марина Андріївна,
здобувач ступеня освіти «Бакалавр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Найда Р. Г.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

НАСТУПНІСТЬ У НАВЧАННІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ І ПЕРШОКЛАСНИКІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Погляди видатних педагогів минулого (А. Богуш, І. Зязюн, Н. Маліновська, К. Крутій та ін.) на проблему наступності навчання старших дошкільників і першокласників пов'язані з реалізацією принципів наступності та неперервності у зв'язку з переходом дітей старшого дошкільного віку до навчання у початковій школі. Позиція одної частини вчених – заперечення будь-якої підготовки дітей дошкільного віку до школи (А. Гончаренко, З. Плохій та ін.), позиція іншої частини науковців (А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Маліновська, К. Крутій та ін.) – необхідність формування певного рівня готовності дітей до навчання у школі [3].

Базовий компонент дошкільної освіти визначає засвоєння знань, умінь та навичок як наслідок досягнення дитиною певного рівня її розвитку. Педагогічне підґрунтя передшкільної освіти: наступність, спадкоємність та перспективність.

Наступність – утворює простір для реалізації в педагогічному процесі дитячого садка і школи єдиної, динамічної та перспективної системи виховання і навчання.

Перспективність – визначення пріоритетних напрямів підготовки.

Спадкоємність – врахування рівня знань і навичок, що були отримані.

Перехід дитини з дитячого садка до школи є важливим етапом її життя, який пов'язаний не лише зі зміною середовища її розвитку, а й з відповідними процесами самоусвідомлення, із зіткненням з новими проблемами, відкриттям у собі нових можливостей.

Для того потрібно, щоб у ЗДО, в сім'ї допомогли дитині усвідомити, що дитячий садок і школа є ланками єдиної системи освіти і виховання. В школі дитину чекає продовження того, чим вона займалася і опанувала раніше. Все це можливе за дотриманням принципу наступності дошкільної та початкової освіти [4].

Складові наступності:

- Ділове співробітництво між вихователем ЗДО і вчителем початкових класів.

- Спільна робота вихователя ЗДО і психолога з логопедом.

- Адаптація до початкової школи.

- Удосконалення форм організації і методів навчання як у ЗДО, так і в початковій школі.

Метою є розвиток і виховання особистості дитини (інтелектуальної, моральної, соціальної, фізичної та естетичної), продовження розвитку сенсорних умінь, розвитку здатності до творчого самовираження.

Вкрай важливо зробити безболісним для дитини перехід від однієї вікової сходинки до наступної, максимально приблизити умови розвитку, виховання і навчання старших школярів до першокласників. В основі педагогіки партнерства лежить спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Учитель має бути другом, а родина – залучена до побудови освітньої траєкторії дитини.

Нова школа працюватиме на засадах «педагогіки партнерства».

Основні принципи цього підходу:

- повага до особистості;
- доброзичливість і позитивне ставлення;
- довіра у відносинах та стосунках;
- діалог-взаємодія-взаємоповага;
- розподілене лідерство (право вибору та відповідальність за нього);
- принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей).

Основні завдання співпраці ЗДО і школи:

- створення психолого-педагогічних умов, що забезпечують сприятливий перебіг процесу адаптації першокласників до шкільного навчання (природність переходу з дитячого садка до школи);
- поліпшення підготовки до навчання в школі 5–6 річних дітей;
- поглиблення інтересу до життя в школі;
- надання допомоги сім'ї в новій ситуації, що виникає при підготовці до навчання в школі і при вступі дитини до школи.

Учитель початкових класів має здійснювати: вивчення фізіологічних та психологічних особливостей розвитку дітей дошкільного та шкільного віку; ознайомлення з чинними нормативними документами, що визначають зміст дошкільної та початкової ланок освіти на сучасному етапі; ознайомлення з публікаціями у фахових виданнях, що присвячені питанню наступності між дошкільною та початковою ланкою.

Початкова освіта має ґрунтуватися на такій дошкільній підготовці, як розвинена ігрова діяльність дітей; розв'язання виховних завдань; розвинене усне мовлення, рухова і просторова координація. Особливе значення мають тренуваність у дітей старшого віку м'язів рук, окоміру, уміння співпрацювати у колективі [5].

Що об'єднує Нову українську школу і дитячий садок? Наступність Державних стандартів: особистісно-орієнтована модель освіти, ігрова форма навчання, дотримання сучасних вимог до проведення заняття, інтеграція освітнього процесу (планування за тематичними блоками і днями), компетентнісний підхід, орієнтація на дитину, ранкові зустрічі у колі, облаштування комфортного фізичного середовища, розташування столів, робота командами, групами, парами, четвірками, індивідуально, добір розвивального матеріалу (інтелектуальні карти, лепбуки, малюнки, творчі роботи), відкритість і доступність матеріалів та ін. [6].

Отже, задля створення успішного середовища навчання школярів у Новій українській школі, варто враховувати досвід, який діти отримали у ЗДО. Саме через співпрацю вихователів ЗДО і вчителів початкових класів можна успішно продовжити наступність та неперервність освіти дітей.

Список використаних джерел

1. Актуальні проблеми наступності дошкільної і початкової освіти: зб. матеріалів VI Міжнародної науково-практичної конференції. Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені Івана Огієнка. Київ : Міленіум, 2020. 274 с.
2. Департамент освіти та науки Івано-Франківської міської ради. Інструктивно-методичні рекомендації щодо забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти. *Дошкільна освіта*: веб-сторінка. URL: http://osvita-mvk.if.ua/content&content_id=4815

3. Дитина: освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту В. О. Огнев'юк; авт. кол.: Г. В. Беленька, О. Л. Богінч та ін. Київ : Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. 304 с.
4. Забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою. *Освітній процес*: веб-сторінка. URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/2345-zabezpechennya-nastupnost-zdo-ta-nush>
5. Наступність у навчанні математики старших дошкільників і першокласників: нові аспекти проблеми *Педагогіка*: веб-сторінка. URL : <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/618911.pdf>
6. Наступність і перспективність між ДНЗ і ЗНЗ. *Дошкільна освіта*: веб-сторінка. URL: <https://naurok.com.ua/prezentaciya-nastupnist-i-perspektivnist-mizh-dnz-i-znz-18877.html>

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

ДОСЯГНЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ПЕРІОДУ В ПРОЦЕСІ ПЕРШОГО РОКУ НАВЧАННЯ В НУШ

Вступ дитини до школи – є важливим моментом у житті кожної дитини. Він пов'язаний із новим типом стосунків з однолітками, вчителем, новими формами діяльності.

Навчання цих дітей, передбачає введення відповідного режиму: тривалість уроку не більш ніж 35 хвилин; організація рухливих ігор на перерві; прогулянки; відсутність домашнього завдання.

Шлях розвитку кожної дитини індивідуальний: на досягнення шкільного віку діти мають різний ступінь підготовки. В дошкільному віковому періоді закладаються передумови навчально-пізнавальної активності дитини. Як стверджував Д. Ельконін: «Узагалі підхід до окремого періоду розвитку в дитинстві не можна розглядати вузько прагматично – як підготовку до наступного етапу розвитку. Усе відбувається якраз навпаки. Перехід до наступного, вищого етапу розвитку готується та визначається тим, наскільки повно прожитий попередній період, наскільки визріли ті внутрішні суперечності, які можуть розв'язуватися завдяки такому переходу» [1, с. 9–10]. Але слід відмітити, що всі етапи дитячого розвитку є цінними, і для збереження психічного здоров'я школярів не можна прискорювати перехід дітей з одного ступеня розвитку на інший.

Наступність між дошкільною та початковою освітою – це забезпечення неперервності здобуття людиною освіти. Наступність в освіті необхідна для створення єдиного освітнього процесу, що логічно продовжується від дитячого садка до школи. Цей процес допомагає досягти цілісного розвитку особистості.

Під час навчання у дітей формуються базові компетентності – вміння, знання та навички, які необхідні для подальшого навчання та життя загалом. Володіння українською та іншими мовами, математичні навички, знання в галузі природничих наук, техніки або культури – цього дитина навчається в початковій школі завдяки тим компетентностям, що сформувались у неї в дитячому садку.

У дошкільному віці діти починають розвивати, зокрема допитливість, ініціативність, відповідальність, креативність, навички комунікації. Початкова освіта базується на цих навичках і поглиблює їх.

Перехід між дитячим садком і школою має бути поступовим, оскільки діти мають пройти період адаптації. Адаптація дитини буде значно легшою, якщо у перші роки навчання в школі будуть продовжувати та підіймати на інший рівень ту діяльність, яка була в дитячому садку. Наступність в освіті означає збереження основних видів діяльності дітей дошкільного віку в початковій школі. А саме: спілкування; ігри; рухова активність; пізнавальна діяльність; засвоєння господарсько-побутових навичок; ліплення, малювання, аплікація, конструювання, слухання музики, спів [2].

Основними компонентами мотиваційної готовності дитини до школи є правильне уявлення про навчання як важливу і відповідальну діяльність, пізнавальний інтерес до світу. Ця готовність виникає наприкінці дошкільного – на початку шкільного періоду як потреба в набутті знань і вмінь, свідчення якісно нового етапу розвитку пізнавальної сфери [3].

Дитина з високим рівнем емоційно-вольової готовності до школи адекватно сприймає завдання, співвідносить їх за ступенем складності. Через необхідність долати труднощі вона не втрачає рівноваги: звертається за допомогою до дорослих або намагається справитися самотужки, переносить невдачі (не розгублюється, не плаче), шукає способи вдосконалення своєї роботи чи поведінки. Тобто виявляє необхідний для школи рівень самостійності [3].

Соціальна готовність до школи передбачає і належну сформованість у дитини вміння вибудовувати свої взаємини з педагогом та однолітками. Вихователь, який систематично спостерігає за поведінкою дітей у групі дошкільного закладу, знає, хто з них уміє спокійно і по-діловому звернутися до дорослого із запитанням, попросити в товариша допомоги або запропонувати свою, узгодити власні інтереси з інтересами однолітків у грі чи іншому виді діяльності; хто обирає в іграх лише найпривабливіші ролі шляхом умовляння, примусу чи конфлікту, а хто задовольняється будь-якою роллю, не вміє відстоювати себе і свої інтереси; хто взагалі не готовий брати участі у спільній діяльності через боязкість або комунікативну пасивність.

Отже, підготовка дітей до школи має бути всебічною, забезпечити формування системи якостей, які засвідчать їх психологічну готовність до життя і діяльності у шкільних умовах. Вироблення таких якостей – одне з найважливіших завдань вихователів дошкільних закладів.

Список використаних джерел

1. Адаптація дітей до навчання у школі в діяльності психологічної служби: методичні рекомендації / за наук. ред. В. Г. Панка. Електрон. дані. Київ, Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2013. 1 електрон. опт. диск (CD-ROM)
2. Наступність між дошкільною та початковою освітою. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/nastupnist-mizh-doshkilnoyu-ta-pochatkovoyu-osvitoju>
3. Рекомендації практичного психолога. Готовність дитини до школи. URL: http://dnz281.edu.kh.ua/storinka_psihologa/rekomendacii_praktichnogo_psihologa/gotovnistj_ditini_do_shkoli/

Крючкова Ірина Юріївна,
здобувач ступеня вищої освіти «Магістр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Маліновська Н. В.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ LEGO-КОНСТРУЮВАННЯ У ВЕКТОРІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Одним із пріоритетних напрямів освітнього процесу в закладах дошкільної освіти є розвиток зв'язного мовлення дітей. Завдання та зміст цього напрямку визначаються вимогами Базового компоненту дошкільної освіти, чинними програмами розвитку і виховання дітей дошкільного віку, спрямованими на модернізацію дошкільної освіти, оновлення її змісту, вдосконалення форм, методів навчання дітей рідної мови, розвитку культури мовлення та мовленнєвого спілкування.

Оволодіння вміннями зв'язного мовлення дозволяє майбутньому школяреві вступати у вільне спілкування з однолітками та дорослими, дає можливість отримати необхідну йому інформацію, а також передати накопичені знання та враження про довкілля. Саме тому сучасна лінгводидактика акцентує увагу на широкому застосуванні ефективних технологій навчання, що стимулюють продукування одиниць мовлення в самостійному висловлюванні дітей, однією із яких є LEGO-технологія.

Становлення і розвиток зв'язного мовлення дошкільників було предметом дослідження вчених різних галузей: психологів (Л. Виготський, О. Лурія, Г. Леушина, С. Рубінштейн), психолінгвістів (Л. Щерба), педагогів (В. Захарченко, Н. Кузіна), лінгводидактів (А. Богуш, Н. Гавриш, Д. Фесенко).

Частково дослідженим є питання інтеграції в освітній процес закладів дошкільної освіти LEGO-технологій. У роботах сучасних дослідників (Л. Парамонова, Т. Пеккер, К. Фешина) підкреслюється, що LEGO-конструктор є ефективним засобом усебічного розвитку дошкільників. Але поряд із тим питання розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку засобами LEGO-конструювання залишаються маловивченими [5].

Наукові пошуки С. Бадер, Є. Друганової доводять, що у науці нині немає чіткого визначення поняття «LEGO-технологія», крім того, наявні такі споріднені дефеніції, як «LEGO-конструювання», «конструктор LEGO», «система LEGO», «LEGO-педагогіка» [1, с. 195]. Дослідники Т. Лусс, Т. Пеккер, О. Суриф, К. Фешина слушно наголошують на використанні терміну «LEGO-технологія», оскільки робота з цим видом конструктора відповідає усім критеріям педагогічної технології [1].

Вітчизняні та зарубіжні психологи і педагоги наголошують, що використання в роботі з дітьми дошкільного віку LEGO дозволяє за більш короткий час досягти стійких позитивних результатів у навчанні та вихованні, а відтак, розвитку, дає можливість вирішувати складні пізнавальні, пошукові та творчі завдання в цікавій, доступній, зрозумілій, ігровій формі. Кожна дитина отримує можливість експериментувати, творити, знаходити нові способи розв'язання поставленої задачі. Використання LEGO-технології в роботі з дітьми дошкільного віку забезпечує реалізацію підходу «навчання через гру». Систематичне, методично правильне використання LEGO в роботі з дошкільниками сприяє утворенню міцних взаємозв'язків між тими вміннями і навичками, якими повинна оволодіти дитина [3].

За допомогою LEGO-технології вирішуються завдання освітньо-мовленнєвої діяльності з дітьми дошкільного віку, зокрема розвитку у них зв'язного мовлення.

Конструктор LEGO розвиває дрібну моторику рук. Тренуючи пальці, ми здійснюємо потужний вплив на працездатність кори головного мозку, а, отже, і на розвиток мовлення дітей. Процес конструювання, як правило, супроводжується висловлюваннями дітей (поясненням, коментуванням, міркуванням тощо). Вони вчаться висловлюватися про здобутий власний досвід, почуте, побачене, пережите, що є надзвичайно важливим для розвитку їхнього інтелекту та самосвідомості, формування у них комунікабельності, креативності, доброзичливості.

Планувальна та регулювальна функції мовлення, які розвиваються у дошкільному віці, проявляються у процесі конструювання у вміннях дітей планувати свою роботу, керувати розробленим планом і досягати певного результату, а це – важливий чинник формування комунікативно-мовленнєвих здібностей дошкільників.

В освітньому процесі закладу дошкільної освіти конструктор LEGO використовується переважно на інтегрованих заняттях, у процесі проведення яких у дітей збагачуються і розширюються знання про навколишній світ, формуються уявлення про сенсорні еталони, навички конструктивної діяльності, розвивається дрібна моторика рук. Дошкільники вчаться слухати та розуміти звернення і розповідь педагога, відповідати на запитання, будувати речення з 4–6 слів, вести діалог. У них активно збагачується словник, розвивається монологічне пояснювальне мовлення. Також діти вчаться працювати у колективі, не заважаючи іншим, дружно гратися у спільні сюжетно-рольові ігри. Створені дітьми споруди з LEGO використовуються в театралізованих іграх. LEGO-персонажі, які в них задіяні, активізують висловлювання дітей, сприяють розвитку словесної творчості.

Такі вміння і навички закладають фундамент учбової діяльності майбутніх школярів. Діти, що захоплюються конструюванням, відрізняються багатою фантазією і уявою, активним прагненням до творчої діяльності, бажанням експериментувати, винаходити. У них добре розвинене просторове, логічне, математичне, асоціативне мислення, пам'ять, мовлення, що є основою інтелектуального розвитку і показником готовності дитини до навчання у школі [6].

Педагогічними умовами, які сприяють успішному розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників, виступають: систематичне залучення дітей до конструктивної діяльності з LEGO; організація належного середовища та наявність цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу з боку вихователя; використання індивідуального та диференційованого підходів до дітей у процесі конструктивної діяльності [4].

Отже, розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами LEGO-конструювання є своєрідним фундаментом для їхнього подальшого успішного навчання і розвитку в Новій українській школі.

Список використаних джерел

1. Бадер С. О., Друганова Є. А. Lego-технологія як засіб сенсорного розвитку дітей молодшого дошкільного віку. *Інноваційна педагогіка*. 2018. № 8. С. 194–197.
2. Богущ А. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років: Монографія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2004. 376 с.

3. Волощенко Н. О., Коваль Ю. О. Освітньо-розвивальний потенціал Lego-технологій у розвитку пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку. *Освітній дискурс: Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Київ, 2019. №11 (3). С. 88–98.
4. Геращенко Т. Розвиваємо мовлення з LEGO: дидактичні ігри. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2014. № 5. С. 33–36.
5. Горбатих В. Конструювання: технологія розвитку. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2009. № 1. С. 67–70.
6. Сухенко І. Використання LEGO-конструювання в освітньому процесі ДНЗ. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2012. № 2. С. 48–49.

Лисик Оксана Ярославівна,
здобувач ступеня вищої освіти «Магістр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, асис. Ростикус Н. П.
Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ НАСТУПНОСТІ МІЖ ЗДО І НУШ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Актуальність дослідження. Реалізація принципу наступності в навчанні дітей дошкільного і молодшого шкільного віку є однією із актуальних проблем у сучасній теорії та практиці педагогіки. Орієнтація державної політики України на європейські стандарти, реформування початкової і дошкільної освіти в Україні, зокрема реформа НУШ, впровадження нового Державного стандарту початкової загальної середньої освіти, втілення інноваційних педагогічних ідей зумовлюють актуальність проблеми наступності дошкільної та початкової освіти.

