

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ
ВІДДІЛ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

**ВАРІАТИВНІСТЬ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ФОРМ
КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У
ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

Монографія

Київ
Педагогічна думка
2016

Рекомендовано до друку вченої ради Інституту педагогіки НАПН України
(Протокол № 10 від 10 листопада 2016 року)

Науковий редактор: **Олександра Яківна Савченко**, дійсний член
НАПН України, доктор педагогічних наук,
професор, головний науковий співробітник

Рецензенти: **Людмила Леонідівна Хоружа**, доктор педагогічних наук,
професор, завідувач кафедри теорії та історії педагогіки
Київського університету імені Бориса Грінченка;

Людмила Петрівна Величко, доктор педагогічних наук,
професор, завідувач відділу біологічної, хімічної та фізичної
освіти Інституту педагогіки НАПН України;

Галина Олексіївна Васьківська, доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник, завідувач відділу дидактики
Інституту педагогіки НАПН України;

Світлана Андріївна Новічкова, учитель-методист
загальноосвітньої школи №2 м. Бровари.

У монографії окреслені тенденції модернізації початкової освіти в умовах реалізації Державного стандарту, визначено типологію організаційних форм навчання, дидактичну характеристику організаційних форм компетентнісно орієнтованого навчання та дидактико-методичних умов їх реалізації. Робота спрямована на підвищення якості початкової освіти шляхом вдосконалення організаційних форм навчання молодших школярів на засадах компетентнісного підходу. Доробок може бути використано у педагогічній практиці початкової ланки освіти, навчальному процесі вищих педагогічних навчальних закладів, у закладах післядипломної педагогічної освіти.

АВТОРИ:

Савченко Олександра Яківна – головний науковий співробітник відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;

Бібік Надія Михайлівна – головний науковий співробітник відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;

Цимбалару Анжеліка Дмитрівна – завідувач відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник;

Мартиненко Валентина Олександрівна – провідний науковий співробітник відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник;

Пономарьова Катерина Іванівна – провідний науковий співробітник відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник;

Онопрієнко Оксана Володимирівна – докторантка Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник;

Листопад Наталя Петрівна – науковий співробітник відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України.

ЗМІСТ

Передмова	5
I. Організаційні форми навчання у початковій школі: сутність, види, моделювання	
• Дидактична характеристика організаційних форм навчання	
1.1.1. Характеристика уроку як основної форми навчання.	
1.1.2. Навчальні екскурсії	
1.1.3. Домашня робота	
1.2. Дидактичне моделювання: сутність, структура і процес реалізації щодо організаційних форм навчання	
II. Дидактико-методичні засади моделювання уроку як основної організаційної форми навчання у початковій школі	
2.1. Мета і результат уроку в контексті компетентнісного підходу	
2.2. Моделювання уроку на засадах компетентнісного підходу	
2.3. Рефлексивний компонент уроку	
2.4. Форми організації навчання молодших школярів української мови в умовах реалізації компетентнісного підходу	
2.5. Моделювання уроків літературного читання у контексті формування досвіду читацької діяльності молодших школярів	
2.6. Організація обчислювальної діяльності молодших школярів на уроках математики в умовах упровадження компетентнісного підходу	
2.7. Навчально-методичний комплект з предмета «Я у світі» як інноваційний ресурс компетентнісно орієнтованого уроку	
2.8. Дидактико-методичні підходи до реалізації контрольної-оцінювальної діяльності вчителя у системі уроків	
III. Резерви ефективності моделювання організаційних форм компетентнісно орієнтованого навчання	
3.1. Удосконалення організаційних форм навчання в контексті розвитку початкової освіти у зарубіжних країнах	
3.2. Підготовка вчителів до дидактичного моделювання і реалізації варіативних організаційних форм навчання	
3.3. Конструювання освітнього простору молодших школярів в умовах варіативності організаційних форм навчання	
Післямова	
Додатки (Тезаурус)	

ПЕРЕДМОВА

О. Я. Савченко

РОЗДІЛ І

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: СУТНІСТЬ, ВИДИ, МОДЕЛЮВАННЯ

1.1. Дидактична характеристика організаційних форм навчання

1.1.1 Характеристика уроку як основної форми навчання

О. Я. Савченко

Організаційні форми навчання належать до найважливіших і найдавніших категорій дидактики. Їх дослідження і оновлення набуває особливої актуальності, адже кожен виток модернізації змісту і методів навчання, зумовлює зміни у реалізації організаційних форм. Саме ця ситуація є характерною для сучасної початкової освіти, в якій організаційні форми навчання помітно видозмінюються.

Основною формою індивідуально-групового навчання залишається класно-урочна система, яка розвивається протягом століть, а сучасна групова робота по суті є модифікацією бригадно-лабораторного методу, що був поширений у 30-тих роках ХХ ст. Колективний спосіб навчання зараз увібрав у себе різноманітні форми навчальної взаємодії учнів.

Сучасні організаційні форми навчання у початковій школі складають розвинену систему, у якій можна розрізнити зовнішні і внутрішні форми організації. Передусім зупинимось на сутності самого поняття.

У філософії *форма* визначається як внутрішня організація змісту діяльності. Термін *організація* – форма усталеного зв'язку елементів систем в організації переважно з боку його функціонування. Основними характеристиками організаційної системи є упорядкування, тип функціонування системи. Елемент системи організації розглядається переважно з боку його функціонування.

Основними характеристиками організаційної системи є упорядкування і спрямованість упорядкування. В сучасній науці великого значення набуло поняття «рівень організації системи» [5, с. 453].

У дидактичному сенсі *організаційні форми навчального процесу ми розуміємо як упорядковані і певною мірою взаємопов'язані структурні елементи у яких відбувається організована певним чином навчальна діяльність*. Основні ознаки, за якими в дидактиці характеризують організаційні форми навчання: кількість і склад учнів, спосіб керівництва їх навчанням, тривалість, місце навчання (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Класифікація організаційних форм навчання

Ознака класифікації	Варіативність форм організації навчання
Місце організації навчання	Шкільне середовище (клас майстерня, кабінет, фізкультурний зал, бібліотека) Позашкільне навчання (екскурсія, «школа в природі», дослідна ділянка, бібліотека, музей; екстернатне навчання; індивідуальне на дому)
Тривалість навчання	Тривалість навчання в школі визначена законом. Тривалість семестрів, робочого дня учнів визначає педагогічна рада школи. Режим перебування дитини у школі визначають за згодою батьків. Тривалість виконання навчальних завдань за вибором учнів
Спосіб оцінювання результатів	За нормативними вимогами (у балах) і оцінювальними судженнями вчителя. Самооцінювання учнем; взаємне оцінювання; оцінювання результатів групової роботи

У сучасній початковій школі застосовуються усі вищезазначені форми організації навчання, але їхні функції і вплив на результативність початкової освіти суттєво відрізняються.

За місцем організації навчання і способом педагогічного керівництва цим процесом, частотністю занять ми поділяємо організаційні форми на зовнішні і внутрішні.

До зовнішніх форм належать: урок, домашня робота учнів, заняття в шкільній бібліотеці, шкільному музеї; екскурсія, гурткові заняття; дослідницька робота.

Ці форми організації навчання характеризуються такими особливостями проведення: чітко визначена тривалість, керівна роль педагога в їх організації щодо змісту, методики, кількості занять, способу оцінювання результатів навчання.

У межах організації навчання виділяють *внутрішні форми організації навчання*, які функціонують як способи *навчальної взаємодії*: індивідуальна, парна, групова, колективна, колективно-розподільча самостійна робота в класі. Якщо у зовнішніх організаційних формах навчання визначальною є діяльність вчителя (зміст, методика, спосіб оцінювання), то у внутрішніх – домінує безпосередня чи опосередкована взаємодія учнів.

Особливою формою навчання є організація проектної роботи учнів, яка переважно є міжпредметною, включає елементи дослідницької роботи, може відбуватися в класі, школі і поза ними.

Розглянемо сутнісні характеристики організаційних форм навчання у сучасній початковій школі.

1.1 Урок як основна форма організації навчання.

Урок постійно змінюється за функціями і структурою в зв'язку із змінами вимог до якості освіти, що їх у різні часи висувають перед школою влада, суспільство і педагогічна наука. Це зумовлене тим, що урок є не лише організаційною формою, а й відрізком, клітинкою обмеженого у часі навчального процесу, характер якого залежить від його цілей, змісту і методів навчання. Тому поширеними є вислови *сучасний урок, вимоги до сучасного уроку*. Розглянемо основні характеристики сучасного уроку.

Передусім зазначимо що сучасний урок багатofункціональне явище. На ньому у взаємозв'язку реалізуються функції: загальноосвітня, розвивальна, виховна, контроль-оцінювальна, діагностична, корекційна, інтеграційна. «Урок підпорядковується усім закономірностям процесу навчання, незалежно від форми навчання... У ньому, як у цілісному відрізку процесу навчання, взаємодіють всі його компоненти – цілі, дидактичні задачі, зміст, методи, матеріальне оснащення та ін.» [3, с. 226]. У цьому тлумаченні

вказано важливі для розвитку теорії і практики сучасного уроку ознаки: *взаємодія всіх компонентів і цілісність процесу навчання*. Підкреслимо, що у шкільній дидактиці XXI століття поняття *навчальна взаємодія збагачено особистісним компонентом, а в результатах навчання домінують компетентності*.

Для сучасної дидактики характерним є перехід від переважання об'єкт-суб'єктної парадигми освіти до переважання *суб'єкт-суб'єктної*. Тому на сучасному уроці навчальна взаємодія (викладання – учіння) має бути *дитиноцентрованою*, сприяти розвитку кожної дитячої особистості, вносити свою лепту у соціальну і освітню підготовку дітей шляхом формування предметних і ключових компетентностей. У цьому контексті урок стає вагомішим ніж просто клітинка навчального процесу, чи його організаційна форма. *Це середовище суб'єкт-суб'єктної і полісуб'єктної взаємодії*. Вона ґрунтується на співпраці, співтворчості, вчителя з учнями, набутті ними не лише самостійного пізнавального і соціального досвіду, врахування впливу предметного та інформаційного середовищ.

Дослідження проблеми сучасного уроку як з дидактичного, так і методичного поглядів дозволяє вважати домінування *суб'єктності учня* основною передумовою його ефективності. Коротко вкажемо, за яких умов цього можна досягнути.

- *Пріоритетність мотиваційного забезпечення навчального процесу на уроці*. Підкреслимо, що мова йде не лише про мотивацію як окремий етап, який зазвичай вчителі вказують у плані на початку уроку. Важливо, щоб мотивація учіння була впродовж всього уроку. Дбаючи про мотивацію учня на уроці, творчі вчителі орієнтуються не на молодшого школяра взагалі, а на конкретні групи і окремих дітей класу. Звідси висновок: *на уроці має діяти широкий і водночас цілеспрямований діапазон стимулів*, щоб була можливість підтримати і зміцнити навчальні мотиви різних груп і кожної дитини, бо вони є глибоко особистісною індивідуальною сферою.

- *Урізноманітнення джерел інформації і засобів навчання щодо підготовки і проведення уроку.* Ця можливість забезпечується: виданням до одного предмету і одного підручника методичних посібників, створених різними авторами і у різних регіонах, що дозволяє здійснювати їх порівняльний аналіз, виданням робочих зошитів і збірників контрольних робіт; доступом вчителів до електронних видань; появою у початкових класах сучасних технічних засобів навчання; поширенням публікацій про альтернативні педагогічні системи, відкритість зарубіжного досвіду.

Цей масив інформації дозволяє зробити уроки більш динамічними, цікавими, як щодо змісту, так і використання окремих ще інноваційних для української школи методик. Скажімо, для врахування у навчанні стилей мислення і сприймання дітей (аудіовальний, візуальний, кінестетичний), застосування здоров'язберезувальних технологій, проектування освітнього середовища. Разом з тим широкий доступ до інформації не завжди супроводжується вдумливим фільтруванням опублікованого, побаченого під кутом зору потреб свого класу. Прагнення «осучаснити» уроки додатковою інформацією часом зумовлює їх перевантаження, а дрібність етапів, недооцінку обов'язкового виконання вимог програми, обмаль часу на індивідуальну роботу і етап застосування у процесі засвоєння. Вчителю необхідно зважувати доцільність, доповнення існуючих навчальних матеріалів новими, щоб не перевантажувати дітей зайвою інформацією, а батьків витратами на придбання засобів навчання. Треба використовувати не просто *нове, необхідне*.

- *Технологічність навчання як інструмент суб'єктності і полісуб'єктності сучасного уроку.* Це зумовлено вимогами компетентнісно орієнтованої освіти, що зобов'язують учителя досягати в системі уроків запланованих результатів до навчальних досягнень кожного учня. Позитивним є розроблення в теорії і освоєння на практиці загальнонавчальних технологій навчального співробітництва засвоєння матеріалу, диференційованого навчання, формування умінь і навичок, ігрової

діяльності (О. Я. Савченко, Л. В. Коваль, С. П. Логачевська, та ін.) Окрім того, помітними є методичні напрацювання щодо технологій формування предметних компетентностей за освітніми лініями освітніх галузей. У цих технологіях від початку і до завершення – учень має бути активним суб'єктом навчання [7].

- *Збагачення діяльнісного компоненту уроку різними видами активної навчальної взаємодії.* А саме: групова робота, включення інтерактивних методів і прийомів; розгортання діалогів і полілогів; виконання творчих і прогнозувальних завдань – створює реальні передумови для мотивації і активної пізнавальної позиції кожної дитини. (Н. М. Бібік, О. І. Пометун, О. А. Комар, О. В. Онопрієнко та ін.).

- *Застосування інтегрованих уроків є досить продуктивним явищем.* Це дійсно сприяє розвитку в учнів цілісного і водночас різнобічного сприймання і засвоєння тих понять, явищ, об'єктів, які у реальному світі взаємозв'язані. На практиці найбільш поширені уроки з міжпредметною інтеграцією, а також ті, що проводяться за інтегрованими програмами («Громадянознавство», «Довкілля», «Мистецтво», «Художня праця» та ін.).

- *Акцентування у контрольній-оцінювальній складовій уроку на суб'єктній відповідальності учня за якість своєї роботи.* Вчителю не слід самому все контролювати, перевіряти і оцінювати. Частина повноважень щодо контролю необхідно передати дітям. Поступово, у міру навченості, вони оволодівають прийомами самоконтролю, самоперевірки, самооцінки результатів своєї діяльності на різному предметному змісті, орієнтуючись на певні опори (зразок, схема, алгоритм тощо). Якщо ці уміння поєднуються із потребою до самоконтролю, це прямий стимул до оволодіння різними видами рефлексії, без якої суб'єктності учіння не буде. Не менш важливо, що така суб'єктність у навчальній діяльності стимулює відповідальну поведінку дитини поза класом.

- *Сприятливе психодидактичне, гігієнічне середовище уроку.* Цей аспект організації уроку є надзвичайно важливим критерієм реальної турботи

вчителя про емоційне і психічне самопочуття дітей підчас занять. Якщо учень суб'єкт учіння, це виключає маніпулювання його свідомістю, тиск, щоб за будь-яку ціну досягти запланованого результату, виключає скорочення часу відпочинку на перервах, неетичні звертання до дітей та ін.

Натомість створення сприятливих психогігієнічних умов навчання, вчасна педагогічна підтримка, запобігають перевантаженню, виховують людську гідність дитини, віру в свої сили, бажання досягти успіху (Н. Д. Карапузова, А. Д. Цимбалару та ін.).

Якою мірою сучасні тенденції у побудові уроку відбиваються на їх класифікації? Саме цей аспект щільно пов'язує дидактику з методикою, теорію з практикою, впливає на удосконалення структури проведення уроків.

Класифікація уроків за типами досить різноманітна. Це зумовлене тим, за якими ознаками вчені її здійснюють.

Усебічно проаналізовані відомі класифікації уроків у колективній праці за редакцією Ю. І. Мальованого [6, с. 24-30]. Ми погоджуємося з автором, що універсальна класифікація уроків у сучасній школі в принципі неможлива. З дидактичної точки зору найбільш узагальненим підходом є визначення типів уроків за основною дидактичною метою. Учений наводить усталені визначення різних типів і підтипів уроків у зіставленні з їх основною дидактичною метою (рис. 1.1).

Перелічені типи уроків у «чистому вигляді» в початкових класах трапляються рідко. Як правило, переважає поєднання різних цілей навчання, а отже, маємо справу з уроком мішаного типу, або, як його називають дидакти, *комбінованим*, на якому розв'язується кілька дидактичних цілей, застосовують різні способи організації навчання.

В останні роки помітною тенденцією у початковій школі є урізноманітнення змісту, методик, наочних засобів, що позначаються на структурі уроків, а отже стимулює до пошуку *нових назв цієї організаційної форми*.

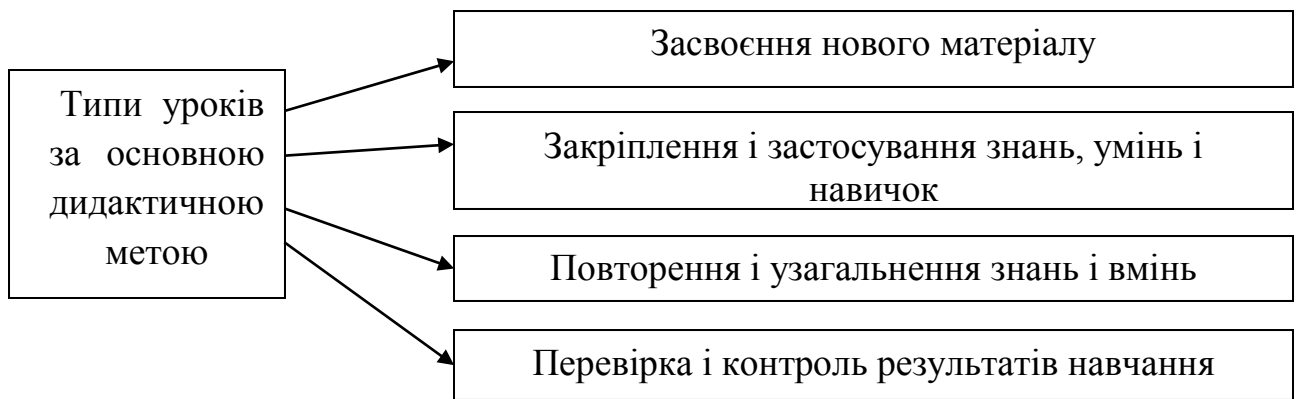


Рис. 1.1. Типи уроків за основною дидактичною метою

Наведемо перелік поширених назв уроків, які з нашого погляду, зумовлені провідними способами організації навчальної діяльності учнів (рис. 1.2).

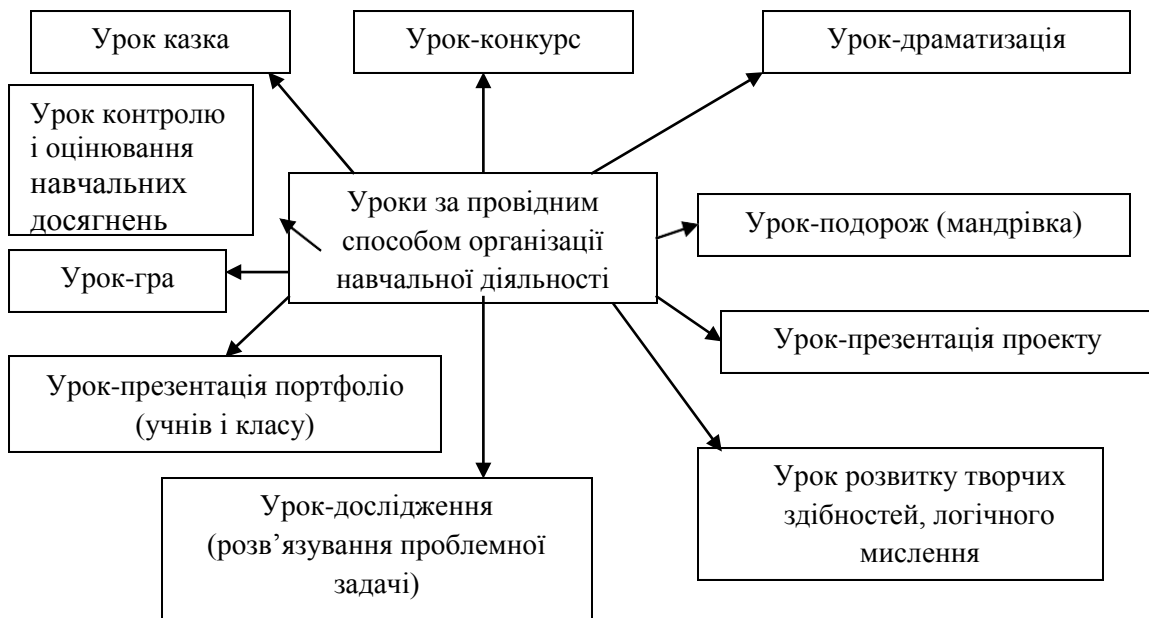


Рис. 1.2. Уроки за провідними способами організації навчальної діяльності учнів

Вкраплення таких уроків у канву звичної для учнів урочної діяльності посилює мотивацію учіння, активізує різні форми сприймання і мислення, співробітництво вчителя з учнями і учнів між собою. Їх проведення гарна нагода краще розкрити, виявити особисті якості як вчителю, так і учням. Нові назви таких уроків лише відображають *нові форми навчальної взаємодії*, а

дидактична сутність уроку полягає чи у засвоєнні нового, чи у розширенні, збагаченні, узагальненні, застосуванні відомого, контролі і оцінюванні.

Уроки у початкових класах моделюють за гнучкою структурою. Під *структурою уроку розуміють*: 1) із яких елементів складається урок; 2) у якій послідовності ці елементи утворюють сценарій уроку; 3) як вони пов'язані між собою. Розрізняють макро і мікро структуру уроку.

Макроструктура – це зовнішня стабільна структура, яка визначається дидактичною метою уроку і відповідає основним етапам засвоєння навчального матеріалу. Мікроструктура – це внутрішня змінювана структура уроку, що визначається тими способами і засобами, які забезпечують його кожен етап.

Визначення структури уроків щоразу потребує ретельного обмірковування таких умов: мета уроку, місце уроку в системі уроків, очікувані результати.

Окрім загальних вимог визначення структури залежить: від провідного методу і особливостей змісту предмету; місця цього уроку у системі уроків; прогнозування способів оцінювання результатів досягнень учнів; обсягу і новизни додаткової інформації; можливостей використання відповідного обладнання (наприклад, план-карта уроку на сенсорній дошці, музичний супровід, ілюстрації, казкові персонажі, творчі роботи учнів та ін.).

Стосовно назви «компетентнісний урок». Вчителі вже достатньо поінформовані про те, що оновлення змісту і методики шкільної, а отже і початкової освіти, перебудовується на засадах компетентнісного підходу. Цей підхід є найважливішим засобом реалізації особистісно зорієнтованого навчання, адже компетентності і компетенції мають бути *особистісним надбанням кожного учня*. Компетентнісний підхід зобов'язує у плануванні і проведенні окремого уроку і системи уроків забезпечувати цілеспрямованість у формуванні предметних компетентностей відповідно до державних вимог до навчальних досягнень учнів за кожною змістовою лінією певного предмета різноманітними методами і технологіями. Тому правильно вважати

компетентнісний підхід теоретичною і методичною основою проведення сучасного уроку з усіх предметів, що орієнтує вчителя результативно-діяльнісну освіту.

Окремо слід виділити **варіанти уроків, на побудову яких передусім впливає особливість складу контингенту учнів** (рис. 1.3). Маємо на увазі проведення уроків з *учнями 6-річного віку*, які мають значні відмінності у готовності до навчання і сильно тяжіють до ігрової діяльності. Окрім того, у 1 класі зменшено тривалість уроку до 35 хвилин, діє безбальне оцінювання; діти не одержують домашніх завдань.

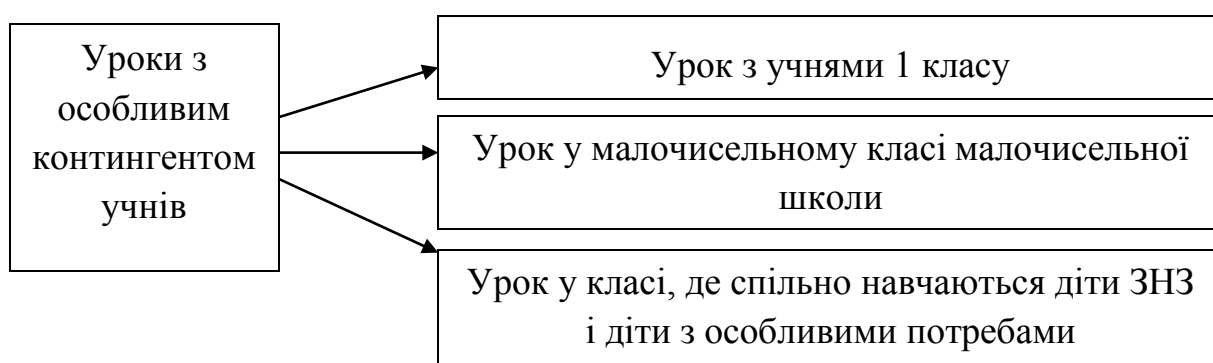


Рис. 1.3. Уроки з особливим контингентом учнів

До цього підтипу уроків слід віднести також ті, що проводяться у *малочисельній школі* (раніше цей тип школи називався малокомплектною) у *малочисельному класі, де навчається до 5 учнів*. У цих же школах ще залишилися класи-комплекти, де об'єднано для навчання дітей різного віку, які є учнями різних класів (наприклад, одночасно навчаються учні 2 і 3 класів).

В останні роки в Україні запроваджується у початкових класах *інклюзивне навчання* – залучення до навчання у звичайних класах загальноосвітніх шкіл дітей, які мають вади у фізичному, мовленнєвому, пізнавальному розвитку. Зарубіжний і вітчизняний досвід показує значну специфіку у змісті і методиці проведення таких уроків. Тут передбачено участь безпосередньо на уроці помічника вчителя, який здійснює різні форми педагогічної підтримки таких дітей з метою розвитку психічних функцій, здатних взяти на себе корекційно-компенсаторне навантаження [2].

У проведенні вищезазначених уроків учитель будь-яку досконалу методику, технологію розглядає у контексті можливостей дітей свого класу, надаючи перевагу груповим та індивідуальним завданням, широко використовує розвивальні можливості шкільного середовища.

Наступним підтипом є інтегровані уроки (рис. 1.4). Для цього у системі початкової освіти є об'єктивні передумови: 1) один вчитель веде кілька предметів; 2) за віковими особливостями пізнавального розвитку молодші школярі тяжіють до цілісного сприймання світу; 3) у змісті навчальних програм закладено передумови для міжпредметних зв'язків (як у межах однієї освітньої галузі, так і між галузями); 4) формування ключових компетентностей ґрунтується на інтеграції змістового і процесуального компонентів навчальної діяльності.

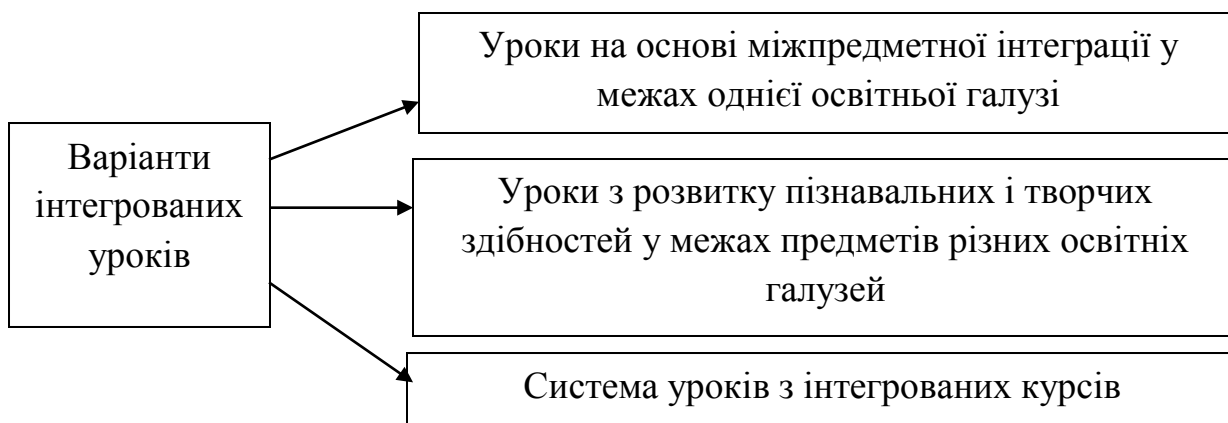


Рис.1.4. Інтегровані уроки

В освітньому просторі початкової школи діють *авторські педагогічні системи*, які впливають на зміст і методику проведення уроків. До найбільш поширених належить система розвивального навчання, ядром якої є технологія формування навчальної діяльності. Ця система в Україні почала впроваджуватися з 80-х років минулого століття. Засновники цієї системи відомі російські психологи Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов. Їхні активні послідовники з Центру психології і методики розвивального навчання (м. Харків) впродовж багатьох років впроваджують цю методику.

Помітними стають дослідження модернізації методики уроків на основі інтерактивного навчання, за яким зміст і структура занять підпорядкована

організації активної позиції учнів у різних формах навчальної взаємодії. Такий підхід змінює вимоги до структури уроків, розподілу часу, підведення підсумків, передбачає оцінювання результатів уроку [4; 8].

Моделювання уроків з інтеракціями передбачає цілеспрямоване використання рефлексії вчителя і учнів, яка може здійснюватися у різних формах впродовж і наприкінці уроку (О. І. Пометун, Ю. О. Бабаян, К. Ф. Нор, М. М. Марусинець, І. І. Осадченко). Разом з тим аналіз опублікованого і власні пошуки засвідчують значні труднощі в реалізації цих підходів у моделюванні і проведенні уроків. Поширюється спрощений підхід до використання інтерактивних і рефлексивних засобів. Маємо на увазі появу штампів у їх застосуванні, невміння правильно співвіднести їх сутність із конкретною метою уроку і очікуваними результатами. Безперечно, ці новації заслуговують на подальші глибокі дослідження.

У ХХІ столітті у початковій освіті в окремих школах апробовуються авторські системи «Крок за кроком», «Критичне мислення», «Росток», «Артпедагогіка» й інші. Їх основною метою, на наш погляд, є розвиток учнів як активних суб'єктів навчального пізнання, що вміють самостійно мислити, бути ініціативними, взаємодіяти у групах, працювати з навчальними засобами.

У методиках з кожного предмету в межах діючої дидактичної класифікації уроків також розробляються предметні моделі, у яких відображено специфіку змісту предмету, враховано його провідні функції. Наприклад, на уроках літературного читання основою навчальної діяльності є опрацювання різних за жанром, обсягом, ідейно-художнім навантаженням текстів. Тому вчитель перш ніж розробляти модель уроку ретельно аналізує, що являє собою новий твір як текст, яким є його навчальний, розвивальний і виховний потенціал. Кожного разу вчитель продумує таку структуру уроку, що враховує змістові і художні особливості творів передбачає способи організації активної читацької діяльності.

Таким чином, наукові дослідження, вивчення педагогічного досвіду засвідчують, що сучасний урок як основна форма організації навчання у початковій школі є динамічним феноменом, у змісті, структурі, методиці якого відбиваються вимоги часу до якості і рівень розвитку дидактики і методики. Гнучкість цієї форми має відображати потребу реалізації суб'єкт-суб'єктного навчання, впровадження компетентнісного підходу у різних умовах.

Для сучасної початкової школи характерною є багатоваріантність структури уроків, використання різних засобів мотивації учнів, розширення інформаційного поля вчителя. Разом з цим залишаються недостатньо дослідженими методику вивчення результативності різних моделей уроків. Потребує подальших наукових досліджень моделювання уроків із застосуванням різних навчальних технологій, інтерактивних засобів, вплив середовища на їх результативність.

Література

1. Акинар Л. Е. Інтерактивні технології навчання у початковій школі. – К. : Видав. дім «Слово», 2014. – 288 с.
2. Бондар В. І. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен / Рідна школа. – 2011. – №3. – С.10-15.
3. Дидактика средней школы / Под ред. М. М.Скаткина. – М. : Просвещение, 1982. – С. 226.
4. Інтерактивні технології навчання в початковій школі. Навч. посібник / Біда О. А., Кравчук А. В. та ін. – Умань : РВЦ «Софія», 2007. – 212 с.
5. Філософський енциклопедичний словник / Наук. ред. В. І. Шинкарука. – К. : Абрис, 2002. – 741 с.
6. Форми навчання у школі / За ред. Ю . І. Мальованого. – К., 1992. – С. 24-30.
7. Формування предметних компетентностей у молодших школярів : монографія. – К. : Пед. думка, 2014. -346 с.
8. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу. – К. : Видав. дім «Слово», 2011. – 462 с.

1.1.2. Навчальні екскурсії

О. Я. Савченко

Навчальна екскурсія (від латинського *excursio* – поїздка, прогулянка) розглядається у дидактиці як *організаційна форма навчання і як практичний метод*. Це зумовлене тим, з якою метою вона використовується. Якщо екскурсія є засобом виконання мети уроку, проекту, дослідження тощо, її вважають методом навчання, якщо вона використовується як самостійний засіб є підстави розглядати її як організаційну форму навчання. У монографії ми характеризуємо екскурсію як автономну форму навчання. Її основна мета – створення умов для здійснення учнями спостереження і вивчення різних предметів, явищ у природних умовах або у музеях, виставках, на виробництві, що суттєво розширює навчальний простір дітей. В останні роки у початкових класах починають впроваджуватися віртуальні екскурсії, телеекскурсії в різні міста з метою ознайомлення із природними об'єктами, пам'ятками культури тощо. Особливо це продуктивно для краєзнавчих екскурсій до об'єктів, віддалених від місця проживання дітей

У початкових класах екскурсії є багатофункціональним засобом, який розширює *культурний і навчальний простір школи*, сприяє вирівнюванню можливостей міських і сільських шкіл у доступі дітей до джерел інформації. Різні види екскурсій проводяться як впродовж навчального року, так і по завершенню навчання у травні місяці (як правило, протягом 14 днів). Планування навчальних екскурсій затверджує адміністрація школи, але їх тематика визначається залежно від вимог програми, місцевих умов, специфіки навчального закладу, запитів батьків і учнів. Обов'язковою умовою проведення екскурсій за будь-якою темою є дотримання санітарно-гігієнічних вимог та безпеки перебування дітей за межами школи.

Мета екскурсії – збагатити (розширити, поглибити) чуттєве й логічне пізнання дітей, їхній життєвий і соціальний досвід, сприяти розвитку мовлення, мислення, уяви. Тому їх проведення може мати загальноосвітню, розвивальну, тематичну спрямованість. Результати однієї

екскурсії можна використовувати на різних уроках: літературного читання, розвитку мовлення, основ здоров'я, природознавства, «Я у світі», мистецтва та ін.

«Людина була й завжди залишиться дітям природи, і те, що ріднить її з природою, має використовуватися для її прилучення до багатств духовної культури. Світ, що оточує дитину – це передусім світ природи з безмежним багатством явищ, з невичерпною красою. Тут, у природі вічне джерело дитячого розуму... Як важливо, щоб перші наукові істини дитина пізнавала в навколишньому світі, щоб джерелом думки були краса й невичерпна складність природних явищ, щоб дитину поступово вводили в світ суспільних відносин, праці»[1, с. 17-18].

Учитель має право вносити зміни в тематику екскурсій, об'єднувати години, які передбачені для екскурсій, предметів, для проведення інтегрованих занять. На одній екскурсії можна розв'язати кілька завдань, не забуваючи про основне – новизну і змістовність спостережень і практичних завдань для колективної, групової та індивідуальної роботи учнів. Щоб екскурсії сповна відіграли свої функції у навчанні, вихованні і розвитку учнів, вчителю треба ретельно продумати їх мету, зв'язок з іншими організаційними формами, визначити зміст основних етапів проведення.

Перший етап – підготовка вчителя й учнів до екскурсії. Учителеві важливо якнайбільше дізнатися про об'єкт, куди планується екскурсія, доцільно побувати там, уважно оглянути місцевість, визначити, на що слід звернути особливу увагу дітей, які слова, об'єкти пояснити. Маршрут має бути цілком безпечним для здоров'я дітей. Участь в екскурсії, вихід усім класом за межі школи з перспективою дізнатися щось нове мають бути для дітей очікуваною і радісною подією. Треба завчасно попередити учнів, як одягнутися, що взяти із собою, як поводитися на екскурсії. Щоб зацікавити дітей майбутніми спостереженнями, бажано перед цим провести коротку бесіду-розповідь або продемонструвати відповідні ілюстрації. Доцільно завчасно визначити індивідуальні та групові завдання для учнів. Наприклад,

спостереження за певним об'єктом, збирання відомих рослин, плодів, камінчиків, іншого природного матеріалу.

Другий етап – проведення екскурсії за наперед складеним планом. У плані треба зазначити освітні, розвивальні і виховні цілі, визначити послідовність дій в огляді, спостереженнях. Бажано сформулювати два-три проблемно-пізнавальних запитання, на які учні зможуть відповісти в результаті самостійних спостережень. Треба привчати дітей не бути байдужими до незрозумілого, незнайомого; підтримувати їхній інтерес у процесі спостережень цікавими запитаннями, поясненнями, порівняннями.

Третій етап – післяекскурсійна робота. Важливо закріпити результати екскурсій і дати дітям можливість *застосувати нові знання, позитивні враження, інтелектуальні почуття у різноманітній діяльності*. Можливі й корисні такі форми роботи: узагальнювальна бесіда на уроці, складання усних розповідей, написання творів, оформлення тематичних альбомів або колекцій, гербаріїв, малювання, виготовлення саморобок з природного матеріалу, складання задач тощо.

Найважливіше завдання екскурсії – розвиток сенсорного досвіду, спостережливості учнів. Спостережлива дитина, сприймаючи об'єкти, прагне всебічно зрозуміти їх, зіставити з відомими речами, зробити певні висновки. Не випадково К. Д. Ушинський підкреслював, що від якості спостережень дітей залежить і якість їхніх думок. У процесі екскурсії доцільними можуть бути групові завдання, замальовки, занотування якихось даних, понять, які будуть потрібні для наступної роботи в класі. Слід заохочувати запитання дітей, пошуки додаткової інформації у зв'язку із побаченим, почутим на екскурсії.

Вивчення природничого матеріалу особливо сприяє активізації та розвитку дитячої спостережливості: ведення календарів природи; порівняльні описи сезонних явищ; спостереження за тваринами, рослинами; змальовування листя різних дерев; збирання гербаріїв тощо. Усі ці види роботи дають необмежений простір для розвитку здатності дитини

вдивлятися в навколишній світ, помічати найтонші деталі, розуміти взаємозв'язок між предметами та явищами. І, що дуже важливо, поглиблення інтересу до навколишнього життя стимулює самостійні спостереження незнайомих предметів не тільки в межах навчальних програм, а й поза ними, заохочує до опрацювання нових джерел інформації.

Щоб правильно провести з учнями спостереження, *треба заздалегідь визначити його об'єкт і мету; обрати найдоцільнішу форму організації; продумати методи й прийоми спостережень*. Спочатку слід зацікавити дітей майбутньою роботою. Коротка вступна бесіда мотивує їхню пізнавальну активність для пізнання нового в спостережуваному об'єкті. Варто пропонувати завдання, які потребують роботи в парі, групі, спонукають до самостійного пояснення елементарних залежностей, причин і наслідків.

Основний зміст процесу спостереження – *аналіз-обстеження або розгляд об'єкта*. При цьому важливо спрямувати увагу на основне, типове в предметі і на його специфічні особливості. Завершується спостереження визначенням нових даних, здобутих під час спостереження, оцінкою та закріпленням тих способів, які допомогли учням повніше й точніше пізнати об'єкт.

Вивчення краєзнавчого матеріалу стає все більш поширеним у початкових класах, адже в кожному краї, місті, селі можна знайти об'єкти, які приваблюють з різних позицій (літературне, історичне, природне краєзнавство), сприяють навчанню, вихованню і розвитку молодших учнів.

Отже, екскурсія є багатofункціональною формою організації навчання, її правильно змодельоване проведення з різною метою і у різних умовах створює новий освітній простір, стає важливим засобом розвитку у дітей спостережливості, мовлення, мислення, пізнавального досвіду, практичних умінь і навичок. Усі ці якості є важливими для формування як ключових, так і предметних компетентностей.

Література

1. Сухомлинський В.О. Вибр. твори в 5-ти т. – К. : Рад. школа, 1997. – Т. 3. – С.17-18.

1.1.3. Домашня робота учнів

О. Я. Савченко

Домашня робота учнів – важлива і невід’ємна частина навчального процесу. Її виконання у початкових класах передбачає кілька цілей:

1) формування вмінь і навичок самостійної праці; 2) закріплення, поглиблення та розширення знань, умінь і навичок; 3) цілеспрямовану підготовку учнів до активного сприймання нового матеріалу; 4) розвиток дослідницьких умінь і пізнавальних інтересів.

Необхідно зазначити, що не зважаючи на свою важливість, ця форма навчання (і самонавчання) залишається поза активним науковим інтересом дослідників. В Україні за роки Незалежності проведено лише одне спеціальне дослідження з цієї проблеми Л. В. Коваль «Способи диференціації домашньої роботи молодших школярів» [1, с. 28]. Зокрема автор розглядає диференціацію домашніх завдань за змістом, складністю, формою, джерелом, тривалістю виконання. Частково розглядається методика організації домашньої роботи у працях С. П. Логачевської [3; 4], В. І. Завіни, Т. Я. Довгої, Я. П. Кодлюк.

У сучасних умовах на практиці спостерігається як перевантаження дітей домашніми завданнями, так й їх однотипність. З одного боку, відбувається зростання обсягу домашніх завдань, а з іншого – бракує змін у методиці, які б відповідали їх проведенню у нових умовах роботи початкової школи. А саме: реалізації індивідуального підходу, варіативності джерел виконання, включення учнів у процес самоперевірки, вкрай обмежено застосовуватися завдання на вибір, випереджувальні і дослідницькі завдання.

З метою зменшення навантаження на учнів у визначенні характеру, змісту, обсягу домашніх завдань з окремого предмета необхідно враховувати загальний обсяг, який має опанувати молодший школяр, готуючись до навчальних занять з усіх предметів, чергувати різні форми їх виконання (письмові і усні домашні завдання; індивідуальні, парні, групові). Методисти рекомендують, визначаючи обсяг домашніх завдань, необхідно враховувати

темп і ритм роботи учнів, їх загальне навантаження роботою цього і наступного навчального дня. Як відомо, першокласники не одержують домашніх завдань, у 2-4 класах обсяг навчального матеріалу орієнтовно повинен становити $\frac{1}{4}$ обсягу виконаного на уроці. За рекомендаціями МОН України витрати часу на виконання домашніх завдань з усіх предметів у 2 класі не повинні перевищувати 45 хв, у 3 класі – 1 год 10 хв, у 4 класі – 1 год 30 хв. Домашні завдання не рекомендується задавати на канікули, на вихідні та святкові дні. Дослідження медиків щодо гігієни навчальних занять молодших школярів засвідчують, що їх обсяг, як правило, не відповідає працездатності дітей протягом дня, перевищує обсяги, отже тривалість самостійної роботи значно збільшується.

Працюючи над домашнім завданням, школяр продовжує навчатися, тому тут, як і в процесі засвоєння знань на уроці, необхідно забезпечувати додержання *основних дидактичних принципів: активності і самостійності навчальної праці, доступності і цікавості змісту, систематичності, урахування індивідуальних особливостей* тощо.

Втілення цих принципів вимагає від учителів належної уваги до змісту домашньої роботи учнів. Як правило, молодшим школярам задаються додому тренувальні завдання типу: прочитати, вивчити, розв'язати, списати. Такі завдання, безумовно, потрібні й корисні, без них не вдасться сформувати міцні вміння й навички. Проте щоденне виконання однотипних репродуктивних завдань негативно позначається на розвитку пізнавальної самостійності учнів, їхньої допитливості, пізнавальних інтересів. Тому для домашньої роботи молодшим школярам доцільно пропонувати і завдання продуктивного характеру, які вимагають застосування знань у новій ситуації, порівнювання, узагальнення, оцінювання, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, доведення, виділення головної думки тощо.

Дуже добре час від часу пропонувати дітям творчі завдання: скласти речення, оповідання; описати свої враження; придумати задачу, дібрати приклади, які ілюструють певну властивість, закономірність; провести

тривалі спостереження; скласти характеристику явища. Такі завдання за відповідної підготовки учнів стимулюють їхню пошукову діяльність, пробуджують допитливість і фантазію. Аналіз учнівських робіт дасть класоводові матеріал для роздумів над індивідуальними особливостями вихованців, їхнім внутрішнім світом.

Домашні завдання виправдовують свою функцію лише за самотійного їх виконання учнями. Щоб забезпечити це, важливо враховувати можливості змісту завдань для вироблення й закріплення загальнонавчальних умінь. Наприклад, на уроках літературного читання – це вміння учнів складати план, переказувати текст, виділяти головну думку прочитаного; на уроках математики – навчання та самотійне застосування різних способів розв’язування і перевірки задач, прикладів; на уроках мови – прийоми самоконтролю, алгоритми застосування найважливіших правил зі складною структурою тощо. З одного боку, організуючи на уроці самотійну роботу, вчитель має спеціально виділяти ці прийоми, привчати дітей правильно їх застосовувати, а з іншого, – готувати учнів до виконання домашніх завдань. Адже труднощі, які виникають у школярів під час виконання домашніх завдань, беруть початок на уроці. Щоб запобігти цьому, класовод має взяти за правило: *ніколи не задавати додому тих завдань, які діти добре не зрозуміли в класі.* Тільки впевнившись, що новий матеріал усвідомлено і навіть частково засвоєно, можна пропонувати для самотійної домашньої роботи завдання і вправи на закріплення і поглиблення цього матеріалу.

Важлива функція домашніх завдань – здійснення взаємозв’язку між уроками. Для перспективності й систематичності навчання необхідно забезпечити цей підхід до змісту домашніх завдань. Такі етапи навчального процесу, як мотивація та актуалізація засвоєння нових знань, умінь і навичок, не можуть бути успішними без попередньої цілеспрямованої підготовки учнів. Але ця робота здійснюється не тільки на уроці, значно більші можливості розкриваються під час самотійних домашніх занять. Особливо важливою є підготовча роль домашніх завдань перед уроками, на яких

планується узагальнення, систематизація знань, творчі роботи, актуалізація життєвих спостережень школярів, перевірка навчальних досягнень учнів. Таким чином, домашні завдання за своїм змістом повинні передбачати не лише вправлення і запам'ятовування, а й розвиток пізнавальної активності, самостійності дітей, відповідати їхнім індивідуальним особливостям.

Виходячи з цього, слід частіше вдаватися до *диференціації домашніх завдань*. Справді, чому ми визнаємо необхідність цього підходу на уроці й нехтуємо ним, коли йдеться про домашню роботу? Індивідуалізація домашніх завдань у досвідченого педагога може стати засобом заохочення, стимулювання школярів.

Основні *способи диференціації домашніх завдань* такі: 1) час від часу деяким учням зовсім не давати домашніх завдань; 2) окремим дітям як заохочення пропонувати самим визначити своє домашнє завдання; 3) широко використовувати вибір домашнього завдання з двох-трьох варіантів; 4) для одних дітей зменшувати обсяг, для інших – ускладнювати роботу творчими додатковими завданнями. Зауважимо, що для нормалізації щоденного навчального навантаження слід робити прикидку часу на виконання домашньої роботи з усіх предметів, щоб запобігти перевантаженню дітей. Добре передбачати у домашніх завданнях різні види сприймання, роботу не тільки за підручником, а й за іншими джерелами, спостереженнями тощо.

Дослідження, проведене Л. В. Коваль за нашим керівництвом, показує, що вчителі позитивно ставляться до диференціації домашніх завдань. Більшість педагогів вважає, що повністю відмовлятися від них не варто, бо є такі вміння й навички, які потребують постійного вправлення (наприклад, читання й письмо), а для одноденних предметів домашнє завдання – місточок, який зв'язує засвоєне з новим матеріалом.

Учням 3-4-х класів в анкетах було запропоноване запитання: «Чи хотів би ти вчитися без домашніх завдань?» Із 320 учасників опитування 30% відповіли «так», близько 20% – «іноді можна», десь 15% – «ні»; 35% дітей підкреслили відповідь «хотів би виконувати цікаве домашнє завдання».

Отже, результати анкетування засвідчують важливість пізнавального інтересу учнів для позитивного ставлення до цього виду самостійної роботи.

Наш досвід показує, що час від часу корисно пропонувати дітям незвичні за змістом і формою виконання домашні завдання. *Наприклад*, другокласникам можна доручити у парі чи групі підготувати до уроку математики: завдання для математичного диктанту; кілька простих задач для усної лічби; дані для «Рідного задачника»; інсценівку за змістом задачі; скласти за виразом задачі різних видів.

У 1-4-х класах учням доступні й цікаві домашні завдання «блочного» характеру. *Наприклад*, розпочинаючи нову тему з математики чи рідної мови, вчитель роздає дітям (за бажанням учнів чи вибором учителя) планшети з набором завдань для домашньої роботи. Учням повідомляється, що протягом, скажімо, п'яти уроків їм треба самостійно розв'язати вдома зазначені номери задач і прикладів (кожне завдання записане в окремій клітинці). Темп виконання учені визначають самостійно. У разі виникнення труднощів вони звертаються до вчителя.

Зацікавлюють дітей і домашні завдання, виконання яких розраховане на кілька днів або два тижні. Їх результати використовують для проектної діяльності або розв'язання дослідницьких завдань, що передбачає опрацювання різних джерел інформації. *Наприклад*, з довідкової літератури дібрати певні відомості до уроків природознавства, образотворчого мистецтва, уроків позакласного читання, розвитку мовлення; у дитячих журналах знайти тексти за певними орієнтирами вчителя, вести і фіксувати за спеціальною схемою спостереження за дослідями на домашньому городі та ін.

Корисні домашні завдання, в яких задіяно міжтематичні й міжпредметні зв'язки. *Наприклад*, до уроків літературного читання діти мають переглянути зміст раніше прочитаних тем і знайти твори, схожі за головною думкою на новий; перечитати текст і визначити, які частини мови найчастіше вживає автор поезії, тощо; переглянути зміст певної теми з

української чи російської мови і знайти спільне і відмінне з виучуваним матеріалом тощо.

Способи перевірки домашніх завдань мають бути засобом активної праці учнів. Треба уникати простого відтворення учнями здобутих результатів, перечитування тексту без продуктивного запитання, повторення заученого правила тощо. Безумовно, перевірка домашнього завдання повинна виконувати виховну й розвивальну функції. Зокрема, слід помічати й заохочувати сумлінність дітей, використовувати вибіркоче і хороче повідомлення відповідей (наприклад, на запитання: «Яка відповідь виражена найбільшим числом, яка найменшим?»), взаємоперевірку якості роботи; хороче читання вірша, правила; зіставлення виконаного зі зразком тощо.

Добре, якщо учні під час перевірки домашньої роботи ставлять запитання один одному; час від часу відповідають на такі запитання вчителя: «Як саме ти робив? Чи була можливість зробити це по-іншому?», «Які труднощі траплялися під час розв'язування задачі?», «Чи перевіряв себе? Як саме?», «Скільки хвилин виконував цю вправу?», «Чим була цікава, корисна для тебе ця робота?»

Коли і як давати дітям домашні завдання? Не можна робити цього «під дзвінок» або ще гірше під час перерви. Однак численні спостереження показують, що цей недолік дуже прижився у початкових класах через перевантаження структури уроку, нерозуміння важливості домашніх завдань, зневажливе ставлення вчителя до дитячого відпочинку на перерві. За такої постановки справи в учителя немає змоги перевірити, чи всі діти зрозуміли, що і як виконувати вдома. Якщо всі діти відвідують групу подовженого дня, то на уроці не варто гаяти час на детальний інструктаж щодо виконання домашньої роботи. Але в розмові з вихователем групи класовод зобов'язаний прокоментувати мету домашнього завдання, привернути увагу до учнів, які потребують особливого підходу, вказати, кому дано індивідуальні завдання тощо.

Практика показала, що найкраще давати домашнє завдання по завершенні процесу засвоєння знань, умінь і навичок на уроці. **Його чітко записують на дошці в постійному місці.** Діти знаходять текст задачі, вправи у підручнику, щоб ознайомитися з вимогами до завдання. Вчитель, як правило, звертається до класу із запитанням: "Кому що незрозуміло?" Бажано, щоб відповіли насамперед ті учні, які працюють удома самостійно, без батьківського нагляду. Водночас застережемо вчителів, котрі надто детально пояснюють своїм вихованцям домашнє завдання: треба знати міру, щоб кожна робота була зрозумілою, але містила для учня трудність, вимагала самостійного розмірковування. Домашнє завдання інколи можна пропонувати давати й на початку, і в середині уроку, якщо це виправдано ходом заняття, змістом матеріалу. Головне тут – забезпечити розуміння кожним учнем вимог і змісту наступної роботи.

Успішне виконання домашніх завдань багато в чому залежить від взаємозв'язку між учителем і батьками. Відсутність контакту, єдиних вимог школи й родини найбільчіше позначається на першокласниках [2]. Отже, на батьківських зборах треба спеціально спинитися на таких питаннях: як допомагати першокласникові у навчанні, якою мірою і чи всім дітям потрібна допомога? Як перевіряти домашнє завдання?

Дуже важливо переконати батьків, що нічого не варто робити за дитину. Розв'язувати задачі, приклади, збирати портфель до школи, малювати, виготовляти аплікації – все це учень має робити сам.

Водночас слід допомогти синові чи доньці в організації роботи, плануванні часу. Корисно, якщо є можливість, у перші місяці навчання під час виконання домашньої роботи посидіти з учнем, проте не поруч, а поблизу. Звичайно ж, не для того, щоб підказувати чи думати за нього. Батьки мають насамперед подбати, щоб школярик вчасно сів за уроки, правильно поклав зошит, не крутився, не гнувся, сидів у зручній позі.

«Довгосидіння» багатьох першокласників пояснюється поганою організацією роботи вдома, невмінням працювати в класі або слабкою підготовкою до

школи. Часто батьки не дозволяють дітям готувати уроки до свого повернення з роботи. От і виходить, що учень береться за діло вже стомленим, часу для обдумування замало, а батьки нервують, підганяють дитину, бо пізно. Неприпустимо також змушувати дітей сідати за уроки відразу після школи. Між шкільним навчанням і роботою вдома рекомендується не менш як двогодинний відпочинок на свіжому повітрі, а не перед телеекраном.

Батьків слід поінформувати, яким орієнтовним обсягом знань мають оволодіти учні кожного класу; вказати, які з питань програми школярі мають засвоїти досконало. Вчитель має своєчасно повідомляти батьків про навчальні успіхи учня, подавати конкретні поради щодо подолання помічених прогалин. До цих рекомендацій учителі зобов'язані поставитися з усією серйозністю, оскільки без погоджених вимог, без підтримки батьків не дадуть бажаного ефекту і найдосконаліші методи роботи на уроці.

Про особливості самоорганізації учнями під час виконання домашніх завдань можна зробити висновок, аналізуючи зміст відповідей на запитання які ми пропонували учням 3-4 класів (табл. 1.2).

Аналіз кількісних даних дозволяє зробити висновок про те, що правильний режим самостійного навчання вдома у багатьох учнів ще не сформований, майже половина опитаних не вважають обов'язковим вдаватися до самоконтролю виконаної роботи.

Більшість учнів 3-4 класів звертаються за допомогою до батьків, що засвідчує або заскладний і великий обсяг домашніх завдань, або звичку дітей покладатися на підказку дорослих, а не на самостійні зусилля. Трапляється і таке, що батьки самі змушують дітей виконувати окремі домашні завдання тільки під їхнім наглядом.

Це підтверджує низький відсоток тих учнів, які самі шукають засоби виконання складних завдань, звертаючись до підручника або аналізу класної роботи. Великою є відмінність у відповідях учнів щодо часу, який вони витрачають на виконання домашніх завдань. Очевидно, що окрім старанності

і природної повільності деяких дітей, на тривалість роботи помітно впливає недостатній рівень розвитку самоорганізації і самоконтролю. Можна припустити, що окремі вчителі не звертають належної уваги на те, чи добре підготовлені діти до самостійного виконання роботи, яких зусиль, часу вимагатиме якісна підготовка всіх домашніх завдань. Спостерігаючи уроки, ми помітили, що диференціація домашніх завдань, навіть у 3-4 класах, майже не використовується, хоча до цієї методики вчителі ставляться загалом позитивно.

Таблиця 1.2

**Вибір учнями відповідей на запитання:
коли і як ти виконуєш домашні завдання (%)**

Зміст відповідей	3 клас	4 клас
Відразу після школи	43	11
Після обіду і прогулянки	57	89
Готую робоче місце	25	54
Користуюсь чернеткою	61	90
Роблю спочатку письмові, а потім усні завдання	16	86
Обов'язково перевіряю виконану роботу	40	56
Якщо є труднощі, як ти їх долаєш?		
• звертаюся до друзів	2	1
• звертаюся до батьків	80	65
• перечитую підручник, пригадую класну роботу	18	31
• звертаюся до вчителя на наступному уроці	7	5
Скільки часу, як правило, виконуєш уроки?	Від 45 хв. до 2 год.52 хв.	Від 1 год. до 3 год.

Отже, домашні завдання в початкових класах багатофункціональні, їх зміст і способи виконання мають формувати в дітей уміння самостійно працювати, закріплювати предметні уміння, навички, розвивати пізнавальні

інтереси; зміцнювати відповідальність. Для ефективності домашньої роботи слід привчати дітей до раціонального використання часу, застосування прийомів самоорганізації, самоперевірки і самоконтролю, які є складниками ключової компетентності вміння вчитися.

Література

1. Коваль Л. В. Способи диференціювання домашньої навчальної роботи молодших школярів. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. –К., 1993. – 28 с.
2. Корнієнко С., Кодлюк Я. Батьківські збори у початкових класах. – Тернопіль : Навчальна книга Богдан, 2005. – 206 с.
3. Логачевська С. П Диференціація у звичайному класі. – К., 1998. – 288 с.
4. Логачевська С. П. Дійти до кожного учня /За ред. О. Я. Савченко. – К. : Рад школа, 1998. – 164 с.

1.2. Дидактичне моделювання: сутність, структура і процес реалізації щодо організаційних форм навчання

А. Д. Цимбалару

Увага до побудови дидактичних моделей організаційних форм компетентнісно орієнтованого навчання молодших школярів зумовлена особливостями сучасного стану розвитку початкової ланки школи. В умовах стандартизації і варіативності освіти простежуються суперечливі тенденції її модернізації. Зокрема це орієнтація на уніфікацію і єдність вимог до побудови навчального процесу і водночас – на особистісний розвиток учнів. Відповідно загострюється проблема педагогічно виправданого вибору навчальним закладом форм, методів, способів організації навчання, які б найповніше враховували індивідуальні особливості школярів.

Переосмислення цільових орієнтацій визначає новий виток розвитку шкільної освіти, що зумовив активізацію досліджень окремих аспектів проблеми педагогічного моделювання. Значні напрацювання вітчизняних і зарубіжних учених переважно стосуються *методологічних засад моделювання* (Н. Лазарев, В. Михеєв, В. Мельник, І. Новік, О. Пирогова, В. Розумовський, Н. Салміна, О. Сичивиця, А. Уемов та ін.); можливостей, які відкриває моделювання як *метод наукового дослідження* (А. Вербицький, Б. Глинський, Б. Гнеденко, Б. Грязнов, Б. Динін, Е. Нікітін, Г. Розумовський, Л. Фрідман та ін.); встановлення *властивостей моделей* та (Н. Бурбакі, А. Вербицький, Б. Гнеденко, А. Горстко, У. Єшбі, Д. Пойа та ін.) та їх *функцій* (Н. Буренін, В. Давидов, Н. Кузьміна, Л. Левіна, Л. Фрідман, В. Штофф та ін.). Актуальними в умовах модернізації шкільної освіти стають дослідження розвитку педагогічного *моделювання як складника розробки педагогічного проекту* (Н. Алексеєв, В. Безрукова, О. Заїр-Бек, А. Новиков, Н. Яковлева, В. Ясвін та ін.), *синергетичних засад моделювання* (О. Євтодюк та ін.), *моделювання розвитку систем* (Л. Ващенко, О. Мещанінов, В. Томашевський та ін.) і побудови *інноваційних моделей* (Г. Бабійчук, Н. Білик, М. Кларін, О. Мариновська, І. Матіюк, Ф. Япалов та ін.). Серед об'єктів моделювання у

полі зору дослідників перебувають *урок* (Савченко О. Я., Чернецька Т. І. та ін.), *навчально-освітнє середовище* (А. Самодрин, В. Ясвін та ін.), *загальноосвітній навчальний заклад* (Л. Хоружа та ін.) і *випускник* певної ланки школи (Л. Калініна та ін.). Увагу науковців зосереджено на аналізі теоретико-методологічних основ *моделювання професійної діяльності вчителя* (М. Якубовський та ін.).

Отже, результати наукової розвідки засвідчили наявність широкої палітри досліджень проблеми, водночас продемонстрували потребу в теоретичному аналізі дидактичного моделювання як інструмента удосконалення організаційних форми навчання в умовах упровадження компетентнісного підходу.

Передусім звернемося до розуміння терміну «**модель**» як ключового для визначення сутності дидактичного моделювання. Він походить від латинського слова «*modulus*» – «міра». У словникових джерелах [7, с. 213; 20, с.649; 25, с. 248] переважно подано три основних визначення дефініції «модель»: як конструкт модифікації, дизайну (модель автомобіля, взуття, одягу та ін.); зразок для створення копії (модель-натурщик у живописі, макет корабля та ін.); штучно створений об'єкт, що відтворює певні риси, якості іншого об'єкту, пояснює певні процеси тощо.

Результати контент-аналізу педагогічної літератури (табл. 1.3) показали, що поступово уявлення про модель змінилося від її розуміння як образу реальних об'єктів, фактів, відношень, предметів з певної галузі знання, які мають схожість з ним у будь-яких відносинах і які можуть бути його заміником, представником, репрезентацією у більш простій наглядній матеріальній структурі до розгляду її як *системного об'єкта, що створюється з метою отримання або зберігання інформації у формі «мисленого» образу, опису знаковими засобами або матеріальної системи, який відображає властивості, характеристики і зв'язки об'єкта-оригіналу, сутнісні для вирішення завдань, які стоять перед суб'єктом-розробником.*

Визначення поняття «модель»

Визначення	Джерело
Відображення фактів, речей та відношень певної галузі знання у вигляді більш спрощеної, більш наочної матеріальної структури цієї або іншої галузі	Г. Клаус [9, с. 226].
Представлення схованих внутрішніх властивостей об'єкту	Ю. Гастев, В. Глушков [5; 6]
Штучно створений аналог для вивчення об'єкта (предмета, процесу, ситуації та ін.), дослідження якого ускладнено або взагалі неможливе. При цьому, беручи до уваги наявність трьох видів аналогій: як схожість відношень, як ізоморфізм – повна подібність, та як гомоморфізм – часткова подібність (Н. Бурбакі, У. Єшбі, Д. Пойа та ін.), під аналогією слід розуміти усі можливі ступені подібності об'єктів (систем) в усіх або деяких сутнісних якостях (ознаках, зв'язках, відношеннях та ін.)	А. Братко [3, с. 10, 22]
Штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який будучи подібним тому об'єкту (або явищу), який досліджується, відображає та відтворює у більш спрощеному вигляді структуру, якість, взаємозв'язки та відношення між елементами цього об'єкта	А. Дахин [8, с. 45]
Проміжний ланцюжок між предметом дослідження та його дослідником	В. Міхеєв [13, с. 5]
Допоміжний засіб, який у процесі пізнання, дослідження дає нову інформацію про основний об'єкт вивчення	П. Образцов [15, с. 137]
Уявна або матеріально реалізована система, що відображає або відтворює об'єкт дослідження і в змозі замінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт	В. Штофф [22]
Система (зразок, приклад, образ, конструкція) що відображає певні властивості і відношення іншої системи – оригіналу, і певною мірою замінює її	Г. Селевко [19, с. 59]

Як свідчать подані у таблиці визначення, аби об'єкт можна було вважати моделлю іншого об'єкта, він має: бути системою; перебувати у певних відносинах подібності з оригіналом; відрізнитися від оригіналу за

окремими параметрами; заміщувати оригінал у певних відношеннях; забезпечувати можливість для отримання нового знання про оригінал [24, с. 158].

Встановлення сутності поняття «модель» потребує виявлення того, що може унаочнювати модель. Результати аналізу фахової літератури показали, що в педагогіці модель може являти собою:

- умовний *образ*, аналог об'єкта або процесу;
- формалізовану *теорію*, на основі якої може відбуватися перевірка низки положень;
- *систематизовану форму* інноваційного експерименту;
- *спосіб* організації життєдіяльності школи;
- *образ* (зразок) досвіду, у якому осмислюється та переосмислюється *педагогічна діяльність* і досвід навчання;
- *тип* альтернативної освіти та архітектури його конструкцій і нових форм;
- концептуальні *засади* запуску проєктувального режиму розвитку закладу;
- організаційна *система*, що транлює и розвиває культурні норми;
- *варіант* певної освітньої технології.

Зважаючи на виокремлені у фаховій літературі структурні компоненти *дидактичних моделей* (способи організації діяльності, дидактичні засоби, результати навчання, методи їх фіксації, дидактичні умови тощо), вважатимемо їх *різновидом педагогічних, що презентують цільові, змістові, методичні і організаційні аспекти навчальної діяльності школярів і професійної діяльності вчителя.*

Результати аналізу досліджень, які стосуються класифікації моделей (Н. Амосов, О. Горелик, О. Горстко, А. Кочергин, І. Новік, О. Новиков, Б. Пятницин, В. Руденко, І. Теплицький, В. Штофф, В. Ясвін та ін.), свідчать про широкий діапазон, в залежності від ознак, покладених у їх основу:

- за засобом побудови моделі виокремлюють *абстрактні* (ідеальні) і *матеріальні* (реальні, речовинні);
- за кількістю представлених в моделі структурних одиниць об'єкта-оригіналу (за об'ємом) розрізняють *повні, неповні і змішані*;
- за засобом презентації об'єкта (засобом вираження) – *речовинні, ідеальні, алгоритмічні, графічні, математичні, знакові, образні* та ін.;
- за природою явища – *соціальні, економічні, молекулярні, квантові, біологічні, психологічні* тощо;
- за якостями можна розрізнити *теоретичну* модель (чітко фіксований зв'язок елементів, певне їх структурування, характеристика сутнісних внутрішніх відносин об'єкту) і *нормативну* (загальне уявлення про те, що має бути зроблено для досягнення ефективного результату);
- за видовою ознакою розрізняють *матеріальні, ідеальні, предметні, символічні*;
- за формою виокремлюють *розумові* (уявну, мислену, словесну), *речові* (макети, муляжі, живі організми та ін.), *знакові, схематичні* (малюнки, креслення, формули, словесні описи, таблиці, схеми тощо), *образні, гіпотетичні* (ідеальне уявлення досліджуваних об'єктів у свідомості людини; їх ще відносять до розряду знакових моделей), *механічні, логічні* тощо;
- за призначенням виокремлюються *інформаційні, демонстраційні, ілюстративні, аналітичні, статистичні* (дозволяють прогнозувати зміни в системі і оточуючого її середовища) та ін.;
- за предметом дослідження розрізняють *фізичні, хімічні, математичні, медичні, фізіологічні* та ін.;
- за метою дослідження – *евристичні, прогностичні*;
- за ступенем точності – *наближені до оригіналу, точні, достовірні, вірогідні* та ін.;
- за властивостями відображення – *функціональні, інформаційні, системні, імітаційні* (дають змогу проводити експеримент, відтворення якого у житті небажане), *ігрові*;

- за характером імітації реального об'єкту визначено *субстанційні* (матеріальний субстрат яких відповідає субстрату оригіналу), *структурні* (імітують внутрішню організацію об'єкта-прототипу як у динаміці (формули хімічних реакцій, археологічна та історична періодизація та ін.) так і у статичності (класифікація методів навчання, педагогічних дисциплін та ін.)), *функціональні* (імітують способи взаємодії об'єкта із середовищем, наприклад, лабораторний експеримент), *ситуаційні* (штучне представлення реальних обставин існування об'єкта, які обумовлюють його появу, розвиток, функціонування або зникнення);

- за характером зв'язків – *жорсткі* та *м'які*;

- за ступенем відповідності природі оригінала виокремлюють *фізичну* (має однакову з оригіналом природу і відрізняється від нього лише за розмірами, матеріалом, швидкістю протікання процесів), *предметно-математичну* (відрізняється від оригіналу природою і має однаковий з ним математичний опис) і *логіко-математичну* (знакове моделювання на основі логічних та математичних висновків);

- за спектром відображення якостей оригіналу розрізняють *елімінативну* модель (являє собою об'єкт, який ігнорує певні якості, відносини оригіналу, які, на думку дослідника, не є суттєвими; такі моделі називають неповними, недостатніми) і *креативну* (є об'єктом відтворення сутнісних характеристик оригіналу, які можуть містити зайві для дослідження якості оригіналу, але є цілісним його відтворенням; такі моделі називають надмірними).