Проблема реалізація принципу наступності в навчанні дітей дошкільного і молодшого шкільного віку висвітлена в працях педагогів-класиків, зокрема: Д. Дідро, А. Дістервега, Я. А. Коменського, Дж. Локка, Й. Г. Песталоцці, К. Д. Ушинського. Це питання досліджували провідні науковці сучасності: Н. Бібік, А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, А. П. Іваненко, Л. Іщенко та ін.

Мета дослідження – охарактеризувати принцип наступності навчання між закладом дошкільної освіти та початковою ланкою загальної середньої освіти.

Основний текст. Реалізація принципу наступності є однією з обов'язкових умов здійснення неперервності здобуття освіти, що забезпечує єдність, взаємозв'язок і узгодженість мети, змісту, методів, форм навчання з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей на суміжних рівнях освіти та вимог суспільства до якості освіти. Наступність двох перших ланок освіти розглядається не тільки узгодженістю програм навчання та виховання, але і перспективністю кожного компонента освіти (цілей, завдань, засобів роботи з ними та форм її організації), що забезпечує ефективний розвиток дітей. Дошкільна освіта забезпечує базовий розвиток здібностей дитини, а початкова школа, використовуючи досвід дошкільного етапу навчання, – сприяє її подальшому особистісному становленню в рамках реформи НУШ, за якої дошкільна і початкова освіта мають створити єдиний розвивальний та освітній простір. Взаємозалежність і взаємна орієнтація цих двох послідовних освітніх ланок передбачає спрямування навчально-виховної роботи в ЗДО на забезпечення відповідності вимогам, які висуває НУШ та опору вчителів на досягнутий

старшими дошкільниками рівень розвитку, знань, умінь і навичок, ефективно їхнє використання у навчальному процесі [2, с. 66].

Я. А. Коменський зазначав, що кожне нове знання є результатом приєднання, своєрідного нарощування до раніше набутого в свідомості учнів фонду знань. Він підкреслював: «Усе навчання повинно відбуватись таким чином, щоб наступне завжди засновувалось на попередньому, а попереднє закріплювалось наступним... Наукова робота всього життя повинна бути так розподілена, щоб скласти одну енциклопедію, в якій все повинно слідувати із загального кореня і стояти на своєму місці» [3, с. 278].

За словами К. Д. Ушинського, знання, пов'язані міцними внутрішніми зв'язками, утворюють цілісну систему. Для того щоб в учнів відбувався цілісний розвиток особистості і створилася єдина система знань, процес навчання слід будувати поетапно. «Прив'язати до старого, яке міцно вкоренилося, все те нове, що вивчається, – це педагогічне правило, від якого, головним чином, залежить успіх будь-якого навчання. Цей процес встановлення зв'язків має відбуватися на засадах поступовості, послідовності й наступності та забезпечувати учням чітку і цілісну систему знань», – зазначав К. Д. Ушинський [6, с. 234].

На думку В. О. Сухомлинського: «Наступність в навчанні – це, з одного боку, продумана підготовка учнів до здобування нових знань і, з другого, – вміння вчителя під час викладення нового матеріалу опиратися на ті знання, які вже є у школярів, розвивати і вдосконалювати їх» [5, с. 19].

А. Богуш поняття «наступність» розглядає як обізнаність учителів початкової ланки освіти з програмами й методиками навчання і виховання дітей у дошкільному навчальному закладі, з результатами розвиненості, навченості та вихованості дітей за всіма розділами програми і врахування отриманих знань у подальшій роботі початкової школи [1, с. 23].

Сучасними вченими (О. Я. Савченко, О. В. Проскура, О. Л. Кононко) визначено такі пріоритетні напрямки наступності:

Перший напрямок – узгодження мети навчання, виховання і розвитку особистості на дошкільному та початковому шкільному рівнях освіти. Метою дошкільної освіти є всебічний загальний розвиток дитини, визначений Базовим компонентом дошкільної освіти у відповідності з потенційними віковими можливостями. Натомість освіта в початковій школі орієнтується на продовженні всебічного загального розвитку дітей з урахуванням специфіки шкільного життя поряд з освоєнням найважливіших навчальних навичок у читанні, письмі, математиці тощо.

Другий напрямок – розвиток в ЗДО та збагачення у початковій школі навчально-виховного змісту, який полягає у використанні багатств усної народної творчості, розвитку бережливого ставлення до природи.

Третій напрямок – узгодження, взаємопроникнення та удосконалення основних методів навчання та форм роботи як у закладах дошкільної освіти, так і в початковій школі. Рекомендується використання таких форм і методів навчання, як створення предметного розвивального середовища відповідно до віку дітей як у дошкільному навчальному закладі, так і в початковій школі; використання в початковій школі, особливо на перших, ранніх етапах навчання дітей, ігрових прийомів та створення емоційно насиченої пошукової ситуації, яка забезпечує умови для самостійної практичної діяльності дитини [4, с. 36].

Висновки. Принцип наступності забезпечує системність, науковість, послідовність і міцність розвитку знань, умінь і навичок, визначає відбір змісту й методів навчання. Для реалізації принципу наступності учителі початкових класів мають бути обізнані із

програмами, методами, прийомами розвитку, виховання і навчання старших дошкільників у закладі дошкільної освіти, а вихователі старших груп – з освітніми програмами, технологіями навчання, що використовуються у першому класі початкової школи. Неперервність дошкільної та початкової освіти залежить від правильного продовження і застосування основних форм, методів і прийомів навчання дітей, а також залучення батьків до співпраці між дошкільним навчальним закладом і початковою школою.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М. Дошкільна і початкова ланки освіти – сходинки наступності. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка.: збірник наукових праць.* . 2017. № 28. С. 23–27.
2. Журба А. А. Особливості реалізації принципу наступності між закладом дошкільної освіти і початковою школою в умовах НУШ. *Розвиток особистості дитини та учителя в сучасному освітньому просторі: досвід, проблеми та перспективи: матеріали міжвузів. (заочної) наук.-практ. конф.* Хмельницький: ПП «А. В. Царук», 2019. С. 64–67.
3. Коменський Я. А. Велика дидактика. Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія / Уклад. Є. Коваленко, Н. Белкіна. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 664 с.
4. Стахів Л. Проблема наступності і перспективності дошкільного навчального закладу та початкової школи – шлях до особистісного творчого зростання дитини / Л. Стахів, Т. Особа. *Молодь і ринок.* 2017. № 8. С. 34–38. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2017_8_8
5. Сухомлинський В. О. Забезпечення наступності в навчанні. Радянська школа. 1958. №12. С. 17–25.
6. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори. Київ : Радянська школа, 1983. Т. 2. 350 с.

Лічна Світлана Анатоліївна,
здобувач ступеня вищої освіти «Магістр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Малиновська Н. В.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ВИКОРИСТАННЯ ДИХАЛЬНОЇ ГІМНАСТИКИ В ОЗДОРОВЧІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Нині все активніше ведеться пошук нових підходів до фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку. Впровадження інноваційних технологій в фізкультурно-оздоровчу діяльність дітей в умовах закладу дошкільної освіти і школи забезпечує не тільки необхідні умови для їхнього повноцінного фізичного розвитку, але й сприяє вихованню у дошкільників і школярів усвідомленої потреби в здоров'ї, практичного оволодіння навичками зміцнення та формування здоров'я [1].

Ця проблема актуалізується з огляду на концепцію Нової української школи та ті вимоги, які закладені в Державному стандарті дошкільної освіти в Україні. Важливим компонентом готовності дитини до шкільного навчання вважають психофізіологічну готовність, яка починає формуватися ще в дошкільному дитинстві, через розвиток здоров'язбережувальної компетенції на основі виховання ціннісного ставлення до власного життя та здоров'я.

Одним із важливих факторів в оздоровчій роботі з дітьми є навчання правильного дихання. Від дихання залежить здоров'я людини, її фізична і розумова працездатність. Дихальні вправи для дітей і учнів школи поліпшують поставу, стимулюють рух діафрагми,

поліпшують кровообіг, гармонізують діяльність дихальної, нервової і серцево-судинної систем. Правильне дихання – це найкраща профілактика захворювань [2].

За загальною медичною статистикою по Україні, у дітей старшого дошкільного віку (і тих, які відвідують дошкільні заклади, і тих, що виховуються вдома) стійкі нервові розлади фіксуються приблизно в кожній п'ятій, а функціональні – в кожній третій дитини [3]. Попри те, що пріоритетним завданням кожного закладу дошкільної освіти є зміцнення та збереження фізичного та психічного здоров'я вихованців, на жаль, позитивних результатів в оздоровленні дітей досягають далеко не всюди. Дихальні вправи як ефективна здоров'язбережувальна технологія у дошкільному закладі іноді застосовується безсистемно, неузгоджено.

Аналіз проведеного анкетування серед учителів початкових класів показав, що 10% – на деяких уроках та 80% взагалі не впроваджують дихальні практики в організації навчальної діяльності учнів молодших класів [1].

Дихальна гімнастика в режимі фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку може використовуватися у таких формах занять: ранкова гігієнічна гімнастика, фізкультурні заняття (в ЗДО) або уроки фізичної культури (в школі), прогулянки і рухливі ігри, заняття лікувальною фізичною культурою, фізкультхвилинки та фізкультпаузи, дні здоров'я, додаткові заняття з фізичної культури.

Вітчизняні дослідники Е. Вільчковський, Н. Денисенко, О. Дубогай радять виконувати дихальні вправи у статичному (стоячи, сидячи, лежачи) та динамічному положенні з контролем темпу та якості дихання.

Систематичне використання в освітньому процесі дошкільного закладу і школи дихальної гімнастики забезпечить ефективний комплексний вплив на здоров'я дітей.

Список використаних джерел

1. Вітченко А. М. Педагогічні умови ефективного впровадження здоров'язберігальної технології комплексного застосування дихальних вправ у процесі фізичного виховання молодших школярів. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2012. №4. С. 130–33.
2. Лисенко Л. Л., Огієнко М. М., Заровна А. М. Технологія оздоровлення дітей молодшого шкільного віку на основі впровадження дихальних вправ у системі фізичного виховання в загальноосвітній школі. *Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (Фізична культура і спорт)*. Серія 5. Випуск 10. 2011. С. 486–492.
3. Смольникова Г. Здоров'язбережувальні та здоров'яформувальні технології. Методичні рекомендації. *Дошкільне виховання*. 2013. № 7. С. 23–24.

Музичук Тетяна Вікторівна,
здобувач ступеня вищої освіти «Магістр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Маліновська Н. В.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МНЕМОТЕХНІКИ

Своєчасний розвиток мовлення дитини дошкільного віку створює сприятливі умови для найбільш повного виявлення її здібностей, формування особистості, яка вільно, творчо, доречно та адекватно користується мовою у різних життєвих ситуаціях. Це актуалізує

проблему розвитку зв'язного мовлення дитини як засобу її самовираження у сенситивний дошкільний період.

Науковці досліджували різні аспекти розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку: описового (Ласунова С., Порядченко Л.), творчого (Березовська Л., Білан О., Богуш А., Гавриш Н.), розповіді-роздуму (Омеляненко А., Харченко Н.), розвиток зв'язного мовлення в ігровій діяльності (Захарченко В., Луцан Н.).

Важливе місце в системі засобів розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку посідає мнемотехніка. У дошкільній практиці мнемотехніку називають по-різному. В. Воробйова називає цю методику сенсорно-графічними схемами, Т. Ткаченко – предметно-схематичними моделями, Т. Большова – колажем, Л. Єфіменкова – схемою складання розповіді [1, с. 110].

Мнемотехніка (із грецької – «мистецтво запам'ятовування») – це система методів і прийомів, які забезпечують успішне запам'ятовування, збереження і відтворення інформації, знань про особливості об'єктів довкілля; ефективне запам'ятовування структури розповіді; розвиток мовлення дітей [3, с. 5].

Обґрунтовуючи корисність мнемотехніки, фахівці-мнемоністи наголошують, що мозок людини найліпше запам'ятовує візуальні образи, позаяк основою психічних процесів є візуальне (образне) мислення, а також зв'язки між об'єктами (текстом, цифрами тощо). Оскільки в дітей дошкільного віку переважає наочно-образна пам'ять, вони спроможні невимушено засвоїти прийоми мнемотехніки й навчитися усвідомлено їх застосовувати.

У використанні мнемотехніки необхідно починати роботу з простих мнемоквадратів, послідовно переходять до мнемодоріжок, і, пізніше, до мнемотаблиць. На першому етапі навчання (сприймання інформації) зачитується текст казки, оповідання або вірша, виділяються його основні частини. Діти розглядають готову таблицю і розбирають, що на ній зображено. На другому етапі (кодування інформації) з допомогою вихователя, а потім самостійно дошкільники кодують інформацію. Третій етап – запам'ятовування і відтворення інформації. Переказ казки, складання різних видів розповідей відбувається з опорою на символи. На четвертому етапі діти створюють мнемотаблиці і придумують свої розповіді, казки [1, с. 111].

Зміст мнемотаблиці – це графічне або частково графічне зображення персонажів казки, явищ природи, певних дій тощо через виокремлення основних смислових ланок сюжету вірша та казки. Головне – передати умовно-наочну схему, зобразити так, щоб намальоване було зрозуміле дітям.

Етапи роботи з таблицями: розглядання таблиці й обговорення зображеного на ній; перетворення абстрактних символів на образи (старша група); переказ матеріалу за заданою таблицею.

Мнемотехніка допомагає дітям керувати процесом запам'ятовування, сприяє розвитку асоціативного й образного мислення, уваги. Використання прийомів мнемотехніки сприяє успішному розвитку зв'язного мовлення дітей.

Список використаних джерел

1. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VIII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (15 лютого 2019 року, м. Суми). Суми : ФОП Цьома С. П., 2019. 196 с.
2. Чепурний Г. А. Освітня мнемотехніка: навчально-методичний посібник. Тернопіль : Мандрівець, 2020. 152 с.

3. Чумаченко А., Гавриліна Л., Авраменко В. та ін. Мнемотехніка для дошкільнят. Київ : Видавнича група «Шкільний світ», 2019. 168 с.

Солоненко Анна Олександрівна,
здобувач ступеня вищої освіти «Магістр»,
науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Степанова О. І.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ СПІЛКУВАННЯ

Важливим стратегічним освітнім документом є «Концепція державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2016 року», в якій, зокрема, наголошується на необхідності формування в старших дошкільників здатності до мовленнєво-творчої діяльності як необхідної умови активного, усвідомленого ставлення до дійсності та цілісного сприйняття світу.

Першочерговим завданням розвитку мовлення на етапі дошкільного дитинства визначено виховання мовленнєвої особистості, яку характеризує достатній рівень мовленнєво-комунікативних умінь і яка вільно та творчо застосовує мовлення в різних ситуаціях життєдіяльності.

Питання мовленнєвого розвитку особистості стали предметом досліджень таких учених, як: А. Богуш, Н. Бабич, М. Божович, А. Бородич, О. Білан, Л. Варзацька, Л. Виготський, Н. Гавриш, Є. Ільїн, Д. Ельконін, Т. Казакова, Є. Короткова, О. Леонтєв, М. Лісіна, О. Ушакова, С. Рубінштейн, Ф. Сохін, О. Хорошковська та ін.

Дитина старшого дошкільного віку вже володіє розвиненою, досить зв'язною і цілісною системою знань, за допомогою якої вона діє в навколишньому світі. Діти старшого дошкільного віку активно прагнуть дізнатися про нього якомога більше, їм дуже важливо чути відповіді на поставлені питання, тому, з боку дорослого, так необхідна повага до потреб у знаннях. Старшим дошкільнятам доступне розуміння знаків і символів, вони виявляють інтерес до чисел, букв, кількісним, тимчасовим, просторовим категоріям, доступні прості логічні операції, прагнення до дослідження нового стає домінуючим мотивом в їх поведінці [1, с. 72].

До цього віку мовлення дітей стає діалогічним, вони обмінюються інформацією, сперечаються, знаходять пояснення та обґрунтування, розуміють і використовують причинні відносини («тому що», «тому», «хоча», «оскільки»). Разом з тим, старші дошкільники відчувають певні труднощі. Так: вони можуть вирішити математичну задачу, але часто не вміють пояснити, як вони це роблять; вони схильні наділяти волею і свідомістю об'єкти, які ними не володіють, хоча число таких об'єктів постійно скорочується; не завжди вони здатні враховувати інші точки зору і т. д. [2].

Дитяча діяльність в старшому дошкільному віці істотно змінюється за структурою і змістом. Спочатку – це наслідування дорослому, пов'язане з розвитком сюжетно-рольової гри, далі дитина освоює інші види діяльності, що вимагають від неї більш складного довільного регулятивного рівня, який пов'язаний з усвідомленням цілей і завдань цієї діяльності, шляхів їх вирішення, умінням піддавати оцінці і контролю дані дії і результати цих дій (вчення і праця). Якщо дитина обмежується лише результатом, а способи досягнення

конкретної дії їй не цікаві, то старший дошкільник приймає навчальну задачу, їй зрозуміло, що вона виконує конкретну дію для досягнення кінцевої мети, де важливий результат. Шестирічна дитина, як правило, використовує засвоєний прийом дії для вирішення наступних завдань, порівнюючи її результати з наявним, в її свідомості, зразком, щоб знайти відмінності. Для дитини 3–4 років важливим є те, що вона робить, для старшого ж дошкільника на перше місце виходить те, як він це робить, яким чином і способом він вирішує цю задачу.

У дитини старшого дошкільного віку триває вдосконалення всіх сторін мовлення. Чистішою стає вимова, більш розгорнутими – фрази, більш точними – висловлювання.

У старшого дошкільника досить розвинене активне мовлення, він намагається відповідати на питання і розповідати так, щоб оточуючі розуміли те, що він хоче сказати. Відбувається збагачення і розширення словника за рахунок знайомства з новими предметами, їх якостями і властивостями, новими словами, які позначають дії, за допомогою назв окремих частин, деталей предметів, за допомогою використання нових префіксів, суфіксів, які діти починають широко застосовувати в мовленні. У мовленні дошкільника з'являються узагальнюючі прикметники та іменники, що позначають матеріал, стан, властивості того чи іншого предмета. Впродовж року словник дитини збільшується на 1000–1200 слів. Старші дошкільники застосовують в мовленні абстрактні іменники, дієслова прикметники. Багато слів із пасивного словника переходять до словника активного [3, с. 114].

Хоча у дошкільників відбувається значне розширення словникового запасу, вони ще далекі від вільного користування словами. Уміння використовувати в своєму мовленні антоніми свідчить про активізацію словника.

У старшому дошкільному віці продовжує вдосконалюватися зв'язне, монологічне мовлення за рахунок оволодіння і вільного використання дошкільником на шостому році граматично правильною мовою.

Отже, до кінця 6-го року життя, дошкільнята досягають досить високого рівня в своєму мовному розвитку, супроводжуване правильною вимовою всіх звуків рідної мови, виразним і чітким відтворенням слів, дитина має потрібний для вільного спілкування запас слів, уміє правильно користуватися більшістю граматичних форм і категорій, змістовнішими, точнішими, виразнішими стають висловлювання.

Словниковий запас дитини 7-го року життя в кількісному і якісному відношенні досягає рівня вільного спілкування з однолітками і дорослими, діти здатні підтримати розмову практично на будь-яку тему, яка доступна для розуміння в їхньому віці. В активному словнику дошкільників все частіше трапляється диференційований підхід до позначення тих чи інших предметів. На розвиток граматично правильного мовлення, великий вплив має стан культури мовлення оточуючих дитину дорослих, яке полягає в умінні грамотно застосовувати різноманітні форми і категорії та своєчасно виправляти помилки, зроблені дитиною.

Для правильного процесу мовленнєвого розвитку дитини необхідний ряд певних умов [2] дитина повинна бути соматично і психічно здорова; вона повинна володіти нормальними розумовими здібностями; дитина повинна володіти повноцінним слухом і зором; дитина повинна мати достатню психічну активність; дитина повинна мати потребу в мовленнєвому спілкуванні; дитина повинна володіти повноцінним мовленнєвим оточенням.

Отже, на момент вступу в ЗЗСО дитина володіє правильним звуковим оформленням слів, чіткою і ясною їх вимовою, володіє певним словниковим запасом, в основному граматично правильним мовленням: будує різноманітні за конструкцією речення, погоджує слова в числі, роді, відмінку, правильно відмінює часто вживані іменники, прикметники, змінює за дієвідмінами дієслова; без труднощів вживає монологічне мовлення. Все перераховане вище дає можливість дитині при зарахуванні до ЗЗСО успішно опанувати програмним матеріалом.

Список використаних джерел

1. Белкина В. Н. Психология раннего и дошкольного детства: учеб. пособие. Ростов-на-Дону : Феникс, 2015. 272 с.
2. Богущ А. М. Мовленнєвий портрет п'ятирічної дитини. *Дошкільнє виховання*, 2013. №7. С. 6–10.
3. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль : Мандрівець, 2010. 152 с.

РОЗДІЛ V ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ НУШ

Гаврилюк Дарія Вікторівна,
здобувач ступеня вищої освіти «Магістр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Кравець Л. М.
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна
академія ім. Т. Шевченка, м. Кременець

ПІКЛУВАЛЬНЕ МИСЛЕННЯ – ОДИН ІЗ ВИДІВ «МИСЛЕННЯ ВИЩОГО ПОРЯДКУ»

Фахівці багатьох країн переконані, що незабаром деякі професії зникнуть. До 2030 року застаріють такі з них, як лектор, бібліотекар, архіваріус, турагент, юрисконсульт, нотаріус, аналітик, секретар, провізор, фармацевт, логіст, диспетчер, банківський операціоніст, журналіст та інші [1].

Роботодавці розраховують на те, що потенційний працівник умітиме:

- а) креативно мислити;
- б) управляти часом;
- в) комунікувати;
- г) застосовувати нетворкінг; керувати проектами;
- д) створювати команду; розробляти й наповнювати сайти;
- е) робити комп'ютерну графіку та відеомонтаж.

Вивченню та дослідженню формування критичного, креативного, піклувального мислення присвятили наукові праці У. Джемс, Д. Дьюї, Д. Клаустер, Д. Колб, М. Липман та А. Шарп, І. Бех.

І. Бех зазначає, що цільовим мейнстримом (англ. *mainstream* – основна течія) освіти сьогодення є формування нової людини, яка володіє «мисленням вищого порядку», що має бути *критичним* (особливий спосіб мислення), характерними ознаками якого є здатність оцінювати та аналізувати твердження та факти стосовно будь-якого об'єкта чи явища; робити об'єктивні висновки та приймати обґрунтовані рішення на основі здобуття й опрацювання інформації; здійснення рефлексивних дій (аналітичних, контролювальних, оцінних), *креативним* (прагнути до постійного саморозвитку, генерувати нові ідеї та приймати нестандартні рішення, бути здатним до вибору із численних альтернатив, що пропонує сучасне життя) і *підкувальним* (цілеспрямовано використовувати свій потенціал як для самореалізації в особистісному й професійному плані, так і в інтересах суспільства й держави, тобто враховувати інтереси й потреби оточуючих людей і перебирати на себе відповідальність за свій життєвий вибір і власну життєдіяльність).

Під час групової роботи, яку ми називаємо «спільнотою дослідників», формується підкувальний аспект мислення. Насамперед треба переконатися, що ваша гіпотеза (варіант вирішення проблеми) враховує інтереси та почуття інших.

Основні навички підкувального мислення:

- а) урахування інтересів і почуттів інших людей;
- б) орієнтація на діалог у спілкуванні;
- в) орієнтація на самоосвіту, саморозвиток;
- г) здатність до поповнення та генерації знань;
- д) уміння оцінювати, наскільки власні дії є корисними для суспільства і держави [1].

Постає питання, як же навчитися підкувально мислити?

Під час обґрунтування власної думки варто навчати дітей обов'язково наводити аргументи. Вони бувають сильними і слабкими, з логічними помилками. Учитель має вказати учням на це, й допомогти їм вибудувати сильну аргументацію на користь своєї точки зору.

Учитель може ознайомити з таким алгоритмом побудови сильної аргументації:

- озвучити власну думку;
- висунути гіпотезу, припущення (чому?);
- сформулювати аргументи (тому що);
- знайти контраргумент та озвучити концепт, умовисновки, які не піддаються запереченню;
- застосувати твердження на практиці, у реальній ситуації.

Алгоритм побудови сильної аргументації дає змогу навчати школярів приймати ретельно обмірковані рішення, тобто розвивати критичне мислення. Креативне мислення передбачає, що учні генерують нові ідеї, вони відкриті до нового, уявляють, нестандартно мислять – знаходять різні рішення для розв'язання тієї самої проблеми. Саме під час групової роботи у «спільноті дослідників» формується підкувальний аспект мислення.

Варто переконатися, що ваша гіпотеза – варіант розв'язання проблеми – враховує інтереси та почуття інших. Усі ці навички в сукупності дають змогу виховати дітей, які в майбутньому будуть здатні знаходити можливості, створювати їх та ефективно ними управляти. Нині варто не стандартизувати методи тестування, а змінювати парадигму освіти. Вона має пробуджувати приховані можливості та розвивати людський потенціал.

Досвід і методика формування підкувального мислення «становлять теоретичний та практичний інтерес. Вони розширюють уявлення педагогів про багатство ідей та методик у

світі, тому що спрямовані на розвиток мислення учнів, формування в ньому пізнавальних і ціннісних уявлень та установок.

Список використаних джерел

1. Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей. URL : [tps://schoollarganka.e-schools.info/pages/programa-nova-ukrainska-shkola-u-postup-do-tsnnostej](https://schoollarganka.e-schools.info/pages/programa-nova-ukrainska-shkola-u-postup-do-tsnnostej)

Карплюк Дарія Володимирівна,
здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Іванова Л. І.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ФОРМИ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ ТА УЧНІВ НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Взаємодія вчителя і учня – складний і багатогранний процес у вивченні англійської мови та вихованні підростаючого покоління, що в першу чергу базується на співпраці та взаємовпливі на уроці. Засвоєння англійської мови – це, передусім, активний розвиток таких психічних процесів як пам'ять, увага, уява, мислення та сприймання, що безпосередньо впливають на соціалізацію особистості. Тісне співробітництво та взаєморозуміння вчителя з учнем сприяють оптимальному розвитку дитини та спонукають її до навчання.

Спостереження за ходом навчального процесу показує існування ряду проблем, що впливають на оптимальну роботу суб'єктів навчання, а подекуди і її відсутність взагалі. Це негативно відбивається на знаннях учнів з англійської мови та їх ставлення до навчання. На сучасному етапі розвитку психолого-педагогічних наук розроблена велика кількість методів та засобів на покращення педагогічної взаємодії (наприклад, дослідження М. В. Савчина, О. І. Власової, О. І. Вишневського та ін.), які, на жаль, не використовуються на практиці в школі, в результаті чого вчитель виявляється нездатним розв'язати багато навчальних проблем. Це призводить до неефективного засвоєння матеріалу учнями та небажання вивчати англійську мову [2, с. 50].

Основні форми навчальної роботи проходять в умовах спілкування, змістом якого виступають, передусім, обмін інформацією, організація вчителем взаємодії та взаєморозуміння з учнями з допомогою різноманітних комунікативних засобів. Спілкування – складова частина кожного акту педагогічної діяльності.

Організуючи життєдіяльність дітей, спрямовуючи їх поведінку у певному напрямку, створюючи умови для розвитку мотивації навчання, дбаючи про засвоєння ними соціального досвіду, вчитель вступає в безпосередній контакт, взаємодію з учнями. У процесі спілкування мають місце міжособистісні взаємовпливи, які відбуваються як у вербальній, так і невербальній формі. Така взаємодія неможлива без оптимального обміну інформацією. Значне місце у цьому процесі має взаємопізнання вчителя і учня. Від того, ким є вчитель для учня, і навпаки, значною мірою залежить зміст і форма висловлювань та дій, а, головне, їх результат.

Провідна роль у здійсненні навчально-виховного процесу у школі завжди належала і належить вчителю. Вчитель виступає як ініціатор цього процесу, організовує його та керує ним. Для нього важливо бути не просто зрозумілим для учнів, йому необхідно продовжити

себе в них. Вчитель іноземної мови повинен чудово володіти мовою як системою слів, що мають певне значення, логічно виражати приналежність певних об'єктів до предметного світу, володіти мовленнєвою компетенцією. Але використання і розвиток мови не обмежується формуванням знань.

Коли вчитель англійської мови вживає те чи інше слово і тим самим вводить те чи інше поняття, то і він, і учні повинні мати на увазі одне й те ж явище. Тоді в них виникає порозуміння. Подолання смислових бар'єрів можливе, якщо вчитель бере до уваги психологію школярів, враховує їх інтереси та переконання, вікові особливості, досвід, правильно приписує їм очікування стосовно навчальної діяльності, зважає на його перспективи і труднощі у вивченні англійської мови.

Для ефективної співпраці на уроці англійської мови, педагог має уміти реалізовувати комунікативно-навчальну функцію, мотиваційно-стимулювальну, виховну, розвивальну, освітню і контрольну-коригувальну, тобто кваліфіковано застосовувати сучасні принципи, методи, прийоми і засоби навчання іншомовного спілкування.

Навчальний процес з англійської мови в сучасній школі – це, перш за все, партнерство між вчителем та учнем, де учень є суб'єктом навчання та спілкується нарівні з учителем. Вступаючи в стосунки співпраці, учитель орієнтується не на функції дитини як учня (згідно з яким він повинен виконати вправу, вивчити правила, прочитати текст), а на його особистість та перспективи його розвитку. Від поведінки вчителя буде залежати, чи відчує себе учень партнером у спілкуванні з ним. Вчитель повинен говорити природно, невимушено, звертаючи увагу на реакцію співрозмовника, не читати свої репліки з плану-конспекту чи з карток. При спілкуванні він враховує інтереси співрозмовника, стежить за виразністю своєї інтонації, жестів, міміки, за тим, як він рухається, стоїть, сидить. Вчитель завжди має бути доброзичливим, учень повинен відчувати, що його інтереси – це інтереси вчителя. Доброзичливість повністю виключає на уроці роздратованість, грубість, окрик.

Навчання англійської мови як навчання спілкування вимагає від учителя таких якостей, які забезпечили б реалізацію цілей навчання та його ефективність. Професійна підготовка вчителя англійської мови включає в себе володіння іноземною мовою як засобом усної та писемної комунікації в усіх сферах спілкування, а також як засобом педагогічної діяльності в різних умовах з урахуванням цілей навчання, вікових особливостей школярів та їх мовної підготовки [1, с. 90–94].

У роботі вчителя англійської мови неабияке значення мають окремі риси його особистості (відвертість натури, доброта і вимогливість, активність життєвої позиції, урівноваженість, почуття гумору тощо), вміння володіти класом, стиль відносин з людьми, додержання етичних норм, ерудиція, загальна культура. Усе це накладає помітний відбиток на весь урок англійської мови.

Ефективна співпраця між вчителем та учнем на уроці англійської мови реалізується тільки тоді, коли суб'єкти будуть максимально взаємодіяти, ефективно впливати один на одного та плідно співпрацювати, що є джерелом оволодіння необхідними знаннями, вміннями та навичками мови, що вивчається.

Створена атмосфера релаксації і довір'я знімає бар'єри між вчителем та учнем, забезпечує безпосередній контакт з неусвідомленою психічною діяльністю. Якщо сприятливі умови на уроці іноземної мови створено, то до її вивчення учня спонукатиме не тільки потреба знати мову, а саме задоволення від процесу її вивчення. Учні не повинні відчувати страху за правильність сказаного. Прискіпливе виправлення кожної допущеної учнем

помилки безпосередньо під час його мовлення заважає створенню такої атмосфери, породжує скованість, настороженість, відвертає увагу учня від предмету, про який іде мова.

Процес навчання іноземної мови супроводжується певними труднощами, зумовленими особливостями навчального предмету (перехід з однієї мови на іншу («мовний бар'єр»), міжмовна інтерференція). На шляху подолання цих труднощів вчитель для себе вибирає найефективніші форми організації уроку. Форми організації спілкування на уроці англійської мови є різні, а їх оптимальний підбір допомагає вчителю створити сприятливу психологічну атмосферу: «Офіційна аудиторія», «Круглий стіл», «Обличчям до обличчя», «Подібно». При використанні цих форм вчитель має можливість бути в близькому контакті з кожним учнем, що дає можливість йому зайняти місце в центрі класу, створюються умови для гри та мобільності.

Серед інтерактивних форм організації навчання на уроці англійської мови можна виокремити такі: індивідуальна діяльність вчителя та учня, робота в парах, робота в групах, гра, мікрофон, інтерв'ю, карусель, проєктна робота, мозковий штурм.

Інтерактивна педагогічна взаємодія характеризується високим ступенем інтенсивності спілкування його учасників, їх комунікації, обміну діяльностями, зміною та різноманітністю їх видів, форм і прийомів, цілеспрямованої рефлексією учасниками своєї діяльності, що відбувся взаємодії. Інтерактивна педагогічна взаємодія, реалізація інтерактивних педагогічних методів спрямовані на зміну, вдосконалення моделей поведінки та діяльності учасників педагогічного процесу

Технологій інтерактивного навчання існує величезна кількість. Кожен вчитель іноземної мови може самостійно придумати нові форми роботи з класом.

Форми організації спілкування на уроці англійської мови є велика кількість, тому вчитель з легкістю може їх застосовувати на своєму уроці. Наприклад у вправі «Complete the dialogue», учні можуть взаємодіяти як з вчителем так один з одним, що спонукає їх до говоріння англійською мовою та висловлення власної думки.

Досягнення взаємодії можливе в колективних формах, якими зокрема є рольові ігри. Гра на уроці англійської мови несе в собі великий позитивний заряд у формуванні комунікативної мотивації та прагнення взаємодіяти одне з одним, як показала педагогічна практика. Прикладами ефективною взаємодії на уроці є такі ігри: «Animals», «Передай питання», «Поїзд», «Незакінчене речення»

Використання різних форм навчання сприяє формуванню навичок і вмінь як предметних так і загально навчальних, виробленню життєвих цінностей створенню атмосфери співробітництва, взаємодії розвитку комунікативних якостей, що передбачає спілкування в реальних життєвих ситуаціях та вимагає від учнів застосувати й адаптувати вивчений мовний матеріал, творчо використовувати іноземну мову.

На власному досвіді ми переконалися, що запровадження різних форм взаємодії на уроці англійської мови, забезпечує практичне опанування учнями мовленнєвих умінь на рівні, достатньому для здійснення іншомовного спілкування згідно з програмними вимогами на різних етапах навчання. Кожна форма співпраці з учнями має певні переваги та недоліки, проте раціональне використання форм спонукає учнів вивчати англійську мову, пробуджує в них інтерес та мотивацію, навчає самостійному мисленню та діям. Від компетентності, уміння і стилю роботи конкретного вчителя залежить ефективність уроку, сила впливу на емоції і свідомість учнів. При використанні різних форм організації навчання на уроці

англійської мови діти краще включаються в роботу, взаємодіють з усіма учасниками процесу, в них виникає бажання вчитися і продовжувати вивчати мову.

Можна зробити висновок, що дієвими і ефективними формами взаємодії між вчителем та учнем на уроці англійської мови, є колективні та інтерактивні форми, що сприяють розвитку креативного мислення учнів, створюють атмосферу співпраці та партнерства.

Список використаних джерел

1. Вишневецький О. І. Діяльність учня на уроці англійської мови. Київ, 1989. 223 с.
2. Мартинова Р. Ю. Сучасні підходи та методи навчання іноземної мови. Вересень : науково-методичний, інформаційно-освітній журнал, 2010. № 1–2. С. 50–55.

Кондратюк Тетяна Олександрівна,
здобувач ступеня вищої освіти «Магістр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Маліновська Н. В.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МУЗИЧНОГО КЕРІВНИКА ТА ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Сучасні реалії орієнтують на підготовку компетентних, кваліфікованих фахівців на рівні світових стандартів, соціально й професійно обізнаних. У цьому контексті особливу увагу слід приділити музично-педагогічній підготовці музичних керівників та вчителів музичного мистецтва, від діяльності яких залежить фізичний, емоційний, духовний розвиток дітей.