Останнім часом в педагогічній практиці набувають особливої актуальності *прогностичні моделі* (для оптимального розподілу ресурсів та конкретизації цілей), *концептуальні моделі* (основані на інформаційній базі даних і програмі дій), *інструментальні моделі* (за допомогою якої можна підготувати засоби виконання та навчити педагогів роботі з педагогічним інструментарієм), *моделі моніторингу* (для створення механізмів зворотного зв'язку і засобів корекції можливих відхилень від результатів, що планується

отримати) і *рефлексивні моделі* (створюється для вироблення рішень у випадках виникнення непередбачених і неочікуваних ситуацій) [8].

У залежності від того, яку мету переслідує дослідник, він обирає відповідний тип моделі. При цьому слід враховувати, що одна й та сама модель може бути класифікована за різними критеріями одночасно, оскільки типологія моделей не передбачає жорстких меж. Зауважимо, що жодна модель, навіть дуже складна, не в змозі представити об'єкт моделювання детально. Тому частіше розробляють комплекс моделей, кожна з яких представляє один з аспектів системи (форму, структуру, функції, призначення, умови впровадження і застосування та ін.). Відповідно на основі комплексу таких моделей можливий інноваційний розвиток об'єкта, оскільки вони будуються з метою подолання існуючих проблем шляхом їх упровадження.

Процес створення образу майбутнього об'єкта – моделі – називають **моделюванням**. Зазначимо, що розрізняють структурне, функціональне, знакове моделювання і предметне (фізичне, психологічне, педагогічне та ін.). Контент-аналіз фахової літератури засвідчив, що незважаючи на відмінності у визначенні педагогічного моделювання (табл. 1.4), усі автори погоджуються щодо гносеологічної природи цієї категорій. Зважаючи на те, що у процесі моделювання відбувається створення системного об'єкта, сама процедура має відповідати принципам системного підходу і вирізнятися логічністю, послідовністю, спрямуванням на досягнення мети. Стосовно цільових орієнтирів моделювання зазначимо, що в педагогічній науці його використовують для розв'язання наступних проблем (за Д. Хорафасом):

- передбачення наслідків змін образу дій, умов, методів, коли вони пов'язані з ризиком або витратами коштів;
- вивчення складних систем, що має на меті їх удосконалення;
- ознайомлення з системами, умовами, які ще не існують, але мають упроваджуватися;
- перевірки або демонстрації нової ідеї, системи, методу;
- забезпечення можливостей для планування, прогнозування та проектування.

Визначення поняття «моделювання»

Визначення	Джерело
Динамічна аналогія	Д. Хорафас [21]
Схема майбутнього дослідження	О. Ломакіна [12, с. 46]
Відтворення характеристик певного об'єкта на інший об'єкт – модель – створений для його вивчення	Н. Яковлєва [24, с. 158]
Інструмент аналізу для пошуку та обґрунтування найкращого рішення (із врахуванням та оцінюванням можливих наслідків прийняття рішень)	Л. Нічуговська [14]
Дослідження певних явищ, процесів, систем, об'єктів шляхом побудови і вивчення їх моделей; використання моделей для визначення або уточнення характеристик і раціоналізації способів побудови заново сконструйованих об'єктів	М. Ярмаченко [25, с. 248]
Процедура, що здійснюється на основі абстрактно-логічного мислення, передбачає спільно з іншими процедурами дослідження можливість побудови в її теоретичній частині уможлидних моделей, які мають певну логічну завершеність кордонів досліджуваних сторін предмету дослідження	В. Міхеєв [13]
Метод дослідження об'єкта пізнання, т. п. дослідження явищ, процесів, систем шляхом побудови та вивчення їх моделей; використання моделей для визначення або уточнення характеристик об'єктів, що конструюються	О. Пирогова [16, с. 36]
Моделювання як метод дослідження є логікою спрощення	У. Єшбі [23]
Метод дослідження об'єктів на їх моделях, аналогах; побудова і вивчення моделей реально існуючих предметів і явищ, що спеціально сконструйовані	О. Савченко [18, с. 404]
Науковий метод дослідження різних систем шляхом побудови їх моделей, що зберігають деякі основні особливості предмета дослідження та вивчення функціонування моделей з переносом отриманих даних на предмет дослідження. Про моделювання можна казати тоді, якщо між об'єктами встановлено відношення еквівалентності, коли один з них досліджується як імітація (модель, аналог) іншого, а отримані дані служать для висновків про інший	А. Братко [3, с. 18]

У зв'язку з останнім положенням, зазначимо, що наукове осмислення поняття «моделювання» потребує його співвідношення із термінами, які у педагогічній практиці часто використовують як синоніми, а саме:

«проектування», «конструювання», «планування», «програмування». Зіставлення понять «моделювання» і «проектування» доводять, що вони не тотожні. Так, «якщо педагог конструє майбутнє розвивальне середовище, навчальну програму або технологію навчання, то відволікання від несуттєвих ознак, деталей, зв'язків передбачає створення моделі – ідеального образу об'єкта» [11, с. 33]. Отже *моделювання* використовують як для створення моделей майбутніх процесів та явищ, які не існують у реальності, так і моделей існуючих об'єктів, у той час як проектування у значенні, що існує у площині педагогічної науки як організаційна форма цілеспрямованої діяльності орієнтоване не тільки на створення інноваційного продукту, а й його майбутнє втілення. Це доводить, що в окремих випадках моделювання є самостійним видом діяльності, спрямованої на вивчення властивостей об'єкта, на його моделі. Коли створюються моделі педагогічних об'єктів, які ще не існують, моделювання розглядається як окремий етап педагогічного проектування (М. Алексєєв, В. Безрукова, Л. Волченкова, О. Заїр-Бек, О. Новіков, В. Радіонов, В. Юсупов та ін.). Тоді ідеться про розробку прогностичної моделі, що дозволяє візуалізувати певний системний об'єкт – майбутні процеси явища, артефакти.

Конструювання – це створення реального об'єкта за побудованою моделлю. Воно забезпечує встановлення певного рівня його деталізації й технологізації діяльності з реалізації моделі. Конструювання може бути окремою процедурою етапу упровадження моделі.

Під *плануванням* розуміють створення плану діяльності. Воно виступає організаційним початком діяльності, як окрема процедура.

Програмування передбачає розроблення документу, у якому деталізовано на перспективу кроки переходу від існуючого стану системи до бажаного. Результатом цієї діяльності є програма модернізації.

Таким чином, у моделюванні, яке виступає як самостійний вид діяльності, а також як етап педагогічного проектування можна розрізнити такі складники, як конструювання, програмування, планування.

Як свідчить аналіз фахової літератури, педагогічне моделювання має свою специфіку:

- об'єкт педагогічного моделювання не є матеріальним;
- являє собою педагогічну діяльність, яка реалізується в умовах педагогічного процесу;
- його результат – модель – об'єкт, що розвивається (не є статичним);
- має на меті модернізацію, інноваційний розвиток освітніх систем;
- має прогностичний характер.

Стосовно місця дидактичного моделювання у системі педагогічного зазначимо, що у педагогіці відрізняють три рівня моделювання: *методологічний* (конкретизація загальної ідеї кількома значущими положеннями), *теоретичний* (або дидактичний – забезпечує критеріальну оцінку моделі з урахуванням законів і принципів дидактики), *методичний* (забезпечує педагогічних працівників механізмами впровадження моделі у практику школи). На методологічному рівні модель відображає концептуальні положення, цілі моделювання, понятійний апарат. На теоретичному рівні презентується модель об'єкта з її описом. На методичному рівні представляється алгоритм практичного здійснення запропонованих теоретичних положень.

Тож, рівень моделювання обумовлений його **функціями**. Узагальнення досліджень, стосовно визначення дидактичних, гносеологічних та інших функцій моделювання (Н. Буренін, О. Власенко, А. Горстко, О. Пирогова, Л. Фрідман, В. Штофф, Н. Яковлева та ін.) дозволяє виокремити такі:

- на емпіричному рівні – реконструювальна (відтворення якісної специфіки об'єкта) та описова;
- на теоретичному рівні – інтерпретаційна, пояснювальна, формувальна (оскільки модель є прообразом нових станів об'єкту, що моделюється і несе у собі структуру того, чого ще не має у реальній дійсності), прогноуюча, критеріальна та евристична (з'ясовує, сприяє розвитку ідеї, задуму дослідження);

- на практичному рівні – пізнавальна (розкриває характер розвитку об'єкта), дослідницька, трансляційна, ілюстративна, демонстраційна (розкриває як функціонує реальний об'єкт), навчальна, розважально-ігрова.

Таким чином, розглядаючи «педагогічне моделювання» як загальне поняття, під яким розуміють відображення характеристик існуючої педагогічної системи в спеціально створеному об'єкті, який є педагогічною моделлю, у смисловому наповненні похідного – **«дидактичне моделювання»** можна виокремити теоретичний рівень розроблення моделі з урахуванням законів і принципів дидактики, що має на меті її упровадження у педагогічну практику. Таким чином, сутність поняття «дидактичне моделювання» розкривається як відображення характеристик певної дидактичної системи в спеціально створеному об'єкті, що є дидактичною моделлю. Дидактичне моделювання забезпечує теоретичний рівень розроблення моделі. У випадках, коли створюються моделі педагогічних об'єктів, які ще не існують, але розробляються з метою впровадження у практику діяльності школи, моделювання розглядається як етап педагогічного проектування, а така модель – як прогностична.


Виходячи з означеного О. Я. Савченко у попередньому параграфі розуміння феномена «організаційні форми навчання в початковій школі» як розвиненої системи, у якій можна розрізнити зовнішні і внутрішні форми організації, дидактичне моделювання організаційних форм навчання можливо здійснювати через моделювання способів і видів організації навчальної взаємодії школярів з об'єктами (предметами і фігурантами) освітнього середовища на уроці, екскурсії, під час самостійної роботи тощо.


Проілюструємо це на прикладі реалізації моделей організаційних форм, що забезпечують ефективність упровадження у початкову ланку школи курсу «Уроки для сталого розвитку» – аудит, робота у групі (внутрішні форми) і зустріч (зовнішня форма).


Аудит – своєрідне дослідження особистої території життя дитини у школі і родині; це аналізування набутого досвіду за допомогою запитань.





Аудит є способом входження у тему, ініціювання дискусії, учнівського обговорення.

Розрізняють якісний і кількісний аудити. Так, у 1 класі використовують *якісний аудит*, у якому учнів запрошують відповісти на низку запитань, які передбачають відповіді: «завжди», «інколи» або «ніколи». Порівняння результатів аудитів на початку і наприкінці вивчення кожної теми допомагає учням переосмислити свої повсякденні звички шляхом математичних підрахунків кількості розфарбованих кружечків. Проілюструємо це на прикладі такого завдання для 1 класу за темою «Дружити – щасливо жити».

 Якщо ти **завжди** виконуєш цю дію, розфарбуй у зелений колір весь кружечок.

 Якщо ти **інколи** виконуєш цю дію, розфарбуй у зелений колір половину кружечка.

 Якщо ти **ніколи** не виконуєш цю дію, не розфарбовуй кружечок.

Я називаю своїх однокласників на ім'я	Я вітаюся у школі зі всіма: однокласниками, учителями, персоналом	Я ділюся з однокласниками шкільним приладдям, яблуком, цукеркою тощо	Я домовляюся із однокласниками під час ігор
			
<p>Виконай підсумкові підрахунки. Запиши, скільки кружечків ти розфарбував. <input type="checkbox"/></p>			

Зауважимо, що дві розфарбовані половинки рахують як один кружечок. Якщо розфарбованих половинок непарна кількість, то рахують усі цілі кружечки і половинку. Приміром, на початку теми у ході проведення вхідного аудиту учень нарахував два з половиною, а наприкінці (підсумковий аудит) – три цілих зафарбованих кружечка. Показники вимірювань аудитів обговорюються фронтально (у 1 класі) або у групах (у 2-4 класах). Одержані висновки дозволяють кожній дитині усвідомити свій вплив на навколишнє середовище.

Під час організації аудиту учитель звертає увагу дітей на чесність їхніх відповідей, оскільки результати кожного учня не порівнюються з результатами інших і не оцінюються у балах.

Перевірку результатів аудиту можна організувати у вигляді ігор. Наприклад, у 2 класі учитель роздає дітям по одному листочку (кленове, липи, берези та ін.) з кольорового паперу і пропонує підняти листочок, *якщо дитина завжди виконує цю дію; перегнути і підняти половину листочка, якщо дитина інколи виконує цю дію; не піднімати листочок, якщо дитина ніколи не виконує цю дію.* Потім педагог запрошує учнів полічити, яку кількість листочків вони підняли і встановити загальну кількість листочків у класі, рахуючи цілі листочки і дві половинки, як один цілий.

Опрацювання кожної теми курсу «Уроки для сталого розвитку» передбачає таку внутрішню форму, як *робота у групах*. Під час цих занять учні оволодівають знаннями та уміннями, необхідними для виконання завдань за темами. Збільшення кількості учнів у групах відбувається поступово. Спочатку вчитель пропонує працювати у парах, потім у трійках. Так, у 2 класі початкової школи три дитини – це оптимальна кількість для проведення обговорення в рамках малої групи. У 3-4 класах учні починають працювати у командах з 4-5 членів. Під час роботи діти мають сидіти так, щоб усі члени групи добре чули і бачили один одного та матеріал, який опрацьовують.

Важливо допомагати учням розподіляти між собою ролі, час від часу змінюючи їх (кожна дитина має випробувати себе у виконанні кожної з ролей), і активно виконувати їх під час групової роботи. Учням пропонують такі ролі та обов'язки щодо їх виконання:

- **головуючий (керівник групи):**
 - зачитує завдання групі;
 - заохочує групу до роботи;
 - організовує порядок виконання;
 - пропонує учасникам групи висловитися по черзі;

- підводить підсумки роботи;
- стежить за часом;
- секретар:
 - веде записи результатів роботи групи;
 - записи веде коротко й розбірливо;
 - як член групи, має бути готовий висловити думки, що лунали у процесі обговорення проблеми в групі, під час підведення підсумків чи допомогти доповідачу;
- доповідач:
 - чітко висловлює думку групи;
 - доповідає про результати роботи групи.

Кожна група одержує конкретну задачу й інструкцію (правила) організації групової роботи щодо виконання завдання. Інструкція максимально стисла і конкретна, оскільки малоймовірно, що учні початкової школи зможуть одночасно сприйняти і дотримуватись під час роботи більше двох, навіть дуже чітких, позицій інструкції. Особлива увага приділена хронометражу роботи у групі. Групам надається досить часу на виконання завдання. Водночас учитель продумує, чим зайняти групи, які справляться із завданням раніше за інших.

Ефективній роботі школярів у групах сприяє метод заохочення. Так, педагог передбачає різні нагороди за групові зусилля.

Важливо зазначити, що робота у групах вирізняється підвищеним шумом, характерним для методу спільного навчання. Але у більшості випадків не варто запрошувати учнів до тиші. Головне, що вони з інтересом беруть участь у роботі групи.

До того часу, коли робота у групах стане звичною для учнів, учитель здійснює її координацію. Він підходить до них, пропонує допомогу але не відволікає увагу на себе. Він запрошує групи до представлення результатів роботи, запитує учнів про користь проведеної роботи, про те, чому вони навчилися. Виявляє ідеї, які виникли у дітей і використовує їх на наступному

занятті. Водночас учитель коментує роботу кожної групи з огляду на її навчальні результати, на організацію процедури групової діяльності.

Вивчення кожної теми у курсі «Уроки для сталого розвитку» передбачає одне заняття, що відбувається у формі *зустрічі* з фахівцями, які крім цінних порад і відповідей на запитання дітей можуть провести майстер-клас із практичного виконання певних дій. Зустрічі з фахівцями частіше проводять запрошуючи їх до класу. Також можна провести їх у відповідному приміщенні школи. Приміром, бесіда з психологом може відбуватись у кабінеті релаксації, в куточку для відпочину тощо. Якщо у школі немає таких умов, зазвичай тимчасово облаштовують певне шкільне приміщення для проведення такої зустрічі. Зустрічі організовують у неформальній обстановці. Наприклад, діти сидять не за партами, а на килимі у колі, за круглим столом тощо.

Під час підготовки до зустрічі з фахівцем учитель пропонує дітям підготувати запитання, які їх хвилюють. Так, опрацьовуючи тему «Здоров'я – найцінніший скарб», під час зустрічі з медичною сестрою школи, психологом, учителем фізкультури, працівником їдальні дітям пропонується з'ясувати:

- що впливає на самопочуття людини протягом дня;
- від чого може погіршитись стан здоров'я;
- які звички називають шкідливими і чому;
- до кого треба звертатись по допомогу в разі погіршення здоров'я;
- які дії допоможуть дотримуватись здорового способу життя.

Майстер-клас організовують, об'єднавши дітей у кілька груп, – за кількістю запрошених фахівців. Фахівці по черзі працюють з учнями кожної групи (до 10 хвилин у кожній): демонструють певні дії і допомагають учням їх відтворити для виготовлення творчого продукту. Наприклад, під час вивчення теми «Дбайливий господар – заможний дім» учні можуть запросити керівників гуртків, які покажуть, як можна з непотрібних речей виготовити корисну річ.

Моделювання зазначених організаційних форм ґрунтувалось на дослідженні проблеми щодо **структури і специфіки реалізації**. Розкриємо основні аспекти. Так, у педагогічній літературі представлено широкий спектр процесуальних структур (А. Аношкін [1], Р. Аткінсон, Г. Буер, Е. Кротерс [2], А. Дахін [8], П. Образцов [15], Н. Яковлева [24] та ін.), в яких спостерігається різна ступінь деталізації (додаток Б). В окремих з них акцент робиться на завданнях, які має виконувати моделювання, а саме: вибір способу моделювання того чи іншого вузла об'єкта (схеми, таблиці тощо); визначення напрямку, в якому розгортатиметься модель; формулювання гіпотези щодо побудови досліджуваного об'єкта, або концептуальної моделі. Натомість в інших процедури не деталізовано і подано у три етапи: формалізація, безпосереднє моделювання та інтерпретація результатів. Узагальнення пропонованих фахівцями методологічних схем дозволяє виокремити основні фази реалізації дидактичного моделювання організаційних форм навчання взагалі і уроку зокрема:

- теоретичну – якісна характеристика організаційної форми навчання, що моделюється;
- наукову – постановка задач моделювання;
- експериментальну – побудова моделі; вивчення моделі і її можливостей щодо поставлених задач;
- практичну – виявлення результатів моделювання шляхом упровадження моделі.

Уніфікація і деталізація пропонованих фаз дає змогу структурувати реалізацію моделювання організаційних форм навчання за такими процедурами (рис. 1.5): *аналіз об'єкта моделювання, планування роботи над розробленням моделі, розроблення методики аналізу моделі, побудова моделі, експертиза моделі, її пілотування, розроблення програми і забезпечення умов упровадження моделі, впровадження моделі, визначення ефективності моделі на практиці, презентація моделі і рефлексивний аналіз.*

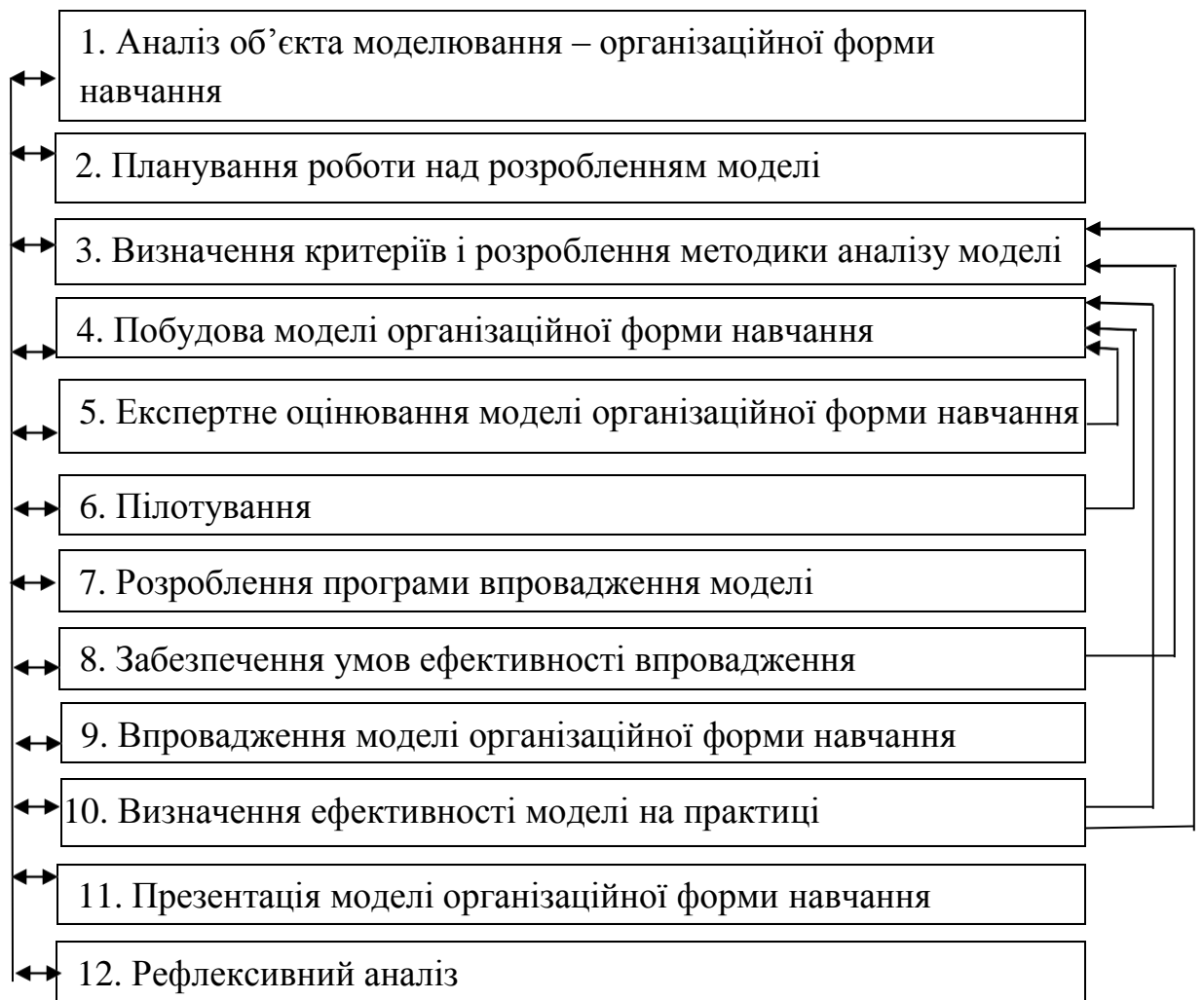


Рис. 1.5. Процесуальна схема дидактичного моделювання організаційних форм навчання

Аналіз об'єкта моделювання умовно можна розділити на три операції: діагностика і виявлення суперечностей; формулювання проблеми; розроблення концепції моделі певної (зовнішньої) організаційної форми навчання. У процесі *діагностики* виявляють те, що не влаштовує учнів, педагогів, батьків, громадськість у способах і видах організації навчальної взаємодії школярів з об'єктами (предметами і фігурантами) освітнього середовища (у внутрішніх організаційних формах) певної зовнішньої організаційної форми (уроку, екскурсії, домашньої роботи тощо), яку обрано об'єктом моделювання, а також ресурси, необхідні для внесення бажаних змін. Діагностика, за вибором розробників моделі організаційної форми, може базуватись на проведенні моніторингу, скринінгу, педагогічного

аудиту, експертизи тощо. З цією метою розробляють діагностувальні матеріали (анкети, опитувальники, тести та ін.), організують збір інформації про об'єкт моделювання, те, наскільки задоволені інтереси і потреби тих, для кого він модернізуватиметься. Результат цієї роботи – визначення суперечностей між діагностованими даними й умовами організації діяльності, які містять резерви для поліпшення ситуації. На підставі висновків встановлюють, у чому полягає проблема. Це дасть змогу встановити адресність і кордони змін, у межах яких встановлено проблему й що саме підлягатиме змінам на основі розроблення і упровадження моделі певної організаційної форми.

Наступна операція аналізу організаційної форми навчання, обраної об'єктом моделювання, – *формулювання проблеми*. Щоб із проблемної ситуації (поля), яка визначається суперечністю, сформулювати проблему, необхідна провідна ідея: які необхідні зміни у внутрішній структурі уроку (інших зовнішніх організаційних форм навчання), щоб подолати виявлені проблеми. Узагальнюючи результати діяльності за першими двома операціями розробники моделі формулюють основну ідею вирішення проблеми і готують викладки теоретичних положень про вибір *концептуальної основи* моделі організаційної форми навчання. Вони складаються з двох блоків. Так, у вступі обґрунтовують актуальність обраної моделі певної організаційної форми навчання, доводять її значущість, важливість для подолання визначеної суперечності і виявленої проблем. У другому блоці матеріал презентують таким чином, щоб схематично концепція моделі розгорталась у вигляді алгоритму: мета → завдання → умови ресурси очікуваний результат.

Планування роботи над розробленням моделі – передбачає підготовку плану роботи із зазначенням дати, очікуваних продуктів і результатів та відповідальних за виконання кожного виду роботи.

Визначення критеріїв забезпечує ефективність моніторингового дослідження моделі організаційної форми навчання. Їх обирають відповідно

до визначених цілей моделі і очікуваного результату її упровадження. Далі, відповідно до обраних критеріїв, визначають показники (індикатори), до кожного з яких добирають шкалу оцінювання в балах для одержання кількісних даних. На основі розроблених матеріалів готують методiku аналізу моделі організаційної форми навчання, розробляють анкети, визначають контингент респондентів і регламентують дати проведення опитування.

Побудову моделі розпочинають із створення творчих команд, кожна з яких розроблятиме свій варіант моделі певної організаційної форми навчання відповідно до визначених цілей. Склад команд може бути з представників однієї групи учасників освітнього процесу (батьків, учителів, учнів) і змішаним (медичні працівники, психологи, представники органів управління освітою, вчителі, батьки, діти тощо). Побудовані моделі аналізують як з погляду творчих команд і всіх учасників освітнього процесу, так і спеціально створеної експертної групи. На основі одержаних результатів приймають остаточний варіант інноваційної моделі організаційної форми навчання, або з окремих компонентів кожної з побудованих моделей формують новий.

Для проведення **експертного оцінювання моделі** і забезпечення достовірності її результатів важливим є: *створення групи експертів-фахівців*, спроможних зробити кваліфікований висновок відносно її ефективності; *створення загального для всіх експертів алгоритму* оцінювання. Стосовно відбору критеріїв і показників оцінювання моделей зауважимо, що не існує такого універсального набору, який забезпечував би їх повний та всебічний аналіз. Тому, за переконанням Н. Яковлевої, їх вибір здійснюють із урахуванням впливу різних аспектів, компонентів, властивостей об'єкту на ефективність його функціонування та розвитку [24]. Зважаючи на параметри, виокремлені у фаховій літературі для експертизи педагогічних моделей (Ю. Жук, Т. Лукіна, О. Ляшенко та ін.), було визначено аспекти оцінювання дидактичної моделі, до яких відносимо модель організаційної форми навчання (педагогічний, психологічний, валеологічний, науково-методичний,

ресурсний і результативний), до кожного з яких дібрано критерії та їх показники (табл. 1.5).

Таблиця 1.5

Критеріальна база експертного оцінювання дидактичних моделей

Аспект		Критерії	Показники (параметри оцінювання)
Функціональний шабель	педагогічний	значущість	урахування загальнолюдських і національних ціннісних вимірів педагогічної дійсності
			урахування всіх рівнів соціального замовлення
		обґрунтованість	актуальність напряму побудови
			сучасність теоретичної бази
	психологічний	умови навчальної взаємодії	психологічний комфорт
			урахування вікових, індивідуальних особливостей, інтересів і здібностей учнів
		позиція учня у навчальній взаємодії	повнота діапазону позицій соціального статусу (ролей) учнів і способів навчальної взаємодії
			сприяння полісуб'єктності і поліфонії взаємодії
	валеологічний	відповідність санітарно-гігієнічним нормам	дотримання режиму організації навчальної взаємодій у процесі навчання відповідно до санітарно-гігієнічних норм
			забезпеченість приміщень для організації навчальної взаємодій із дотриманням санітарних правил і норм облаштування й обладнання кабінетів

Прогностичний шабель		здоров'язберезувальна спрямованість	сприяння покращенню здоров'язберезувальних характеристик шкільного середовища
			врахування стану здоров'я школярів
	науково-методичний	діагностичність	відповідність діагностичного інструментарію для визначення ефективності очікуваних результатів
			валідність методики визначення результативності
		методична розробленість	відповідність нормативно-правовій базі
			повнота інформаційного забезпечення
	ресурсний	доступність	відповідність матеріально-технічній базі закладу або можливостям залучення додаткових фінансів
			відповідність можливостям і кваліфікації педагогічного колективу
		реалістичність	економічність часових затрат, передбачених планом або програмою впровадження
			економічність із погляду складності і трудомісткості впровадження
	результативний	перспективи розвитку шкільного середовища	покращення ергономічних характеристик
			зростання творчої і розвивальної спрямованості
перспективи розвитку школярів		підвищення загальнонавчальної компетентності	
		покращення навчальних досягнень	

Враховуючи те, що модель організаційної форми навчання створюється не з метою вивчення об'єкта, а для візуалізації задуму з метою впровадження у практику, було виокремлено два шаблі – функціональний і прогностичний. Оцінювання здійснюють за десятибальною шкалою. Якщо експерт вважає показник повністю вираженим, він оцінює його у 9 балів. Певну ступінь достатності його вираження оцінюють у діапазоні від 8 до 1 балів. Якщо експерт вважає його взагалі не вираженим, то оцінює у 0 балів.

Спираючись на дослідження з проблеми експертизи в освіті (Ю. Жук, О. Ляшенко, Т. Лукіна, І. Булах, В. Загвязінський, Д. Іванов, Н. Кузьміна, В. Міхєєв та ін.), визначено *якісний і кількісний склад* експертної групи. Перше забезпечують залученням науковців, представників органів управління освіти, адміністративних працівників ЗНЗ, психологів, медичних працівників, а також учителів і методистів, які є фахівцями з початкової освіти. Кожен з них оцінює об'єкт у межах власної компетенції.

Достовірність результатів експертизи забезпечують дотриманням таких умов: добровільність участі експертів; їхнє позитивне ставлення до предмета експертизи; однакові для всіх експертів кількість часу і умови експертного оцінювання; анонімність (експертам не повідомляють оцінки інших, а також, якими групами вчителів побудовані моделі); можливості для зіставлення та порівняння всіх поданих для експертизи моделей організаційних форм.

Відповідно до одержаних результатів експертизи приймають рішення про пілотування або удосконалення моделі.

Пілотування проводять з метою визначення ефективності впровадження моделі організаційної форми навчання в освітній процес через дослідження її функціонування на окремій експериментальній групі. Воно забезпечує визначення головного напрямку, принципів організації і методів основного дослідження щодо визначення ефективності очікуваного результату, уточнення найважливіших гіпотез. Для забезпечення результативності пілотування розробляють програму і план заходів щодо його реалізації. Оцінювання результатів пілотування здійснюють за двома

напрямами: встановлення ефективності впровадження моделі та виявлення ризиків і шляхів їх подолання у цьому процесі. Одержані за першим напрямом результати аналізують у формі пропозицій і побажань щодо вдосконалення моделі. Відповідно до них приймають рішення про впровадження чи вдосконалення або відмову від неї. Якщо модель потребує доопрацювання, розробники повторюють усі кроки четвертої процедури для її інтенсифікації та оптимізації. Якщо проведене пілотне дослідження виявило ефективність моделі, її розробники переходять до здійснення наступної процедури – складання **програми впровадження побудованої моделі**. Вона забезпечуватиме поступовий перехід закладу освіти від існуючого стану до бажаного. До складання програми залучають усіх учасників освітнього процесу. Залежно від специфіки моделі програма може містити такі позиції, як порядок змін у режимі роботи закладу, правил внутрішнього розпорядку, розкладу уроків, забезпечення відповідного обладнання і приміщень, календарного і поурочного планування, оцінювання навчальних досягнень учнів тощо. У програмі визначають часові межі виконання кожного пункту, відповідальних за виконання, необхідні ресурси і заходи для їх забезпечення. Програма впровадження моделі організаційної форми навчання як організаційна основа інноваційного розвитку школи, приймається на педагогічній раді і затверджується директором.

Наступна процедура – **виявлення і створення необхідних умов забезпечення ефективності впровадження моделі**. Враховуючи, що попередньо вони вже були визначені, на цьому етапі відбувається корекція – зміна або доповнення визначених умов. Проводять роботу щодо створення кожної з визначених у остаточному переліку умов.