Проблема музичного виховання дітей дошкільного та шкільного віку завжди перебуває в полі зору як науковців, так і фахівців-практиків. Її вивчали Д. Кабалевський, Н. Ветлугіна, І. Дзержинська, Р. Зініч, М. Палавандишвілі, А. Катинене, В. Швацька.

Результати вивчення проблеми вдосконалення змісту музичного виховання дітей і молоді в сучасних освітніх закладах, пошуку його нетрадиційних форм, методів і прийомів викладено в наукових розвідках і методичних розробках С. Колесникова, Т. Науменко, Ю. Полянського, Н. Фоломєєвої, А. Шевчук, О. Ростовського [1].

Сучасний професійний музичний керівник та вчитель музичного мистецтва повинні бути універсальними у своїй роботі. Одне з найважливіших завдань, яке постає перед педагогами, – це музично-естетичний і творчий розвиток дитини, формування її музичних здібностей.

Вчені розглядають складові професійної майстерності музичного керівника і вчителя музичного мистецтва, які сприяють позитивним результатам у музичному та загальному розвитку дітей дошкільного та шкільного віку, наголошуючи на педагогічні і фахові компетентності.

Педагогічна компетентність включає знання із загальної, дошкільної та музичної педагогіки як основи професіоналізму, фахова – знання завдань державної програми з навчання та виховання дітей; наявність необхідних умінь з методики музичного виховання.

Фахова компетентність музичного керівника і вчителя музичного мистецтва включає розвиток таких функцій як інформаційна, розвивальна, мобілізаційна, орієнтувальна; вказує

на їхню готовність виконувати їх, встановлювати зв'язки між ними, визначати зміст та методи їх реалізації [2].

Сучасні вимоги до професійної підготовки музичного керівника та вчителя музичного мистецтва передбачають формування соціально-особистісних компетенцій, у зміст яких входить дотримання етичних норм поведінки в педагогічному колективі та музично-творчій діяльності, розуміння функції музичного керівника та учителя музичного мистецтва як носіїв аксіологічних засад музики, адже вони мають бути водночас і музикантами, і педагогами [3, с. 191].

Важливими особистісними якостями музичного керівника та вчителя музичного мистецтва, які впливають на успішність педагогічної діяльності, є креативність, доброзичливість, вимогливість, толерантність, організованість, комунікативність, артистичність тощо. Результативність їхньої діяльності залежить від творчої уяви й образного мислення, а також вміння співпрацювати з дітьми.

Діяльність педагогів закладу дошкільної освіти і початкової школи у сфері музично-естетичного розвитку постійно потребує вдосконалення професійної майстерності, оновлення знань в галузі музичної педагогіки, опрацювання новітніх педагогічних технологій, програм, музичного репертуару, самовдосконалення, самореалізації, здатності до пошуку нових методів і прийомів музичного розвитку дітей дошкільного та шкільного віку, а також до творчої діяльності.

Список використаних джерел

1. Бакалець Н. О. Специфіка удосконалення професійної підготовки музичного керівника та вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Випуск 37. 2012. С. 205.
2. Барило Світлана Професійні компетенції музичного керівника і вихователя. *Вісник Прикарпатського університету: педагогіка*. Випуск XLV. Івано-Франківськ, 2013. С. 23.
3. Томашівська М. М. Сучасні вимоги до професійної компетентності вчителя музики. Збірник наукових праць: *Педагогічні науки*. Випуск LXXXII. Том 2. Кременець, 2018. С. 189–82.
4. Шуть Микола Музичний керівник та вчитель музичного мистецтва: нова формація. *Музичний керівник*, 2012. № 1. С. 4–9.

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

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ФОНЕТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У ЗВ'ЯЗКУ З ІНШИМИ НАУКОВИМИ ПОНЯТТЯМИ

Розвиток компетентної особистості, її комунікативної спроможності – одне з актуальних завдань сучасної педагогіки. Саме тому школа повинна забезпечити формування й розвиток інтелектуальної, творчої, ініціативної особистості, здатної жити у принципово нових умовах, реалізувати себе в житті, бути успішною і сприяти розвитку суспільства.

Державний стандарт початкової загальної освіти, нові навчальні програми з української мови спрямовані на формування комунікативної компетентності. Важливе значення у цьому процесі набуває розвиток в учнів початкових класів культури усного і писемного мовлення.

Освітня програма передбачає основні напрями у формуванні компетентностей. Компетентність – динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [2].

Компетентність часто тлумачать через усталені поняття: «здатність до...», «комплекс умінь», «готовність до...», «знання в дії», «спроможність», «індивідуально-особистісна рефлексивна функція» та ін. Як впливає із зазначеного вище, **компетентність – багатогранна**, тобто ні знання, ні вміння, ні досвід діяльності самі по собі не є компетентністю, тільки спільно [3, с. 15].

Компетентність – сукупність особистісних якостей учня (ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), зумовлених досвідом його діяльності в певній соціально й особистісно значущій сфері; здатність учня самостійно реалізовувати практичну діяльність і розв'язувати життєві проблеми, яка засновується на набутому навчальному та життєвому досвіді, особистісних цінностях і здібностях [3].

О. Савченко вказує, що «компетентність – інтегрована здатність особистості, набута у процесі навчання». Вона охоплює знання, вміння й навички, досвід, цінності, ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися в конкретній ситуації [6, с. 13].

Комунікативна компетентність належить одночасно до ключових і предметних типів компетентностей. Науковці стверджують, що освітня практика характеризується все інтенсивнішим переорієнтуванням на компетентнісний підхід, що передбачає набуття учнями знань, умінь і навичок вільного володіння мовою як інструментарієм мислення й комунікації, а в кінцевому результаті формує мовну особистість [1, с. 56].

Комунікативна компетентність як ключова є об'єктивною категорією, яка фіксує суспільно визнаний комплекс знань, умінь і навичок певного рівня, що можуть застосовуватися в широкій сфері діяльності людини; це здатність людини здійснювати складні поліфункційні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми.

Комунікативна компетентність як предметна є невід'ємним складником змісту мовної освіти, передбачає оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності, основами культури усного й писемного мовлення, базовими вміннями й навичками використання мови в різних сферах і ситуаціях спілкування.

Комунікативна компетентність учнів початкових класів виявляється в здатності спілкуватися з людьми різного віку і статусу, розуміти й відтворювати сприйняту на слух та прочитану інформацію, змістовно й грамотно висловлювати свої думки в усній і письмовій формах, вільно володіти мовою в різних навчальних та життєвих ситуаціях [4, с. 16].

Науковці вважають, що молодший шкільний вік сприятливий для оволодіння комунікативними вміннями і навичками, оскільки в дітей цього вікового періоду легко формуються мовленнєвий слух та артикуляція, вони залюбки засвоюють нові слова і сталі вислови, оволодівають лінгвістичними конструкціями, виявляють інтерес і чутливість до мовних явищ, прагнуть до спілкування і швидко набувають мовленнєвого досвіду [5, с. 22].

Спираючись на положення Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, чинні програми шкільного курсу української мови, дослідження в царині лінгвістики та лінгводидактики, в складі комунікативної компетентності виокремлюємо фонетичну, лексикологічну, граматичну, правописну, стилістичну субкомпетентності.

На нашу думку, важливим компонентом комунікативної компетентності учнів початкових класів є саме фонетична компетентність. Адже фонетика є першим рівнем, платформою для вивчення лексики й граматики, оскільки звуки – будівельний матеріал слова та словоформи.

Фонетична компетентність – це система, одиницями якої є фонетичні знання, фонетичні навички й фонетичні вміння. Під фонетичними знаннями розуміємо передбачуване освітньою програмою засвоєння лінгвістичних понять, закономірностей, правил з курсу фонетики української мови, вивчення основних фонетичних одиниць, звукових явищ різного рівня – від звука до речення. Під слухо-вимовними навичками розуміємо фонемно правильну вимову звуків у потоці мовлення й розуміння всіх звуків під час аудіювання й читання вголос. Під фонетичними вміннями розуміємо володіння прийомами педагогічної діяльності щодо організації навчання фонетичного аспекту української мови.

Фонетична компетентність – правильна вимова всіх звуків рідної мови, звукосполучень відповідно до орфоепічних норм, наголосів, добре розвинений фонематичний слух, що дозволяє диференціювати фонemi; володіння інтонаційними засобами виразності мовлення (темп, тембр, сила голосу, логічний наголос тощо).

Фонетична компетентність формується на основі здобутих фонетичних знань – опанування лінгвістичних понять, як-от: «звук мови» та «звук мовлення» (голосні, приголосні; приголосні тверді й м'які); «склад», «наголос»; правил вимови звуків, що позначені літерами *г* і *з*; позначення звуків мовлення на письмі (абетка, співвідношення звуків і букв); вимови наголошених і ненаголошених голосних; вимови приголосних звуків, пояснити зміну значення слова у результаті заміни одного зі звуків.

Завданнями формування фонетичної компетентності учнів початкових класів є: розвиток фонетичного сприймання мови; формування правильної вимови звуків рідної мови та їх сполучень; розвиток фонематичного слуху та відповідно вміння розрізняти різні фонemi на слух; розвиток вмінь використання інтонаційних засобів мовлення.

Умовами формування звукової культури мови є: розвиток апарату артикуляції; робота над мовним диханням; вироблення регуляції гучності голосу відповідно до умов спілкування; формування правильної вимови всіх звуків рідної мови.

Отже, ми визначили, що фонетична компетентність – правильна вимова всіх звуків рідної мови, звукосполучень відповідно до орфоепічних норм, наголосів, добре розвинений фонематичний слух, що дозволяє диференціювати фонemi; володіння інтонаційними засобами виразності мовлення (темп, тембр, сила голосу, логічний наголос тощо). Особливого значення для розвитку фонетичної компетентності набуває саме ранній шкільний вік, коли вона формується та стає основою для подальшого оволодіння мовою.

Список використаних джерел

1. Компетентнісний підхід до навчання української мови в основній школі : (матеріали кругл. столу). *Укр. мова і літ. в шк.* 2012. № 4. С. 51–64.
2. Навчальні програми для 1–4 класів. UPL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>
3. Нова українська школа: poradnik для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.
4. Пономарьова К. Моделирование урока украинской мови на компетентнісних засадах. *Початкова школа.* 2016. № 9. С. 15–19.

5. Пономарьова К. Сучасний урок української мови: компетентнісно орієнтовані цілі та структура. *Початкова школа*. 2015. № 1. С. 21–26.
6. Савченко О. Мета і результат уроку в контексті компетентнісного підходу. *Початкова школа*. 2015. № 3. С. 10–15.

Рижа Ірина Василівна,
здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Кравець Л. М.
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна
академія ім. Тараса Шевченка, м. Кременець

МУЗЕЙНА ПЕДАГОГІКА У ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Музей і шкільна освіта мають досить багато спільного у своїй діяльності: вони прагнуть виховувати й розвивати почуття патріотизму, позитивне ставлення до науки і культури своєї країни, впливати на мислення і творчі здібності й навички учнів як відвідувачів музею.

Музейна педагогіка вивчає усі можливі шляхи використання музейних експонатів та їх історії для виховного й освітнього процесу закладів загальної середньої освіти. Директор київської школи № 294 Д. Щербак наголошує, що «музеї, як культурно-освітні та науково-дослідницькі заклади, призначені не тільки для вивчення, збереження та використання пам'яток матеріальної та духовної культури, але й для прилучення громадян до надбань національної і світової історико-культурної спадщини» [4, с. 10].

Історія виникнення музейної педагогіки пов'язана із німецькими педагогами та музейними діячами, а саме:

- Г. Фройденталь розробив методику праці з школярами, в основі якої є підготовка до відвідування музею, закріплюючи знання і враження набуті там і на уроці. Ця методика спрямована на шкільного вчителя, який представлений на уроці й екскурсії як головний діяч.
- Г. Кершентейнер увів ідею музейної експозиції, яка має бути створеною за педагогічним принципом і спонукати до дії відвідувачів у процесі сприйняття матеріалу.
- А. Рейчвейн поширював думку про створення спеціальних музеїв-майстерень для дітей, де вони змогли б самостійно творчо працювати.
- А. Ліхтварк запропонував новий підхід до відвідувача як учасника діалогу. Такий метод сприяє глибокому розумінню й зануренню у вивчення матеріалу [5].

Становлення музейної педагогіки як галузі діяльності у Німеччині є не єдиним, проте точно найбільш показовим і, без перебільшень, визначним. Такі процеси спостерігаються і в інших країнах, як-от: Англія, Америка, Польща, Україна, Росія, Франція, Італія та в багатьох інших країнах світу. Завдяки цьому процесу, поширення музейної педагогіки та робота з аудиторією у музеї більше не розглядається як другорядна.

Натомість вітчизняні психологи, педагоги, музеєзнавці присвячують свої дослідження історії та сучасному стану музейної педагогіки в Україні, формам і методам співпраці музею та шкільної освіти, поширенню естетичного виховання школярів у музеях.

Вітчизняні дослідники М. Юхневич та О. Медведєв вважають, що «Музейна педагогіка – це наукова дисципліна на перетині педагогіки, психології, музеєзнавства, мистецтва і краєзнавства. Предметом музейної педагогіки є проблеми, пов'язані зі змістом,

методами і формами педагогічного впливу музею, з особливостями цього впливу на різні категорії населення, а також з визначенням музею в системі закладів освіти» [6].

Музейна педагогіка включає такі напрями:

- співпраця із аудиторією шкільного віку;
- ефективність комунікації у музеї;
- формування здатності розуміти подану інформацію музейним працівником;
- апробація нових методик;
- облаштування умов музею, для кращої візуалізації наданої музейної інформації, експозиції;
- популяризація різноманітних технологій для музейної освіти, а також залучення партнерів для співпраці [5].

Мета музейної педагогіки та зміст роботи музейних працівників переплітаються, адже вони переслідують спільне завдання виховання патріотичних почуттів у відвідувачів.

Підтвердженням цього є проведені нами дослідження співпраці ЗОШ № 1 м. Зборова та Зборівського історико-краєзнавчого музею «Зборівська битва». Стимулом для проведення нашого дослідження стали матеріали музею «тут проходять уроки з історії рідного краю, приїжджають учні, студенти, забезпечується екскурсійне обслуговування відвідувачів» [1, с. 11].

Під час дослідження ми ознайомилися з історією музею. Музей заснований 1993 року за ініціативи письменника та журналіста Григорія Баран-Радосівського. Колишня голова Зборівської РДА, Софія Демків зазначає, що «велика любов до України, до козацької звитяги спонукала Григорія Барана до створення у Зборові історико-краєзнавчого музею» [2, с. 92]. Заклад має велике значення в історії українського державотворення, оскільки він цікаво та доступно висвітлює звитяжні баталії Зборівської битви 1649 року.

Ганусевич Наталія, молодший співробітник науково-дослідницького відділу Національного заповідника «Замки Тернополя» пише, що «про цю битву можна розказувати багато, вона згадується в шкільному підручнику з історії України, деякі факти можна прочитати у польських нарисах кінця XIX – початку XX ст. Людвіка Кубаля та Людвіка Фрася, але знайти розгорнуте й повноцінне її дослідження неможливо» [3, с. 168]. Музей «Зборівська битва» з того часу слугує візитівкою міста Зборова.

Опитування працівників музею підтвердили наше твердження про те, що головна діяльність закладу спрямована на поширення патріотизму серед краян, зокрема молоді, а також на утвердження світогляду та пам'яті цієї визначної події для Зборівського краю.

Частими відвідувачами закладу є учні загальноосвітніх шкіл, адже уроки історії, виховні заходи неможливо уявити без ілюстрацій музею, враховуючи те, що його тематика та тема уроку історії України тісно пов'язані між собою.

У результаті опитування учнів середніх класів, класних керівників і вчителів історії нам вдалося визначити, що найбільше відвідувачів приваблює діорама історичної битви, виконана заслуженим художником України Степаном Нечасем. Зображення вирішального моменту визвольної битви з польським військом передає силу духу воїнів, які віддали життя заради вольності України. Важко не зауважити, що ця ситуація тісно переплітається з теперішніми подіями на Сході України.

Під час виховних заходів, уроків, організованих у музеї, педагоги та екскурсоводи у межах музейної педагогіки використовують різноманітні методи та форми їх проведення,

доповнюючи цінними історичними експонатами. Вдало використовують ігрові технології, переглядають короткометражні фільми про Зборівську битву та історію рідного краю.

Отже, музейна педагогіка допомагає учням досягти нового способу мислення, підвищити рівень культури та ставлення до культурної спадщини, сприяє підвищенню мотивації до навчання, сам процес стає якіснішим. Варто зазначити, що музейна педагогіка досі є маловивченою. З початку виникнення, вона була орієнтована на дошкільників, школярів, студентів, проте згодом, сфера її використання зазнала розширення. Для різних категорій відвідувачів розробляються спеціальні методи роботи, що свідчить про поширення музейної педагогіки.

Результати наукових досліджень показують, що час потребує постійних змін. Отже, музейну педагогіку варто постійно вдосконалювати, оновлювати форми та методи навчання й виховання для того, щоб підтримувати інтерес учнів.

Список використаних джерел

1. Балюх В. О. Музей «Зборівська битва». Тернопіль: ПП, 2005. 23 с.
2. Білий берег. *Історико-краєзнавчий та літературний часопис*. Тернопіль: ТЗОВ «Терно-граф». Випуск 1. 2015. 155 с.
3. Білий берег. *Історико-краєзнавчий та літературний часопис*. Тернопіль: ТЗОВ «Терно-граф». Випуск 4-5. 2019. 483 с.
4. Щербак Д. Розвиток музейної педагогіки. *Краєзнавство. Географія. Туризм*. 2010. №20. 29 с.
5. Музейна педагогіка в практиці сучасного ЗНЗ. Камінська В. URL:http://volyn-museum.com.ua/publ/muzej_osviti_volini_pri_volinskomu_instituti_pisljadiplomnoji_pedagogichnoji_osviti/muzejna_pedagogika_v_praktici_suchasnogo_znz/37-1-0-158 (дата звернення: 25.04.2021.)
6. Музейна педагогіка. URL:<https://dnz3.edu.vn.ua/muzejna-pedagogika/> (дата звернення: 25.04.2021.)

Лоборук Людмила Іванівна,
здобувач ступеня вищої освіти «Магістр»,
науковий керівник: д-р. пед. наук, проф. Шевців З. М.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Впровадження нових освітніх стандартів в інклюзивному класі початкової школи обумовлює пошук шляхів підвищення інтересу учнів до навчання і формування позитивної мотивації. Закономірно, що чим вищий рівень мотивації, тим більше чинників спонукають учня до навчальної діяльності, тим вищих результатів він може досягти.

Управління процесом навчання в умовах інклюзії потребує від учителя розуміння суті навчальної мотивації, основних закономірностей її функціонування і розвитку.

У науковому доробку Б. Ананьєва, Л. Божович, В. Вілюнаса, С. Канюк, Г. Костюка, А. Маркової, А. Маслоу, В. Семиченко, Х. Хекхаузена, Г. Щукиної, П. Якобсона та інших розглянуто різні аспекти проблеми мотивації.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що на сьогодні немає усталеного трактування сутності поняття «мотивація».

Так, мотивацію вивчають у площині певних психологічних явищ:

1) як систему факторів або сукупність причин, що спрямовують людину на виконання певних дій або бездіяльність, спонукають до активності;

2) як усвідомлене використання цілої системи збудників, що сприяють активізації діяльності;

3) як процес розгортання системи збудників, що безпосередньо відбувається в структурі відповідної діяльності [4, с. 34].

На думку А. Маркової, мотивація навчання є сферою поведінки, що вміщує в собі мотиви, цілі, емоції та вміння вчитись [3, с. 11].

Втім, найчастіше мотивацію розглядають як:

1) сукупності чинників, що підтримують і спрямовують, тобто визначають поведінку;

2) сукупності мотивів;

3) спонук, що викликають активність організму і визначають її спрямованість;

4) процесу психічної регуляції конкретної діяльності;

5) процесу дії мотиву і механізм, що детермінує виникнення, напрям і способи здійснення конкретних форм діяльності;

6) сукупної системи процесів, що відповідають за спонукання і діяльність.

Зазначимо, що в процесі розвитку мотивації навчально-пізнавальної діяльності вчителі інклюзивних класів повинні враховувати вікові, психологічні, індивідуальні відмінності й особливості учнів.

Для формування інтересу та позитивної мотивації до навчальної діяльності вчитель має розвивати мотиви навчання, що спонукають учнів до активності та визначають її спрямованість.

Варто наголосити, що навчальна мотивація – це частковий вид мотивації, що включений в діяльність наuczіння, навчальну діяльність. Мотив розглядають як найважливіший компонент мотиваційної сфери людини, реальну спонуку, що змушує її діяти в певній життєвій ситуації, за певних умов.

Поміж мотивів, що стимулюють учнів до навчання, виокремлюють соціальні та пізнавальні навчальні мотиви.

Соціальні мотиви, що сприяють вихованню в учнів інклюзивних класів позитивного ставлення до навчання, формуються, передусім, батьками, а згодом учителем. Ця група мотивів виражається в прагненні дітей, почутті відповідальності, обов'язку. Широкі соціальні мотиви поділяються на групи за джерелом виникнення, змістом і спрямованістю.

Пізнавальні мотиви формуються в процесі вивчення різних навчальних предметів, ціллю яких є розширення і поглиблення знань, умінь і навичок, прищеплення інтересу до знань і процесу їх отримання. На формування пізнавальних мотивів впливають як індивідуальні психологічні чинники, так і педагогічні умови процесу навчання.

Зазвичай, у навчальній діяльності учні керуються не лише пізнавальними або соціальними мотивами, а їх сукупністю, що сприяє підвищенню інтересу до навчання і прагненню домагатися успіху в будь-якій діяльності.

Т. Бланк вважає, що успіх навчальної діяльності залежить від того, наскільки вміло вчитель формує позитивну мотивацію навчання [1, с. 2–4].

У розвитку позитивної мотивації до навчальної діяльності важливим є вміння вчителя організувати навчальну роботу, дібрати ефективні прийоми, методи. Внутрішня потреба до навчання, позитивне ставлення до навчально-виховного процесу виникає в учнів тоді, коли вони можуть зайняти активну позицію в навчально-пізнавальній діяльності. Відтак учитель

повинен зрозуміло викладати і демонструвати практичну значущість навчального матеріалу, вміло організовувати самостійну роботу, формувати життєво необхідні вміння та навички, оптимально поєднувати різні методи, прийоми і способи навчальної роботи, створювати проблемні ситуації, вдаватися до гумору, викликати позитивні емоції тощо. Неабияке значення має використання ситуацій пізнавальної новизни, ігор, навчальних дискусій, протиріч, аналогій, створення ситуації успіху тощо.

Методом мотивації слугує аналіз життєвих ситуацій, що безпосередньо мотивує навчання за рахунок максимально можливої конкретизації знань, тісного зв'язку з особистою значущістю для учня і його оточення.

Дієвим методом навчальної мотивації учнів є створення на уроці ситуації успіху як суб'єктивного психічного стану задоволення наслідком діяльності. Зауважимо, що ситуація успіху досягається тоді, коли сам учень визначає цей результат як успіх. Усвідомлення ситуації успіху, розуміння її значущості виникає в учня після подолання страху, психологічного утиску та інших труднощів.

Водночас будь-який метод, яким послуговується вчитель у навчально-виховній роботі, може виконувати мотиваційну функцію. Поміж методів навчання варто виділити групу методів стимулювання і мотивації навчання, спрямованих на формування позитивної мотивації та стимулювання учнів до активної пізнавальної діяльності.

Ці методи покликані викликати в учнів інтерес до навчальної діяльності, формувати бажання досягати успіху та високих результатів. Бажання домогтися успіху сприятиме виробленню в учнів стійкої позиції до навчальної діяльності, формуванню відповідних якостей особистості, позитивному ставленню до навчання, набуттю нових знань, збагаченню світогляду.

Насамкінець зазначимо, що крім використання відповідних методів стимулювання, вчитель має вирішувати й інші завдання: вивчати мотиваційну сферу кожного учня; враховувати його інтереси і нахили; давати шанс для самовияву; заохочувати до здорового суперництва, підтримувати успіх. Лише за таких умов навчання буде цікавим, викликатиме в учнів інклюзивних класів інтерес і захоплення.

Список використаних джерел

1. Бланк Т. В. Формування позитивної мотивації як фактору успіху навчальної діяльності молодших школярів. Початкове навчання та виховання: наук.-метод. журн. Харків: Основа. 2009. № 16/18. С. 2–9.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер 2000. 512 с.
3. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения: кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1990. 192 с.
4. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность». Киев: Миллениум, 2004. 521 с.

Лохвич Катерина Іванівна,
здобувач ступеня «Молодший спеціаліст»,
науковий керівник: викладач фахових методик Гук С. С.
ВСП «Сарненський педагогічний фаховий коледж РДГУ», м. Сарни

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ «ГРОМАДЯНСЬКА ТА ІСТОРИЧНА» В ІНТЕГРОВАНОМУ КУРСІ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

Інтегрований курс «Я досліджую світ» сприяє розширенню, систематизації та поглибленню уявлень учнів про природні і соціальні об'єкти і явища як компоненти єдиного світу, допомагає оволодіти основами практико-орієнтованих знань про природу, людину і суспільство [2, с. 25].

Проявом сформованої громадянськості особистості виступає її громадянська компетентність – здатність людини активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права і обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства. Громадянськість – усвідомлення кожним громадянином своїх прав і обов'язків щодо держави, суспільства.

Метою громадянської та історичної освітньої галузі для загальної середньої освіти є створення умов для формування в учня / учениці початкової школи власної ідентичності та готовності до змін через усвідомлення своїх прав і свобод, осмислення зв'язків між історією і теперішнім життям; плекання активної громадянської позиції на засадах демократії та поваги до прав людини, набуття досвіду співжиття за демократичними процедурами. [3, с. 36]

Аналіз педагогічної, методичної та дидактичної літератури щодо особливостей формування компетентностей з освітньої галузі «Громадянська та історична» дає нам підстави стверджувати, що на інтегрованих уроках «Я досліджую світ» учителям початкової школи перевагу слід надавати дослідницьким і практичним роботам, організації проєктної діяльності, спостереженням у суспільстві та демонстрації об'єктів, історичних фактів, які недоступні для спостереження, за допомогою демонстрації відеосюжетів, моделюванню ситуацій життєвого вибору та прогнозуванню наслідків неправомірної поведінки, вирішенню ситуативних і проблемних завдань.

При формуванні компетентностей навчальні заняття варто планувати таким чином, щоб вони сприяли набуттю учнями навичок самостійного пошуку відповідей на поставлені запитання, для чого вони мають аналізувати факти, узагальнювати та робити логічні висновки. Вчителю необхідно створити умови для розвитку дослідницької діяльності. Учень більшу частину часу працює самостійно і знаходить потрібну інформацію про минуле і сучасне; добирає джерело інформації відповідно до потреб, зацікавленості [4, с. 48].

Спробуємо охарактеризувати методику окремих видів діяльності.

Процес формування громадянськості учнів початкових класів ефективно здійснюється при дотриманні певних педагогічних умов: осмислення суспільствознавчих понять; проведення уроків «Я досліджую світ» з елементами інноваційних технологій; використання потенціалу народної педагогіки і краєзнавчого матеріалу.

Історичні та громадянські знання засвоюються учнями у формі конкретних фактів, уявлень, понять.

Існує дві групи уявлень такі, що є доступними для безпосереднього сприймання (сім'я, колектив, предмети побуту, виробы майстрів); такі, що недоступні для безпосереднього сприймання (історичні факти, винаходи людства, історичні особи, права, обов'язки, демократія, культурна спадщина).

Методика формування уявлення – це створення відчуття і сприймання ознак об'єктів, чуттєва суть + словесне визначення, усвідомлення змісту, запам'ятовування образу, закріплення уявлення шляхом відтворення змісту, застосування уявлення [6, с. 34].

Поняття нерозривно пов'язані з мовою. Перешкодою у засвоєнні наукових понять дитиною молодшого віку є вербальний, а не образний спосіб вираження, недостатня насиченість конкретним матеріалом. Часто поняття засвоюються дитиною через просте заучування і запам'ятовування без будь-якого критичного аналізу, у тому вигляді, як було запропоновано для вивчення.

Спираючись на просте запам'ятовування, дитина стає нездатною до практичного використання засвоєних знань. Шлях від першого знайомства з новим поняттям до того моменту, коли воно засвоюється, «привласнюється» дитиною, є складним внутрішнім психічним процесом, який починається з інтуїтивного уявлення про значення слова і закінчується дійсним засвоєнням через його практичне використання [6, с. 36].

Ефективним методом для формування громадянських та історичних уявлень і знань можуть стати відеосюжети, які сприятимуть усвідомленню учнями себе як громадянина України, засвоєнню своїх прав та обов'язків; відеоролики для ознайомлення з історичним минулим України, звичаями та традиціями українців; сюжети для формування толерантного ставлення до інших народів. Наприклад, відеосюжети українського дитячого телеканалу ПЛЮСПЛЮС.

Відеометод ґрунтується переважно на наочному сприйнятті інформації, передбачає як індуктивний, так і дедуктивний шлях подання і засвоєння знань, різний ступінь самостійності і пізнавальної активності учнів, допускає різноманітні способи керування пізнавальним процесом.

Умови ефективності відеометоду – майстерність вчителя, якість технічних засобів, організація навчального процесу, його цілеспрямованості, чіткості, урахування індивідуальних особливостей учнів [7, с. 136].

Вимоги до вчителя, який використовує відеометод – це розвинуте вміння доцільно вводити учнів у коло досліджуваних проблем, скеровувати їхню діяльність, робити узагальнюючі висновки.

Сучасні засоби відеоінформації дозволяють підкреслювати, виділяти найбільш важливі місця, створюючи сприятливі умови для засвоєння не тільки відеоряду, але і його структури. Особливо багато можливостей у мультиплікації, яку використовують у навчанні для наочно-образного розкриття сутності найголовніших проблем.

При підготовці до сприймання відеоінформації вчителю необхідно коротко повідомити зміст відеофрагменту, назвати його основні частини, наголосити на головному, пояснити складні моменти, вказати, на що звернути увагу. Після демонстрації потрібно перевірити, як учні зрозуміли його зміст, уточнити і закріпити набуті знання [7, с. 141].

Результатом сформованості громадянської та історичної компетентності є готовність особистості на основі засвоєних знань і навичок виконувати діяльність, що складається з упорядкованого ряду розумових і практичних дій, спрямованих на досягнення усвідомленої мети. Наприклад, вироблення правил співпраці у класі. Як досягнути згоди? (Правила

взаємодії). Як виникає приязнь? (Правила дружби). Правила поведінки у громадських місцях, які я відвіую (у крамниці, парку, на дитячому майданчику).

Методика формування вмінь – це усвідомлення учнями мети дії, засвоєння орієнтовної основи дії, способу виконання (інструкція, алгоритм, план), виконання дії в матеріальній або матеріалізованій формі (за зразком учителя), проговорювання кожної дії (коментар), тип засвоєння розумових дій (перехід зовнішнього мовлення у внутрішнє) [6, с. 41].

Щоб сформувати вміння, необхідно скласти і вивчити правила поведінки у різних соціальних групах і привчати дітей до їх виконання.

Головний метод – це приучення школярів до виконання правил поведінки за допомогою вправ і роз'яснення їм відповідних норм моралі.

На початковому етапі формування етичної звички важливо, щоб усі учні зрозуміли її моральну сутність, усвідомили корисність у різних життєвих ситуаціях, значення її для себе й інших людей. Формування культурних звичок починається з виконання правил ввічливості за таким алгоритмом: розучування – тренування – відтворення його учнями – демонстрування зразка.

Корисні практичні покази – це протиставлення «як треба» і «як не треба» поводитися, що не тільки унаочнюють виявлення етикетної норми дії, а й є сприятливим емоційним підґрунтям для засвоєння правил.

Тільки систематичне підкріплення, періодичне нагадування способів позитивної дії в школі і за її межами, сприяє закріпленню набутих навичок. З цього погляду великі можливості дає організація повсякденної поведінки школярів під час чергування на перервах. Слід час від часу нагадувати учням засвоєні правила, контролювати їх додержання під час екскурсії, походів у кінотеатри, закріплювати моральні навички під час інших позакласних і позашкільних виховних заходів.

Види роботи із готовими правилами – читання правила, пояснення наслідків, якщо його не дотримуватися, перетворення його «навпаки», визначення пари ключових слів для кращого його запам'ятовування, постановка запитання до нього, щоб відповіддю було правило.

Види роботи із правилами, які не подані в готовому вигляді – це читання статті, визначення правил, які можна скласти за її змістом; аналіз ілюстрації підручника, висновок про неправомірну поведінку героя, складання правила; аналіз життєвої ситуації або художнього твору, висновок про причини і наслідки вчинків, складання правила; перегляд відеосюжету, формулювання висновків, складання правила [9, с. 165].

У процесі проведення пробних уроків «Я досліджую світ» ми встановили, що для формування в учнів дослідницьких умінь треба добирати найбільш придатні методики стимуляції творчого процесу, вибір яких визначається такими критеріями: простотою, доступністю в розумінні, можливістю засвоєння за обмежений час, високою результативністю активізації та стимуляції дослідницької діяльності учнів. На нашу думку, цим критеріям відповідають інтерактивні методики: «Пошук аналогій», «Алгоритм розв'язання дослідницьких задач», «Колективний проєкт», «Асоціативний куш», «Мозковий штурм», «Броунівський рух», «Мікрофон»), екскурсії, ігри – подорожі; конкурси.

Список використаних джерел

1. Гільберг Т. Г., Тарнавська С. С., Хитра З. М., Павич Н. Навчально-методичний посібник «Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу». Київ: Генеза, 2018. 240 с.
2. Гільберг Т. Г., Тарнавська С. С., Хитра З. М., Павич Н. Навчально-методичний посібник «Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 3–4 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу». Київ: Генеза, 2020. 240 с.
3. Державний стандарт початкової освіти. Постанова від 21 лютого 2018 р. № 87 / Кабінет Міністрів України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/Laws/show/87-2018> (дата звернення: 15.04.2021).
4. Ліннік О. О. Методика викладання освітньої галузі «Людина і світ». Київ: Слово, 2010. 248 с.
5. Помогайбо В. М. Довкілля: Підручник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів зі спеціальності «Початкове навчання». Полтава: Київ, 2005. 304 с.
6. Про загальну середню освіту. Закон України. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/651-14> (дата звернення: 15.04.2021).
7. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. Розпорядження від 14 грудня 2016 року № 988 / Кабінет Міністрів України. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npras/249613934> (дата звернення: 15.04.2021).
8. Савченко О. Я. Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра: посібник. Київ: Педагогічна думка, 2014. 176 с.
9. Шейко Г. К. Інноваційні методи роботи в початковій школі. Харків, 2008. 208 с.

Михалінська Юлія Василівна,
здобувач ступеня вищої освіти «Магістр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, асис. Ростикус Н. П.
Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів

СУТТЄВІСТЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ДЛЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ НУШ

Через бажання бути подібними до країн Європейського Союзу, в Україні відбулися реформування, а саме в системі освіти. В 2017 році Міністерством освіти та науки була прийнята «Концепція Нової української школи», яка понесла за собою низку змін.

На сучасному етапі оновлення освіти в Україні, все частіше перед майбутніми педагогами ставиться питання професійної компетентності. Під педагогічно компетентною людиною розуміється кваліфікований працівник, який спроможний професійно та творчо розвиватися на вищому рівні, займатися самовдосконаленням та самоосвітою, провадити професійну навчальну діяльність, впевнено досягати поставлених завдань та цілей, самостійно знаходити вирішення життєвих проблем [3, с. 4].