Після того, як склали і затвердили програму **впровадження моделі**, зусилля педагогічного колективу спрямовують на конструювання процесу навчання за пропонованою моделлю. Діяльність учителів за цією процедурою регламентується розробленою програмою впровадження моделі.

Визначення ефективності моделі на практиці здійснюють

відповідно до встановлених на третьому етапі критеріїв шляхом моніторингового дослідження. Результати аналізу літератури з проблеми його ефективної організації дали можливість визначити таку послідовність: встановлення особи, яка забезпечуватиме моніторинг; чітке визначення, що саме підлягатиме дослідженню; які методи будуть використані, за якими критеріями відбуватиметься процедура і дати проведення. Для здійснення моніторингу створюють групу, до складу якої входять як безпосередні виконавці, так і ті, для кого розроблялась модель – учні, а також і незалежні експерти – професіонали, які не зацікавлені у певній оцінці.

Презентацію моделі й одержаних педагогічним колективом у ході її впровадження результатів організовують з метою їх оприлюднення, а також поширення досвіду, пошуку односторонніх як серед учителів основної і старшої ланки своєї школи, так і для встановлення зв'язків для подальшої спільної роботи у цьому напрямі з педагогами інших загальноосвітніх навчальних закладів (у тому числі і за кордоном). Для цього розробники моделі можуть організувати і провести конференцію (міську, районну тощо) для вчителів, які працюють у початковій ланці школи. Зазначимо, що певний різновид цієї колективної організаційної форми методичної роботи обирається кожним закладом з урахуванням його можливостей як у плані фінансового, так і кадрового, технічного забезпечення (може проводитись як в очній формі, так і як прес- або веб-конференція; тривати один чи кілька днів; з публікацією матеріалів у окремому збірнику і періодичних фахових видання, їх оприлюдненням на сайті школи тощо). У підготовці і проведенні цього заходу колектив вільно виявляє творчість та ініціативу. Зокрема, у межах щорічної районної (місцевої) вересневої конференції вчителів може бути організована робота секції з проблеми дидактичного моделювання організаційних форм навчання молодших школярів. Водночас результати оприлюднюються під час публічних презентацій, на конкурсах «Учитель року», «Аукціон педагогічних ідей» і через публікації у вигляді опису моделі, відео-лекції або інтерв'ю. Незалежно від обраної форми, презентація відбувається

відповідно до таких вимог: зміст має бути викладений переконливо, з доказами ефективності запланованих змін та одержаних результатів; матеріали – ілюструвати процес – етапи досягнення запланованого результату, з визначенням термінів та ресурсів, джерел фінансування тощо. Модель зовнішньої організаційної форми презентують як систему, з урахуванням взаємозв'язків компонентів її внутрішніх організаційних форм. Одержані результати подають у вигляді схем, графіків тощо, а опис роботи – у формі резюме. Це стисла інформація, висновки щодо розроблення моделі, де мають бути викладені позитивні та негативні наслідки її реалізації, формулювання нових проблем і завдань, що виникли під час побудови і впровадження, а також визначення шляхів роботи щодо її вдосконалення. Апробація (захист) моделі передбачає підготовку змістовного виступу (до 20 хв, бажано з мультимедійною презентацією з 5-6 слайдів), який будується за такою схемою: постановка проблеми, обґрунтування її актуальності та практичної значущості; аргументація підходів для вирішення проблеми; ілюстрація прикладами, цитатами; схематичне представлення змісту моделі; інформація про значущість одержаних результатів.

Остання процедура розроблення моделі організаційної форми навчання – *рефлексивний аналіз*. Вона реалізується через таку форму, як круглий стіл, де розробники моделі всебічно розглядають ситуацію, яка склалась внаслідок її впровадження. Вони обговорюють, наскільки модель відповідає бажаній, тобто задуму, аналізують свої дії на кожній з процедур моделювання, які зумовили результат, констатують зміни (позитивні і негативні), висувають пропозиції щодо вдосконалення одержаних результатів.

Подані процедури моделювання організаційної форми навчання пов'язані між собою нелінійно. Це дозволяє забезпечити прогностичним компонентам, що впливають на формування образу майбутнього результату, таку якість, як вірогідність, на відміну від обов'язковості, що створює умови для проявів творчої активності розробників моделі й урахування варіативності об'єкта.

Послідовність поданих процедур моделювання не жорстко пов'язана. На певних стадіях, як зазначено на рис. 1.5, розробники можуть повертатись до попередніх, коригуючи одержані результати відповідно до очікуваних. Окремі з процедур можуть «випадати» з циклу, деякі – повторюватися залежно від багатьох факторів: ступеня готовності педагогічного колективу до моделювання такого об'єкта, як організаційна форма навчання, актуалізації професійної спрямованості вчителів на побудову її моделі, активності респондентів під час виявлення проблемного поля тощо. Тож корекція одержаних і бажаних результатів можлива на кожній з процедур моделювання. Це актуально у сучасних умовах зростання темпів трансформацій, що відбуваються у системі шкільної освіти і впливають на варіативність організаційних форм навчання.

Література

1. Аношкин А. П. Основы моделирования в образовании : уч. пособ. / А. П. Аношкин. – Омск : Издательство ОмГПУ, 1998. – 144 с.
2. Аткинсон Р. Введение в математическую теорию обучения. / Аткинсон Р., Буэр Г., Кротерс Э. – М., 1969. – 333 с.
3. Братко А. А. Моделирование психики / А. А. Братко. – М. : Наука, 1969. – 176 с.
4. Власенко О. М. Моделювання педагогічних ситуацій як засіб формування моральних цінностей у майбутніх вчителів / О. М. Власенко // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2003. – № 13. – С. 90-95.
4. Гастев Ю. А. Гомоморфизмы и модели: логико-алгебраические аспекты моделирования / Ю. А. Гастев. – М. : Мир, 1978. – 178 с.
6. Глушков В. М. Гносеологическая природа информационного моделирования / В. М. Глушков // Вопросы философии. – 1963. – № 10 – С. 23-28.
7. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

8. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : монографія / А. Н. Дахин. – Новосибирск : Издательство НИНКиПРО, 2005. – 230 с.
9. Клаус Г. Кибернетика и философия / Г. Клаус. – М. : Иностранная литература, 1963. – 513 с.
10. Лаптева Н. В. Психолого-педагогическое проектирование в образовании : уч. пособ./ Н. В. Лаптева. – Киров, 2003. – 68 с.
11. Левитес Д. Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных систем обучения / Д. Г. Левитес. – Москва – Воронеж, 2003. – 320 с.
12. Ломакина О. Проектирование как ведущее направление модернизации современного педагогического образования / О. Ломакина. – М., 2004. – 146 с.
13. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В. И. Михеев. – М. : Высшая школа, 1987. – 200 с.
14. Нічуговська Л. І. Математичне моделювання в системі економічної освіти/ Л. І. Нічуговська. – Полтава, 2003. – 289 с.
15. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П. И. Образцов. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 268 с.
16. Пирогова О. В. Моделирование в образовании / О. В. Пирогова // Инновации в образовании. – 2004. – № 5. – С. 35-40.
17. Пятницин Б. И. Об активности модельного познания. // Творческая природа научного познания / Отв. ред. Д. П. Горский – М. : Наука, 1984. – С. 121 – 150.
18. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручн. / Олександра Яківна Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.
19. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : В 2 т. – Т. 1. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
20. Словник іншомовних слів [уклад. Л. О. Пустовіт та ін.]. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.

21. Хорафас Д. Н. Системы и моделирование / Д. Н. Хорафас. – М., 1967.
22. Штофф В. А. О роли моделей в познании / В. А. Штофф. – Л., 1963. – 128с.
23. Эшби У. Р. Введение в кибернетику / У. Р. Эшби. – М., 1953.
24. Яковлева Н. О. Педагогическое проектирование инновационных систем : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Н. О. Яковлева. – Челябинск, 2003. – 358 с.
25. Ярмаченко М. Педагогічний словник / М. Ярмаченко. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
26. Ясвин В. Я. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. Я. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

РОЗДІЛ II

ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ МОДЕЛЮВАННЯ УРОКУ ЯК ОСНОВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

2.1. Мета і результат уроку в контексті компетентнісного підходу

О. Я. Савченко

Актуальність зазначеної теми впливає з аналізу стану впровадження другого покоління державного стандарту загальної початкової освіти. Коротко вкажемо основне, що стосується впровадження змісту і удосконалення організаційних форм навчання.

1. У чинному ДС і навчальних програмах більш точно і повно використано базові поняття компетентнісного підходу (компетентності предметні і ключові), суттєво оновлено зміст освітніх галузей, внесено доцільні зміни у державні вимоги до загальноосвітньої підготовки учнів. Виклики часу зумовили появу у базовому навчальному плані для всіх початкових шкіл курсу сходинки до інформатики, предметів іноземна мова, природознавство. Водночас освітню галузь «Я і Україна» було вилучено МОН України з програми для 1-2 класів, чим перервано наступність із дошкільною освітою, де у Базовому компоненті є галузь «Я у світі», погіршено умови для громадянського виховання молодших школярів.

Важливим стимулом впровадження компетентнісного підходу є відображення у навчальних програмах взаємозв'язку ключових і предметних компетентностей, що розширює можливості реалізації виховного і розвивального потенціалу кожного предмета. Позитивно, що у навчальних програмах зазначено необхідність формування в учнів *ключової компетентності уміння вчитися*, адже володіння нею у початкових класах на достатньому рівні є першочерговою умовою успіху дітей на подальших шаблях освіти. Саме взаємозв'язок між предметами, взаємне підсилення результатів вивчення кожного створює передумови для реалізації переваг

початкової школи щодо *системного і неперервного* формування в учнів ключових і предметних компетентностей.

Доповнено і уточнено по класах програму «Формування в учнів загальнонавчальних умінь і навичок» із урахуванням вимог до їхньої участі у різних видах навчальної співпраці. Зокрема йдеться про уміння працювати в парі, групі, в проектній і дослідницькій діяльності, висловлювати рефлексивні судження, працювати з різними видами інформації [3, с. 3-6].

Водночас виявлено низку внутрішніх і зовнішніх проблем, які гальмують ефективність впровадження компетентнісного підходу.

Відомою є критична думка батьківської громадськості щодо якості окремих навчальних комплектів, перевантаження змісту початкової освіти. З метою розвантаження змісту здійснено корекцію окремих змістових ліній, вилучено деякі вимоги щодо рівнів навчальних досягнень учнів (див. інформацію на сайті МОН України). Отже, зміст початкової освіти в нашій країні постійно знаходиться у процесі удосконалення. З міжнародного досвіду відомо, що у переважній кількості країн зміст початкової освіти є досить стабільним за переліком навчальних предметів. Водночас *організаційні форми навчання, способи навчальної взаємодії учнів у межах класу, школи суттєво відрізняються, постійно модернізуються з метою досягнення більшого розвивального впливу на учнів, міцності навичок читати, писати, умінь спілкуватися, володіти цифровим мисленням.* Помітною є тенденція визначення цілей у форматі результатів, які окрім навчальних, включають мотиваційні, соціальні, операційні, значна увага надається практичному застосуванню засвоєного.

Це зумовлене не лише віком учнів і тривалістю початкової школи. За даними ЮНЕСКО в 61% країн світу діти навчаються з шести років і протягом 6 років. Найважливіше значення в організації навчання, досягненні його високої якості відіграють такі фактори як стан середовища, у якому навчаються діти, а особливо впливає на ефективність навчання те, як

визначаються, контролюються і надалі враховуються результати досягнень учнів у різних видах діяльності.

Якщо проаналізувати український досвід впровадження компетентнісного підходу, стає очевидним, що оновлення організаційних форм навчання у початковій школі з цих позицій ще не набуло достатнього вивчення. Слід переосмислити потенціал всіх організаційних форм навчання як зовнішніх (урок, екскурсія, домашня робота, практичне заняття), так і внутрішніх способів організації навчання (індивідуальних, парних, групових, колективних, колективно-розподільчих, проектів, самостійних робіт тощо) щодо їх внеску у формування ключових і предметних компетентностей.

2. Зупиняємося лише на одному аспекті, з нашого погляду, базовому – ***удосконаленню уроку в контексті компетентнісного підходу***. Протягом системи уроків у чітко визначеному просторі і часі має відбуватися оволодіння *кожним учнем* компетентностями відповідно нормативних вимог. Як би не змінювався зміст освіти і вимоги суспільства, класно-урочна система у різних варіантах залишається поки що основою систематичного навчання не лише в Україні, вона переважає і в країнах – лідерах в освіті.

Урок ми розглядаємо у взаємозв'язках з логікою навчального процесу, його етапами і сутнісними характеристиками сучасних методичних систем. В дидактиці нагромаджено чимало напрацювань щодо напрямів удосконалення уроку. Особливу увагу вчені надавали дослідженню типів уроків, їх класифікації, функціям, застосуванню ІКТ, інтеграції різного змісту, інтеракціям тощо. Зокрема, спеціальні дослідження присвячені різним функціям уроку: загальноосвітній, виховній, розвивальній, естетичній, контрольній-оцінювальній, корекційній, інтеграційній; вивчалась ергономіка, полісуб'єктність уроку. Водночас вивчення сучасного стану методики уроків у початкових класах засвідчило, що впровадження компетентнісного підходу майже не позначились на їх моделюванні та оцінюванні ефективності.

3. Які ідеї компетентнісного підходу слід враховувати у моделюванні уроку?

1) Нарощується протиріччя між зростаючою потребою суспільства в практико-орієнтованій моделі освіти і знаннєвою, де знання «передаються», «даються». Практика засвідчує, що самі знання ще не забезпечують успішного руху особистості життєвими сходами. Це протиріччя допомагає подолати компетентнісний підхід, який зміщує увагу з процесу діяльності на *результат*. У цих умовах стрижнем моделювання системи уроків і окремого уроку має бути *взаємоузгоджене визначення мети і результату*. А саме: мету системи уроків і окремого уроку слід визначати *одночасно* прогнозуючи *очікуваний результат* уроку.

2) Компетентність – це *укрупнений результат навчання*, який не може бути досягнутий протягом 2-3 уроків. Компетентність формується і розвивається впродовж тривалого часу, тому треба орієнтуватися у тому, якою є послідовність цілей вивчення предмета:

- у ДС визначено лише *загальну мету і завдання* вивчення *освітньої галузі*;

- у навчальній програмі *за предметами і по класах* вказано до кожної *змістової лінії* державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів (на нашу думку, правильно було б назвати цю колонку *державні вимоги до навчальних досягнень учнів*, адже саме вони є об'єктом вимірювання);

- мету вчитель визначає для себе, а в очікуваному результаті *прогнозує*, що *мають набути учні*.

Ієрархія цього взаємозв'язку ґрунтується на усвідомленні вчителем поданої на рисунку 2.1. послідовності.

Реалізація компетентнісного підходу ґрунтується на *системно-діяльнісному підході*, який спрямований на інтегрований результат, що досягається школярем у навчанні. Саме це і передбачає формування компетентності, *де результатом є інтеграція* знань, умінь, навичок, досвіду, цінностей особистості.

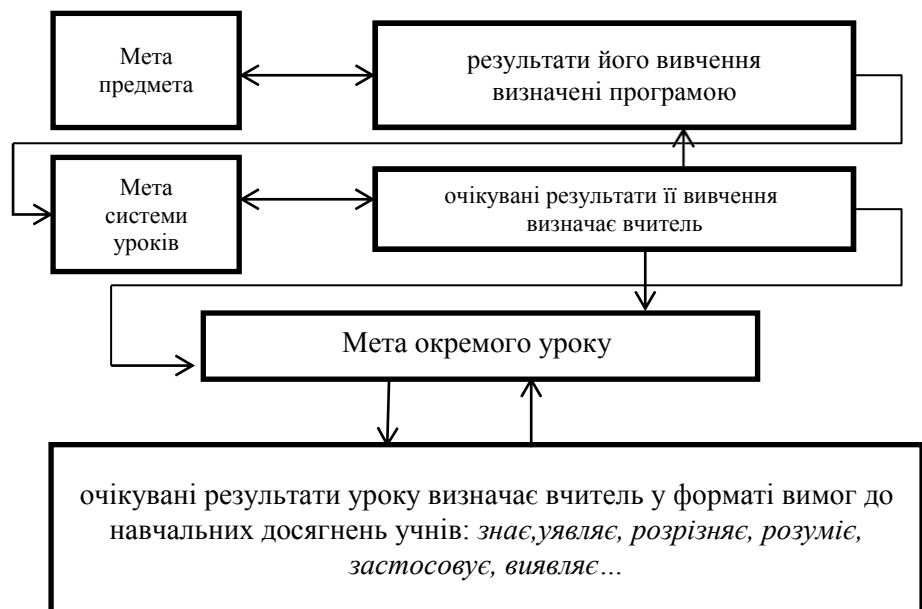


Рис. 2. 1. Ієрархія визначення цілей вивчення предмета

Щоб від цих загальних орієнтирів перейти до правильного визначення мети уроку, необхідно взяти до уваги те, що основною одиницею навчального процесу є не окремий урок, а *система уроків*, яка має чітко визначений зміст і кількість годин.

Система уроків – це структурно-функціональна цілісність. Ми визначаємо її як сукупність, у якій кожен урок повноцінно виконує свою функцію, якщо безпосередньо взаємодіє з іншими, а ця взаємодія підпорядкована меті досягнення запланованих результатів. Отже, ознаками системи уроків є: *мета, цілісність, структурність, технологічність, результативність.*

Прокоментуємо взаємозв'язок поняття *мета вивчення предмета* і похідну від неї *мету вивчення системи уроків*. З філософської точки зору *мета* – «усвідомлене передбачення бажаного результату діяльності, яке зумовлює пошук засобів і шляхів його досягнення. Засоби – предмети, способи дії, поведінки, соціальні інститути, за допомогою яких досягається певна мета; сукупність елементів діяльності, спрямованої на осмислення, цілепокладання, реалізацію мети» [10, с. 317]. У діяльності людини розрізняють загальну і часткову, ближню і віддалену, кінцеву і проміжну мету. Це стосується і ціле покладання в організації шкільного навчання.

Зауважимо, у нинішній період неперервних реформ і модернізацій освіти особливої гостроти набуває проблема *узгодженості мети, засобів її досягнення і результатів освітнього процесу*. Загалом можна стверджувати, що цей взаємозв'язок, на жаль, майже не постає об'єктом аналізу, хоча саме він має бути ключем успішності стратегій розвитку освіти.

Тому з дидактичної точки зору ефективність сучасного уроку слід визначати саме у контексті взаємозв'язку мети і результату. Цей аспект має певні напрацювання у дидактичних працях 80-тих років ХХ ст. Так, відомі дидакти М. М. Скаткін і І. Я. Лернер визначали урок «як обмежену у часі організаційну одиницю навчального процесу, функції якої полягають у досягненні завершеної, але часткової мети навчання» [1, с. 226].

У системі розвивального навчання вчені розглядають урок як фрагмент організації навчальної діяльності для розв'язання однієї навчальної задачі чи їх сукупності. За цим підходом мета і очікуваний результат ще щільніше взаємозв'язані (А. К. Дусавицький, З. І. Щелкунова та ін.) [9].

В. О. Онищук ставив питання про важливість розмежування мети діяльності вчителя на уроці і мети, яку він має сформулювати для учнів, щоб активізувати їхнє пізнання для досягнення мети уроку. Вчений писав: «дидактична мета уроку – передбачуваний результат, який має бути досягнутий за певний час у спільній діяльності вчителя і учнів» [4, с. 182]. Визначенню мети і результатів уроку – вважав В.О.Онищук, – учителі не надають належної уваги, бо зробити це дуже непросто.

Слушні рекомендації щодо цілеутворення уроку дає М. М. Поташник: «для того щоб грамотно, повно і на сучасному рівні сформулювати задачі уроку, треба пам'ятати, цілі – це те ж саме що і результати, тільки запроектовані, ще не досягнуті».

Щоб цілі були операціональними, треба брати до уваги такі вимоги:

а) формулювати максимально конкретний і вимірювальний або визначений кваліметрично (якісно) бажаний результат;

б) досягти зрозумілості способу визначення відповідності мети і результату;

в) вказувати час досягнення мети [6, с. 40-41].

У педагогічних системах ряду зарубіжних країн проблеми цілеутворення, таксономії освітніх цілей, вимірювання навчальних результатів уроку у 70-тих роках ХХ ст. активно описувались і впроваджувались. Необхідність оволодіння цим умінням залишається актуальною і для сучасних учителів. Про це читаємо у книзі відомого англійського педагога Джеффі Петті «Сучасне навчання». Серед нагальних питань методики він визначає вимогу до вчителів будувати урок таким чином, щоб матеріал був засвоєний учнями саме у відведений час. Для цього вчений підкреслює необхідність точної відповідності плану уроку його цілям і запланованим результатам, необхідність вчасного оцінювання вчителем рівнів досягнень учнів. Як приклад цілепокладання з очікуваним результатом педагог описує урок, де учні мали навчитися працювати з картотеками. Зокрема, в результаті уроку учні мали навчитися двом умінням:

шукати потрібну інформацію в алфавітному каталозі;

сортувати інформацію, використовуючи алфавітний порядок [5, с. 495-499].

Ці результати стають об'єктом контролю і оцінювання вчителем досягнень кожного учня.

Отже, знання вчителем послідовності і значущості цілей навчання предмету має практичне значення, бо сприяє умінню переводити загальну мету вивчення предмета на рівень мети вивчення системи уроків, а потім і окремого уроку. Ці *сходи* є необхідними кроками для вибору такої методики засвоєння навчального матеріалу, яка має забезпечити очікувані результати окремого уроку. Правильне визначення мети для системи уроків і окремого уроку передбачає володіння вчителем прийомом *цілепокладання (цілеутворення)*, який передбачає конкретизацію мети вивчення предмету на рівні розділу чи теми, опис очікуваних результатів.

За таким підходом, створюючи підручники «Літературне читання» і методичні посібники, ми прагнули досягти поступовості і реалістичності мети і результатів вивчення цього предмета як для вчителя, так і для учнів.

Наведемо приклади з підручника для 2 класу. У зверненні до учня-читача *мета вивчення предмета* представлена як *очікуваний результат*:

Читаючи ти:

відкриватимеш скарби рідної мови;

навчишся читати і розуміти різні літературні твори;

відчуєш як красиво і влучно звучить українське слово;

дізнаєшся багато нового, цікавого про рідну землю, життя своїх однолітків;

будеш спілкуватися з героями прочитаних книг, мріяти і фантазувати [7, с. 3].

Кожний розділ підручника розпочинається *шмуцтитолом*, на якому поряд із змістовою і мотиваційною настановою доступно визначено і результати вивчення даного матеріалу стосовно діяльності учня. Наприклад, до теми «Оповідання про світ дитинства» (2 клас), учні опрацьовують настанови, які мають змістовий і операціональний смисл.

«В оповіданнях розповідається – оповідається про різні події, вчинки з життя людей, тварин. На відміну від віршів, речення в оповіданні не римуються.

З оповідань, ти довідаєшся про цікаві й повчальні пригоди з життя своїх ровесників.

Читаючи тексти, звертай увагу:

як починається оповідання;

хто дійові особи твору;

у якій послідовності розгортаються події;

як довго вони тривають;

як автор ставиться до дійових осіб». [7, с. 111].

Як бачимо, учням запропоноване для мотиваційної і змістової підготовки загальне уявлення про мету опрацювання змісту теми, доступно представлено очікувані результати, яких треба досягти.

Наступний крок – визначення мети системи уроків, яка охоплює 9 годин і передбачає опрацювання учнями художніх і науково-художніх творів.

Мета системи уроків:

- формувати і розвивати в учнів якості навички читання;
- формувати уявлення про жанрові особливості оповідання і уміння висловлюватись щодо теми твору; визначати в ньому початок, основну частину, кінцівку;
- виховувати морально-етичні цінності; допитливість, бажання звертатися до дитячих журналів, енциклопедій для дітей молодшого шкільного віку.

Мета першого уроку:

- познайомити учнів із новим розділом (за настановою, що на с. 113 підручника);
- познайомити з оповіданням Василя Сухомлинського «У привокзальному садку»; досягти розуміння учнями сюжету твору, почуттів дійових осіб;
- розповісти основні відомості про життя письменника – автора твору.

Очікувані результати: учні мають загальне уявлення про зміст читання за цим розділом; вміють правильно читати вголос оповідання; розпізнають у вчинках і словах дійових осіб почуття радості і смутку.

Наведемо приклад взаємозв'язаного визначення мети і очікуваних результатів вивчення математичного матеріалу (розроблено методистами С. Скворцовою і О. Онопрієнко [8]).

Виходячи з мети навчання математики, окресленої ДС, вчителем визначається загальна мета кожного розділу, яка конкретизується для окремої системи уроків. Залежно від навчального змісту розділу й програмових вимог до його засвоєння у системі уроків можна реалізовувати

різні цілі. Наприклад, мету пов'язано із формуванням поняття числа, формуванням обчислювальних навичок, формуванням поняття задачі, формуванням вміння розв'язувати задачі тощо.

Пропонуємо проаналізувати послідовність кроків конкретизації мети і результатів вивчення.

Розділ IV. Додавання і віднімання чисел з переходом через розряд (2 клас 76 год.).

Мета розділу: формування в учнів навичок додавання й віднімання чисел у межах 100 з переходом через розряд.

Мета системи уроків: формування вміння виконувати додавання і віднімання чисел із переходом через десяток у межах 20 (28 год.).

Очікувані результати опрацювання розділу – учні мають:

знати й розуміти: сутність прийомів усного порозрядного додавання й віднімання чисел, додавання й віднімання чисел частинами, способом округлення;

уміти:

додавати й віднімати числа з переходом через розряд у межах 100;

застосовувати правила додавання числа до суми, віднімання числа від суми в обчисленнях у межах 100 з переходом через десяток;

застосовувати в обчисленнях переставний і сполучний закони додавання, правила віднімання суми від числа;

обирати доцільний спосіб обчислення для конкретного випадку;

перевіряти правильність виконання додавання й віднімання відомими способами.

Конкретизація мети системи уроків на рівні окремого уроку.

Тема уроку 62. Додавання і віднімання чисел з переходом через десяток.

Мета: формувати в учнів розуміння способу додавання і віднімання чисел у межах 20 з переходом через десяток.

Очікувані результати: учні зрозуміють алгоритм міркування під час застосування прийому додавання числа до суми у випадках додавання одноцифрового числа до двоцифрового з переходом через десяток та прийому віднімання числа від суми у випадках віднімання одноцифрового числа від двоцифрового з переходом через розряд.

5. В умовах реалізації компетентнісного підходу вимагає нового тлумачення поняття результату.

Лише останні кілька років почала точніше вимальовуватись потреба опису нових результатів початкової освіти як на дидактичному, так і методичному рівнях.

В контексті компетентнісного підходу результати навчання, з нашого погляду, доцільно характеризувати як *освітні результати*. Це зумовлене тим, що засвоєння і взаємозв'язок предметних і ключових компетентностей відбувається у різних освітніх середовищах, оволодіння ними породжує не лише навчальний ефект, а й більш широкий різнобічний вплив на особистість учня. До того ж слід орієнтуватися на назви освітніх рівнів: початкова освіта, базова освіта, шкільна освіта.

Відповідно до цього доцільно розрізняти такі *види освітніх результатів; яких можна досягти у навчально-виховному процесі:*

особистісні – виявляють вплив навчання, середовища, життєвого досвіду на розвиток почуттєвої сфери, особистих якостей школяра, його соціалізацію; ціннісні орієнтації, ставлення;

предметні – розкривають навчальні досягнення учня стосовно рівнів засвоєння визначених у програмі складників предметної компетентності, серед яких особливого значення набуває особистий досвід застосування знань, умінь;

міжпредметні – можуть мати різний діапазон: ґрунтуватися на зв'язках засвоєння змісту предметів однієї освітньої галузі або між галузями; бути результатом засвоєння програми «Формування загальнонавчальних умінь і навичок учнів»;

метапредметні – визначають рівень оволодіння учнями ключовими компетентностями як універсальними здатностями особистості (уміння вчитися, загальнокультурна, громадянська, комунікативна, здоров'язбережувальна, інформатична, соціальна, підприємницька).

Диференціація освітніх результатів має не лише теоретичний інтерес. Важливе практичне значення розрізнення освітніх результатів ми вбачаємо в тому, що вони є орієнтиром для правильного визначення цілей і результатів уроку. Це також сприятиме оволодінню умінням більш цілеспрямовано і точно визначати об'єкти контролю, обсяг перевірочних завдань, час і спосіб їх проведення залежно від виду освітнього результату, специфіки предмету, кількості учнів у класі.

Зауважимо, що не всі освітні результати можна перевести на нормативні вимоги та визначити рівні досягнень учнів, деякі з них формуються дуже поступово і не обов'язково під час вивчення запланованої теми. Тому радимо вчителям ставитися до визначення мети уроку не формально, а записувати до плану реально можливе, вказувати ті результати, яких можна досягти відповідно до часу уроків, засобів, які є у вчителя і в учнів тощо. Помилки у формулюванні цілей і завдань уроків, зумовлені їх надмірністю, загальністю, неможливістю перевірити досягнення учнів. Запланувати якомога більше впливає з нашої традиції «намалювати» *мету-образ, мету-бажання, а не мету-результат*, який спонукає вчителя до професійної відповідальності.

6. Компетентності, як відомо, мають бути особистим надбанням кожного учня, тому у їх формуванні виключну роль мають індивідуалізація, відповідний контроль вчителя і самоконтроль учня. Готові методичні розробки уроків, якими охоче користуються вчителі, відображають, як правило власний досвід автора, який адресує свої рекомендації уявному класу, як правило, в значно більшому обсязі. У різних умовах навчання об'єктивно неможливо передбачити оптимальний зміст підготовчих вправ чи бесіди без врахування особливостей середовища,

готовності конкретного класу, індивідуальних завдань для учнів різних здібностей та інше. Я бачу корисність поурочних методичних рекомендацій у тому, що вчитель може крізь інший досвід по-іншому оцінити свій, щось запозичити. Але, використовуючи готовий матеріал, вчителю обов'язково слід його *доопрацьовувати: уточнити мету уроку, доповнити запланований сценарій очікуваними результатами, підготувати індивідуальні завдання, видозмінювати підведення підсумків уроку та ін.*

Будемо брати до уваги, що на уроці має бути не просто нове і цікаве, а *необхідне* для досягнення його результату.

Важливо щоб в описі очікуваних результатів уроків правильно використовувалися ключові слова з переліку державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, адже на цій основі відбуваються потім контроль і оцінювання навчальних досягнень.

Розлого, різнобічно доцільно визначити *мету до всього розділу* чи системи уроків. При цьому використати повніше і точніше навчальний, розвивальний і виховний потенціал змісту для досягнення освітніх результатів. До *окремого уроку* розділу слід конкретизувати мету стосовно можливостей лише частинки навчального матеріалу і підготовленості дітей, *очікувані результати*, яких ви плануєте досягти саме за цей час, мають бути тим чи іншим способом *перевірені*.

Розподіл часу уроку теж має бути підпорядкований досягненню запланованого результату, що упереджує перевантаження уроку зайвою інформацією, розважальними моментами. Враховуючи, що у початкових класах засвоєння нового матеріалу є майже на кожному уроці, а потім він продовжує закріплюватися і розвиватися під час підготовчих вправ, бесід на наступних уроках, слід бачити перспективи його подальшого засвоєння.

7. Майже недослідженою є проблема вимірювання рівнів сформованості компетентностей, особливо ключових, в умовах чинної класно-урочної системи.

Це передусім зумовлене новизною проблеми, адже освітні результати в контексті компетентностей мають бути інтегрованим утворенням і виявляти здатність учня діяти. Традиційно функція контролю і оцінювання найбільше забезпечена завданнями, які перевіряють знання і навички учнів. Уміння, досвід, як відомо, об'єктивно виявляються в ситуації переносу в нові умови, де виявляється їх самостійність і гнучкість, тому рівень досягнень стосовно сформованих умінь треба визначати через виконання учнями системи проблемно-пізнавальних задач, яка побудована за певними ознаками. Їх створення в умовах запровадження нових навчально-методичних комплектів ще тільки розпочинається. Стосовно виявлення в учнів ціннісного аспекту компетентностей поки відомі успішні методики, які показують *ставлення* молодших школярів до особистісно-значущих знань, подій, явищ, людей. Отже, на часі дослідження інноваційної системи моніторингу якості початкової освіти, яка за управлінськими і методичними рішеннями має бути доступною для практиків.

У нашому досвіді стосовно порушеного аспекта є два часткових інструменти, що засвідчили їх доцільність. Перший – стимулювання вчителя і учнів до рефлексування у зв'язку із процесом і результатом навчальної діяльності на уроці. Відомо, що через рефлексію здійснюється зворотній зв'язок між процесом навчання і особистісними міркуваннями, самооцінкою, почуттями людини. Помилково визначати місце рефлексії лише як етапу, що завершує урок. Звернення учня до своїх думок, сумнівів, міркувань щодо *того що я роблю, для чого, як, що я вже вмію робити, а що – ні, якої допомоги потребую та ін. відбувається впродовж уроку.* Цей внутрішній монолог і діалог вчителю варто підтримувати впродовж уроку, відчуваючи стан учнів, звертаючись до класу і окремих дітей, підтримувати їх мислительну активність, вольові зусилля не лише вербально, а й жестовою мовою.

Іншим ефективним засобом ми вважаємо включення у підручник «Літературне читання» на завершення кожного розділу блоку *«Перевір свої*

досягнення», який є засобом підсумування учнем власних досягнень. На цій сторінці відповідно до структури читацької компетентності є чотири блоки: *знаю; розумію і можу пояснити; вмію; виявляю ставлення, почуття*. Завдання різного рівня складності дозволяють вчителю у співпраці з учнями перевірити рівень засвоєного, використовувати різні способи повідомлення відповідей.

Таким чином, володіння вчителем уміннями правильно визначати і конкретизувати цілі, передбачити освітні результати уроків в контексті компетентнісного підходу стимулює до пошуку адекватної технології їх проведення з включенням самоконтролю і самооцінювання учнів, при цьому слід прагнути до формувального оцінювання, яке має розвивально-корекційний характер. На часі розроблення матеріалів для тренінгової роботи з формування у студентів педагогічних факультетів і вчителів умінь цілеутворення, прогнозування результатів, здатності до рефлексії, які є незамінним ресурсом впровадження ідей компетентнісного підходу.