Затребуваний сучасним суспільством молодий вчитель повинен володіти певними якостями для роботи з дітьми та формування в подальшому професіоналізму:

- любов до дітей – оскільки ця професія ґрунтується на їх взаємозв'язку;
- почуття національної гідності – педагог повинен знати історію своєї держави і бути її патріотом;
- справедливість, чесність, совісність – ці прості якості, найбільше цінуються учнями;

- витримка, стриманість, терпеливість – без них просто не можлива робота в школі, адже щодня при спілкуванні з дітьми виникають найрізноманітніші непередбачувані ситуації;

- організаторські здібності – точніше вміння працювати в колективі. Вміння організовувати колектив – це своєчасна запорука успіху класу та практика на майбутнє;

- всебічний розвиток – учні можуть поставити запитання, на яке вчитель не знатиме відповіді, в цей час в їхніх очах оцінка щодо вас може впасти;

- вимогливість;

- оптимізм та любов до життя – оскільки школярі повністю віддзеркалюють наші емоції;

- чуйність та гуманність – розуміння радості чи співчуття;

- творчість та креативність;

- тактовність – вміння доцільно підбрати підхід до особистості [4].

Професійна компетенція насамперед тісно взаємопов'язана з педагогічною майстерністю, яка за І. А. Зязюном пояснюється, як сукупність ознак індивіда, який гарантує високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності [2, с. 32].

Основним призначенням НУШ є здійснення компетентнісного підходу в навчанні, який прогнозує спрямованість освітнього процесу не лише на засвоєння нових знань, а й на вміння застосовувати їх на практиці.

Термін «компетентність» (лат. *Competens* – відповідний, здібний.) містить в собі не лише певні професійні знання, а різні якості якими повинен керуватися вчитель. Цими якостями можуть бути як заповзятливість, можливість до співробітництва, роботи в групах та колективі, вправність давати оцінку ситуації, логічно мислити, шукати, підбирати та аналізувати ту чи іншу інформацію. Не лише освічена людина може бути компетентною. Не маючи досвіду, а маючи лише знання та певну інформацію людину не назвеш компетентною, а з часом з накопиченням досвіду та вмінням розвиватися вже можна говорити про компетентність [5].

Основним критерієм до освіченості вчителя є фаховий саморозвиток. Педагог вимушений бути спрямованим до незкінченного покращення як особистісних якостей, так і професійних. Як правило, важіль професійної самоосвіти полягає в потребі самовдосконалення.

На професійний розвиток учителя впливає зовнішня і внутрішня сфери.

Внутрішня сфера:

- самоосвіта;

- самовдосконалення;

- саморозвиток;

- самовиховання;

- самоаналіз.

Зовнішня – це педагогічні поради та вказівки, різноманітні семінари, методичні об'єднання, творчі групи та інші форми методичної роботи [4].

На даний час компетентність є в центрі уваги, оскільки вона розкриває нові перспективи розуміння школи, певних результатів діяльності освіти. Тому нова українська школа прагне збагатити ряди вчителів молодими професіоналами вищого класу. Через те що, один вчитель доволі давно працює з учнями, але не вміє знайти до них підхід, тому і продуктивність таких учнів буде низькою. Зазвичай на своїх уроках він використовує

переважно застарілі дидактичні засоби, звичайну бесіду чи розповідь без використання мультимедійних технологій. Інший ж навпаки – легко налагодив стосунки з учнями, зацікавлює їх різними видами уроків, цікавими завданнями чи переглядом навчальних роликів, тому і результативність краща. І вже після переведення тих учнів у середню школу, набираючи перший клас, список претендентів на місце майбутніх школярів у такого вчителя буде вразі більший [1, 6].

Майбутньому вчителеві потрібна неабияка гнучкість та нестандартність мислення, творчість, вміння швидко адаптуватися до нових змін. А можливо це тільки за умови високого загальнокультурного рівня та професійної компетентності, присутність розвинених професійних здібностей. Таким чином головним чинником нової програми стає те, що вчитель виконує роль наставника. З огляду на це можна зробити висновок, що вчительство – одна з найбільш клопітких професій, що гарантією такого звершення у формуванні професійно-педагогічної компетенції є певні знання та вміння їх застосовувати на основі спеціальних та психолого-педагогічних дисциплін.

Список використаних джерел

1. Войцех Р. М. Самоосвіта педагога як умова неперервної освіти. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. №7. 2015. С. 19–21
2. Короткий словник актуальних педагогічних термінів / упор. Флегонтова Н. М. Київ : КНУТД, 2013. С. 32.
3. Міністерство освіти і науки України Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : 2016. 40 с.
4. Пищик О. В. Розвиток професійної компетентності педагога. *Педагогічна майстерня*. № 8. 2014. С. 5–8
5. Професійна компетентність вчителя Нової української школи. Методичні настанови. Красноград 2020. 64 с.
6. Професійна компетентність вчителя початкових класів: навчально-методичний посібник для вчителів / Автори-упоряд.: В. С. Берека, А. В. Галас. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. 496 с.

Онишкевич Катерина Олегівна,
здобувач ступеня вищої освіти «Магістр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Боровець О. В.
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ПОРТФОЛІО ЯК ЗАСІБ САМОРОЗВИТКУ ТА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Професійний розвиток і удосконалення педагога передбачає систематичне зіставлення попереднього рівня із досягнутим; оцінювання реального стану із запланованим, нормативним. Тому важливо нагромаджувати досягнення, які формують своєрідне «досьє», що містить набір доказів оволодіння фахівцем професійними компетентностями, **у якому віддзеркалюється все цікаве, корисне і гідне з того, що відбувається в житті вчителя. Таким «досьє успіхів» може стати портфоліо педагога.**

У зарубіжній літературі портфоліо визначене як колекція робіт та результатів особистості, що демонструє її зусилля, прогрес і досягнення у різних сферах [4].

У науково-педагогічній літературі мета створення портфоліо педагога трактується так: визначення динаміки значущих самоосвітніх результатів у цілому, забезпечення

відслідковування індивідуального прогресу вчителя в широкому освітньому контексті, демонстрація його здібностей до практичного застосування освітніх надбань. І. Соколянська зазначає, що портфоліо дозволяє вирішити низку завдань методичної роботи, серед яких:

- розвинути і постійно підтримувати мотивацію, готовність педагога до свідомої ефективної цілеспрямованої самоосвіти;
- розвинути рефлексивну і самооцінювальну діяльність, розширити можливості самонавчання;
- прискорити процес оцінювання, визначити діапазон професійних можливостей учителя;
- фіксувати зміни та зростання за певний час;
- забезпечити неперервність самоосвіти;
- сприяти персоналізації післядипломної освіти вчителя у міжкурсовий період, підвищенню рівня його методичної культури [3, с. 58].

Портфоліо також є технологією оцінювання якості професійної діяльності фахівця, адже у ньому зібрано персональні матеріали, що презентують результати роботи, а також подається інформація, яка показує застосовувані методи і прийоми аналізу та планування діяльності спеціаліста.

У працях Н. Бахмат зазначається, що портфоліо вчителя може стати основою мотиваційної діяльності і допомогти формуванню його особистості, забезпечить педагога можливістю індивідуальної самореалізації засобами самоосвіти, що розпочинається тоді, коли з'являється потреба оновити або поповнити знання та вміння [2].

Нині, коли система освіти перебуває у процесі реформування, до вчителів ставляться нові вимоги, які і зумовлюють необхідність саморозвитку та самовдосконалення. Володіти знаннями та вміннями вже не достатньо, педагог повинен розвивати свою професійну компетентність. Для цього дієвим засобом вважають створення науково-методичного комплексу (портфоліо), де укладається за визначеними розділами інформація про професійну діяльність вчителя, проходження курсів, проведення та відвідування відкритих уроків, роботу над індивідуальною темою, публікації, участь у конференціях, семінарах тощо.

Практика застосування педагогами технології портфоліо свідчить, що доречним є, коли вчитель сам обирає форму, зміст, наповнення власного портфоліо. Можна скористатися і вже обґрунтованими рекомендаціями. Класичне портфоліо включає такі розділи: «Автопортрет» («Професійний портрет»), «Колектор», «Робочі матеріали», «Досягнення». Учителі початкових класів школи готують портфоліотеки та портфоліо-книжки, які мають розділи: «Інновації у професійній діяльності», «Творчий саморозвиток», «Участь у роботі педагогічних об'єднань», «Пошуково-дослідницька робота», «Публікації», «Авторські програми», «Творчі та навчальні досягнення учнів», «Узагальнення досвіду», «Навчально-методичне забезпечення педагогічного процесу», «Самоосвіта», «Позакласна робота» тощо [2].

Зазвичай форма розміщення і укладання інформації у розділах є довільною, що забезпечує суб'єктивний характер роботи з портфоліо. Кількість розділів визначається педагогом відповідно до завдань, які виконує портфоліо: вона має бути необхідною і достатньою для відображення особливостей діяльності і досягнень вчителя [1]. Молодим педагогам можна розпочати зі створення портфоліо документації (робочого портфоліо). Такий варіант представляє динаміку професійного розвитку фахівця, містить інформацію як

про процес оволодіння новими знаннями та вміннями, так і про їх застосування у реальних ситуаціях освітнього процесу.

Портфоліо вчителя одночасно є формою, процесом організації і технологією його роботи із науково-методичними продуктами власної творчої, проєктної, пізнавальної діяльності, а також одним із засобів формування професійної компетентності, зокрема, компетентності щодо розв'язання проблем, пов'язаних із самоорганізацією, самооцінюванням і самовдосконаленням сучасного педагога.

Список використаних джерел

1. Васильченко Л. Технологія портфоліо в освіті. *Управління школою*. 2007. № 13. С. 19–24.
2. Моделювання портфоліо педагога: навчально-методичний посібник / уклад. Н. Бахмат. 2-ге вид., переробл. і доповн. Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О. А., 2014. 72 с
3. Портфоліо педагога / укл. І. Соколянська. Харків: Основа, 2013. 224 с.
4. Сидорук А. Використання технології портфоліо в оцінюванні готовності майбутніх учителів фізичної культури. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. №8 (52). С. 187–193.

Паламарчук Наталія Андріївна,
здобувач ступеня вищої освіти «Магістр»,
науковий керівник: канд. пед. наук, асис. Ростикус Н. П.
Львівський національний університет ім. Івана Франка, м. Львів

ТВОРЧЕ І КРЕАТИВНЕ МИСЛЕННЯ: АНАЛІЗ І ПОХОДЖЕННЯ ДЕФІНІЦІЙ

Реалізація компетентнісного підходу в Новій українській школі передбачає одним із основних завдань формування інтелектуальної особистості, яка здатна креативно мислити і творчо вирішувати життєві й освітні проблеми.

У наукових публікаціях знаходимо результати чисельних досліджень щодо впровадження в освітній процес початкової ланки освіти нестандартних, нетрадиційних, інноваційних, інтерактивних форм, методів і засобів реалізації змісту освітніх галузей.

Саме тому метою нашої розвідки є аналіз понять творчого і креативного мислення учнів початкових класів.

Проблема розвитку творчості й креативності особистості розглянуто у працях Л. Виготського, І. Волощука, Г. Костюка, Т. Кудрявцева, Л. Леонтьєва, М. Левітова, А. Понамарьова, С. Ганіна та ін.

Загалом творчість розглядається як діяльність людини, спрямована на створення чогось нового, «оригінального, що входить не лише в історію розвитку самого творця, а й в історію науки, мистецтва» [2].

Сучасне розуміння проблеми розвитку творчого і креативного мислення школярів увібрало в себе здобутки гуманної педагогіки минулого. Психолого-педагогічна спадщина Я. А. Коменського, К. Д. Ушинського, О. В. Духновича, М. Монтессорі, О. О. Потєбні, С. Ф. Русової, П. П. Блонського, практика Л. М. Толстого, С. Френе, Дж. Родарі, В. О. Сухомлинського свідчать, що літературна творчість у дитячі роки – умова та засіб максимального розкриття творчих здібностей, активізації емоційно-чуттєвої сфери, пізнавальних інтересів і духовного потенціалу учнів початкових класів.

У працях О. Савченко знаходимо тлумачення здібностей як індивідуальних особливостей людини, що дають їй змогу за однакових умов успішніше за інших оволодівати певною діяльністю, розв'язувати творчі задачі [5].

Творче мислення – це своєрідний експеримент індивідуального характеру разом з поєднанням логічного мислення, фантазії та уяви [3].

Останнім часом поряд із поняттям «творчі здібності» все частіше використовується поняття «креативність», відповідника якого в українській мові немає.

Філософський енциклопедичний словник дає наступне визначення: «Творчість – продуктивна діяльність за мірками свободи й оновлення, коли зовнішня детермінація людської активності змінюється внутрішньою самовизначеністю. Елементи творчості притаманні людській діяльності взагалі, але як окремий різновид діяльності творчість характеризується продукуванням нових результатів» [7].

«Творчість – це створення нових моделей та втілення їх шляхом функціональної активності в матеріальні речі або ж у матеріальні моделі – книги, малюнки і т. д.», – пише М. М. Амосов [1, с. 158].

Креативність – здатність творити, здатність до творчих дій, що зумовлюють нове незвичне бачення проблеми чи ситуації [6].

У словнику С. Гончаренка креативність тлумачиться як «особистісна характеристика, а саме як здатність висловлювати незвичайні ідеї, нетрадиційно мислити, швидко розв'язувати проблемні ситуації» [4, с. 102].

Отже, поняття творче і креативне мислення є взаємопов'язані. Творча діяльність є фундаментом, передумовою розвитку креативності, метою розвитку особистості. В освітньому процесі творча діяльність учнів виступає як організована вчителем навчально-творча або творчо-пізнавальна діяльність. Креативність молодшого школяра є складним синтетичним поняттям. Розвиток креативності пов'язаний зі створенням нового, оригінального продукту в процесі навчально-творчої діяльності.

Список використаних джерел

1. Амосов Н. М. Алгоритмы разума. Київ : Наукова думка, 1979. 221 с.
2. Волощук І. С. Науково-педагогічні основи формування творчої особистості. Київ : Пед. думка, 1998. 160 с.
3. Парфілова С., Литвиненко І. Розвиток творчих здібностей молодших школярів на уроках української мови та літературного читання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 9 (93). С. 98–108
4. Професійна освіта : словник / уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ : Вища школа, 2000. 380 с.
5. Савченко О. В. Інструментальне забезпечення реалізації рефлексивності як загальної здібності особистості. *Актуальні проблеми психології. Психологія обдарованості. Збірник наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2011(6). С. 234–244.
6. Садова С. Креативність і лідерство як визначальні здібності підлітків. *Психологічні виміри культури, економіки, управління: Науковий журнал*. VIII, 2016. С. 51–56
7. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

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

СТАН ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Проблема розвитку компетентностей особистості педагога, який здатний до самоактуалізації, творчого перетворення навколишнього світу та соціально значущої діяльності сьогодні набуває великої актуальності. Формування особистості здобувача освіти у навчальному закладі залежить від рівня сформованості компетентності вчителя, який здатний забезпечити суб'єкт-суб'єктну взаємодію. У зв'язку з цим робота із формування критичного мислення в учнів початкових класів виходить у даний час на рівень пріоритетних. У період реформування змісту освіти, запровадження інновацій, технологія розвитку критичного мислення набуває великої актуальності.

У Концепції Нової української школи вказується на необхідність розвитку критичного мислення як наскрізного вміння, що розвивається засобами всіх предметів та є підґрунтям для формування компетентностей учня [6, с. 12].

Ця ідея зберегла своє відображення у Державному стандарті початкової освіти, де в результатах навчання здобувачів освіти усіх галузей зафіксовано набуття учнями навичок критично мислити [5].

А. Рахімов у своїй праці «Формування творчого мислення школярів в процесі навчальної діяльності» визначає таке формулювання визначення критичного мислення різними вченими. До прикладу, Б. Теплов розуміє критичність як «вміння строго оцінювати роботу думки, ретельно зважувати всі аргументи за і проти намічених гіпотез і піддавати ці гіпотези всебічній перевірці» [3, с. 63]. Британський дослідник Е. Боно визначає вміння критичного мислення як здатність аналізувати інформацію з позицій нестандартної ситуації, де особливе місце має прийняття незалежних, виважених рішень на основі різнобічних продуманих аргументів [3, с. 45].

Дослідження сучасних науковців свідчать про існуючі протиріччя, які є рушійною силою для сприяння удосконаленню сучасної початкової освіти в Україні з точки зору розвитку критичного мислення, оскільки:

- велика частина педагогів, погоджуючись із необхідністю розвитку критичного мислення учнів, наполягаючи на пріоритетній важливості формування у них усвідомлених знань, не дають можливості учням формулювати прості та очевидні висновки, віддаючи перевагу на уроці закритим запитанням;
- досить важливою та складною проблемою активізація діяльності всіх учнів на уроках, оскільки через надмірну кількість учнів в класах зникає можливість висловлення усіма ними своїх думок через брак часу;
- на уроках переважають репродуктивні завдання, які відтворюються за певним зразком. Учням надаються готові процедури та формули, відбувається спрощення складного матеріалу до більш простого, стимулюючи тим самим, короткі відповіді та стратегії для запам'ятовування, педагоги очікують усвідомлення від учнів того, що вони засвоюють, проте здійснення цього є неможливим, бо відбувається недостатнє навантаження їхнього мислення;

- аналіз більшості чинних підручників та посібників для початкової школи показав, що у них відсутні завдання пізнавального характеру та запитання на розвиток мислення або ж містяться вже готові сформульовані висновки. Користуючись такими підручниками, педагог не може покладатися на них методично у процесі формування та розвитку критичного мислення учнів початкової ланки;

- гострою проблемою залишається процес якісної підготовки вчителів щодо розвитку критичного мислення здобувачів освіти і брак науково-методичної літератури та додаткових інструкцій. Значна кількість складених рекомендацій, положень, інструкцій та описана практика не роблять акценту на необхідності організації активного, цілеспрямованого осмислення та розуміння матеріалу учнями.

Критичне мислення не є окремою навичкою, а комплексом умінь та навичок, які формуються поетапно, результатом щоденної кропіткої праці учня та вчителя. Вчитель початкової ланки у своїй педагогічній роботі вирішує, які методи розвитку і формування критичного мислення будуть ним використовуватись.

Методисти виділяють два основні підходи у навчанні учнів критично мислити – через запровадження у навчальному закладі окремого курсу («Критичне мислення», «Сократівський діалог», «Філософія мислення» тощо) або через відповідну організацію педагогічного процесу будь-якого з навчальних предметів [4, с. 97].

Критичне мислення починається з постановки проблеми, яку потрібно розв'язати, і завершується прийняттям рішення. В психолого-педагогічній літературі виокремлено чотири етапи формування критичного мислення учнів:

- 1) актуалізація знань, пробудження інтересу до теми, визначення мети вивчення конкретного матеріалу;
- 2) осмислення нової інформації;
- 3) роздуми або рефлексія, формування власної думки щодо навчального матеріалу;
- 4) узагальнення й оцінка проблеми, визначення способів її розв'язання, з'ясування власних можливостей [2, с. 12].

Для учнів початкової ланки найбільш ефективним є застосування елементів технології критичного мислення під час вивчення літературного читання та української мови. Педагогу необхідно пам'ятати, що навчити учнів початкових класів мислити критично з першого уроку просто неможливо. Тому важливими є узагальнення та систематизація педагогічних умов формування критичного мислення, які б мотивували учнів початкових класів до здійснення критичного аналізу та раціонального прийняття рішень на уроках української мови.

Критичне мислення формується та розвивається під час опрацювання інформації, розв'язання задач, проблем, оцінки ситуації, вибору раціональних способів діяльності. Тому такі уроки, на яких це постійно відбувається, створюють плідні умови для формування та розвитку критичного мислення. Якщо ж планувати етапи уроку з використанням на них відповідних форм та методів формування та розвитку критичного мислення, то результат буде ще більш високим [1, с. 24].

Технологія розвитку критичного мислення зорієнтована не лише на спільну діяльність вчителя та учня, активну діяльнісну участь самого учня, а також на створення комфортних психологічних умов, які знімають емоційне напруження. Працюючи за нею, учень має можливість реалізувати свої можливості та потреби, вчиться самостійно вирішувати власні

потреби, а також засвоює способи оцінки власної діяльності. Використовуючи дану технологію на уроках української мови, педагог розвиває особистість, у результаті чого відбувається розвиток та формування комунікативної компетенції, що забезпечує комфортні умови для активної пізнавальної діяльності й самовдосконалення.

Виходячи із вище сказаного, можна зробити висновок, що використовуючи ці когнітивні технології для власного життя, паралельно педагог може почати будувати уроки та працювати над проєктами із застосуванням вправ та завдань для розвитку критичного мислення учнів. Необхідно щодня розвивати у здобувачів освіти базові навички, потрібні для критичного мислення: схильність до аналізу та інтерпретації, формулювання висновків; спостережливість; властивість давати оцінки (явищам, предметам, ідеям тощо).

Список використаних джерел

1. Бадер В. О. Класифікація помилок у мовленні молодших школярів. *Рідна школа*. 2013. №9. С. 23–25.
2. Пометун О. І., Сущенко І. М. Путівник з розвитку критичного мислення в учнів початкової школи: методичний посібник для вчителів / автори-укладачі: Київ, 2017. 96 с.
3. Рахімов А. Формування творчого мислення школярів в процесі навчальної діяльності. Київ : АССА, 2016. 167 с.
4. Сори́на Г. В. Критическое мышление: История и современный статус. *Вестник Московского университета. Серия 7. Философия*. 2003. № 6. С. 97–110.
5. Державний стандарт початкової освіти. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
6. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. 2016. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/no-va-ukrainska-shkolacompressed.pdf>

Самойленко Альона Володимирівна,
студентка відділення середньої освіти та журналістики,
науковий керівник: д-р пед. наук, доц. Грона Н. В.
Прилуцький гуманітарно-педагогічний фаховий коледж
імені Івана Франка
Чернігівської обласної ради, м. Прилуки

ОСОБЛИВОСТІ ЛЕКСИЧНОЇ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ В УСНОМУ МОВЛЕННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Функціонування мови визначається чинними в суспільстві культурними нормами. Зміна мовних звичок залежить, отже, не лише від лінгвістичного оволодіння іншою мовою, а й від зміни культурних норм, або, якщо розглядати це явище на рівні особистості, – від зміни стереотипів поведінки.

Широкого розповсюдження на теренах України набуло інтерфероване мовлення, що являє собою активне використання російських компонентів в українському мовленні. Більшість дослідників називає такий різновид суржиком. Суржик – широке явище, складовими якого разом з інтерференцією є просторічні елементи, діалектизми, жаргонізми тощо.

Інтерференція (від лат. *inter* – між, взаємно та *ferens, ferentis* – який несе, переносить) – взаємодія мовних систем в умовах білінгвізму, яка виникає або у процесі мовних контактів, або у процесі індивідуального засвоєння нерідної мови [1].

Початковою стадією інтерференції на лексичному рівні є спорадична девіація від нормативного слововживання, яка спершу з'являється в розмовній мові. Під дією різноманітних чинників структурного і позаструктурного характеру таке відхилення може закріпитися й «унормуватися» в літературній мові. У цьому випадку ми маємо до діла з феноменом інтерференції.

Серед причин, які сприяють поширенню мовної інтерференції, можна виокремити:

1. Структурні (несумісність нових форм з тими, що вже існують).
2. Позаструктурні:
 - а) психологічні (бажання уникнути показних ефектів, властивих новим формам);
 - б) соціальні (намагання протистояти проникненню іншомовного матеріалу).

Масштаб інтерференції зумовлюється типом двомовності (індивідуальної чи колективної). В умовах індивідуального чи сімейного білінгвізму явища інтерференції переважно не виходять за межі мовлення даної особи (чи невеликої групи осіб). В умовах колективного чи масового білінгвізму інтерференційні явища мають великі можливості для поширення (особливо через засоби масової інформації: радіо, телебачення, періодичні видання) [2].

У мовознавстві прийнято виокремлювати кілька типів інтерференції: фонетичну, лексичну, семантичну, граматичну [3]. Однак у нашому дослідженні поняття інтерференції як відхилення від норми співвідноситься лише з лексичним рівнем.

Усі зафіксовані в усному мовленні молодших школярів факти лексичної інтерференції можливо оцінити за схожістю/розбіжністю лексем в обох мовах, оскільки вплив названого чинника є надзвичайно вагомим при виникненні інтерференції. Найбільш численними є мовні одиниці, що утворилися внаслідок втручання лексики російських слів:

Гурок – рос. – огурец, – укр. – огірок; (*Я обожаю салат з гурків*). **Должни** – рос. – должны, укр. – повинні (*Ви должны заплатити в наступному місяці більше*). **Обязани** – рос. – укр. – повинні (*Ви обязаны це робити*). **Каждий** – рос. – каждый, укр. – кожен (*Каждий може робити окремо*). **Канешно** – рос. – конечно, укр. – звичайно (*Канешно нада шось думать, бо буде гірше*). **Нада** – рос. – надо, укр. – треба (*Нада подумать, що робити завтра*). **Стрїться** – рос. – встретиться, укр. – зустрітися (*Нада буде стрїться погулять*). **Сделать** – рос. – сделать, укр. – зробити (*Затра нада сделать багато роботи*). **Нівєста** – рос. – невеста, укр. – наречена (*Ти у нас сама красива нівєста*). **Парїхмахер** – рос. – парикмахер, укр. – перукар (*Вона дуже хороший парїхмахер*). **Учьоба** – рос. – учёба, укр. – навчання (*Осталоя два місяці учьоби*). **Благодаря** – рос. – благодаря, укр. – завдяки (*Благодаря батьку і матері з нього вийшли люди*). **Кувирком** – рос. – кувирком, укр. – шкереберть (*Усе життя пошло кувирком*). **Потїрять** – рос. – потеряют, укр. – загубити (*Учора Ганна потїрля гроші*). **Хазяїство** – рос. – хозяйство, укр. – господарство (*У сусідів велике хазяїство*). **Вин** – рос. – он, укр. – він (*Вин сказав, що на роботу не прийде*). **Дєтство** – рос. – детство, укр. – дитинство (*У дєтствї вона була біленька, а потом потемніла*). **Скора помоц** – рос. – скорая помощь, укр. – швидка допомога (*До них скоро помоц так і не приїхала*). **Інстїтут** – рос. – институт, укр. – інститут. (*Вин не поступив в інстїтут в цьому році*). **Розрїшенїє** – рос. – разрешение, укр. – дозвіл. (*Вин дав розрїшенїє на свадьбу*).

Наведені приклади засвідчують значне поширення лексичної інтерференції у розмовному мовленні учнів 1–4 класів.

Для подолання інтерференції вчені, методисти, учителі рекомендують формувати в учнів навички мовленнєвого самоконтролю й самоаналізу, уміння працювати зі словниками, читати українську класичну літературу, щоб мати «на слуху» рівень розвитку сучасної української літературної мови; постійно бути уважним до своєї мови і мови найближчих осіб, читати й записувати цікаві думки інших. Отже, максимальне занурення в україномовне середовище сприятиме формуванню культури мовлення

Інтерференція в умовах контактування близькоспоріднених має специфічний характер, що виявляється в існуванні мовних фактів, у яких вона виявляється відразу на кількох рівнях. Під процес інтерференції частіше потрапляють мовні одиниці, що в українській та російській мовах є зовнішньо розбіжними. Найчастіше лексична інтерференція поєднується з фонетичною та морфологічною, а то й кілька їх проявів може співіснувати одночасно.

Список використаних джерел

1. Зимовець Г. В. Міжмовна інтерференція в умовах контактного білінгвізму (на матеріалі мови української діаспори): Автореф. Дис. ... канд. філол. наук: 10.02.15. Інститут української мови НАН України. Київ, 1997. 2. 19 с.
2. Черемська О. С. Лексична та граматична інтерференція в сучасній українській літературній мові як наслідок українсько-російського білінгвізму: Автореф. дис. ...канд. філол. наук: 10.02.01. Харків, 2002. 24 с.
3. Шинкаренко О. В. Явище лексичної інтерференції в українському мовленні молоді Кіровоградщини: Автореф. дис. ...канд. філол. наук: 10.02.01. Київ, 1995. 24 с.

Федорчук Сніжана Олександрівна,
здобувач ступеня освіти «Молодший спеціаліст»,
науковий керівник: викладач-методист Костюкевич Л. В.
ВСП «Сарненський педагогічний фаховий коледж РДГУ», м. Сарни

ЛЮБОВ ДО ДІТЕЙ ЯК ПРОВІДНА ЦІННІСНО-СВІТОГЛЯДНА ОСНОВА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

У Концепції Нової української школи зазначається, що дитині недостатньо дати лише знання, а важливо навчити користуватися ними, тобто вона за роки навчання в школі повинна оволодіти ключовими компетентностями [4]. Слово «компетентність» у перекладі з латинської «*competentia*» означає коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід [3]. У Законі України «Про освіту» компетентність визначається як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [2]. Таким чином поняття компетентність ширше за поняття «знання», «уміння» та «навички», адже компетентнісний підхід передбачає оволодіння і способами мислення, і системою цінностей.

Реалізація ідей нової школи залежить від учителя, який повинен змінити роль «носія знань» на роль наставника, фасилітатора, консультанта, менеджера, що орієнтується на

потреби та інтереси дитини. Тому так важливо, щоб сам учитель володів професійно-педагогічною компетентністю, що передбачає не лише обізнаність із новітніми науково обґрунтованими відомостями з педагогіки, психології, методик, інноватики для створення освітньо-розвивального середовища, але й провідними ціннісно-світоглядними орієнтаціями [8].

Цінності – це певні ідеї, норми, процеси, відносини, що мають об'єктивну позитивну значимість і здатні задовольняти певні потреби людини, групи, нації, суспільства. Особистісні цінності відображаються в свідомості у формі ціннісних орієнтацій. Саме вони є найважливішими елементами внутрішньої структури особистості, адже завдяки їм у суспільстві формуються різного рівня мотиви і цілі людей, визначаються засоби їх забезпечення. Таким чином, саме система цінностей визначає сутність як людини, так і певної спільноти, спрямованість їх дій і вчинків.

В Концепції Нової української школи також зазначається: «Діти сьогодні хочуть сучасних, діти сьогодні хочуть креативних, діти сьогодні хочуть учителів, які насамперед розуміють їх» [4]. Для школярів слова «вчитель нас розуміє» є синонімом до слів «вчитель нас любить». Сьогодні в педагогіці є спеціальний термін для позначення даної ціннісно-світоглядної орієнтації вчителя – «педагогічна любов».

Особливості педагогічної взаємодії на основі любові вчителя до учнів можемо знайти в працях Ш. Амонашвілі, Я. Корчака, Я. Коменського, А. Макаренка, Й. Песталоцці, В. Сухомлинського, Л. Толстого, К. Ушинського та інших. Вікіпедія трактує педагогічну любов як «високе моральне почуття, яке полягає у стійкій, самовідданій і свідомій прихильності педагога до вихованця, зумовленій стійкими педагогічними переконаннями, життєвими цілями служіння дитинству та інтересами людей» [5]. Швейцарський педагог Й. Г. Песталоцці вважав, що саме «у любові дитина знаходить вдвічі більше джерело зростання» [5]. На думку російської філософа, Л. М. Толстого: «Якщо вчитель має тільки любов до справи, він буде хорошим учителем. Якщо вчитель має тільки любов до учня, як батько, мати, він буде краще того вчителя, який прочитав всі книги, але не має любові ні до справи, ні до учнів. Якщо вчитель поєднує в собі любов до справи і учня, він – досконалий учитель» [1]. Польський педагог Я. Корчак підкреслював, що любити дитину – це означає: допомогти їй стати собою, а не реалізувати мрії інших; не вимагати від неї плати за зроблене; не зганяти зло і образи на дітях; не ставитися зверхньо до дитячих проблем; не принижувати. Тобто педагог вважав, що справжня любов – це довіра, розуміння, допомога [5]. Саме любов до дітей стала лейтмотивом не лише професійної діяльності, але й усього життя відомого українського педагога В. О. Сухомлинського. Він писав: «Що найголовніше було в моєму житті? Без роздумів відповідаю: любов до дітей» [7]. У 1967 році в журналі «Радянська школа» була надрукована стаття В. О. Сухомлинського «Як любити дітей». Статтю педагог почав описом наступної педагогічної ситуації: «В учительському середовищі можна почути дискусію – чи обов'язково, щоб кожен педагог любив дітей?

– А якщо я їх не люблю? – хизувався своєю оригінальністю один учитель. – Якщо від їх галасу у мене головний біль? Якщо я тільки і знаю світлі хвилини, коли не чую їх і не бачу? Що ж, накажете залишити школу і перекваліфікуватися?» [9].

В тій же статті Василь Олександрович відповів: «Так, треба залишити школу і оволодіти іншою спеціальністю. Або ж виховати в собі любов до дитини – третього не дано» [9]. Педагог був переконаний у тому, що саме вчительська любов до дитини – це «плоть і кров вихователя як сили, здатної впливати на духовний світ іншої людини. Педагог без

любові до дитини – все одно, що співак без голосу, музикант без слуху, живописець без відчуття кольору» [9]. На думку Василя Олександровича: «Хороший учитель – це насамперед людина, яка любить дітей, знаходить радість у спілкуванні з ними, вірить у те, що кожна дитина може стати доброю людиною, вміє дружити з дітьми, бере близько до серця дитячі радощі і прикрощі, знає душу дитини, ніколи не забуває, що й сама була дитиною» [6].

Цікавим є ще одне твердження педагога: «Було б наївно уявляти собі справу так, що всі діти, які приходять в школу, – красиві троянди; і вчителю не залишається нічого, як тільки милуватися ними. Є троянди, є і чортополох. Скільки приносять з собою діти потворного, скільки буває такого, коли серце дитяче – як гнійник, як виразка, коріння якої сягають у глибину тих днів, коли перед дитиною тільки відкривалося віконце в світ. Буває, дивляться на тебе не чисті, чесні, відверті, а нахабні, лицемірні очі. Хіба можна все це любити? Я люблю дитину не такою, якою вона є, а такою, якою вона повинна бути. І коли вдається очистити серце дитяче від гнійника і виразок, коли в очах дитини сяє одухотвореність красою, а не блукає лицемірна посмішка, я люблю цю справжню людину, бо в ній – частка моєї душі» [9].

Василь Олександрович наголошував: «Любов учителя до дітей, любов дітей до вчителя, починається ... з подиву, з благоговіння одного перед духовними багатствами іншого і перш за все перед багатством думки» [9].

Він закликав педагогів: «Возлюби дитину. Возлюби її сильніше, ніж самого себе. Увіруй, що дитина чистіша, краща, чесніша, талановитіша за тебе. Всього себе віддавай дітям і тільки тоді зможеш іменуватися Учителем».

Відомий грузинський педагог-новатор, Ш. О. Амонашвілі вважає, що «Питання – як любити дітей – вічне для педагогіки. Але не для педагогіки як академічної науки, а педагогіки як унікальної єдності науки і високого мистецтва, як способу життя, як стану духу. Прикро, що педагогічна наука не прагне до синтезу з педагогічним мистецтвом, з тим, щоб на цій основі стати потужним двигуном поступального розвитку нашого суспільства.

Але ще прикріше, коли вона зовсім суперечить мистецтву виховання, в основі якого лежить безмежна любов до дітей» [9].

Педагог наголошує: «Любити дітей і кожну дитину треба:

- щиро, чесно, від усього серця;
- спокійно, терпляче, довірливо;
- ніжно, красиво, вишукано;
- віддано, постійно, без умовностей;
- натхненно, захоплено;
- дбайливо, мужньо, розуміюче;
- з повагою, твердженням, піднесенням.

...Ось такою Любов'ю треба любити дітей.

Вона несумісна з роздратуванням, з грубістю, з недовірою, з приниженням, з насильством, з примусом ...» [9].

За словами Ш. О. Амонашвілі: «Любов треба нести дітям з любов'ю, красиво і витончено, щоб вони прийняли її і виховувалися» [9].

Отож педагоги, які жили в різні часи, в різних країнах, працювали в різних закладах, сходяться в одному: любов – це основний закон освіти, з якого необхідно виводити визначення того, що називається методами, принципами, школою, уроком, реформою тощо

[9]. При цьому, мова йде не про вседозволеність, потурання дитячим примхам, сусюкання, а про любов, у якій поєднуються сердечна ласка з мудрою суворістю й вимогливістю.

Будуть змінюватися часи. На зміну поколінню Z прийде нове покоління. Проте незмінним залишиться одне: ШКОЛА СТОЇТЬ ВЧИТЕЛЬСЬКОЮ ЛЮБОВ'Ю.