Література

1. Дидактика средней школы / Под ред. М. М. Скаткина. – М. : Просвещение, 1982. – 319 с.
2. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) – К. : Богданова А. М., 2009. – 404с.
3. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою 1-4 класи. – К. : Вид дім «Освіта», 2011. – 392 с.
4. Онищук В. О. Типы, структура и методика урока в школе. – К. : Рад. школа, 1976. – 184 с.
5. Петти Д. Современное обучение. Практическое руководство. Перевод с англ. П. Кириллова. – М. : Ломоносов, 2010. – 624 с.
6. Поташник М. М. Требования к современному уроку. М. : Центр педагогического образования, 2007. – 272с.

7. Савченко О. Я. Літературне читання. 2 кл. К. : Вид. дім «Освіта», 2012. – 160 с.
8. Скворцова С., Онопрієнко О. Урок математики в початковій школі: мета, завдання, структура // Початкова школа. – 2015. – №1. – С. 4-9.
9. Урок в развивающем обучении / А. К. Дусавицкий, Е. М. Кондратюк, И. М. Толмачева, З. И. Щилкунова. – М. : Вита пресс, 2008. – 288 с.
10. Філософський енциклопедичний словник / За ред. В.І. Шинкарука. – К. : Абрис, 2003. – 742 с.
11. Хуторской А. В. Образовательное целеполагание. Практикум по дидактике и методикам обучения. – СПб : Питер, 2004. – 541с.
12. Primary education, duration (years) UNESCO Institute for Statistics.
Ресурс доступу: <http://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.DURS>

2.2. Моделювання уроку на засадах компетентнісного підходу

О. Я. Савченко

Піднесення результативності уроку набуває останнього часу особливої актуальності. Це зумовлене кількома обставинами: важливістю цієї форми навчання, яка залишається основною у початковій школі; необхідністю засвоєння учнями обов'язкових навчальних результатів, про зазначені у програмі, за умов варіативності використання підручників, наявності широкого вибору навчальних комплектів; новим розумінням сутності результатів навчання та необхідністю їх вимірювання у контексті компетентнісного підходу.

Теоретичні дослідження сутності компетентнісного підходу та досвід його застосування у методиці окремих предметів досягли значного обсягу. Разом з тим, з нашого погляду, залишаються недостатньо опрацьованими дидактичні і методичні аспекти перебудови уроку, де має відбуватися *системне і цілеспрямоване формування у кожного учня предметних і ключових компетентностей*.

Вивчення стану цієї проблеми у масовому педагогічному досвіді, власне дослідження дозволило виявити як тенденції, що певною мірою гальмують ефективність впровадження компетентнісного підходу, так і ресурси поліпшення [5]. Компетентнісний підхід вимагає нового розуміння результативного складника уроку. У дослідженні ми ґрунтуємось на тому, що *результати початкової освіти не вичерпуються лише навчальними досягненнями учнів*, вони мають бути значно ширшими. Зокрема, зміст і структура освітнього результату має відображати такі види досягнень молодшого школяра:

особистісні – виявляють вплив навчання, середовища, життєвого досвіду на розвиток почуттєвої сфери, особистих якостей школяра, його соціалізацію; ціннісні орієнтації, ставлення;

предметні – розкривають навчальні досягнення учня стосовно рівнів засвоєння визначених у програмі складників предметної компетентності,

серед яких особливого значення набуває особистий досвід застосування знань, умінь;

міжпредметні – можуть мати різний діапазон: ґрунтуватися на зв'язках засвоєння змісту предметів однієї освітньої галузі або між галузями; наприклад, засвоєння учнями програми «Формування загальнонавчальних умінь і навичок учнів»;

метапредметні – визначають рівень оволодіння учнями ключовими компетентностями як універсальними здатностями особистості (уміння вчитися, загальнокультурна, громадянська, комунікативна, здоров'язбережувальна, інформатична, соціальна, підприємницька).

Як бачимо, результативний вплив навчально-виховного процесу в урочній діяльності стосується особистісних, предметних, міжпредметних і метапредметних досягнень учня.

Складники освітнього результату різні за способом формування і широтою застосування, але вони щільно взаємопов'язані. Конкретизуємо це важливе положення. Так, *предметні результати* виявляються у предметних компетентностях, щодо них у програмі є чіткі вказівки відносно рівнів засвоєння; вони можуть бути перевірені і оцінені вчителем за оновленими критеріями і нормами оцінювання. Якість предметних компетентностей учня залежить від його ціннісних установок (скажімо, відповідального ставлення до навчання, пізнавальних інтересів і т. ін.), володіння ним загальнонавчальними вміннями і ключовими компетентностями.

Водночас *міжпредметні і метапредметні види освітніх результатів* учнів формуються за їхніми досягненнями у предметній діяльності на уроках, врахуванням впливів життєвого досвіду, середовища у якому розвивається дитяча особистість. Цей взаємозв'язок для початкової школи є органічним, адже вона є цілісною, багатопредметною системою із значним впливом одного вчителя на дитину протягом тривалого часу. У цьому процесі виключно важливо, щоб результативність кожного уроку була якомога

вищою але досягалася у сприятливій для дитини психодидактичній атмосфері.

За проведеними дослідженнями, інтерпретацією напрацювань з теорії сучасного уроку, ми визначаємо сукупність положень, які слід враховувати у його моделюванні на засадах компетентнісного підходу.

У моделюванні системи уроків і окремого уроку необхідно досягти *взаємоузгодженого визначення мети і очікуваного результату*. Для цього необхідно проаналізувати ієрархію цілей і результатів вивчення предмета у такій послідовності: ДС – Навчальна програма – розділ – система уроків – урок. Це розкриє перспективність і наступність у формуванні предметних компетентностей, упередить перевантаження окремого уроку, зорієнтує вчителя на своєчасність супровідного і тематичного контролю. Зазначені кроки сприятимуть тому, що об'єктом уваги вчителя постане не окремий урок, а їх *система*. За цієї умови значно реалістичніше можна визначити мету і очікувані результати вивчення як теми (розділу) в цілому, так і окремого уроку.

Мету уроку вчитель визначає у двох ракурсах: для себе і для учнів. Для учнів вона може бути представлена у завданнях уроку, які можна передати у коротких висловлюваннях (1-3 слова) або через умовні позначення.

Досить часто спостерігаємо, що у планах уроків учителів переважають об'ємні, надмірні цілі і завдання, мало враховуються реальні можливості часу і відібраного навчального матеріалу. Ще більш складно відбувається виокремлення результату уроку. Якщо ж учитель спершу визначає мету і прогнозовані результати до всієї теми (розділу), тоді значно легше і чіткіше їх можна окреслити для окремого уроку. Стосовно очікуваних результатів варто брати до уваги, що на уроці задіяні як *фонові, опосередковані знання*, так і *нові*, які лише починають засвоювати діти. А уміння, навички, способи діяльності, як відомо, формуються протягом тривалого часу, а не за 1-2 уроки. Тому у меті і завданнях уроку слід враховувати дидактичну різницю між цілями *розвивати, формувати і сформувати*. Перші дві означають

тривалий у часі процес, а остання передбачає такий стан готовності учня, який має бути досягнутий і може бути перевірений.

2. У формуванні будь-якої компетентності базисом є активна, цілеспрямована, усвідомлена діяльність учнів. Засобом такої діяльності на уроках є операції, дії учнів, які виявляються у *навчальній взаємодії*. Вона передбачає *суб'єкт-суб'єктність* навчання (вчитель-учень; учень-учень; група-група), яке стає *полісуб'єктним*, якщо межі діяльності на уроці розширюються за рахунок середовища (через ІКТ), життєвий досвід дітей, залучення нового навчального ресурсу.

Проведені дослідження показали, що суб'єктність навчальної взаємодії виявляється багатопланово. Вона має бути дитиноцентрованою і цілеспрямованою, вносити конкретну лепту в досягнення учнями очікуваних результатів. Для досягнення цього необхідно потурбуватись передусім про *мотиваційний супровід процесу учіння* впродовж системи уроків; передбачати широкий діапазон стимулів, щоб була можливість підтримати і зміцнити навчальні мотиви різних груп і окремої дитини, бо мотивація, потреба у самостійній діяльності є глибоко індивідуальною сферою.

У формуванні предметних компетентностей особливо необхідним є використання *індивідуальних завдань із врахуванням рівнів готовності учнів* до засвоєння нового матеріалу уроку і досягнення запланованих результатів.

Важливою умовою організації повноцінної суб'єкт-суб'єктної взаємодії є врахування умов середовища і життєвого досвіду дітей. *Психо-дидактичне середовище уроку* має засвідчувати реальну турботу вчителя про емоційне і психічне самопочуття дітей під час уроку, надавати їм можливість поговорити про себе і свої потреби. Якщо учень є суб'єктом учіння, це виключає маніпулювання його свідомістю, витискування за будь-яку ціну очікуваних результатів, скорочення часу відпочинку дітей, нехтування розвантажувальними, ігровими ситуаціями.

3. *Технологічний підхід як інструмент досягнення учнями очікуваних результатів навчання.*

У дидактиці існують різні визначення і класифікації понять, пов'язаних із проблемою технологічного підходу. У дослідженні ми використовуємо термін *навчальна технологія* у такому значенні: упорядкована сукупність дій і операцій, зміст і послідовність яких забезпечує *поетапне управління процесом учіння* з метою набуття учнями запланованих освітніх результатів. Відповідно у *навчальній технології* є *змістова, процесуальна, результативна і рефлексивна частини*.

Навчальні технології належать до гуманітарних, які є нелінійними, бо на кожную ситуацію діє множина невизначених чинників, тому вони передбачають гнучкість взаємодії вчителя і учнів і можуть презентуватися як у формі опису дій вчителя і учнів, так і схематично. Перевага технологічного підходу у тому, що він має діяльнішу основу, передбачає набуття учнями особистого досвіду засвоєння певних способів дій, а отже центрований на їх практичній діяльності. Вчені так визначають *основні якості навчальних технологій: концептуальна ідея, системність, керованість діями, ефективність, відтворюваність* (В. Безпалько, В. Монахов, Г. Селевко, Л. Коваль [2, с. 84]). За широтою їх застосування у початковому навчанні ми виділяємо загально педагогічні, методичні, локальні.

Вихідним у розробленні і застосуванні в системі уроків навчальних технологій є правильне визначення та чітке формулювання вчителем *цілей навчання*. Загальні, розпливчасті цілі не сприяють вибору саме тих методичних засобів, які спрямовують навчальні дії учнів на досягнення результату. Тому найперший крок у використанні будь-якої навчальної технології *правильність і конкретність навчальної мети*. Залежно від мети опрацювання матеріалу визначається і *очікуваний (прогнозований) результат*. Чому саме має навчатися учень: засвоїти правило, запам'ятати визначення, застосувати спосіб дії за зразком або застосувати його у нових умовах тощо. Орієнтиром у конкретизації навчального результату стосовно предметних компетентностей є вимоги навчальної програми до навчальних досягнень учнів, які у різних формулюваннях *відповідають структурним*

елементам предметних компетентностей: знання, розуміння, застосування, виявлення ставлення.

Шлях від мети уроку до очікуваних результатів – це певним способом організована (за кроками) взаємодія вчителя і учнів. За технологічного підходу усі дії вчителя мають економно й цілеспрямовано вести учнів по кроках, наближуючи досягнення визначеної мети. Тому навчальна технологія, крім мети і очікуваних результатів навчання, включає опис процедур, за допомогою яких можна досягти саме такого результату. Істотними ознаками добре розробленої технології є достатній опис кожного кроку на шляху досягнення результату та можливість відтворення способу дій за цією технологією іншим педагогом для розв'язання аналогічних завдань в інших умовах (наприклад, іншому змісті).

Навчальна технологія повинна мати чіткі процесуальні характеристики: зрозуміло і недвозначно описувати, що і в якій послідовності робити, щоб кожний учитель, застосувавши її зміг організувати учіння учнів для досягнення відповідного результату. У цьому відмінність технологічного підходу від методичних рекомендацій. Методика передбачає різноманітність способів досягнення мети, які допускають внесення змін і не гарантують очікуваного результату. Навчальна технологія також може змінюватися в процесі корекції досягнутого. Скажімо, з'ясувавши результати учнів на проміжному етапі навчального процесу, вчитель вносить виправлення, зміни у подальші дії учнів. Тому у застосуванні навчальної технології **обов'язковим є супровідний оперативний зворотний зв'язок з досягненнями учнів.** Інноваційним засобом вважається застосування *формульованого оцінювання*, яке передбачає активну участь школярів у процесі формування знань, умінь, способів діяльності. За цим видом оцінювання акцент переноситься на самоконтроль діяльності, що формується, а не завершений результат [4].

З огляду на сказане, виникає питання щодо можливості творчості вчителя у застосуванні навчальних технологій. Оскільки вони зосереджені на

відтворювальних ситуаціях учіння, вважаємо, що педагогічна творчість може знайти місце на етапах корекції дій вчителя та учнів на шляху досягнення очікуваних результатів.

Нерідко вчителі недооцінюють важливість дотримання всіх умов застосування навчальної технології, вихоплюючи кілька елементів, які здаються їм найцікавішими. Наприклад, вчителю сподобалось використовувати в інтерактивній технології ігрові прийоми «Мікрофон», «Рольова гра», а на відпрацювання всіма учнями способів навчальних дій, які також передбачає ця технологія, вже не вистачило часу. У такому разі не можна вважати, що застосовується цілісна технологія навчання, а, отже, сподіватись на повноту досягнення очікуваного результату немає підстав.

Вплив навчальної технології на якість результатів діяльності учнів залежить від того, в який спосіб вони досягаються. В зв'язку з цим у застосуванні навчальних технологій виключно важливо правильно дібрати зміст вправ, завдань і визначити їх обсяг і способи взаємо-зворотного зв'язку.

За результатами дослідження М. Кларіна [1], а також проведеного за нашим керівництвом Л. В. Коваль, [2, с. 69-99], узагальнено **сукупність ефективних загальнонавчальних технологій, які мають міжпредметний характер. Їх застосування за принципом педагогічної доцільності дозволяє** організувати навчальний процес як особистісно зорієнтований, пристосувати його до умов навчання (специфіка змісту, рівень вимог програми, готовність дітей тощо) з метою досягнення запланованого результату.

Коротко охарактеризуємо їх сукупність.

- *Технологія повного засвоєння знань* (Дж. Керролл, Б. Блум, М. Кларін). У цій технології постійним параметром є результат навчання, а умови навчання – змінними, які пристосовуються для досягнення учнями визначеного результату. Реалізація цієї технології вимагає реорганізації існуючої класно-урочної системи передусім у напрямку поєднання малих організаційних форм навчання діада – тріада – група 4-5 учнів – 1 учень та ін.

За цією технологією базовими є три поняття: мета засвоєння (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, самооцінка), дії учня, результат дій Кларин [1].

- Технологія організації навчальної взаємодії вчителя і учнів на основі діалогу і полілогу, де вчитель і учні виступають суб'єктами навчання. Ця технологія включає прийоми педагогічної підтримки слабовстигаючих учнів.

- Технологія формування загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів із застосуванням опосередкованого впливу і поетапного управління засвоєнням учнями сутності уміння і способів його застосування (П. Я. Гальперін, Н. Ф. Талізін, О. Я. Савченко та ін.).

- Технологія диференційованого навчання (С. П. Логачевська, С. М. Лисенкова) відповідно рівнів готовності учнів, що передбачає їхнє самооцінювання своєї готовності і покрокове засвоєння матеріалу, із вибором міри допомоги вчителя тощо [3].

- Технологія навчальної проектної діяльності, зорієнтована на самостійну пошуково-творчу працю учнів (індивідуальну, групову, колективну) з метою різнобічного пізнання об'єкту (проекти: дослідницький, інформаційний, творчий, рольовий; монопредметний і міжпредметний), оволодіння проектними і дослідницькими вміннями; набуття досвіду співпраці і роботи з різними джерелами інформації. (У. Х. Кіпатрік, І. Г. Єрмаков, Т. М. Байбара, А. Д. Цимбалару, О. В. Онопрієнко, Т. І. Чернецька та ін.).

- Технологія інтерактивного учіння ґрунтується на залученні молодших школярів до інтеракцій у розв'язанні навчальних ситуацій і навчальних задач. Тут учень стає суб'єктом учіння, усвідомлює свої навчальні дії, висловлює рефлексивні судження (О. І. Пометун, О. А. Комар та ін.).

- Технологія поєднання організаційних форм навчальної співпраці у межах системи уроків кожного з них. Зупинимося на цій технології детальніше, оскільки вона безпосередньо стосується моделювання уроку.

У початкових класах на уроках традиційно домінують *колективні форми роботи*. Вони передбачають використання різноманітних за способом сприймання і діяльності методів і прийомів навчання, постановку активізуючих запитань, сприяють формуванню колективного навчального результату. Водночас за цих форм роботи, як правило, недостатньо враховується рівень розвитку, пізнавальні інтереси і можливості окремих учнів, тут переважає однобічний спосіб комунікації, обмежені можливості організації взаємодопомоги дітей, здійснення самоперевірки.

Вважається, що *індивідуальна робота* не має цих недоліків, бо передбачає вищий рівень самостійності учнів, дає можливість точніше враховувати їхній розвиток, задавати властивий їм темп у навчанні, активно формує пізнавальні потреби. Але індивідуальна робота тільки в тому разі дасть належну віддачу, якщо вчитель *володіє діагностичними вміннями, використовує індивідуальні завдання в певній системі*, запобігає розвитку зарозумілості окремих дітей.

За групової форми роботи у молодших школярів формуються вміння співробітничати, створюються умови для набуття досвіду міжособистісного спілкування, взаємного навчання, формування моральних мотивів учіння, раціонального використання робочого часу, створюються можливості для багатоваріантних підходів до розв'язування однієї задачі. Якщо ж групову роботу організовано недосконало, порушується ритм уроку, деякі діти не працюють на повну силу, чекають готових результатів як спостерігачі, не вміють підкорятися загальним вимогам.

Зіставлення дидактичних можливостей фронтальної, індивідуальної та групової роботи показує, що кожна з них має свої «плюси і мінуси», тому обираючи той чи інший вид співпраці учнів, вчитель має передбачити його вплив на досягнення очікуваних результатів більшістю учнів.

З метою прогнозування ефективності вибору зазначених технологій на методичному рівні у дослідному навчанні апробовано наступний алгоритм дій учителя на уроці літературного читання:

- аналіз мети уроку (навчальної ситуації) і визначення його місця (функції) в контексті вивчення системи уроків теми чи розділу;
- прогнозування очікуваного результату у форматі вимог до навчальних досягнень учнів;
- зіставний аналіз відомих технологій з точки зору можливостей учнів для досягнення очікуваних результатів;
- наповнення предметним змістом структурних елементів технології; передбачення способів взаємозворотного зв'язку з учнями під час застосування технології і способів корекції їхніх досягнень;
- передбачення способів самоаналізу і самооцінювання учнями навчальних досягнень у зіставленні із очікуваними;
- рефлексивний аналіз вчителем ефективності обраної технології (за результатами уроку).

Отже, за цим алгоритмом передбачено проектування і здійснення системи дій вчителя і учнів, спрямованих на досягнення чітко визначеної мети і очікуваного результату шляхом послідовного управління навчальними діями учнів в умовах оперативного зворотного зв'язку. Критеріями ефективності навчальних технологій є їх цілеспрямованість, керованість діями учнів, можливість відтворювання і вимірювання результатів і оцінювання.

4. Інваріантні і варіативні складники у моделюванні уроку.

Універсальної, жорсткої структури уроку, що була б придатною для формування навіть однієї предметної компетентності не може бути. Це зумовлено тим, що конкретний навчальний матеріал має різні можливості для формування різних структурних елементів предметної компетентності. Не менш важливими є готовність учнів до його засвоєння, місце уроку в системі уроків. Разом з тим, щоб урок досяг очікуваних результатів він має

чітко плануватися, хоча це й не виключає потреб внесення часткових змін до плану, якщо цього вимагає навчальна ситуація. Розглянемо дидактичні аспекти побудови уроку, метою якого є формування предметної компетентності або її складника. Це передбачає системний підхід до відбору методичного забезпечення і водночас пріоритетність розроблення компетентнісного складника у сценарії конкретного етапу уроку.

В умовах багатопредметності початкової школи, різної кількості годин на предмети і різних видів провідної діяльності, яку передбачає засвоєння різного змісту, доцільно, з нашого погляду, вести мову про інваріантні і варіативні складники моделі.

Метою багатьох уроків у початковій школі є формування способів дій учнів, які є найбільшим структурним елементом предметної компетентності. Тому значною є питома вага інваріантних етапів уроків, метою яких є *засвоєння, закріплення, вдосконалення способів дій*. На таких уроках центральне місце відводиться вправам з різною мірою самостійності учнів і взаємозворотного зв'язку, обов'язком є етап самостійного застосування способу дій.

Інколи новий матеріал не пов'язаний з попереднім або вперше вивчається складне питання, на яке потрібно багато часу, тому після мотиваційно-організаційного етапу варто відразу створити навчальну ситуації для ознайомлення із новим матеріалом.

З огляду на таку різноманітність, звернемо увагу на дії вчителя у процесі підготовки і проведення уроку (табл. 1.2.).

Таблиця 1.2.

Професійні дії вчителя

Під час підготовки до уроку	У процесі проведення уроку
<p>мислительні дії (обмірковування мети, основних завдань; очікуваних результатів; варіантів проведення уроку);</p>	<p>організаційні, мотиваційні дії; роз'яснювання, комунікація; швидкість і точність реагування на зміни навчальних</p>

<p>прогнозувальні дії (передбачення труднощів, які можуть виникнути у різних груп дітей); «прикидка» розподілу часу; мнемонічні (пригадування досвіду проведення попередніх уроків); конструювання змісту; моделювання (створення структурного плану уроку)</p>	<p>ситуацій; впевнене застосування обраної технології, володіння діапазоном методичних засобів, що дозволяють у разі потреби коректувати зміст і методику уроку; попередження втомлюваності дітей; підтримка працездатності гуманними засобами; рефлексивність мислення і поведінки під час уроку</p>
---	---

У моделюванні структури уроку в контексті компетентнісного підходу необхідно визначити інваріантні і варіативні складники (рис. 2.2).



Рис. 2.2 Інваріантні і варіативні складники у моделюванні уроку

З дидактичних позицій *інваріантними складниками є*: визначення мети, завдань, очікуваних результатів з урахуванням можливостей реального часу уроку і вимог програми; алгоритм розроблення базового складника зміст, кроки управління засвоєнням учнями нового матеріалу), який має бути пріоритетним за часом і повнотою представлення у плані, оцінювання досягнутих результатів (різними засобами, у тому числі самооцінювання

учнів). Доречно в зв'язку з тим нагадає пораду В. О. Сухомлинського «Не бійтеся відводити на кожному уроці якнайбільше часу на засвоєння нового! Це окупиється зі сторицею. Чим ефективніше праця під час осмислювання знань, тим менше часу витратиться на перевірку домашнього завдання на наступному уроці, тим більше часу залишиться на засвоєння нового матеріалу. Зрозумійте суть цієї залежності» [6, с. 462-463]. Особливого значення вчений надавав умінню учнів застосовувати засвоєне: «... для багатьох учителів поняття *знати* означає вміння відповідати на поставленні запитання. Такий погляд штовхає вчителя на однію сторону оцінку розумової праці і здібностей учнів. Треба насамперед змінити погляд на суть понять *знання, знати. Знати – це значить уміння застосовувати знання*» [6, с. 462-463].

До варіативних складників ми відносимо: зміст і розгорнутість організаційного етапу, мотиваційний супровід, навчальні ситуації, пов'язані із індивідуалізацією відпрацювання тих умінь і навичок, які належать до обов'язкових навчальних результатів і вимагають великої частотності вправлянь (наприклад, на уроках літературного читання розвиток якостей читання, на уроках мови – вправи з розвитку мовлення і т. ін.); засоби взаємозворотнього зв'язку (експрес перевірка, рефлексивні судження, зіставлення з еталонами тощо).

У наведеній схемі представлено зовнішню структуру уроку. У змістовому і операційному наповненні кожного складника структури враховуються специфіка предмета, методичний ресурс, яким володіє вчитель і навчальне забезпечення, яке є в учнів.

Привернемо увагу до розроблення базового складника. Як правило, він *технологічний*, адже його функція управління процесом формування предметної компетентності. Звернемось до схеми 2.2. Центральним блоком є технологічний, за яким вчитель покроково керує засвоєнням учнями матеріалу. Цей складник включає також і формувальне оцінювання, що передбачає постійний взаємо-зворотній зв'язок між вчителем і учнями, які

беруть участь у контролі і оцінюванні своїх досягнень, тобто стають реальними суб'єктами навчання.

Залежність розроблення технологічного складника уроку від багатьох чинників зумовлює гнучкість підходу до його моделювання. Досвід засвідчує широкий діапазон моделей:

- за етапами навчальної діяльності (мотиваційний, змістовно-процесуальний, контроль-оцінний, рефлексивний);
- за навчальними задачами (кроками їх розв'язання);
- за етапами організації провідної предметної діяльності (наприклад, на уроках літературного читання етапи: підготовча робота до ознайомлення учнів із текстом, у процесі опрацювання твору, і після цього (творчі завдання);
- за поєднанням різних форм навчальної взаємодії (колективно-індивідуальна діяльність);
- за етапами формування складників ключових компетентностей.

У підсумку зазначимо: моделювання системи і окремого уроку на засадах компетентнісного підходу передбачає визначальну роль взаємопов'язаного формулювання мети (цілепокладання) і очікуваних результатів, пріоритетність у його структурі технологічного складника, який має бути пріоритетним за обсягом і тривалістю, забезпечувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію, визначити кроки управління процесом учіння; контроль і оцінювання навчальних досягнень, включаючи самоконтроль, самооцінку, рефлексивні судження учнів.

Технологія – спеціально організована взаємодія. Якщо її кроки плануються без врахування готовності учнів до цієї діяльності, вчитель виступає як транслятор готового знання, учні не є активними суб'єктами учіння, тому предметна компетентність не стає їхнім особистим надбанням.

Відповідно формат сценарію уроку може бути різним. Наприклад: сценарії можуть розгортатися за етапами навчального пізнання, за переліком навчальних задач чи ситуацій, зазначаючи тільки діяльність учителя або

висвітлювати синхронно (дії – вчителя і дії учнів, що дозволяє об'єднати тих, хто навчає, і тих хто навчається); будуватися як дорожня карта уроку через знаково-символічні засоби тощо.

Література

1. Кларин М. В. Инновации в обучении: методы, модели: анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М. : Наука, 1997. – 223 с.
2. Коваль Л. В. Сучасні навчальні технології у початковій школі. – Донецьк : ТОВ «Юго-Восток», 2006. – 225 с.
3. Логачевська С. П. Дійти до кожного учня. Диференціація у звичайному класі. – К., 1998. – 288с.
4. Локшина О. І. Інновації у контролі і оцінюванні навчальних досягнень учнів у зарубіжних країнах // Початкова школа. – 2015. – №5. – С. 37-40.
5. Савченко О. Я. Мета і результат уроку в контексті компетентнісного уроку. / Олександра Савченко // Початкова школа. – № 3. – 2015. – С. 10-16.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – Т. 2. – К. : Рад. школа, 1976. – С. 462-463.

2.3. Рефлексивний компонент уроку

О. Я. Савченко

Впровадження компетентнісного підходу на методичному рівні визначає незамінну роль особистісного фактору як стосовно діяльності учителя, так і учнів. Це зумовлено тим, що компетентність є індивідуальним надбанням, яке не можна «передати», нею можна оволодіти лише шляхом власних зусиль, внутрішніх думок, міркувань, самостійного досвіду. Це процес «думки над думкою», як влучно зазначив Василь Сухомлинський. Це різнобічний процес роботи людини над своїм «Я». Якою ж є роль рефлексії у цьому? Значущість рефлексії зумовлена її спонукальною сутністю. *Рефлексія (від лат reflexio — звернення назад) є процесом самої людини – самоаналізу, самопізнання, самоусвідомлення, самооцінки, самокритики, самокорекції.* У процесі рефлексії відбувається також усвідомлення суб'єктом того, як розуміють його, як ставляться до нього інші люди, як виглядають збоку його психічні акти і стани. Отже, це двоєдиний процес.

Прояви рефлексивних станів і поведінки під час уроку стосується як вчителя, так і учнів, адже сучасний урок будується як розгорнута суб'єкт – суб'єктна взаємодія. *Тому вчитель включає свою рефлексію, готуючись до уроку, у процесі його проведення і під час визначення його результатів.* Ми переконані, що сучасна методика має бути рефлексивною: цілепокладання, діалог, активні способи взаємодії, імпровізація і реконструкція задуму тощо.

Феномен рефлексії є міждисциплінарним об'єктом досліджень, знання про нього постійно збагачуються. З глибокої давнини рефлексією вивчають у філософії, пізніше у психології, прикладній математиці, педагогіці, теорії управління. Власне без рефлексії неможливим у думаючої людини будь-який пізнавальний чи почуттєвий процес.

У педагогіці рефлексію досліджували протягом ХХ століття П. Блонський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, М. Кларін, І. Зимня, В. Сластьонін, І. Лернер, Дж. Дьюї, Дж. Блум, А. Маслоу, Дж. Мезіров та ін. У ХХІ столітті питання застосування рефлексії у навчальному процесі дуже

актуалізувалося, до неї зверталися В. Краєвський, А. Хуторський, М. Холодна, І. Бех, М. Найдьонов, О. Пехота, О. Пометун, О. Олексюк, О. Савченко та ін.

Основні підходи до визначення сутності рефлексії, персоналії, що її вивчали, у психологічній і педагогічній науках ґрунтовно описано і систематизовано у праці М. Марусинець, присвяченій формуванню професійної рефлексії майбутнього вчителя початкових класів [7, с. 24-36].

Особливо активно розробляються зараз способи залучення учнів до рефлексії у процесі застосування інтерактивних технологій, проведення інтерактивних уроків. Добрим прикладом поєднання теоретичних засад і практичних рекомендацій щодо цього є доробок українських учених, де вміщено рекомендації щодо впровадження інтерактивних технологій крізь рефлексивні вправи [1, с. 286; 4].

Проведені дослідження показують, що увага до рефлексії зумовлена ідеями особистісно зорієнтованої освіти, компетентнісного і діяльнісного підходів, впровадженням інтерактивних методик, які ґрунтуються на активній позиції учня (студента) у досягненні особистісно значущих результатів навчання. В контексті компетентнісного підходу, за яким саме мета і результат навчання стають визначальними чинниками управління якістю освіти, рефлексивна позиція вчителя і учнів стають особливо затребуваними, адже у структурі будь-якої компетентності інтегрується знання, способи діяльності, особистий досвід, ціннісні орієнтації.

Складність впровадження цих ідей зумовлена недостатнім їх висвітленням на методичному рівні. Доведено, що результативність методики значно підвищується завдяки рефлексивним процесам, які відбуваються як у того, хто вчить, і у тих, хто навчається.

Педагогічний смисл рефлексії, її незамінне значення для загального розвитку дитячої особистості добре акцентує така думка Шалви Амонашвілі: «Без певних знань немає особистості, але й багаті знання також не створюють особистість. Не створюють тому, що людину особистістю робить

її ставлення до дійсності, до людей, до навколишнього світу, у тому числі до знань... Особистість – це людина, яка бореться, а не та, що безвідмовно, а часом і наосліп виконує свої зобов'язання» [2, с. 59].

Смисл рефлексії тлумачиться у сучасній науці у таких значеннях:

1) роздуми людини про себе; 2) самоспостереження, самопізнання; 3) форма теоретичної діяльності людини, спрямована на усвідомлення, осмислення своїх думок, дій. Сутністю рефлексії є самоаналіз, самооцінка, які супроводжують будь-яку діяльність людини. По суті ці мікро самодослідження є сходинкою до самоактуалізації, самоорганізації, що сприяє активності, творчості, креативності, критичному мисленню, пошуку нових рішень, успішному здійсненню принципово нового (Г. Маслоу, М. Кларін).

Рефлексія є умовою взаєморозуміння людей у процесі спілкування, бо, вони замислюються про вплив своїх слів, результати своєї діяльності, тому рефлексія допомагає керувати своєю поведінкою, адекватно себе поводити. Отже, рефлексія багатофункціональна. Вчені розрізняють різні види рефлексії: інтелектуальну, комунікативну, особистісну і кооперативну (І. Н. Семенов, С. Ю. Степанов).

Рефлексивність характеризує і здатність творчих людей занурюватись у свій внутрішній світ. Так, наприклад, про цю якість написав відомий англійський письменник *Алан Мілн* (автор всесвітньовідомої казки про Вінні-Пуха та його друзів).

Є храм, який завжди зі мною, я у тім храмі сам с собою.

Як душу смутку переймає, мене той храм в собі ховає.

Коли в тім храмі я буваю, там слова «ні» мені немає.

Ніколи там нема нікого, окрім, хіба, мене самого.

(Переклад Володимира Тименка)

Рефлексивність у пізнавальних процесах має на меті підвищити їх ефективність за рахунок свідомої регуляції людиною власних дій, що сприяє її самопізнанню, самооцінці, саморегуляції, саморозвитку.

Ми розглядаємо рефлексію молодшого школяра у навчальній діяльності як вияв його здатності до *самопізнання, самоусвідомлення, самоконтролю і самооцінки*. Ці особистісні характеристики є ознаками рефлексії як на інтелектуальному, так і емоційному рівнях, вони притаманні учневі як суб'єкту, який мотиваційно і діяльнісно налаштований на самостійне учіння (Л. Виготський, О. Леонтьєв, В. Давидов, В. Столін, М. Марусинець та ін.).

Для оволодіння умінням вчитися, яке вперше стає провідною діяльністю школяра роль рефлексивного компонента учіння є особливо значущою. Це зумовлене тим, що компетентність є індивідуальним надбанням, засвоюючи його, учень виявляє своє ставлення, свої ціннісно-емоційні оцінки, судження щодо процесу і одержаного результату.

Психологічні і дидактичні дослідження останніх років підтверджують доступність і ефективність формування у молодших учнів рефлексивної позиції або рефлексивного ставлення до себе як суб'єкта учіння [10, с. 153-158].

*Рефлексія учня на уроці виявляється у різних навчальних ситуаціях, які охоплюють весь процес учіння. А саме: 1) учень аналізує і актуалізує свої знання і уміння; 2) з'ясовує, яких знань йому не вистачає; 3) вдається до рефлексивних суджень у процесі виконання роботи; 4) виконує самоперевірку і самооцінку зробленого; 5) вдається до самокритичних суджень. Ці процеси об'єднує націленість мислення і почуттів дитини на усвідомлення, осмислення своїх зусиль і результатів, що створює передумови для самонавчання, саморозвитку спонукає до усвідомлення способів свого ставлення, висловлювання власних думок. Тобто рефлексивна позиція учня спонукає його замислитись над тим: *Що я знаю? Чого не знаю? Що я маю зробити? Як справитись із завданням? В якій послідовності буду діяти? Що очікую одержати, дізнатись?**

Рефлексія повертає учня до розуміння своїх бажань, потреб, занурення думкою у процес пізнання. Спеціальні дослідження і наші спостереження

показують, що молодшим школярам доступні рефлексивні дії і судження [3; 6].

Складність природи рефлексії, багатовекторність проявів зумовлюють труднощі у її формуванні. Розглянемо основні методичні положення. Передусім слід стимулювати в учнів *потребу в осмисленні себе як суб'єкта* учіння. Для цього усвідомлювати мету роботи, приймати її і розуміти заради чого її треба виконати, прагнути зробити це найкраще, ставити до себе запитання, звертатися із запитаннями до вчителя, учнів тощо. Щоб сформувати рефлексивну позицію молодшого школяра, вчитель має прагнути змінити *його ставлення до своєї участі у навчанні: від адаптивного, повністю керованого виконавця до активної позиції обдумування своїх дій перед виконанням роботи, в її процесі і після досягнення результату.*

В рефлексивних діях і судженнях вихідною є мотиваційна готовність учня самотійно думати, працювати, усвідомлювати, що йому складно, що легко, що він хоче і може змінити.

Наведемо приклади основних видів завдань і запитань, які сприяють створенню рефлексивних ситуацій на різних етапах уроку.

Актуалізація рефлексивності позиції учня як суб'єкта учіння зумовлена посиленням уваги до *формування способів діяльності*, які у сучасній початковій освіті є компонентом змісту, а також *ціннісних орієнтацій*, які впливають на почуття і ставлення.

Рекомендуємо, педагогам звернути увагу на ті ситуації які активізують пізнавальні потреби дітей різних рівнів розвитку, їх здатність самотійно мислити і діяти.

1) *Розпізнавання учнем основних елементів своєї участі в навчальній діяльності.* Це передбачає навчання учнів спочатку колективно, а потім індивідуально визначати: що є метою роботи, а що способом виконання і результатом навчання; як вони між собою зв'язані. За цієї умови діти поступово привчаються розрізняти не тільки те, що вони робили, а й як і для чого.

2) *Диференціація у новому завданні відомого і невідомого.* Для цього доцільно використовувати методику «Незавершені речення» Наприклад, заверши речення: *про це ми вже читали, тому..., я це вже бачив... завдання різні, а спосіб виконання схожий,тому... а це невідоме. нове тому...).* Доповнити характеристику об'єкта вивчення (*Що ми знаємо про дівчинку Улянку, а чого ми ще не знаємо. Як можна про це дізнатися?* Оповідання О. Донченка «Лісовою стежкою» 3 клас).

3) *Самоаналіз і самооцінка досягнутого результату:* що мені вдалося зробити? Чи вдалося все зробити так, як було задумано? Чому не вдалося? (*Не знаю: не вистачило часу; мені заважали; для мене це складно; Або: мені це вдалося зробити, бо я добре подумав, я пригадав подібну задачу і тому швидко виконав).*

4) *Саморегуляція* (прагнення зрозуміти свої індивідуальні досягнення, формулювання рефлексивних висловлювань щодо цього; визначення мікроцілей щодо подальших кроків у самонавчанні, саморозвитку).

Використання рефлексії у навчальній діяльності допомагає зв'язати попередній досвід, знання учнів, їхні індивідуальні здібності з новими цілями навчання, спонукати їх до усвідомлення і регуляції свого стану і поведінки. Фіксація уваги на своєму внутрішньому Я (*Який я? Що я можу зробити сам?*) допомагає дитині усвідомити відповідальність за результати своєї праці.

На різних етапах уроку доцільно створювати рефлексивні ситуації відповідно його дидактичної мети.

Для організації рефлексії учнів дидакти рекомендують вчителю таку послідовність дій [5, с. 289]:

Зупинка предметної (дорефлексивної) діяльності. Виконувана навчальна діяльність має бути призупинена, завершена.

Відтворення послідовності виконаних дій. Усно чи письмово описується все, що зроблене, у тому числі, те що учень не вважає важливим.

Вивчення встановленої послідовності дій з точки зору її ефективності; продуктивності, відповідності визначених задач. параметри для аналізу рефлексивного матеріалу вибираються із запропонованих учителем або обираються учнем на основі своєї мети.

Виявлення і формулювання результатів рефлексії.

Види результатів рефлексії:

предметна продукція діяльності – ідеї, пропозиції, закономірності, відповіді на питання та ін.;

способи, які використовувались або створювалися у ході діяльності;

гіпотези стосовно майбутньої діяльності.

Рефлексія не повинна бути лише вербальною: молодші діти можуть малювати свій день; підлітки добирати кольори для замальовування таблиць, старші – будувати графіки зміни параметрів своєї діяльності протягом уроку.

Вкажемо основні варіанти завдань і запитань для створення рефлексивних ситуацій на різних етапах уроку.

До початку вивчення нового матеріалу.

Виявлення емоційної готовності дітей сприйняти нову тему. (*Які почуття викликає у тебе заголовок оповідання? Які ознаки ти б дібрав до цієї назви? З яким настроєм ти розпочинаєш урок?*).

Висловлювання учнями прогностичних суджень щодо своїх інтелектуальних можливостей виконати нове завдання. (*Як ти вважаєш, чи зможеш розв'язати цю задачу? Чому ти так думаєш? Що тобі допоможе? На які труднощі ти очікуєш? Чи зрозуміла тобі мета цієї роботи? Як би ти її визначив? та ін.*).

Активізація особистого життєвого і пізнавального досвіду учня у зв'язку із вивченням нової теми. (*Що з раніше вивченого тобі знадобиться, щоб справитись із новим завданням? Чи траплялися з тобою подібні випадки? Як ти діяв при цьому? Що ти можеш порадити нам в зв'язку з цим?*).

Наміри щодо своєї участі у навчальній співпраці. (*Як би ти хотів виконувати це завдання: у парі, групі чи самотійно? Чому? Може ти хочеш сьогодні працювати за партою «Думаю наодинці»?*).

Визначення організаційної готовності учня до наступної роботи (*Чи все, що потрібно, ти відібрав для цієї роботи? Чого, на твою думку, тобі не вистачає для виконання наступного завдання?*).

На етапі засвоєння нового навчального матеріалу.

Виявлення учнями свого емоційного стану під час пояснення нового матеріалу. (*Покажи певним кольоровим значком, наприклад, червоною фішкою, коли тобі незрозуміло; коли дуже цікаво, наприклад, жовтою фішкою*).

Повідомлення учнем певним сигналом про темп своєї роботи. (*Наприклад, я не встигаю; я все виконав; хочу працювати далі; дайте мені ще час*).

Здійснення інтелектуального самоаналізу свого внутрішнього мислення, внутрішнього мовлення, способу міркування. (*Все розумію. Не можу виконати; хочу зрозуміти, чому мені важко; дозвольте мені подивитись зразок виконання; хочу ще раз спробувати це розв'язати; мені треба ще раз послухати пояснення; я вже виконав, бо відразу здогадався що писати, подібна вправа була в робочому зошиті тощо*).

Виконання учнями завдань на вибір із наступним поясненням мотивів свого вибору; самооцінка правильності здійсненого вибору як з точки зору інтелектуальної складності, пізнавального інтересу, так і одержаного результату (*я вибрав це завдання, бо мене цікавить... це завдання сподобалось, але я ... не встиг, не зумів, не використав, тому не зміг виконати*).

Формулювання учнями пізнавальних запитань, висловлювання прогностичних суджень є добрим стимулом їхньої рефлексивної і дослідницької позиції, які характеризують розвиток здатності до самотійного учіння.

Добре ілюструє стан дитини, зануреної у внутрішнє мислення, вірш Муси Галі. Наведемо уривок:

Думаю, думаю, думаю...

Світиться срібна Хмаринка-перлинка,
падає крапля, немов намистинка. - *Навіщо?*

Сніг випадає узимку. - *Чому це?*

Думаю, думаю, думаю... Загадок стільки!

А я ще так мало знаю...

Виросту скоро і все розгадаю.

На етапі самоконтролю, самооцінки якості виконаної роботи.

Самооцінка результату за ступенем самостійності виконання (*виконав самостійно всю роботу; виконав бо допомагав учитель; дивився на зразок; виконав лише частину завдання самостійно; розв'язав приклад, звернувшись до пам'ятки; правильно написав закінчення, бо перевіряв себе за словником і таке інше*).

Рефлексивні оцінні судження щодо свого ставлення до досягнутого результату (*Я ціную свій результат; так гарно я ще писав; я добре описав свої спостереження; те, що я вже навчився змішувати кольори, допоможе мені завжди добирати потрібний колір; я не зміг це зробити, бо не зразу зрозумів запитання*).

Рефлексивні судження щодо своєї ролі як учасника навчальної взаємодії у парі, у групі, у колективі. (*Мені легше працювати у парі, ніж у групі; я не можу зрозуміти, де мої міркування, а що є підсумком роботи в групі*).

Рефлексивні судження щодо удосконалення результатів своєї праці. (*Чому я не можу одержати 10? Чого я не досяг? Що хочу зробити краще? Я знаю, як треба змінити спосіб розв'язання. Я тепер по-іншому буду це виконувати...*). Такі судження учнів сприяють формуванню в них умінь фіксувати свої успіхи і невдачі, зіставляти мету і досягнуті результати.

Етап узагальнення уроку вчителі тепер часто називають етапом рефлексії. Але у багатьох випадках ми спостерігаємо звичайний підсумок колективної навчальної діяльності класу: «Що ми робили на уроці? Чого ми навчилися? Хто найбільше працював? Що найважливіше маємо запам'ятати?» В контексті компетентнісного підходу треба, щоб підсумок уроку спонукав дітей до індивідуальних суджень. Для цього необхідно поставити запитання таким чином, щоб зосередити увагу **кожного учня на усвідомленні зв'язку мети уроку, його дій і досягнутого ним особисто результату.**

Запитання вчителя мають створити умови, щоб діти подумки «пройшли» свій шлях протягом уроку, усвідомили, що нове вони дізналися яким саме способом. Наприклад, варіанти запитань до учнів: *Поміркуйте, яке завдання ми розв'язували на уроці. Чи виконав ці завдання **кожен** з вас? Якщо досяг, тоді пригадайте як ви міркували, що робив для цього кожен? У кого є бажання розповісти нам свої міркування? Розкажи про це Михайлик ... Софійка....*

Корисно час від часу створювати ситуації, які стимулюють учнів до розгорнутих рефлексивних суджень. Наведемо приклад з досвіду вчителів ЗНЗ № 2 м. Бровари Київської обл. Так, вчитель-методист С. А. Новічкова на завершальному етапі уроку пропонує дітям поміркувати вголос:

Для чого мені знадобиться це знання, вміння?

Що сьогодні мені вдалося зробити краще, ніж вчора?

Які труднощі під час уроку у мене виникли? На що буду звертати увагу надалі.

Свою роботу на уроці оцінюю так...

Рефлексивні судження виявляються у відповідях на запитання щодо емоційного стану учня. *З яким настроєм ти працював?: З яким настроєм ти завершив виконання цього завдання (якщо воно складне і тривале)?*

Досвід показує, що залучення дітей до розгорнутих міркувань щодо власного способу дії є дуже продуктивним. Поступово вони набувають

власний досвід узагальнення, самооцінки, який є гарним стимулом для самонавчання і саморозвитку. «Вказуючи вчителю, чого дитина ще не знає і не вміє, де потребує допомоги дорослого, вона активно включає вчителя у власну навчальну роботу, тобто стає не виконавцем, а справжнім суб'єктом спільної навчальної діяльності» [9, с. 41].

Отже, рефлексивний підсумок уроку має бути розгорнутим, спрямовувати мислення, увагу учнів на його результати. У цьому процесі діти усвідомлюють себе і свої дії, самоконтроль і самооцінку своєї участі у досягненні визначеної і сприйнятої мети навчальної діяльності. У свою чергу це є основою формування в учнів конструктивного, тобто позитивного, критично-перебудовчого ставлення до себе, усвідомлення того, як він сприймається і оцінюється іншими: вчителем, однокласниками.

До наступного інструментарію, який позитивно впливає на розвиток рефлексивного ставлення учнів до навчальної діяльності, як показує досвід роботи, належать різні види *портфоліо учнівських досягнень*, що надають їм можливість зафіксувати і простежити власні успіхи і складності, об'єктивувати свої оцінки. Важливим засобом формування в учнів рефлексивного ставлення до навчання є виконання *творчих робіт*, які передбачають виявлення емоційно-ціннісних ставлень. Наприклад, на уроках літературного читання це завдання на доповнення і зміни тексту, придумування різних варіантів закінчення оповідання, введення у твір нових подій і персонажів; використання схем самоаналізу, сходинок зростання.

Значний потенціал для розвитку в учнів здатності до рефлексії має залучення дітей до *проектної діяльності*, яка може бути індивідуальною, груповою, колективною. Рефлексування тут є на всіх етапах: цілепокладання і процес виконання (*Що я хочу зробити? Чому навчитися? Яким стати?; Що буде результатом? Якою буде емблема мого проекту? Як я можу скласти маршрут? Як і з ким я буду рухатися до мети?*).

На завершальному етапі можуть бути озвучені міркування виконавців: *чи все виконано, як задумано? Що вийшло найкраще? Що було виконувати*

легко? А що – складно? Кому я скажу спасибі за допомогу? З якими оцінками щодо своєї роботи я погоджуюся, а з якими – ні?

Вчителі відзначають, що під впливом формування в учнів 3-4 класів рефлексивного ставлення до навчальної діяльності у більшості дітей відбулися помітні позитивні зміни у ставленні до визначення мети своєї роботи, попереднього обдумування розвитку адекватної самооцінки як стосовно особистісних якостей, так і своїх навчальних можливостей.

На початку експерименту шляхом спостережень, анкетування і його кількісно-якісного аналізу було виявлено, що майже 40% третьокласників і 48% учнів 4 класів мали неадекватну (завищену) самооцінку і відповідно 12 і 18% школярів занижену. Характеризуючи себе як учня, висловлюючи бажання добре вчитися, значна кількість школярів 3-4 класів не зазначала як необхідну рису досягнення високих результатів у навчанні своє уміння вчитися, контролювати свої дії. Це, на нашу думку, свідчило про те, що діти мало залучалися до визначення мети і завдань уроку, здійснення самоаналізу, самоконтролю і самооцінювання своєї праці. Ці функції, як правило, належали вчителю, тому рефлексивна позиція учнів не була затребуваною і тому виявлялась слабо. Під впливом цілеспрямованого використання системи завдань і запитань рефлексивної спрямованості на всіх етапах уроку відбулися позитивні зміни, які засвідчують усвідомлення учнями способів свого учіння.

У 3 класах 72% відповідей учнів, а у 4 класах до 80% відзначались адекватною самооцінкою дітей своїх навчальних досягнень. В анкетах школярі висловлювали наміри добре вчитися, багато знати, володіти комп'ютером тощо. Аналіз анкет, результати наших спостережень зіставлялися із висновками класоводів стосовно розвитку рефлексивної позиції учнів. Узагальнені результати підтвердили продуктивність впливу запропонованих методик на сформованість у молодших учнів рефлексивного ставлення до себе як суб'єктів учіння.

Отже, формування в учнів рефлексивного ставлення до навчальної діяльності є неодмінною умовою впровадження компетентнісного підходу. У рефлексивній діяльності позиція учня виявляється у його прагненні зрозуміти мету роботи, в емоційно-ціннісному ставленні до самого себе, усвідомленні способів учіння, адже рефлексивні судження – це внутрішньо проаналізовані думки, складниками яких є самопізнання, самооцінка, саморегуляція особистості.

Вчителю необхідно спонукати учнів до рефлексивного ставлення до навчальної діяльності на всіх етапах уроку: від прийняття мети до висловлення рефлексивних міркувань щодо особисто досягнутих результатів. За цих умов рефлексія стає тим ресурсом, який виявляє внутрішні можливості учнів для самонавчання і саморозвитку, що є необхідною умовою і результатом впровадження компетентнісного підходу.

Література

1. Акпинар Ленара Інтерактивні технології навчання в початковій школі. К. : Слово, 2014. – 286 с.
2. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте дети! – М. : Педагогика, 1983. – 208 с.
3. Браницкая О. В. Приемы рефлексивных технологий в начальной школе. // Начальная школа. – 2009. – №2. –С. 13-15.
4. Інтерактивні технології навчання в початковій школі. – Умань, РВЦ «Софія», 2007.
5. Краевський В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Изд. центр «Академия», 2007. – 352 с.
6. Липатникова И. Г. Рефлексивная деятельность как один из путей индивидуального развития учащихся начальной школы // Начальное образование. – 2006. – №2. – С. 15-17.

7. Марусинець М. М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика. Наук.ред. О. Я. Савченко. – Умань : П. П. Жовтий, 2012. – 419 с.

8. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу. К. : Слово 2011 – 460с.

9. Цукерман Г. А. Условия развития рефлексии у шестилеток. //Вопросы психологии. – 1989. – №2, – С. 41-49.

10. Щелкунова З. І. Особливості формування самовідносин в учнів перших та третіх класів. // Педагогіка та психологія : Зб. наук праць. – Харків : ХДПУ, 2001. – Вип. 18. – Ч. 1. – С. 153-158.

2. 4. Форми організації навчання молодших школярів української мови в умовах реалізації компетентнісного підходу

К. І. Пономарьова

Реалізація компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів української мови передбачає не лише оновлення змісту початкової мовної освіти, добір ефективних методів, прийомів, засобів навчання, а й пошук раціональних форм організації навчальної діяльності. Саме цьому пошуку присвячено наукове дослідження «Моделювання організаційних форм компетентнісно орієнтованого навчання молодших школярів української мови».

На першому етапі науково-дослідної роботи здійснювалось вивчення теоретичних основ поставленої проблеми, в результаті якого було з'ясовано, що компетентнісно орієнтовані форми навчання передбачають постійну активну взаємодію всіх учасників навчального процесу, тобто «колективне, групове навчання у співпраці, де і учень, і вчитель є повноправними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють» [8].

У процесі констатувального експерименту встановлено, що в практиці шкільного навчання набули поширення інтерактивні технології, які охоплюють різні форми навчання, зокрема: робота в парах, малих групах, ротаційні трійки, карусель, акваріум, мікрофон, незакінчене речення, мозковий штурм тощо. Однак серед усього розмаїття цих форм основне місце належить уроку – головному модулю навчального процесу в умовах класно-урочної системи.

Здійснюючи педагогічні спостереження за навчальним процесом, ми поставили за мету з'ясувати, як в умовах реалізації компетентнісного підходу змінився урок української мови. У результаті встановлено, що переважна більшість відвіданих нами навчальних занять традиційно присвячені вивченню теоретичного матеріалу з мови та опрацюванню передбачених навчальною програмою правил українського правопису. Водночас

недостатньо уваги приділяється мовленнєвому розвитку, як складнику комунікативної компетентності молодших школярів. Здебільшого, робота над розвитком мовлення на уроках мови носить епізодичний характер і обмежується в основному окремими лексичними вправами на добір або виявлення в реченні чи тексті синонімів, антонімів, слів у прямому і переносному значеннях, а також завданнями на складання речень і побудову розгорнутої усної відповіді на поставлені запитання. На відвіданих у процесі констатувального експерименту уроках практично не здійснювалась робота над розвитком аудіативних умінь і діалогічного мовлення, формуванням умінь будувати усні й письмові зв'язні висловлювання (за винятком уроків, присвячених вивченню розділу «Текст»).

Як наслідок – в учнів 3-4 класів виникають труднощі під час написання переказів і творів на уроках розвитку зв'язного мовлення. Під час державної підсумкової атестації з української мови для випускників початкової школи найбільш проблемними є творчі завдання, які передбачають написання зв'язного висловлювання.

Таким чином, результати констатувального експерименту підтверджують актуальність проблеми модернізації змісту і методики уроків української мови з метою забезпечення формування комунікативної компетентності молодшого школяра, яка 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 процесі розв'язання навчальних завдань та в життєвих ситуаціях.

У процесі розв'язання поставленої проблеми визначено *дидактичні вимоги до уроку мови* в умовах реалізації компетентнісного підходу, обґрунтовано *модульну структуру уроку* української мови й експериментально доведено її ефективність, визначено доцільність та *особливості нестандартних уроків* у процесі навчання молодших школярів української мови.

Особливості компетентнісно орієнтованого уроку української мови

У процесі нашого дослідження ми зробили спробу визначити, яким має бути сучасний урок української мови в початковій школі в умовах реалізації компетентнісного підходу.

Насамперед, спрямованим на формування в учнів складників компетентностей: комунікативної, соціокультурної й уміння вчитися. Крім того, як зазначає О. Я. Савченко, сучасний «урок – це середовище суб'єкт-суб'єктної та полісуб'єктної взаємодії, в основі якої – співпраця, співтворчість учителя з учнями, набуття ними не лише пізнавального, а й соціального досвіду» [11]. А це передбачає зміни у визначенні цілей уроку, у його структурі, в організації навчальної взаємодії учнів на уроці, доборі методів, прийомів, засобів навчання.

Ми запропонували новий підхід до *формулювання теми* уроків української мови. Зазвичай у ньому зазначався мовний матеріал, вивченню якого присвячувався урок (наприклад: «Спонукальні речення» або «Дієслова минулого часу»). Зважаючи на те, що нова редакція Державного стандарту початкової загальної освіти (Освітня галузь «Мови і літератури») та оновлена програма з української мови для 1-4 класів (2015 р.) визначають основною мовленнєву змістову лінію, мовленнєвий розвиток молодших школярів має бути не лише обов'язковим, а й пріоритетним на кожному уроці мови. Вивчення ж теоретичного мовного матеріалу, згідно з чинними нормативними документами, мотивується тим, що він є необхідним засобом для спілкування. З огляду на це, у формулюванні теми уроку пропонуємо визначати два компоненти – мовний і мовленнєвий (наприклад: «Питальні речення. Побудова діалогу» або «Велика буква у кличках тварин. Редагування тексту шляхом усунення невиправданих повторів»). Таке формулювання теми передбачає опрацювання на уроці певного мовного матеріалу і застосування його в процесі виконання мовленнєвих вправ і завдань.

Залежно від теми кожний урок має певні дидактичні цілі. Під час визначення цілей компетентісно орієнтованого уроку української мови доцільно брати до уваги такі аспекти:

1) програмові вимоги до рівня засвоєння конкретного навчального змісту кожної з чотирьох змістових ліній – мовленнєвої, мовної, соціокультурної і діяльнісної;

2) місце і завдання конкретного уроку в системі уроків, відведених на засвоєння певної мовної теми (розділу), формування певного мовленнєвого уміння;

3) наявність умов для формування на уроці конкретних загальнонавчальних умінь і навичок;

4) виховний потенціал дібраного до уроку дидактичного матеріалу.

Навчальні цілі уроку мови передбачають формування в учнів певних мовних знань (понять, уявлень, правил), умінь пояснювати і застосовувати ці знання, формування правописних і мовленнєвих умінь, розширення досвіду мовленнєво-творчої діяльності школярів.

Орієнтиром у формулюванні навчальних цілей уроку є визначені в програмі з української мови державні вимоги до рівня засвоєння змісту мовної і мовленнєвої ліній. Слід також брати до уваги тривалість вивчення теми та місце конкретного уроку в системі уроків, присвячених вивченню теми чи розділу. Залежно від цього буде зрозумілим, на якому рівні учні мають засвоїти програмовий матеріал на конкретному уроці: одержати уявлення про мовні одиниці чи знати їх істотні ознаки, розпізнавати мовні одиниці або явища чи застосовувати правила їх уживання, використовувати мовні знання й уміння на репродуктивному чи творчому рівнях.

З огляду на зазначене, формулювання навчальних цілей може бути таким: «формувати уявлення про часові форми дієслів», «ознайомити з істотними ознаками тексту-міркування», «розширити знання учнів про роль синонімів у тексті», «удосконалювати вміння застосовувати синоніми з метою уникнення невиправданих повторів у тексті», «систематизувати

знання учнів про прикметники», «збагачувати мовлення школярів фразеологізмами», «формувати вміння будувати речення, різні за метою висловлювання» тощо.

Розвивальні цілі передбачають роботу над розвитком мислення учнів (формуванням умінь аналізувати, порівнювати, встановлювати і пояснювати причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки, узагальнювати, доводити тощо); розвитком самостійності у навчанні (формуванням умінь працювати за зразком, виконувати завдання з коментуванням своїх дій, самостійно застосовувати правило, здійснювати самоперевірку); розвитком умінь застосовувати знання в нових ситуаціях, співпрацювати з іншими учасниками навчального процесу тощо.

У визначенні розвивальних цілей слід орієнтуватися на програмові вимоги до результатів реалізації діяльнісної змістової лінії. До уваги необхідно брати також особливості конкретного навчального матеріалу і вікові можливості учнів.

Виховні цілі пов'язані з формуванням світогляду, цінностей, моральних переконань, патріотичних почуттів, етичних, естетичних якостей особистості. Їх досягненню сприяє текстоцентричний підхід у навчанні української мови в початковій школі, який передбачає ознайомлення учнів з мовними одиницями і явищами на матеріалі текстів, що мають виховний потенціал.

Орієнтиром для визначення виховних цілей уроку мови є програмові вимоги до результатів засвоєння змісту соціокультурної лінії. Враховувати доцільно також можливості навчального змісту, міжпредметні зв'язки, наступність і перспективність у вихованні молодших школярів.

Зважаючи на те, що цілеспрямоване виховання – довготривалий процес, слід ставити такі цілі, які посилено досягти на конкретному уроці. Саме з таких міркувань недоцільно у формулюванні виховних цілей використовувати дієслова доконаного виду (сформувати, виховати). Точніше буде вживати фрази з дієсловами незавершеної дії: «формувати позитивне

ставлення...», «виховувати почуття вдячності...», «пробуджувати прагнення...» тощо.

Компетентнісно орієнтоване навчання української мови вимагає певних змін у *структурі уроку*.

Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти (Освітня галузь «Мови і літератури») та навчальної програми з української мови для 1-4 класів пріоритетними завданнями початкового мовного курсу є формування в молодших школярів певних мовних знань, орфографічних та пунктуаційних умінь і здатності та готовності спілкуватися, висловлювати, аргументувати й доводити власні думки в усній і письмовій формах. З огляду на зазначене, виділяємо три взаємопов'язані напрями навчальної діяльності на уроках української мови:

- 1) опанування учнями необхідних теоретичних знань з мови;
- 2) засвоєння доступних правил українського правопису;
- 3) розвиток умінь і навичок мовленнєвої діяльності.

Такі узагальнення стали підґрунтям для розроблення й упровадження модульної структури уроку української мови, яка передбачає організацію навчального процесу на уроці за такими модулями (блоками): мовно-теоретичним, правописним і мовленнєво-творчим.

Кожний із модулів має конкретну мету, зорієнтовану на досягнення прогнозованих результатів навчальної діяльності, передбачає застосування ефективних методів, прийомів та засобів навчання, підведення підсумку і рефлексію.

Однак, попри відносну автономність модулів, зберігається дидактична цілісність уроку, тому що всі модулі взаємопов'язані і взаємозалежні. Зокрема, на основі засвоєних у процесі мовно-теоретичного модуля мовних знань здійснюється формування певних орфографічних чи пунктуаційних умінь у ході правописного модуля. Завдання ж мовленнєво-творчого модуля передбачають використання під час побудови зв'язних висловлювань мовних знань і правописних умінь, сформованих на попередніх модулях уроку.

Таким чином, сутність модульної структури уроку полягає в практичному застосуванні мовних знань і правописних умінь у процесі мовленнєво-творчої діяльності учнів. У такий спосіб на кожному уроці реалізується компетентнісний підхід у навчанні молодших школярів української мови.

Дидактична модель запропонованого модульного уроку має таку структуру:

- а) організаційний момент;
- б) мотивація навчання;
- в) визначення загальної теми і мети уроку;
- г) мовно-теоретичний модуль (засвоєння теоретичних знань з мови);
- г) правописний модуль (вивчення правил правопису);
- д) мовленнєво-творчий модуль (мовленнєво-творча діяльність);
- е) загальний підсумок уроку.

Охарактеризуємо вимоги до кожного із зазначених структурних компонентів уроку.

Мета *організаційного* моменту – здійснити або перевірити підготовку робочого місця учнів до уроку (порядок на парті, наявність необхідного навчального приладдя), зосередити увагу школярів, забезпечити готовність до навчальної діяльності.

Актуальність організаційного моменту в початкових класах зумовлена тим, що саме в період молодшого шкільного віку навчання стає провідним видом діяльності дітей. А тому формування навчально-організаційних умінь і навичок – складника ключової компетентності уміння вчитися, має не менш важливе значення, ніж засвоєння навчального змісту предмета «Українська мова».

Як засвідчує наше дослідження, ефективність організаційного моменту підвищується, якщо його проводити у формі гри, змагання, з використанням казкових персонажів.

Мета *мотиваційного* етапу – сфокусувати увагу учнів на навчальній проблемі й викликати інтерес до вивчення нового матеріалу. Адже

компетентнісний підхід передбачає, що суб'єкт навчання має бути налаштований на процес пізнання, мати в ньому особисту зацікавленість, усвідомлювати, що і навіщо робитиме на уроці. Без внутрішніх мотивів і мотивації навчальної діяльності неможливо досягти ефективності в навчанні.

На етапі мотивації доцільно створювати проблемні ситуації, ставити проблемні запитання, пропонувати учням виконати завдання, які потребують нових знань. Використання таких прийомів інтригує учнів, викликає подив, здивування, стурбованість, породжує бажання подолати труднощі, знайти вихід із ситуації, спонукає до навчально-пізнавальної діяльності.

Мотивація має бути пов'язана з темою уроку, готувати учнів до її сприйняття, налаштовувати на опанування нового навчального змісту з метою розв'язання проблем, з якими школярі зіштовхнулися.

На матеріалі мотиваційного етапу здійснюється *визначення теми і мети уроку*. У 2-му класі їх формулює і повідомляє вчитель. Починаючи з 3-го класу, до визначення теми й мети слід залучати учнів. Постаючи перед певною проблемою, школярі роблять висновок, яких знань чи умінь їм бракує, щоб виконати поставлене завдання. Мовний матеріал, який забезпечить ці знання, є темою уроку, а результат його засвоєння – метою.

На етапі визначення теми і мети важливо забезпечити розуміння учнями змісту їхньої діяльності на уроці і її результатів, тобто, над чим будуть працювати і чого повинні досягти. Це сприяє цілеспрямованій роботі школярів на кінцевий результат.

Після визначення теми і мети уроку необхідно ознайомити школярів з планом їхньої діяльності на уроці. Наприклад, урок, присвячений вивченню однорідних членів речення, доцільно провести за таким планом:

1. Вивчимо, які члени речення називаються однорідними.
2. Навчимося складати й записувати речення з однорідними членами.
3. Будемо використовувати речення з однорідними членами у власних текстах.

Знаючи обсяг роботи і послідовність її виконання, молодші школярі вчаться раціонально розподіляти час, розуміють призначення того чи іншого завдання, а під час підсумку уроку їм простіше пригадати, чого навчались на уроці, рефлексувати результати своєї діяльності.

Поставлена мета реалізується поетапно в кожному структурному модулі уроку. Зокрема, *мовно-теоретичний модуль* забезпечує засвоєння мовних знань у процесі активної розумової діяльності, яка передбачає виконання певних розумових операцій: спостереження за мовними одиницями і явищами, їх аналіз, порівняння, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між ними, узагальнення своїх спостережень, думок, формулювання під керівництвом учителя висновків, правил.

Ефективними прийомами на цьому етапі уроку є: евристична бесіда, проблемні запитання і завдання, дослідження мовного явища (наприклад, що відбувається зі словом, якщо його змінювати за питаннями), порівняння мовних одиниць з метою встановлення подібних та відмінних ознак, пошук шляхів чи способів розв'язання життєвих мовленнєвих ситуацій тощо.

Зважаючи на вікові особливості молодших школярів та враховуючи відсутність у них досвіду навчально-пізнавальної діяльності, учитель має бути спочатку керівником, потім співучасником, а пізніше – спостерігачем і коректором процесу дослідження, пізнання і засвоєння учнями мовного і мовленнєвого матеріалу.

У ході експериментальної роботи з'ясувалося, що цінним у процесі формування навичок самостійного опанування знань, умінь, способів дій є використання різноманітних дидактичних засобів: ілюстративного матеріалу, схем, таблиць, зразків, пам'яток, алгоритмів тощо.

Добираючи методи, прийоми, засоби навчально-пізнавальної діяльності, важливо враховувати фактори впливу на її ефективність, зокрема:

- навчальний матеріал повинен бути значимим і цікавим для дітей, вони мають усвідомлювати його необхідність;

- поставлена проблема чи завдання повинні бути посильними для школярів;

- успіх у навчанні має досягатись не за рахунок спрощення завдань, а за рахунок формування в учнів бажання і вміння долати труднощі;

- кожний учень повинен просуватися в навчанні своїм темпом, але досягати успіху; з огляду на це важливим є індивідуальний і диференційований підходи, дозування складності завдань;

- активність сприймання й осмислення учнями навчального матеріалу залежить від здатності вчителя зробити його цікавим, захоплюючим (учнів потрібно не примушувати вчитися, а захоплювати навчанням);

- навчально-пізнавальна діяльність має здійснюватись у тісній співпраці учня з учителем, іншими учнями;

- принципово важливо, щоб діти в процесі навчально-пізнавальної діяльності переживали радість відкриття, щоб у них формувалась віра в свої сили і пізнавальний інтерес.