Список використаних джерел

1. Вислови відомих людей про професію вчителя. URL: <https://sites.google.com/site/personalniibilousinnivasilivni/vihovna-robota/poradi-vikladacu/vislovividomihludejproprofesiuvcitela> (дата звернення: 15.04.2021).
2. Закон України «Про освіту». Верховна рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 15.04.2021).
3. Компетентність. Вікіпедія: вільна енциклопедія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/> (дата звернення: 15.04.2021).
4. Концепція «Нова українська школа». Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 15.04.2021).
5. Педагогічна любов. Вікіпедія: вільна енциклопедія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/> (дата звернення: 15.04.2021).
6. Початкова освіта в контексті ідей Нової Української Школи. О.Я.Савченко. Інститут педагогіки НАПН України. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/714505/1/Початкова%20освіта20в%20контексті%20ідей%20НУШ.pdf> (дата звернення: 15.04.2021).
7. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. URL: <https://mala.storinka.org/серцевіддаю-дітям-василь-сухомлинський-читати-завантажити.html> (дата звернення: 15.04.2021).
8. Типова освітня програма організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/MUS29435> (дата звернення: 15.04.2021).
9. Шалва Амонашвили. Как любить детей. Опыт самоанализа. URL: <https://iknigi.net/avtor-shalva-amonashvili/133166-kak-lyubit-detey-opyt-samoanaliza-shalva-amonashvili/read/page-1.html> (дата звернення: 15.04.2021).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Абрамчук Софія Юріївна, здобувач ступеня освіти «Молодший спеціаліст», науковий керівник: викладач-методист **Левшунова О. О.**, Сарненський педагогічний фаховий коледж РДГУ, м. Сарни.

Александрук Ольга Сергіївна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Степанова О. І.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Борисовець Олександра Станіславівна, здобувач ступеня освіти «Молодший спеціаліст», науковий керівник: викладач-методист **Жакун Л. А.**, Сарненський педагогічний фаховий коледж РДГУ, м. Сарни.

Боровець Катерина Олександрівна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Іванова Л. І.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Бородієнко Анна Андріївна, здобувач ступеня освіти «Молодший спеціаліст», науковий керівник: викладач-методист **Левшунова О. О.**, Сарненський фаховий педагогічний коледж РДГУ, м. Сарни.

Буравцова Оксана Миколаївна, здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Найда Р. Г.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Вашуленко Оксана Вікторівна, науковий співробітник відділу початкової освіти імені О. Я. Савченко Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ.

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

Візна Юлія Володимирівна, здобувач ступеня вищої освіти, науковий керівник: канд. пед. наук **Ростикус Н. П.**, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів.

Володько Валентина Михайлівна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Іванова Л. І.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Гаврилюк Дарія Вікторівна, здобувач ступеня вищої «Магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Кравець Л. М.**, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка, м. Кременець.

Гайдучик Тетяна Олександрівна, здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр», науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Шевчук Т. Б.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Голуб Олена Олександрівна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Маліновська Н. В.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Гречух Вікторія Романівна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Мафтин Л. В.**, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці.

Грипич Зінаїда Петрівна, здобувач ступеня освіти «Бакалавр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Найда Р. Г.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Данилюк Марина Андріївна, здобувач ступеня освіти «Бакалавр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Найда Р. Г.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Данилюк Тетяна Василівна, здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Іванова Л. І.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Дзюра Олена Валеріївна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Іванова Л. І.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Дмухар Аліна Андріївна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Гамза А. В.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Довга Анастасія Анатоліївна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Гамза А. В.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Дубінчук Євгенія Валентинівна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Костолович Т. В.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Дуляк Інна Андріївна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Гамза А. В.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Жигула Карина Вікторівна, здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр», науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Шевчук Т. Б.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Зубчик Микола Володимирович, здобувач ступеня освіти «Молодший спеціаліст», науковий керівник: викладач-методист **Михальська К. Г.**, Сарненський педагогічний фаховий коледж РДГУ, м. Сарни.

Ігнатенко Олена Вікторівна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Бісовецька Л. А.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Карплюк Дарія Володимирівна, здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Іванова Л. І.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

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

Кондратюк Тетяна Олександрівна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Маліновська Н. В.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Костенко Вікторія Олександрівна, здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр», науковий керівник: д-р пед. наук, доц. **Грона Н. В.**, Прилуцький гуманітарно-педагогічний фаховий коледж імені Івана Франка, м. Прилуки.

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

Кравчук Марина Юріївна, **Маринич Анна Іванівна**, здобувачі ступеня вищої освіти «Бакалавр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Іванова Л. І.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Крючкова Ірина Юріївна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Маліновська Н. В.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Курин Ольга Сергіївна, здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр», науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Шевчук Т. Б.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Лисик Оксана Ярославівна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. пед. наук **Ростикус Н. П.**, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів.

Лічна Світлана Анатоліївна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Маліновська Н. В.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Лоборук Людмила Іванівна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: д-р. пед. наук, проф. **Шевців З. М.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Лохвич Катерина Іванівна, здобувач ступеня освіти «Молодший спеціаліст», науковий керівник: викладач **Гук С. С.**, Сарненський педагогічний фаховий коледж РДГУ, м. Сарни.

Ляшецька Ольга Ігорівна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Лук'яник Л. В.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Ляшик Анастасія Олександрівна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Лук'яник Л. В.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Макарчук Тетяна Іванівна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Шевчук Т. Б.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Мартинюк Оксана Петрівна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Гамза А. В.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

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

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

Мачелюк Світлана Валеріївна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Бісовецька Л. А.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Мельник Юлія Володимирівна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Остапйовська І. І.**, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк.

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

Михалінська Юлія Василівна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. пед. наук **Ростикус Н. П.** Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів.

Михалюк Марія Віталіївна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Шевчук Т. Б.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Музичук Тетяна Вікторівна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Маліновська Н. В.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Онишкевич Катерина Олегівна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Боровець О. В.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Паламарчук Наталія Андріївна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. пед. наук **Ростикус Н. П.**, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів.

Петрик Яна Федорівна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Гринькова Н. М.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Пилипів Наталія Володимирівна, здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр», науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Гудима Н. В.**, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Підгрушна Софія Сергіївна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Бричок С. Б.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Піхоцька Орися Миронівна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Лук'яник Л. В.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

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

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

Рибчинчук Світлана Олександрівна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Іванова Л. І.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Рижа Ірина Василівна, здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Кравець Л. М.** Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка, м. Кременець.

Самойленко Альона Володимирівна, здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр», науковий керівник: д-р пед. наук, доц. **Грона Н. В.**, Прилуцький гуманітарно-педагогічний фаховий коледж імені Івана Франка Чернігівської обласної ради, м. Прилуки.

Слободенюк Іванна Олександрівна, здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Іванова Л. І.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

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

Солоненко Анна Олександрівна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Степанова О. І.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Стрільчук Христина Богданівна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Костолович Т. В.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Суржук Тетяна Борисівна, кандидат педагогічних наук, доцент, в. о. завідувача кафедри теорії і методик початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне.

Тиховська Анна Русланівна, здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр», науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Шевчук Т. Б.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Тростяничук Мар'яна Степанівна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Бісовецька Л. А.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Троцан Катерина Вікторівна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Остапівська І. І.**, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк.

Федорчук Сніжана Олександрівна, здобувач ступеня освіти «Молодший спеціаліст», науковий керівник: викладач-методист **Костюкевич Л. В.**, Сарненський педагогічний фаховий коледж РДГУ, м. Сарни.

Шпаковська Катерина Сергіївна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Костолович Т. В.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Шумак Ольга Валеріївна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Шевчук Т. Б.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Шумак Юлія Володимирівна, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр», науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Шевчук Т. Б.**, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Шумбаєв Станіслав Дмитрович, здобувач ступеня освіти «Молодший спеціаліст», науковий керівник: викладач-методист **Михальська К. Г.**, Сарненський фаховий педагогічний коледж РДГУ, м. Сарни.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І РЕАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНІХ ГАЛУЗЕЙ НУШ МОВНА ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ

ПЕРЕДМОВА	3
Суржук Тетяна Борисівна НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА В ДІЇ	4
Вашуленко Оксана Вікторівна ПОТЕНЦІАЛ ПІДРУЧНИКА З ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ МЕДІАГРАМОТНОСТІ	8
Візна Юлія Володимирівна ОРФОЕПІЧНІ НАВИЧКИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	11
Гайдучик Тетяна Олександрівна ФОРМУВАННЯ ЗВУКОВОЇ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ У ПЕРШОКЛАСНИКІВ	13
Дубінчук Євгенія Валентинівна ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ	16
Костенко Вікторія Олександрівна ВИВЧЕННЯ ЗАСТАРІЛОЇ ЛЕКСИКИ УЧНЯМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	18
Ляшецька Ольга Ігорівна ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ СИТУАЦІЙНИХ ЗАВДАНЬ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	21
Ляшик Анастасія Олександрівна ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	24
Михалюк Марія Віталіївна СТИЛІСТИЧНА ВПРАВНІСТЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ – НЕОБХІДНА УМОВА ЇХ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ	26
Тиховська Анна Русланівна УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО РОЗВИТКУ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	29
ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ	
Борисовець Олександра Станіславівна ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ	31
Боровець Катерина Олександрівна ВИКОРИСТАННЯ ДИТЯЧОЇ КНИГИ В ОСВІТНІЙ РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ	34
Виногородська Дарина Олександрівна НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ СУТНОСТІ ЧИТАЦЬКОЇ САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	36
Володько Валентина Михайлівна ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ І НАВИЧОК УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ	40
Гречух Вікторія Романівна РОЛЬ МЕТАФОРИ У МОВЛЕННЄВОМУ РОЗВИТКУ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	42

Кравчук Марина Юрїївна, Маринич Анна Іванївна	44
ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ НУШ	
МАТЕМАТИЧНА ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ	
Зубчик Микола Володимирович	46
УПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ STEM-ОСВІТИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ	
Мельник Юлія Володимирївна	48
ЗМІСТ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	
Шумбаєв Станіслав Дмитрович	50
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УМОВ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ПІДРУЧНИКІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	
ІНФОРМАТИЧНА ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ	
Троцан Катерина Вікторївна	57
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ СТВОРЕННЯ МАТЕМАТИЧНИХ КВЕСТІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	
ПРИРОДНИЧА ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ	
Довга Анастасія Анатолїївна	59
ФОРМУВАННЯ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЄКТУВАННЯ	
РОЗДІЛ II	
УПРОВАДЖЕННЯ КЛЮЧОВИХ ІННОВАЦІЙ У СУЧАСНИЙ УРОК	
Дуляк Інна Андрїївна	61
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДІЄСЛОВА ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ЗАСОБУ STORYTELLING	
Курин Ольга Сергїївна	63
ФОРМУВАННЯ ОРФОЕПІЧНОЇ ПРАВИЛЬНОСТІ МОВЛЕННЯ УЧНІВ 4 КЛАСУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	
Петрик Яна Федорївна	66
ВИКОРИСТАННЯ КОМІКСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	
Пилипів Наталія Володимирївна	68
ВПРОВАДЖЕННЯ У ЗМІСТ УРОКІВ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ ТЕХНОЛОГІЙ ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	
Підгрушна Софія Сергїївна	71
СКРАЙБІНГ ЯК ІННОВАЦІЙНА МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЧИТАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	
Слободенюк Іванна Олександрївна	73
УПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИКИ LEGO В ОСВІТНІЙ ПРОСТІР НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	
Соловйова Марія Євгенївна	76
ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ КОНСТРУКТОРІВ LEGO	

РОЗДІЛ III

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОСТІ МЕТОДИК НАВЧАННЯ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Абрамчук Софія Юріївна МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ЕСЕ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В 3-4 КЛАСАХ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	79
Бородієнко Анна Андріївна ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ «ЛЕПБУК» НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЧИТАННЯ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ	82
Дзюра Олена Валеріївна РОЗВИТОК ПОЕТИЧНОЇ ТВОРЧОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ	84
Дмухар Аліна Андріївна ОСНОВНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАЦІЇ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ ЗА ДОПОМОГОЮ МОБІЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	87
Жигула Карина Вікторівна ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ ПРАВИЛЬНОСТІ МОВЛЕННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	89
Ігнатенко Олена Вікторівна ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРИСЛІВНИКА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	91
Коваль Богдана Володимирівна ЗАВДАННЯ ТА ЕТАПИ ВИВЧЕННЯ МОРФЕМІКИ І СЛОВОТВОРУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	93
Макарчук Тетяна Іванівна ФОРМУВАННЯ НОРМ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ	96
Мартинюк Оксана Петрівна ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	98
Матвіюк Ангеліна Миколаївна МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ СИСТЕМНОСТІ ЛЕКСИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	100
Мацюк Ніна Григорівна ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ УМІНЬ ВЗАЄМОДІЯТИ УСНО ЗА ДОПОМОГОЮ СИТУАЦІЙНИХ ВПРАВ	102
Мачелюк Світлана Валеріївна ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИКО-ОРФОЕПІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	106
Миколенко Аліна Вікторівна ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	108
Полюхович Вікторія Миколаївна МОВЛЕННЄВО-ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	112
Прокопчук Марія Олександрівна РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ	114

Стрільчук Христина Богданівна	118
ВИДИ ВПРАВ ІЗ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ ВИВЧЕННЯ ФОНЕТИКИ Й ОРФОЕПІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	
Рибчинчук Світлана Олександрівна	121
МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЧИТАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	
Тростянчук Мар'яна Степанівна	124
ФУНКЦІОНАЛЬНО-СТИЛІСТИЧНЕ СПРЯМУВАННЯ У ВИВЧЕННІ МОВНИХ ЯВИЩ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	
Шпаковська Катерина Сергіївна	126
СУТНІСТЬ І ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	
Шумак Ольга Валеріївна	129
РЕАЛІЗАЦІЯ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЧАСТИН МОВИ	
Шумак Юлія Володимирівна	132
ТЕКСТОЦЕНТРИЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	
РОЗДІЛ ІV	
ВИКОРИСТАННЯ ДОСЯГНЕНЬ ДОШКІЛЬНОГО ПЕРІОДУ В ПРОЦЕСІ ПЕРШОГО РОКУ НАВЧАННЯ ДИТИНИ В НУШ	
Александрук Ольга Сергіївна	136
ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО	
Буравцова Оксана Миколаївна	138
РОЛЬ РОЗВИВАЛЬНО-ІГРОВОГО СЕРЕДОВИЩА В СТАНОВЛЕННІ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ	
Голуб Олена Олександрівна	140
НАСТУПНІСТЬ У РОБОТІ З ХУДОЖНЬОЮ КНИГОЮ МІЖ ДОШКІЛЬНОЮ І ПОЧАТКОВОЮ ЛАНКАМИ ОСВІТИ	
Грипич Зінаїда Петрівна	143
НАСТУПНІСТЬ СТАНОВЛЕННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА	
Данилюк Марина Андріївна	145
НАСТУПНІСТЬ У НАВЧАННІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ І ПЕРШОКЛАСНИКІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	
Данилюк Тетяна Василівна	147
ДОСЯГНЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ПЕРІОДУ В ПРОЦЕСІ ПЕРШОГО РОКУ НАВЧАННЯ В НУШ	
Крючкова Ірина Юріївна	149
РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ LEGO-КОНСТРУЮВАННЯ У ВЕКТОРІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	
Лисик Оксана Ярославівна	151
РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ НАСТУПНОСТІ МІЖ ЗДО І НУШ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	
Лічна Світлана Анатоліївна	153
ВИКОРИСТАННЯ ДИХАЛЬНОЇ ГІМНАСТИКИ В ОЗДОРОВЧІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	
Музичук Тетяна Вікторівна	154
РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МНЕМОТЕХНІКИ	

Солоненко Анна Олександрівна РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ СПІЛКУВАННЯ	156
---	-----

РОЗДІЛ V
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
УЧИТЕЛЯ НУШ

Гаврилюк Дарія Вікторівна ШКЛУВАЛЬНЕ МИСЛЕННЯ – ОДИН ІЗ ВИДІВ «МИСЛЕННЯ ВИЩОГО ПОРЯДКУ»	158
Карплюк Дарія Володимирівна ФОРМИ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ ТА УЧНІВ НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	160
Кондратюк Тетяна Олександрівна СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МУЗИЧНОГО КЕРІВНИКА ТА ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	163
Косьоровська Тамара Миколаївна СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ФОНЕТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У ЗВ'ЯЗКУ З ІНШИМИ НАУКОВИМИ ПОНЯТТЯМИ	164
Рижа Ірина Василівна МУЗЕЙНА ПЕДАГОГІКА У ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	167
Лоборук Людмила Іванівна ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	169
Лохвич Катерина Іванівна МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗИ «ГРОМАДЯНСЬКА ТА ІСТОРИЧНА» В ІНТЕГРОВАНОМУ КУРСІ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»	172
Михалінська Юлія Василівна СУТТЄВІСТЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ДЛЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ НУШ	175
Онишкевич Катерина Олегівна ПОРТФОЛІО ЯК ЗАСІБ САМОРОЗВИТКУ ТА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	177
Паламарчук Наталія Андріївна ТВОРЧЕ І КРЕАТИВНЕ МИСЛЕННЯ: ПОХОДЖЕННЯ Й АНАЛІЗ ДЕФІНІЦІЙ	179
Піхоцька Орися Миронівна СТАН ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	181
Самойленко Альона Володимирівна ОСОБЛИВОСТІ ЛЕКСИЧНОЇ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ В УСНОМУ МОВЛЕННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	183
Федорчук Сніжана Олександрівна ЛЮБОВ ДО ДІТЕЙ ЯК ПРОВІДНА ЦІННІСНО-СВІТОГЛЯДНА ОСНОВА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ	185
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	189

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

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

**Матеріали
Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції
(12 травня 2021 року)**

Дизайн та комп'ютерна верстка Ю. В. Остап'юк

**Підписано до друку 26.05.2021 р.
Формат 210x297/16. Myriad Pro, Times New Roman.
Тираж 100 пр.**

**Рівненський державний гуманітарний університет
вул. С. Бандери, 12, Рівне, Рівненська область, 33000**



**ПЕДАГОГІЧНИЙ
ФАКУЛЬТЕТ**