Правописний модуль забезпечує засвоєння правил українського правопису і застосування їх у процесі виконання письмових завдань.

За результатами експерименту доходимо висновку, що орфографічні та пунктуаційні правила засвоюються міцно й усвідомлено тоді, коли їх формулювання здійснюється самими учнями (під керівництвом учителя) в процесі активної навчально-пізнавальної діяльності. Виведення правил у процесі спостереження, порівняння, висловлювання і доведення або відхилення певних припущень, самостійного пошуку учнями шляхів розв'язання проблеми унеможливорює неусвідомлене заучування напам'ять поданих у підручнику формулювань, яке призводить до прикрих випадків, коли учень розказує правило, а вправу на його застосування виконує з помилками.

У ході експерименту ми націлювали вчителів не вимагати від учнів точного формулювання правил, а спонукати їх до коментування своїх міркувань та обґрунтування дій під час написання слів з вивченими

орфограмами і вживання пунктуаційних знаків. Саме такий підхід вважаємо компетентнісно орієнтованим, оскільки він забезпечує пріоритетність усвідомленого застосування правил замість бездоганно точного, але неусвідомленого відтворення їх формулювань.

Мовленнєво-творчий модуль спрямований на розвиток мовленнєвих умінь і застосування в процесі мовленнєвої діяльності мовних знань та правописних умінь.

Зазначимо, що розвиток мовленнєво-творчих здібностей учнів є одним із засобів мотивації вивчення теоретичних знань з мови, застосування яких необхідне під час побудови усних і письмових висловлювань. Адже в процесі відновлення деформованих речень, текстів, складання діалогів, побудови усних і письмових переказів і творів учні застосовують знання й уміння з лексики (добирають точні слова для висловлення думки, синоніми з метою уникнення не виправданих повторів, виражальні засоби з метою висловлення власного ставлення до того, про що йдеться в тексті), граматики (правила орфографії й пунктуації, сполучуваності слів), стилістики (правила побудови й оформлення тексту).

З огляду на це, добираючи мовленнєво-творчі завдання, учитель має передбачити застосування під час їх виконання знань і вмінь, засвоєних на попередніх модулях цього уроку. Наприклад, під час вивчення твердих і м'яких приголосних звуків доцільним буде мовленнєво-творче завдання такого змісту:

Прочитайте слова.

Сплячка, залягати, барліг, спить.

• *Про яку тварину можна розповісти цими словами? Складіть і запишіть розповідь (2-3 речення), використовуючи подані слова.*

Виконуючи це завдання, другокласники застосовують уміння правильно позначати м'якість приголосних звуків відповідними буквами в процесі написання твору-мініатюри, переконуючись у необхідності вивчення мови як засобу грамотного висловлення думки.

Перевірка результатів навчальної діяльності учнів на уроці здійснюється під час *підсумку уроку*. Метою цього етапу є зіставлення досягнутого з цілями, поставленими на початку уроку, залучення дітей до рефлексивного аналізу власної діяльності.

Підсумовуючи урок, необхідно з'ясувати: що вивчали на уроці, які знання отримали, для чого вони потрібні, коли і як їх треба застосовувати (навести приклади), які труднощі виникали під час уроку, чи вдалося їх подолати, яким чином, що для учнів залишилось незрозумілим, над чим ще треба працювати, як кожний учень оцінює свою роботу на уроці.

Самооцінку в 2-му класі можна здійснювати за допомогою використання символів: смайликів, що передають різний емоційний стан, кольорових фішок тощо. У 3-4 класах варто пропонувати учням оцінити свою роботу в балах, наприклад, поставити собі від 0 до 3 балів за кожним із показників:

- я активно працював(ла) на уроці;
- я давав(ла) правильні відповіді на запитання;
- я виконав(ла) усі завдання самостійно;
- я допомагав(ла) своїм однокласникам, доповнював(ла) їхні відповіді.

Підсумок уроку в умовах компетентнісно орієнтованого навчання має бути чітким, конкретним, спрямованим на виявлення як досягнень, так і невдач у навчанні, спонукати дітей до самооцінки власної навчальної діяльності, стимулювати прагнення до пізнання нового.

На підставі викладеного можна визначити *дидактико-методичні вимоги до компетентнісно орієнтованого уроку української мови*:

- на кожному уроці необхідно реалізовувати комплекс взаємопов'язаних навчальних, розвивальних і виховних цілей, спрямованих на формування компетентностей: комунікативної, соціокультурної й уміння вчитися;

- навчально-виховні цілі мають бути зорієнтовані на особистість учня і спрямовані на досягнення ним конкретних результатів;

- провідним у навчанні молодших школярів української мови є комунікативно-діяльнісний підхід, який передбачає мовленнєву спрямованість уроку, підпорядкування вивчення мовних знань завданням мовленнєвого розвитку учнів, формуванню навичок вільного володіння мовою в різних ситуаціях спілкування;

- урок повинен бути емоційним, викликати інтерес до навчання, породжувати потребу в знаннях, тому на ньому має діяти широкий і цілеспрямований діапазон засобів мотивації навчальної діяльності учнів;

- визначати тип уроку, продумувати й обґрунтовувати його структуру необхідно з урахуванням його місця в системі уроків певної теми чи розділу;

- урок має бути пов'язаний з попереднім і наступним уроками;

- в системі уроків повинно функціонувати поступове ускладнення навчальних, розвивальних і виховних цілей, зорієнтованих на формування міцних знань, умінь, навичок, мотивів, ставлень, якостей особистості школяра;

- залежно від змісту, цілей уроку та рівня підготовки учнів необхідно добирати раціональні інтерактивні методи, прийоми навчання, які б забезпечували навчально-пізнавальну активність учнів, поєднання різних способів організації навчальної взаємодії на уроці, реалізацію диференційованого підходу в навчанні;

- використані на уроці методи, прийоми, засоби навчання і способи організації навчальної взаємодії учнів мають підпорядковуватись досягненню поставлених цілей;

- підсумок уроку передбачає рефлексію, під час якої учні аналізують свою навчальну діяльність, оцінюють її результати, визначають свої досягнення і потреби та перспективи подальшого навчання.

Нестандартні організаційні форми навчання

В умовах реалізації компетентнісного підходу одним із основних завдань сучасної школи є формування активної інтелектуальної особистості, яка має достатній рівень культури, володіє знанням основ наук, здатна

креативно мислити, проявляти ініціативу, творчо вирішувати життєві і професійні завдання. Вагомий внесок у формування такої особистості забезпечує використання в навчальному процесі нестандартних форм організації навчання, які створюють умови для активної навчально-пізнавальної діяльності школярів у нестандартних ситуаціях. Участь дітей у цих формах викликає позитивні емоції, підтримує інтерес до навчання, забезпечує інтелектуальний розвиток, спонукає до ініціативи, сприяє формуванню навичок взаємодії з іншими учасниками навчального процесу.

Однак використання нестандартних організаційних форм потребує розумного їх дозування та врахування специфіки навчального предмета і вікових особливостей школярів. Такі заняття неможливо застосовувати систематично, при вивченні будь-якої теми. Вони використовуються час від часу, щоб урізноманітнити навчальний процес, підвищити мотивацію вивчення предмета, здійснити емоційний вплив на учнів.

З огляду на зазначене актуальною є проблема вибору, моделювання та проведення нестандартних організаційних форм навчання української мови в початкових класах.

Вивчаючи теоретичний аспект цієї проблеми, ми з'ясували, що у дидактико-методичній літературі та на сторінках фахових видань відбувається дискусія щодо визначення сутності нестандартних форм організації навчання, їх класифікації, ефективності та доцільності використання. Цих проблем торкалися у своїх дослідженнях І. Подласий, О. Савченко, Л. Лухтай, Е. Печерська, В. Щеньов, Т. Лакоценіна, С. Кульневич та інші.

Зокрема, І. Подласий нестандартним (нетрадиційним) вважає імпровізоване навчальне заняття, яке має нестандартну структуру [7]. Л. Лухтай нестандартним називає урок, який виходить за межі визначених у дидактиці вимог до цієї форми навчання [4]. На думку Е. Печерської, особливість нестандартного уроку полягає у викладанні певного матеріалу у формі, пов'язаній з численними асоціаціями, різними емоціями, що

допомагає створити позитивну мотивацію навчальної діяльності [6]. О. Савченко розглядає нетрадиційні форми навчання в початковій школі як різновиди уроків, специфіка яких залежить від провідного способу організації навчальної діяльності учнів [11].

Не існує єдиного погляду на класифікацію нестандартних форм навчання. І. Подласий виділяє 36 типів нестандартних уроків, серед яких – уроки-ігри, уроки-змагання, театралізовані уроки, уроки творчості, уроки-конкурси, бінарні уроки, інтегровані уроки, уроки-екскурсії тощо [7].

В. Щеньов пропонує класифікувати нестандартні уроки, дотримуючись типології традиційного уроку. Наприклад, уроки-лекції, уроки-конференції віднести до уроків формування нових знань, а уроки-вікторини, захист проектів – до контролю знань.

С. Кульневич і Т. Лакоценіна поділяють нестандартні уроки на такі групи: уроки зі зміненим способом організації (лекція, захист ідей), уроки, пов'язані з фантазією (урок-казка), уроки з імітацією певної діяльності (урок-експедиція), уроки у формі змагання (вікторина), уроки з трансформацією стандартних способів організації (семінар, залік), уроки з оригінальною організацією (урок-монолог), уроки-аналогії певних подій (урок-аукціон), уроки-аналогії з відомими формами і методами діяльності (диспут) [3].

Перелік нестандартних уроків, доступних для учнів молодшого шкільного віку, визначає О. Савченко. До таких, на думку науковця, належать урок-казка, урок-конкурс, урок-драматизація, урок-гра, урок-подорож, урок-презентація портфоліо, урок-презентація проекту, урок-дослідження, урок розвитку творчих здібностей тощо [11].

Однак усі дослідники проблеми нестандартних форм навчання дотримуються однієї думки щодо застосування їх у навчальному процесі. Вони вважають, що з таких занять неможливо будувати весь процес навчання, надмірне їх використання може призвести до втрати інтересу учнів до навчального предмета, недостатнього відпрацювання базових умінь.

У процесі нашої дослідно-експериментальної роботи ми поставили за мету визначити доступні для учнів початкових класів нестандартні форми організації навчання української мови і розкрити особливості їх моделювання та проведення.

Актуальність використання нестандартних форм організації навчальної діяльності учнів зумовлена тим, що вони наближають шкільне навчання до реалій життя, захоплюють учнів, формують стійкий інтерес до навчання, спонукають до пошуку оптимальних шляхів розв'язання нестандартних ситуацій, творчого застосування знань, умінь, способів дій, задовольняють потребу дітей в інтелектуальному розвитку, здійснюють позитивний емоційний вплив. Як засвідчують наші спостереження, раціонально змодельовані нестандартні організаційні форми не тільки урізноманітнюють навчальний процес, а й викликають у школярів задоволення від самого процесу праці.

Однак вибір, підготовка та проведення нестандартних форм навчання потребують відповідної методичної підготовки вчителя. Насамперед, необхідно враховувати, що ці заняття передбачають тісну взаємодію всіх суб'єктів навчального процесу, спрямовану на пошук ефективних способів розв'язання поставлених проблем.

Ознаками нестандартних організаційних форм навчання є:

- нетрадиційна структура заняття;
- ретельно продуманий його сценарій;
- оригінальне оформлення місця проведення;
- використання різноманітних засобів навчання (музики, відео, мультимедійного обладнання тощо);
- раціональне поєднання різних способів навчальної взаємодії учасників навчального процесу (колективна, групова, парна, індивідуальна робота);
- використання інтерактивних прийомів;
- забезпечення емоційного впливу на учнів;

- створення атмосфери творчого пошуку;
- висока активність кожного школяра;
- оригінальний підсумок заняття.

Розробляючи нестандартні форми організації навчання, необхідно враховувати вікові особливості школярів, специфіку навчального предмета, дидактичні цілі конкретного заняття в системі уроків певного розділу, наявність умов і засобів для проведення нетрадиційного заняття.

За результатами експерименту ми визначили доцільними і доступними такі нестандартні організаційні форми навчання української мови в початкових класах, як урок-казка, урок-подорож, урок-змагання, урок-презентація проекту, урок розвитку мовленнєво-творчих здібностей, заочна екскурсія, урок-дослідження, інтегрований урок.

Окреслимо особливості їх побудови та проведення.

Зважаючи на те, що учням молодшого шкільного віку дуже близький і зрозумілий світ казки, ефективним у початковій школі є проведення навчального заняття у формі *казки*. Як засвідчив експеримент, заняття, побудоване у формі казкового сюжету, захоплює дитину, знімає психологічне напруження, мотивує навчальну діяльність. Дидактичний матеріал, пов'язаний із казковими образами, краще запам'ятовується і відтворюється.

У процесі нашого дослідження ми визначили дидактичні вимоги до побудови та проведення цього виду нестандартного заняття:

- вдалий вибір казкового сюжету;
- створення на уроці казкової атмосфери;
- підготовка демонстраційних засобів, ілюстрацій, іграшок-персонажів чи нескладних костюмів;
- наявність сюрпризного моменту;
- використання системи розвивальних завдань творчого характеру;
- створення ситуації успіху, впевненості у власних силах;
- використання елементів змагання і пошуку;

- застосування аргументованих стимулів до навчально-пізнавальної діяльності на зразок «допоможи персонажеві»;

- обов'язкове використання виховного потенціалу заняття.

Існують різні прийоми застосування казок. Якщо необхідно виконати певну кількість завдань, їх можна підпорядкувати досягненню певної ігрової цілі. Такий прийом називається «Приваблива ціль». Наприклад, допомогти персонажам казки «Рукавичка» потрапити в рукавичку, виконавши певні завдання: відгадати загадку, зробити звуко-буквений аналіз слова відгадки, поділити це слово на склади для переносу тощо.

Прийом «Чарівної палички» доцільно застосовувати для виконання завдань учнями по черзі – хто одержав «чарівну паличку», той має право озвучити свою відповідь (наприклад, назвати своє спільнокореневе слова з поданим коренем, синонім чи антонім до поданого слова і под.).

Прийом «Знайомі персонажі в нових ситуаціях» передбачає перебування казкових персонажів у незвичних місцях, де з ними відбуваються незвичайні пригоди. Наприклад, допомогти Незнайкові подолати дорогу з перешкодами, поставивши наголос у поданих словах, утворити місток через річку з перших складів цих слів і т.д.

Для розвитку творчої фантазії під час побудови зв'язних висловлювань ефективним є прийом «Фантастичне перевтілення», коли учням пропонується уявити себе, наприклад, сонечком, яке вранці будить усіх мешканців лісу, і скласти розповідь від імені сонця.

Одним із різновидів нестандартних форм навчання, доступних для учнів початкових класів, є *урок-подорож*. Він захоплює учнів можливістю подорожувати і брати участь у певних подіях, які носять навчальний характер.

Це заняття організовується на основі уявної мандрівки, під час якої учні подумки, завдяки власній фантазії та за сприяння підготовленого вчителем дидактичного матеріалу (карти маршруту, плану, станцій-зупинок тощо) здійснюють подорож. У процесі заочного подорожування школярі

відкривають для себе нові знання, набувають певних умінь, застосовують власні навчальні досягнення в нестандартних ситуаціях, виявляючи в такій спосіб свою мовну чи мовленнєву компетентність.

Особливість цього типу заняття полягає в тому, що під час уявної подорожі школярів має відбуватися все те, що супроводжує справжню мандрівку – зустріч з новим, яскраві враження, позитивні емоції. Водночас необхідно, щоб кожне завдання і вправа, запропонована учням, мала не тільки емоційний вплив, а й дидактичне навантаження, сприяла засвоєнню певних мовних знань і правописних чи мовленнєвих умінь. На такому занятті школярі мають відчувати себе мандрівниками-дослідниками, першовідкривачами, вченими, які здійснюють пошук, роблять відкриття, узагальнюють свої спостереження, формулюють висновки, правила.

Учитель на таких уроках виконує роль інструктора, який організовує роботу учнів, дає певні вказівки, поради.

Підготовка уроку-подорожі передбачає:

- вибір цікавого маршруту (куди буде подорож);
- визначення дидактичної мети подорожі і кінцевих результатів;
- побудова карти-схеми подорожі, на якій нанесено пункти зупинок;
- продумування логічного зв'язку і наступності між етапами подорожі;
- забезпечення мотивації перебування на кожній зупинці;
- чітке формулювання завдань і вмотивованість їх виконання;
- підпорядкованість усіх завдань досягненню мети уроку;
- вироблення критеріїв оцінювання навчальної діяльності учнів;
- продумування оригінального підсумку уроку (визначення результатів

навчання та зіставлення їх із поставленими цілями).

Нетрадиційними формами організації перевірки навчальних досягнень учнів є *уроки-змагання*. На таких заняттях учні змагаються, демонструючи свої знання, уміння й навички, набуті під час вивчення певного мовного розділу. Ці уроки мають різноманітні назви: конкурс винахідливих і

кмітливіх (КВК), вікторина, «Поле чудес» тощо. Усі вони ґрунтуються на змаганні команд під час почергового виконання певних завдань.

В організації та проведенні уроку-змагання можна виділити три основних етапи: підготовчий, ігровий і підведення підсумків. Для кожного окремого уроку ця структура конкретизується залежно від змісту дидактичного матеріалу та особливостей сюжету змагань.

Наприклад, для заняття, що проводиться у формі КВК, притаманними є такі особливості:

- на *підготовчому етапі* клас потрібно поділити, як мінімум, на дві команди, які мають придумати собі назви та обрати капітанів; для оцінювання конкурсних завдань обирають журі, до складу якого можуть входити педагог і учні, що виявляють найкращі результати навчальних досягнень з української мови;

- *ігровий етап* заняття проходить у формі конкурсів, під час яких команди виконують компетентнісно орієнтовані завдання, що передбачають застосування знань і вмінь з певного мовного розділу; обов'язковим має бути конкурс на краще мовленнєво-творче завдання (твір із застосуванням засвоєних мовних знань та правописних умінь);

- логічним завершенням уроку-КВК є *підведення підсумків* змагання (оцінювання результатів навчальної діяльності учнів) та оголошення переможців.

Одним із ефективних видів нетрадиційних форм навчання української мови в умовах реалізації компетентнісного підходу є *урок-презентація проекту*.

Основна ідея проектної діяльності в процесі навчання української мови полягає в тому, щоб замінити традиційне виконання різноманітних видів вправ на активну співпрацю учнів під час спільної мовленнєво-творчої діяльності. Виконання проекту активізує самостійне мислення дитини і сприяє не тільки засвоєнню та відтворенню мовних знань і мовленнєвих та правописних умінь, а й формуванню здатності творчо застосовувати їх в

нових умовах. Діяльність учнів у процесі виконання проекту має бути креативною й особистісно зорієнтованою. Вона передбачає високий рівень індивідуальної та колективної відповідальності за виконання кожного завдання.

Реалізація проекту вимагає від учнів здатності здійснювати самостійну пошукову діяльність, координувати свої дії, активно взаємодіяти з іншими учасниками проекту. Тому, обираючи цю форму організації навчальної діяльності школярів, учитель має бути впевненим у тому, що учні його класу успішно впораються з поставленими завданнями.

Робота над проектом здійснюється в кілька етапів: вибір теми проекту, розроблення плану роботи над проектом, формування груп виконавців, визначення термінів виконання роботи, розподіл завдань між учнями, виконання завдань, обговорення в групах виконання кожного завдання, оформлення спільного результату, презентація проекту, оцінювання роботи.

Важливою в початкових класах залишається роль учителя в проведенні підготовчої роботи. Зокрема, він має вибрати посильну для молодших школярів тему проекту, допомогти учням спланувати їхню роботу, здійснювати контроль і консультації для учнів під час виконання проекту.

Добираючи тему проекту, вчителю слід орієнтуватися на специфіку предмета, інтереси і потреби учнів, їхні можливості та практичну значущість результату виконуваної роботи. Посильними для молодших школярів є проекти, присвячені створенню класної чи шкільної стіннівки, оформленню тематичного альбому з текстами, написаними учнями, написанню листів захисникам Вітчизни, підписуванню святкових листівок, написанню оголошень про свято, пропажу, благодійну справу (прибирання території, озеленення місцевості) тощо.

Наприклад, з метою формування уміння писати замітку до стінгазети для молодших школярів цікавим і посильним буде проект «Підготовка стіннівки». Під час реалізації цього проекту учні виконують низку завдань: добирають назву газети, визначають зміст і заголовки заміток, збирають

фотографії, які б ілюстрували зміст заміток, роблять художнє оформлення колонок. Ознайомившись із планом дій, кожен учасник проекту вибирає для себе ту ділянку роботи, яка йому до вподоби. У результаті формуються робочі групи.

Зважаючи на основну мету проекту, до мовленнєво-творчої діяльності (написання замітки) має бути залучений кожний учень класу. У результаті конкурсного відбору до стіннівки будуть вибрані найкращі замітки.

На уроці-презентації проекту кожна група розповідає про свою участь у його підготовці, демонструє свою частку роботи, аргументує чи доводить свій вибір тощо. У такий спосіб формується комунікативна компетентність молодших школярів, яка виявляється у здатності учнів висловлювати свої думки в усній і письмовій формах, співпрацювати з іншими учасниками проекту.

Одним із найскладніших завдань початкового курсу української мови є формування в учнів уміння писати перекази і твори. Навчити писати зв'язні висловлювання – означає навчити бачити оточуючий світ, аналізувати побачене, міркувати, висловлювати свої думки з приводу побаченого, пережитого чи почутого, застосовуючи правописні та мовленнєві уміння. З цією метою доцільними є *уроки розвитку мовленнєво-творчих здібностей*, які в традиційній методиці називають уроками розвитку мовлення.

Цим урокам властива особлива структура:

- бесіда з метою впорядкування зібраного під час спостережень матеріалу чи його накопичення;
- складання плану зв'язного висловлювання;
- мовна підготовка (лексична, орфографічна);
- творча робота учнів (записування складеного тексту);
- самоперевірка виконаної роботи;
- удосконалення зв'язних висловлювань;
- читання й аналіз кращих творів.

У процесі формування в молодших школярів умінь будувати зв'язні висловлювання цікавою нестандартною формою організації навчальної діяльності є *заочна екскурсія* по рідному місту чи селу, по відомих дітям визначних місцях, у галерею портретів відомих людей тощо. Шляхом використання слайдів, фотографій, відеоматеріалів учні, перебуваючи в ролі екскурсовода, складають усні чи письмові розповіді, описи.

Заняття, проведене в такій формі, мотивує мовленнєву творчість школярів, сприяє вдосконаленню їхнього монологічного мовлення, пробуджує інтерес до об'єктів екскурсії, має виховний вплив на формування особистості молодшого школяра.

Проведенню такого уроку передують значна підготовча робота. Щоб провести заочну екскурсію – розповісти про зображене на слайді, фото чи відео, учень має попередньо одержати відповідну інформацію. Зробити це можна в індивідуальному порядку, під час виконання групового завдання чи роботи в парі. Учитель передбачає й заздалегідь організовує таку роботу.

Компетентнісний підхід у навчанні української мови передбачає опанування мовних знань і правописних умінь у процесі активної пізнавальної діяльності. Актуальними у реалізації цього завдання є *уроки-дослідження*, на яких спільна діяльність учителя й учнів спрямовується на дослідження певного мовного явища з метою його розуміння та усвідомленого засвоєння.

Наприклад, під час вивчення в 3-у класі теми «Чергування приголосних звуків у коренях слів» учні під керівництвом учителя досліджують це мовне явище шляхом спостереження за зміною приголосних звуків у коренях слів: *но_га* – *на нозі*, *ру_ка* – *в руці*, *ву_хо* – *у ву_сі*. На основі спостереження роблять висновок про те, які приголосні чергуються, формулюють відповідне правило, зіставляють його з тим, яке вміщено в підручнику. Потім з'ясовують, для чого це потрібно знати (щоб правильно вимовляти й записувати такі слова). На наступному етапі уроку застосовують одержані знання про чергування приголосних: знаходять у поданому тексті слова, в

яких відбулось чергування, змінюють слова, дотримуючись правила чергування, використовують такі слова у власних зв'язних текстах.

У процесі підготовки уроку-дослідження можна виділити кілька етапів. На першому – вчителю доцільно визначити, що учні мають засвоїти на уроці, тобто яке мовне явище дослідити, яку закономірність виявити, яке правило сформулювати чи довести.

Завдання наступного етапу – визначити дидактичний матеріал, на якому буде здійснюватись дослідницька діяльність, тобто дібрати відповідні тексти, речення, слова, систему запитань і завдань та наочність. Обсяг, зміст, складність і форма представлення цього матеріалу визначаються з урахуванням програмових вимог та пізнавальних потреб і можливостей учнів певного класу.

Третій етап полягає у визначенні типу навчального дослідження (індуктивного чи дедуктивного), який найдоцільніше сконструювати для засвоєння конкретного мовного матеріалу. Ця доцільність визначається специфікою запланованого результату дослідження та особливістю лінгвістичного матеріалу, який мають засвоїти учні.

Завдання четвертого етапу – сконструювати проблемну ситуацію, яка мотивуватиме школярів на дослідницьку діяльність. Важливо, щоб така ситуація була не просто завданням, яке викликає в учнів утруднення і потребує розв'язання. Необхідно, щоб поставлена проблема зацікавила школярів, викликала інтерес і бажання її вирішити, щоб учні усвідомлювали важливість і необхідність виконання поставленого перед ними завдання, щоб одержані в результаті дослідження знання й уміння були затребуваними в їхньому подальшому навчанні і житті.

Останній етап підготовки уроку-дослідження є організаційним. Учитель має забезпечити учнів необхідним дидактичним матеріалом, продумати ефективні методи, прийоми дослідницької діяльності та способи організації навчальної взаємодії учнів (у парах, групах), а також форму представлення результатів самостійного пошуку. Важливо, щоб учні

отримували задоволення від процесу навчально-пізнавальної діяльності, а одержаний результат приносив їм радість відкриття. Якщо на уроці передбачено застосування результатів дослідження, то необхідно запропонувати учням такі завдання і вправи, які доведуть доцільність попередньої навчально-пошукової роботи.

З огляду на те, що українська мова є не тільки предметом вивчення, а й засобом опанування всіх інших шкільних дисциплін, засвоєння змісту початкового курсу української мови доцільно здійснювати в поєднанні з іншими навчальними предметами. Ефективними для реалізації цієї мети є *інтегровані уроки*. Найдоцільніше проводити їх на етапі застосування мовних знань, мовленнєвих, орфоепічних та правописних умінь.

Сприятливим для інтегрування з літературним читанням є зміст мовленнєвої лінії (розвиток аудіативних умінь, діалогічного мовлення, формування умінь переказувати текст, будувати тексти-розповіді, описи), а також вивчення окремих мовних тем, зокрема: «Художні тексти», «Лексичні групи слів (синоніми, антоніми, багатозначні слова тощо)», «Виразальні засоби мови (порівняння, епітети, метафори, афоризми)».

Інтеграцію з природознавством можна здійснювати під час засвоєння тем «Наукові тексти», «Побудова текстів-міркувань», «Складання описів наукових і художніх» тощо.

Предмети «Малювання» і «Музика» доцільно інтегрувати з уроками розвитку зв'язного мовлення, присвяченими побудові текстів-описів (наприклад: «Фарби золотої осені», «Чарівні звуки весни», «Зимові візерунки на вікні» та ін.)

Зважаючи на те, що на інтегрованому уроці розв'язуються дидактичні завдання двох чи кількох навчальних предметів, при підготовці такого уроку необхідно:

- виділити в програмі з кожного навчального предмета подібні чи пов'язані між собою теми;
- змінити послідовність вивчення тем, якщо в цьому є необхідність;

- визначити зв'язки між подібними елементами знань;
- чітко визначити цілі уроку з урахуванням програмових вимог кожного з предметів, що інтегруються;
- скласти план уроку, забезпечивши раціональний розподіл часу на уроці для реалізації цілей кожного предмета;
- побудувати модель уроку, використовуючи ефективні методи, прийоми, засоби навчання та способи організації навчальної взаємодії.

Оскільки інтегрований урок має реалізувати цілі двох чи більше предметів, його зміст, зазвичай, дуже насичений. Тому структура такого уроку вимагає особливої чіткості, продуманості та логічного взаємозв'язку навчального матеріалу з різних предметів на всіх етапах навчального заняття.

Як засвідчило наше експериментальне дослідження, зазначені вище нестандартні уроки є одним із засобів підвищення інтересу школярів до навчального предмета «Українська мова». Вони сприяють активізації навчально-пізнавальної і творчої діяльності учнів, розвитку ініціативи, формують уміння працювати з різними джерелами знань, розвивають і вдосконалюють комунікативні навички, передбачають самостійний пошук засобів і способів розв'язання завдань, пов'язаних з реальними навчальними і життєвими ситуаціями.

Цінність нестандартних організаційних форм навчання полягає в тому, що під час їх проведення всі учні класу залучаються до активної роботи. Як свідчать наші спостереження, використання нестандартних уроків дає найбільший ефект у класних колективах, де переважають учні з нестійкою увагою, незначним інтересом до предмета.

Однак неможливо й недоцільно будувати весь процес навчання української мови з нестандартних форм навчання. Їх варто використовувати здебільшого на етапі узагальнення та закріплення знань, умінь і навичок з метою застосування навчальних досягнень учнів у нестандартних ситуаціях.

Проведене експериментальне дослідження підтверджує, що ефективність компетентнісно орієнтованого навчання молодших школярів

української мови значною мірою залежить від вибору вдалих форм організації навчальної діяльності учнів та здатності вчителя правильно їх підготувати й провести.

Провідною формою навчання української мови в умовах класно-урочної системи залишається урок, який на сучасному етапі розвитку освіти набуває компетентнісних ознак. Основними з них є висока мотивація навчання, модульна структура, яка передбачає підпорядкування теоретичних знань і правописних умінь мовленнєвому розвитку учнів, активізація навчально-пізнавальної діяльності школярів, суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників навчального процесу, особистісна спрямованість навчання, диференційований підхід, рефлексія.

Поряд із традиційними уроками актуальним стає використання нестандартних форм організації навчальної діяльності, які підвищують мотивацію вивчення української мови, сприяють формуванню комунікативної компетентності, а саме – створюють умови для застосування мовних знань і правописних та мовленнєвих умінь у незвичних ситуаціях. Доступними для молодших школярів є такі нестандартні організаційні форми навчання української мови, як урок-казка, урок-подорож, урок-змагання, урок-презентація проекту, урок розвитку мовленнєво-творчих здібностей, заочна екскурсія, урок-дослідження, інтегрований урок.

Під час вибору форм організації навчання української мови вчитель має керуватися дидактичною доцільністю того чи іншого виду заняття, впливом його на формування передбачених навчальною програмою компетентностей, а також враховувати вікові можливості молодших школярів.

Література

1. Вашуленко М. С. Урок української мови в початковій школі // Укр. Мова і мовлення в почат. школі: Навч.-метод. посіб. / М. С. Вашуленко. – К., 2006 – С. 27-45.
2. Конаржевский Ю. А. Анализ урока [Текст] / Ю. А. Конаржевский. – М. : Педагогический поиск, 2000. – 126 с.

3. Кульневич С. В. Современный урок: науч.-практич. пособ. / С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. – Ростов-на-Дону: Учитель, 2005. – Ч. 2 : Не совсем обычные и совсем необычные уроки. - 288 с.
4. Лухтай Л. К. Нестандартний урок / Л. К. Лухтай // Початкова школа. – 1992. – № 3-4. - С.31-32.
5. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів. 1-4 класи (зі змінами). – Тернопіль: Мандрівець, 2015. – С. 7-61.
6. Печерська Е. Уроки різні та незвичайні / Е. Печерська // Рідна школа. – 1995. – № 4. – С.62-65.
7. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учеб. пособие для вузов / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.
8. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
9. Пономарьова К. І. Нестандартні форми організації навчання української мови в початкових класах / К. І. Пономарьова // Початкова школа. – 2015. – № 12. – С. 1-5.
10. Пономарьова К. І. Сучасний урок української мови: компетентнісно орієнтовані цілі та структура / К. І. Пономарьова // Початкова школа. – 2015. – № 1. – С. 21-26.
11. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручник / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.
12. Савченко О. Я. Мета і результат уроку в контексті компетентнісного підходу / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2015. – № 3.
13. Савченко О. Я. Сучасний урок в початкових класах / О. Я. Савченко. – К., 1997. – 256 с.
14. Слостёнин В. А. Педагогика : Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений [Текст] / В. А. Слостёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М. : Академия, 2004. – 576 с.
15. Чернецька Т. І. Сучасний урок: теорія і практика моделювання : [навч. посібник] / Т. І. Чернецька. – К. : ТОВ «Праймдрук», 2011. – 348 с.

2. 5. Моделювання уроків літературного читання у контексті формування досвіду читацької діяльності молодших школярів

В. О. Мартиненко

Сучасні тенденції розвитку шкільної освіти вплинули на дидактико-методичні аспекти організації уроку, у т.ч. на структурно-змістові особливості уроків літературного читання в початкових класах.

Аналіз робіт з дослідження різних аспектів сучасних уроків літератури і літературного читання в початкових класах показує що в них помітно акумулювалися загальнодидактичні технології суб'єкт-суб'єктної взаємодії [3; 6; 8].

Як зазначає О.Я. Савченко, «на сучасному уроці навчальна взаємодія (викладання-учіння) має бути дитиноцентрованою, забезпечувати розвиток кожної дитячої особистості, вносити свою лепту в соціальну й освітню підготовку дітей шляхом формування предметних і ключових компетентностей» [8, с. 337].

Варто наголосити, що у галузі викладання предметів гуманітарного циклу проблема моделювання уроків досліджена недостатньо, зокрема, питання про структурні аспекти уроку літератури залишаються відкритими.

Питання моделювання у галузі філологічної освіти торкався Ю. Л. Троїцький, вважаючи, що у зміст освіти варто включати не лише навчальний матеріал, але й формування мисленнєвих та поведінкових стратегій, що складають основу гуманітарного мислення (Троїцький, 1996).

Різні аспекти теорії моделювання уроків літератури в основній і старшій школі, а також уроків літературного читання в початкових класах, висвітлювали в своїх роботах В. В. Голубков, В. А. Ільєв, М. І. Кудряшов, С. П. Лавлінський, О. І. Матвєєва, О. Я. Савченко, Н. М. Светловська, Н. О. Станчек, В. Е. Шейнберг та ін., проте закономірності цього процесу ними вивчені недостатньо.

Аналізуючи структурні етапи уроку, дослідники підтримують думку про те, що моделюючи сучасний урок літератури, літературного читання

недостатньо використовувати лише традиційні структурні елементи уроку (опитування, пояснення нового матеріалу, закріплення, домашнє завдання). На їхню думку, структура уроку літератури має відображати закономірності сприймання учнями літературного твору як цілості.

У контексті моделювання уроків з опрацювання художніх текстів низка вітчизняних і зарубіжних вчених-методистів [5; 6; 10; 11; 12] пропонують спиратися на навчальну ситуацію як структуроутворювальну одиницю уроку. Цей термін одержав поширення в умовах утілення системи розвивального навчання і в методику літератури був уведений Н. А. Станчек [12]. Слід зазначити, що єдиного підходу до визначення сутності цього поняття, а також місця навчальної ситуації у структурі уроку літератури ми не знаходимо.

За визначенням Т. М. Синенко, «навчальна ситуація – це структурна одиниця навчальної діяльності дидактичного характеру, спрямована на активізацію суб'єктів освітнього процесу». Її сутнісними ознаками є діяльнісний характер і діалогічність. Саме діалог суб'єктів освітнього процесу дає змогу наповнити навчальну ситуацію особистісними смислами [10, с. 51].

Вважаючи навчальну ситуацію структуроутворювальним елементом змісту уроку літератури, Н. А. Станчек визначає її як «етапне завдання у досягненні мети уроку», «як клітинку уроку», «як логічну й емоційну частину уроку» [12]. Свій вибір методист пояснює логікою пізнання літератури, психологічними особливостями учня, творчим характером уроку літератури. У цілому підтримуючи такий підхід до структурно-змістових аспектів уроку літератури, вітчизняні дослідники Л. Ф. Мірошніченко, А. Л. Токмань, О. А. Ісаєва та ін., зважаючи на термінологічну нечіткість поняття «структуроутворювальний елемент уроку літератури», пропонують оперувати терміном «навчальна ситуація».

Характеризуючи істотні ознаки навчальної ситуації як найменшої структуроутворювальної одиниці уроку літератури, український методист О.

А. Мельник вважає структуру навчальної ситуації, на відміну від структури уроку, постійною і незмінною[5, с. 6]. На нашу думку, ця теза є суперечливою, оскільки урок літератури вирізняється гнучкістю і рухомістю його структурних компонентів в результаті виникнення непередбачуваних навчальних ситуацій як рефлексії учнів на зміст і форму літературного твору і відповідної реакції учителя на таку рефлексію.

У своїй роботі під час моделювання уроку літературного читання ми розглядаємо навчальну ситуацію не як мікроетап уроку, а як важливий чинник, що може впливати на хід і стратегію уроку на різних етапах опрацювання літературного тексту.

В останні десятиріччя загострюється науковий інтерес дослідників до комунікативної сутності освіти як основоположної ідеї під час розроблення моделей освітнього процесу. Такий підхід позначився на концептуальних стратегіях шкільної літературної освіти у напрямі її діалогізації, а відтак, зазнали переосмислення комунікативна і діяльнісна логіка організації літературного читання в початкових класах, способи освоєння змісту літературного матеріалу.

Представники комунікативно-діяльнісного підходу до процесу читання (О. А. Ісаєва, М. О. Рижкова, С. П. Лавлінський, О. Я. Савченко, О. В. Соболева, Л. А. Сомова, О. І. Матвєєва, Н. І. Чепелєва) розглядають його «як особливу форму комунікативного контакту автора і читача, у ході якого не лише сприймається та засвоюється текстова інформація, але й актуалізуються, породжуються особистісні смисли читача, інші ціннісно-сміслові утворення» [5; 6; 8]. Відповідно до цього, урок літературного читання являє собою специфічний діалогічний простір, який об'єднує автора, художній текст і читача. Саме діалог складає основу пізнавальної діяльності учнів. Це діалог голосів літературних героїв, діалог читача з героями, автором, іншими читачами, діалог учня з іншими учнями, вчителем, у ході якого виникають відкриття, народжуються різні думки, переживання від сприймання тексту, відкриваються нові його смисли. Важливими читацькими

уміннями, які формуються під час діалогічної взаємодії з текстом є уміння ставити запитання авторові, до тексту, знаходити у творі приховані запитання, прогнозувати на них відповіді, передбачати можливі варіанти розвитку подій, здійснювати перевірку правильності своїх припущень з опорою на текст.

Діалог з текстом починається ще на етапі дотекстової діяльності – під час ознайомлення із заголовком, прізвищем автора, продовжується по ходу читання і закінчується самостійним пошуком відповідей на запитання, які залишились нерозкритими.

У контексті сказаного урок літературного читання ґрунтується передусім на суб'єкт-суб'єктній, полісуб'єктній взаємодії між учасниками комунікації з домінуванням суб'єктності учня [8, с. 337]. Водночас не меншу вагу на уроках відіграють і об'єкт-суб'єктні стосунки, коли вчитель здійснює, наприклад, перевірку первинного сприймання змісту тексту, контролює знання учнів під час узагальнення уроку тощо. Такий підхід до організації сучасного уроку літературного читання стимулює розвиток комунікативної компетентності учнів, і, що дуже важливо, формування не лише навичок міжособистісної комунікації, а й комунікації з джерелом інформації – текстом.

Дискусійним у сучасній психолого-педагогічній літературі є питання про провідні методи і прийоми освоєння змісту літературного матеріалу.

Більшість методистів схиляється до думки про те, що у виборі методів викладання літератури найбільш продуктивною є така класифікація методів і прийомів, яка враховує специфіку пізнавальної діяльності учнів. Такою, на їхню думку, є класична класифікація методів, запропонована М. І. Кудряшовим. Наприклад, метод творчого читання і творчих завдань, евристичний метод, спрямований на розвиток творчої уяви, емоційно-почуттєвої сфери, дослідницький метод та ін. Особливості використання методичних прийомів на уроках літератури у тому, що вони спрямовані на

особливе спілкування читача – це спілкування з текстом, книжкою, автором твору.

У класифікації типів уроків М. І. Кудряшова окремо виділяються уроки вивчення художніх творів, а їх видове розмаїття представлено уроками художнього сприймання твору, уроками поглибленої роботи над текстом, узагальнюючими роботу над творами.

Протилежної думки щодо логіки освоєння літературного твору притримується дослідник М. І. Берхін, вважаючи, на противагу М. І. Кудряшову, що опора на пізнавальну діяльність школярів є хибним шляхом під час вивчення художнього твору, оскільки така логіка спрямовує зусилля учнів лише на оволодіння літературознавчими концепціями. Учений називає діяльність учнів на уроках літератури «навчально-художньою» і виділяє такі її етапи:

вияв початкових переживань школярів;

активізація початкових читацьких переживань і на їх основі – особистих літературних знань;

змістовний розвиток початкових читацьких емоцій і літературних знань;

співвіднесення з літературознавчими знаннями початкових особистих знань учнів;

оцінка учнями літературних знань як процес переосмислення ними своїх початкових читацьких переживань (Берхін, 1989, с. 83).

Особливу увагу під час планування і проведення уроків літератури вчені-методисти приділяють вибору таких методів і прийомів, які не порушують логіку вивчення предмета, створюють на уроці ситуації естетичної комунікації. Полемізуючи на тему про те, як визначити, який метод чи прийом буде найбільш ефективним у тій чи іншій навчальній ситуації, більшість дослідників дають таку відповідь: сам художній текст підказує відповідний прийом. У такому сенсі – кожний урок літератури неповторний, як і неповторне первинне сприймання твору. Смісл творчого

моделювання уроку літератури у тому і полягає, щоб за специфікою тексту знаходити специфічні методи і прийоми його освоєння. Як зазначає дослідник Л.А.Сомова, «найважливішим для моделювання уроку літератури є положення про те, що сам художній текст моделює читацьку діяльність» [11, с. 187]. Такий висновок суголосний з нашою позицією у питанні моделювання уроків літературного читання в початкових класах.

У процесі планування уроку літературного читання учитель спирається на взаємоузгоджені мету і прогнозовані результати уроку, визначає, які літературознавчі поняття (уявлення) будуть потрібні учням; які спостереження над жанровими особливостями того чи іншого твору варто зробити в процесі аналізу; які прийоми виявляться найбільш доцільними, реалізує можливість пов'язати твір, що вивчається, з раніше вивченим; які види читання, види роботи з розвитку мовлення доцільно застосувати і т.ін. Отже, всі часткові завдання уроку підпорядковуються реалізації основної мети уроку.

Під час формулювання основних цілей уроку педагог враховує особливості навчального матеріалу, а також рівень підготовки учнів класу з предмета. Тому в різних класах до одного й того ж навчального матеріалу можуть визначатися цілі різного ступеня складності. Варто зауважити, що визначена мета уроку має бути максимально конкретизована. Отже, не доцільними є формулювання: «розвивати навички аналізу тексту твору», «формувати навичку читання», «продовжити опрацювання твору», і т. ін. без конкретизації того, які саме уміння, навички, способи діяльності, якості особистості дитини є предметом основної уваги на уроці.

Важливо, щоб методи і прийоми, які застосовує педагог на уроці, були центровані на досягнення кінцевих результатів, а місце кожного запитання чи завдання учителя на уроці, – поступовими, логічними кроками на шляху до досягнення основної мети.

Як засвідчує аналіз літератури, попри багатоголосся щодо планування й моделювання уроків літератури і літературного читання в початковій

школі, більшість дослідників указують на таку сутнісну ознаку уроків літературного читання, як варіативність, обстоюють ідею посилення комунікативної спрямованості змісту уроків, діалогічної взаємодії учнів з текстом, автором твору, а у визначенні провідних етапів уроку, методів і прийомів роботи з текстами пропонують спиратися на жанрово-родові особливості твору, що опрацьовується, на закономірності процесу його освоєння. Вагомий акцент у сучасних дослідженнях зроблено також на конструюванні уроків літературного читання на засадах компетентнісного підходу – формування читацької компетентності молодших школярів як важливого складника пізнавальної, комунікативної й інформаційної ключових компетентностей [8, с. 71].

Варто зазначити, що накопичений і відображений у науковій джерельній базі психолого-педагогічний, методичний досвід є недостатнім для розв'язання протиріччя між необхідністю якісних змін процесу і результатів читацької діяльності молодших школярів відповідно до вимог Державного стандарту початкової загальної освіти [2] і професійною готовністю частини педагогів до побудови продуктивних моделей уроків літературного читання з урахуванням естетичних, комунікативних закономірностей освоєння змісту твору, цілеспрямованого формування основ читацької компетентності учнів. Проблема удосконалення професійної підготовки учителів початкової школи до проведення уроків літературного читання сьогодні залишається відкритою.

Аналіз трактування поняття «досвід» у тлумачних, філософських словниках дає підстави виокремити такі сутнісні характеристики цієї дефініції: а) «це сукупність знань, умінь, які здобуваються в житті, на практиці»; б) «це уся сукупність чуттєвих сприймань, що набуваються в процесі взаємодії людини із зовнішнім світом». На підставі цих положень досвід читацької діяльності учнів можна визначити як сукупність знань, умінь, навичок, способів діяльності, ціннісних ставлень, що набуваються

індивідом на основі й у процесі взаємодії з текстами, дитячими книжками різних видів і типів, графічно зафіксованих на різних носіях.

Зміст, структура, поетапне оволодіння учнями 2-4 класів взаємопов'язаними компонентами (мотиваційним, когнітивним, операційно – діяльнісним, рефлексивним) зазначеного досвіду відображено у змістовій лінії навчальної програми з літературного читання «Досвід читацької діяльності»[4].

В узагальненому вигляді це:

- формування потреб, особистісних читацьких мотивів, які спонукають учня до читання; усвідомлення ним ролі систематичного читання для поповнення знань, успішного навчання з усіх предметів, задоволення пізнавальних інтересів, проведення цікавого дозвілля;

- система літературознавчих, книгознавчих, бібліографічних знань, уявлень, які учень застосовує під час смислового і структурного аналізу текстів різних видів, вибору дитячих книжок з доступного кола читання, самостійного орієнтування у їх змісті, пошуку потрібної інформації; у міжособистісній комунікації;

- освоєння учнями продуктивними стратегіями, способами, раціональними прийомами опрацювання текстів, їх розрізнення з опорою на особливості кожного виду; оволодіння ефективними прийомами аналізу літературного твору з метою усвідомлення його художньої цінності, поглибленого розуміння прочитаного, освоєння вмінь самостійно усвідомлювати різні види текстової інформації: фактичну, підтекстову, концептуальну, здійснювати її смислову компресію, оволодіння досвідом міжособистісного спілкування, комунікації з джерелом інформації;

- розвиток компонентів ціннісно-смислової, емоційно-вольової сфер особистості дитини: усвідомлення й оцінку учнем результатів своєї читацької діяльності; оцінювальні судження, власне ставлення до прочитаного, висловлені у вербальній і невербальній формах і т. ін.

Реалізація провідних цілей курсу літературного читання в початковій школі забезпечується різними організаційними формами навчання, серед яких, крім уроку як традиційної організаційної одиниці, виділяються уроки роботи з дитячою книжкою, проектна діяльність, бібліотечні заняття, домашні завдання тощо.

У загальній системі організаційних форм навчання літературного читання варто виділити ті з них, які є ключовими у формуванні досвіду читацької діяльності молодших школярів. Це системи уроків, на яких опрацьовуються художні, науково-художні тексти; уроки роботи з дитячою книжкою, роботи з інформацією; бібліотечні заняття; сімейне читання як важлива форма проведення цікавого дозвілля учнів, форма активної взаємодії дитини з дитячою книжкою у позаурочний час. Наприклад, у 2-4 класах виокремлюються систематизовані за жанрово-тематичними розділами цикли уроків, під час яких, з поступовим нарощуванням ступеня складності, опрацьовуються різножанрові художні тексти: твори усної народної творчості (малі фольклорні форми, казки, легенди, притчі, народні пісні); авторські твори українських і зарубіжних письменників (оповідання, вірші, літературні казки, уривки з повістей, повістей-казок, байки та ін.). Передбачено також наскрізні серії уроків з монографічного вивчення творчості окремих письменників: Тараса Шевченка, Лесі Українки, Івана Франка, Олександра Олеся, Наталі Забіли та ін.

Навчальними програмами для 2-4 класів передбачено уроки роботи з дитячою книжкою, роботи з інформацією, які проводяться один раз на два тижні. У системі таких уроків передбачено бібліотечні заняття. Ця організаційна форма за тривалістю може займати більше часу, ніж урок.

Зміст навчального матеріалу з літературного читання, з яким активно взаємодіють молодші школярі на уроках і в позаурочний час презентовано у шкільних підручниках, навчальних посібниках, а також у дитячих книжках різних типів і видів, періодиці, довідковій літературі і т.ін.

Як зазначалося, особливості вербального, текстового матеріалу (види текстів, їх систематизація в підручниках, логіка і мета опрацювання) безпосередньо впливають на змістові і структурні аспекти уроків формування досвіду читацької діяльності учнів 2-4 класів.

У контексті набуття зазначеного досвіду варто проаналізувати художні і науково-художні тексти під кутом зору їх іманентних властивостей (притаманних лише для того чи іншого виду), виділити провідні функції та основну мету опрацювання їх на уроках літературного читання, схарактеризувати вікові особливості сприймання текстів різних видів молодшими школярами.

Художні тексти, які складають найбільший масив змісту літературного матеріалу у початкових класах, побудовані за законами асоціативно-образного мислення; художній образ є кінцевою метою творчості письменника; у художніх текстах завжди присутній підтекст; слово у таких текстах виступає в особливій ролі – не носієм інформації, а одним з основних засобів створення образу; вони впливають на емоційно-чуттєву сферу дитини; виконують комунікативно-естетичну функцію; збагачують дитину духовним досвідом; ставлять і вирішують морально-етичні проблеми.

В свою чергу, характеристика художніх творів за родо-жанровими ознаками (епічні: оповідання, казка, повість, сюжетний вірш; ліричні: ліричні поезії про природу, громадянська лірика і т.ін.; драматичні: п'єса) дає змогу виокремити в кожному з них ті іманентні характеристики, які вирізняють той чи інший художній твір з-поміж інших, художніх. Такі, притаманні лише цьому творові, жанрові ознаки, зумовлюватимуть вибір провідних методів і прийомів його опрацювання, широку варіативність моделей уроків літературного читання з опрацювання художніх текстів.

Окремо слід вказати і на таку важливу іманентну характеристику художнього тексту, як поліваріантність його прочитання, розуміння, що допускає можливість різних трактувань смислу твору. Водночас відомі дослідники М. М. Бахтін, О. О. Потебня, О. О. Леонтьєв, М. О. Рубакін

припускали можливість існування лише «певних меж свободи модифікації змісту». Модифікації, які не виходять за ці межі і не призводять до спотворень смислу, одержали назву «еквівалентних». Для нашого дослідження ці тези є вагомими у сенсі моделювання уроків літературного читання, а також застосування вчителем відповідних методів і прийомів.

Як відомо, молодші школярі наділені природною підвищеною емоційністю, яка є рушієм внутрішньої активності дитини під час сприймання художнього твору. Активність емоцій почасти стимулює багату уяву, фантазію. Як наслідок, маленький читач, відтворюючи зміст, може довільно доповнювати його своїми домислами, враженнями, вигаданими фактами, видозмінювати сюжетну канву, що призводить до зміщення смислових акцентів твору.

Отже, зазначена вище властивість художнього тексту, з одного боку, зумовлює виникнення на уроках літературного читання різних читацьких версій, створення оригінальних, цікавих навчальних ситуацій, спонукає до творчої дискусії, нестандартного підходу до побудови уроку, з іншого – вимагає застосування вчителем методів і прийомів, які максимально наблизять учнів класу до розуміння авторської позиції, вичерпування основних смислів твору, допоможуть дітям зрозуміти і підтримати ті читацькі версії однокласників, що не виходять за межі «еквівалентних» модифікацій.

Під час опрацювання художніх текстів школярі набувають читацького досвіду усвідомлювати художню літературу як мистецтво слова, умінь «бачити за словом» художній образ, відтворювати його в своїй уяві; упізнавати, практично розрізнявати та називати окремі літературні жанри; здійснювати відповідно до вікових можливостей смисловий і структурний аналіз художніх творів; усвідомлювати засоби художньої виразності відповідно до їх функцій у творі, самостійно засвоювати морально-етичні цінності під кутом зору загальнолюдської моралі; висловлювати емоційно-оцінні судження щодо змісту прочитаного.

Науково-художні, науково-пізнавальні тексти мають свої особливості, які вирізняють їх з-поміж художніх: вони завжди однопланові, дійсність реальна й об'єктивна; у них відсутній підтекст; естетична функція не є провідною.

Додаткова інформаційність у таких текстах для молодшого шкільного віку досягається за рахунок зведення до мінімуму спеціальних термінів і дефініцій, уведення додаткових деталей, уточнень, пояснень, повторів, які забезпечують доступність викладу матеріалу. Семантична зв'язність створюється завдяки інформаційній однорідності, єдності теми і виражається переважно мовленнєвими засобами, повторюваністю ключових слів.

Діалогічна сутність науково-художніх творів для молодших школярів виявляється у заголовках, які мають форму запитань, у риторичних запитаннях по ходу тексту, в особливих конструкціях-звертаннях до читача і т.ін. Наводимо приклади окремих заголовків з підручників О. Я. Савченко: «Чому кішка так часто вмивається?», «Як «видоїти» хмару?» (2-й клас), «Як жила книга за часів Київської Русі» (3-й клас), «Як давно в Україні з'явився жовто-блакитний прапор?» (4-й клас). Приклади запитань та звертань до читача у текстах: «Собаки також умиваються, але чи можна порівняти їх у цьому з кішками?» («Чому кішка так часто вмивається?»), «Абетка, азбука, алфавіт... Означають вони те саме. «А навіщо ж тоді три слова?» (А. Коваль «Слова розповідають», 2-й клас), «Прислухайтесь до пташиного хору в лісах, парках, садах» (О.Копиленко «Найвеселіший місяць», 2-й клас), «Якою б була ця земля?», «Якими були б ми?», «Яке геніальне відкриття зробили наші пращури?» (А. Коваль «Наша мова», 3-й клас).

В основі членування змісту науково-пізнавальних текстів лежить логіка розвитку думки. Основним структурним компонентом у них виділяється абзац, який сигналізує про завершення одного смислового фрагмента і робить установку на сприймання іншого.

У науково-художніх, науково-пізнавальних творах – інший предмет пізнання – не образ, а поняття, засвоєння їх зв'язків і основних ознак понять;

Вони сприяють розвитку логічного, поняттєвого мислення. Їх зміст, на відміну від художніх, повинен трактуватися повно й однозначно.

У процесі роботи над науково-художніми текстами учні оволодівають уміннями практично розрізняти такі тексти з-поміж інших видів, спираючись на інформаційно-структурні характеристики (інформаційність, новизна змісту, особливості структури текстів, відсутність діалогів, яскравих образних слів, висловів, логічність викладу змісту), знаходити й розуміти у них достовірну, історично підтверджену пізнавальну інформацію, усвідомлювати основні ознаки понять, явищ, наприклад, природознавчого, історичного змісту, умінь самостійно оформляти власні висловлювання з урахуванням відповідного стилю мовлення, здобувати потрібну інформацію для подальшого її використання у навчальних і життєвих ситуаціях;

Як бачимо, художні і науково-художні тексти різняться іманентними властивостями, метою опрацювання на уроках і функціями: комунікативно-естетична функція більшою мірою притаманна художньому тексту, а комунікативно-інформаційна – науково-художньому, науково-пізнавальному.

Важливою спільною ознакою цих текстів є їх комунікативне спрямування, комунікативна сутність як важлива передумова для застосування технології діалогової взаємодії читача з текстом, автором твору не лише під час роботи з художніми, а й науково-художніми текстами. Ці питання у науково-методичній літературі, на наш погляд, розроблено недостатньо. Діалогічна природа текстів посилює значущість реалізації комунікативно-мовленнєвого принципу на уроках літературного читання, що сприяє оволодінню учнями складниками ключової комунікативної компетентності: досвіду міжособистісної комунікації, комунікації з джерелом інформації – текстом.

У контексті аналізу текстів різних видів та особливостей їх сприймання молодшими школярами різного віку варто зробити акцент на тих із них, які викликають типові труднощі в учнів під час сприймання, а у вчителів – у процесі визначення провідних методів і прийомів їх опрацювання. Як показує аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури, проведені нами дослідження, до найскладніших у цьому сенсі відносяться науково-художні тексти, ліричні поезії (2-3 клас), байки, прислів'я і приказки, які мають високий ступінь узагальнення смислу.

У сучасних умовах істотного зниження інтересу учнів до читання, падіння його престижу, зміна медійних пріоритетів, співвідношення користування учнями електронними засобами і традиційними паперовими виданнями не на користь останніх спонукає до пошуку привабливих, цікавих нових навчальних технологій, які б враховували, задовольняли запити, духовні потреби, пізнавальні інтереси сучасних школярів і стали б впливовим засобом залучення дітей до активної читацької діяльності.

У світлі сказаного особливого значення набувають уроки роботи з дитячою книжкою, роботи з інформацією, бібліотечні заняття, сімейне читання. Під час таких занять і видів діяльності учні освоюють цінний читацький досвід. Це самостійне орієнтування у доступному колі дитячого читання ознайомлення з орієнтовним змістом дитячих книжок різних типів і видів з опорою на види позатекстової інформації; їх читання, повноцінне розуміння змісту, у т.ч. значних за обсягом літературних творів. Крім того, учні опановують досвідом – самостійно усвідомлювати, формулювати свої інформаційні запити, знати і застосувати основні алгоритми оперативного пошуку, обробки, аналізу інформації відповідно до комунікативних і пізнавальних завдань літературного читання, напр., у тексті, дитячій книжці, довідковому, періодичному виданні, медіатексті, на сайті дитячої електронної бібліотеки; уміти задовольняти свої інформаційні запити, користуючись засобами бібліотечно-бібліографічної допомоги, виділяти інформацію із запитання, залучати інформацію, яка знаходиться за межами

завдання, використовуючи особистий досвід, знання з інших навчальних предметів.

Важливими показниками сформованості досвіду читацької діяльності на уроках роботи з дитячою книжкою, роботи з інформацією є стійкий інтерес учнів до книжки, до самостійного читання у позаурочний час, самостійність у пошуку навчально-пізнавальної інформації із залученням різних інформаційних джерел; комунікативна, інтелектуальна, емоційна готовність учнів до спілкування з дитячою книжкою. Цей блок метапредметних умінь сприяє вихованню й розвитку якостей особистості школяра, які відповідають вимогам інформаційного суспільства.

Основним навчальним результатом взаємодії учнів 2-4 класів з текстами, дитячими книжками різних видів є повноцінне їх смислове сприймання відповідно до вікових етапів навчання. Отже, питання врахування вікових та індивідуальних особливостей сприймання текстів різних видів у контексті набуття учнями 2-4 класів досвіду читацької діяльності потребують детальнішого висвітлення.

У цьому зв'язку варто сказати про загальні закономірності процесу смислового сприймання тексту, у якому, відповідно до герменевтичної концепції, виділяються такі «умовно взаємопов'язні етапи»: первинна інтерпретація, під час якої читач висуває різні гіпотези, передбачення щодо змісту тексту, його жанру і т. ін. відповідно до свого життєвого досвіду; читання тексту, первинне розуміння (семантизуюче, когнітивне). Воно передбачає розуміння значень слів, речень, смислу окремих висловлювань, осмислення цілісного змісту тексту, логічних зв'язків між його частинами; вторинна інтерпретація – тлумачення, трактування, творчий аналіз і синтез змісту, діалог особистісних смислів читача з відповідними смислами автора на основі естетичного досвіду реципієнта. Якісна і повноцінна вторинна інтерпретація веде до розпредмечування розуміння, тобто розуміння смислу тексту як цілісного утворення; досягається шляхом уважного аналітико-

синтетичного читання тексту, коли на основі аналізу читач відкриває для себе нові смисли твору, рефлексує на його зміст [15, с. 86-88].

Осмислення як кінцевий етап сприймання тексту є результатом всіх попередніх когнітивних процесів.

Варто наголосити, що у молодшому шкільному віці сприймання текстів характеризується поступовим ускладненням рівнів їх розуміння – від фактичного розуміння змісту текстів різних видів (художніх, науково-художніх, навчальних та ін.) до вичерпування основного смислу твору, усвідомлення авторської позиції, розвитку механізмів компресії, концептуалізації, метафоризації, хоча значна частина школярів на завершенні початкового навчання повною мірою ще не оволодівають цими механізмами. Тобто, повнота і глибина розуміння змісту текстів різних видів як визначального результату освоєння досвіду читацької діяльності учнями залежить від чинників, пов'язаних передусім з наявністю, специфікою розвитку у молодших школярів перцептивних і когнітивних механізмів, що забезпечують сприймання текстів [3].

Насамперед, це так звані природні доміанти, пов'язані з рівнем розвитку в учнів компонентів мислительної діяльності: аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння, здатності до прогнозування, саморегуляції, рефлексії.

До них належать також недостатній читацький і життєвий досвід учнів, обсяг фонових знань, складність усвідомлення ними природи художнього вимислу й узагальнення, специфіка мовленнєвого розвитку (недостатній словниковий запас молодших школярів і пов'язане з цим знання норми вживання слів не завжди дозволяє учням висловити те, що зрозуміло.

Молодших школярів характеризує також недостатня увага до незнайомих слів, словосполучень і відсутність у більшості випадків потреби у встановленні їх лексичного значення). Переважання наочного мислення впливає на рівень усвідомлення основного смислу художнього тексту, його концептуальної інформації; встановлення смислових контекстних відношень

між окремими частинами тексту, вчинками героїв та подіями, розуміння підтексту.

Дітям цього віку також важко порівняти віддалені один від одного у часі елементи тексту, встановити зв'язок епізодів, що відносяться до різних героїв, узагальнити події, представлені в різних частинах тексту і т.ін. Розуміння авторської ідеї у цьому віці характеризується схематизмом і суб'єктивністю. Художні прийоми зображення впливають на учнів не за їх функцією у розкритті того чи іншого літературного героя, а в міру їх наочності і яскравості.

Варто зробити також акцент на тому, що рівні читацької зрілості учнів на різних мікрівікових етапах мають відмінності. Так, діти 1-2 класів класу спроможні самотійно освоїти лише фактичний зміст твору (факти, події, герої, їхні вчинки), практично розрізнити тексти за найпростішими жанровими ознаками тощо. Водночас вони утруднюються зрозуміти основну думку твору, підтекст, мотиви вчинків персонажів, усвідомити засоби художньої виразності відповідно до їх функцій у творі, встановити смислові зв'язки між вчинками героїв та подіями, тобто між основними елементами тексту, тоді як зазначеними уміньнями учні 3-4 класів оволодівають переважно самотійно.

У 6-7- річному віці виникає значний розрив між засобами художнього узагальнення в літературному творі і можливостями його сприймання й осмислення учнями. Сприймаючи твір, школярі мимохіть роз'єднують художній твір на окремі компоненти: епізоди сюжету, дії, вчинки персонажа тощо. Діти 8 – 9 років здатні зрозуміти нескладні види узагальнення у художньому творі, зробити власні висновки за змістом прочитаного, але ці висновки у багатьох випадках не виходять за межі конкретного образу, конкретної ситуації.

На завершенні початкової школи учні підходить до абстрактного розуміння ідейного смислу, хоч зазвичай посилаються під час відповіді на конкретний вчинок героя або епізод твору.[1, с. 46]. У дітей цього віку

з'являється нова тенденція в читацькій діяльності: дитина прагне логічно пояснити те, що вона читає. [13, с. 57]. Більшість цих чинників стосуються сприймання як художніх, так і науково-художніх текстів.

Зазначені вище закономірності смислового сприймання змісту тексту дають підстави для застосування під час аналізу текстів різних видів технології поетапного опрацювання їх змісту і виділити такі послідовні макроблоки у структурі уроку літературного читання: підготовку учнів до сприймання тексту → організацію первинного сприймання учнями змісту → перевірку первинного безпосереднього сприймання → проведення поглибленого смислового й структурного аналізу тексту → рефлексивний аналіз змісту прочитаного.

Прокоментуємо зміст визначених макроетапів, провідні методи і прийоми, які застосовує вчитель на кожному з них.

Підготовка до сприймання змісту твору (дотекстова діяльність) передбачає створення на уроці відповідної атмосфери, з тим, щоб емоційна реакція дитини на зміст прочитаного (прослуханого) під час первинного сприймання була суголосною загальному емоційному настрою самого твору. Доцільними у цьому сенсі будуть такі методичні прийоми: розповідь учителя про письменника, події, які передували написанню твору, розглядання репродукцій картин, прослуховування фрагментів з музичних творів, читання вчителем невеликих уривків з інших творів (під час опрацювання поезій), співзвучних або протилежних за настроєм з твором, який буде опрацьовуватися і т.ін.

На етапі підготовки до сприймання проводиться робота із встановлення значень незрозумілих для учнів слів, які вчитель визначає заздалегідь, робота над змістом заголовка, ключовими словами, ілюстраціями. Така діяльність забезпечує первинну інтерпретацію тексту; школярі набувають важливого читацького досвіду – прогнозування й антиципації, досвіду діалогової взаємодії читача з текстом ще до читання твору; у них посилюються позитивні читацькі мотиви.

Окремо наголосимо: розвиток уваги дітей до незнайомих слів, висловів здійснюється не лише на етапі дотекстової діяльності, але і в процесі первинного безпосереднього сприймання змісту. Як показує досвід, дітям можуть бути незрозумілі дуже прості на перший погляд слова або їх поєднання в різних словосполученнях. Читаючи (слухаючи) текст, дитина по-своєму трактує їх смисл, не підозрюючи, що неправильно їх розуміє.

Не менш важливим є питання про те, як краще організувати первинний процес дитячого сприймання, тобто, ким і як буде прочитаний твір. Оскільки, навичка читання учнів, особливо 2-х класів, є поки що недосконалою, то, як показує досвід, для цілісного первинного сприймання доцільнішим є слухання учнями тексту з голосу (виразне читання вчителя або у запису). У 3-4 класах, крім читання вчителя, застосовується самостійне читання учнями нового твору. Безпосередньому сприйманню не повинні передувати завдання до змісту тексту, оскільки вони порушуватимуть цілісність цього процесу.

Після прослуховування чи самостійного читання учнями твору, вчитель здійснює перевірку первинного сприймання твору.

Візьмемо до уваги, що під час первинного сприймання відбувається знайомство учня із загальним змістом твору, його емоційним настроєм, а тому перевірка має співвідноситися з цим ступенем осмислення твору – неповним, глобальним. На цьому етапі дитина не сприймає твір у єдності його форми і змісту, не бачить деталей. Педагог продумує систему запитань, які активізують різні сфери дитячого читацького сприймання: емоції, відтворювальну і творчу уяву, осмислення цілісного змісту, увагу до художніх деталей і т.ін. Внаслідок цього він виявляє, що найбільше вразило, здивувало дітей, залишилося незрозумілим, що було незвичайним, який настрій викликав твір і т.ін. Первинний аналіз, який супроводжується першими емоціями, переживаннями дітей, і є відправною точкою діалогу між читачем, автором, його твором, його героями на початковому етапі текстової діяльності.

Важливо зазначити, що виявлені педагогом результати первинного сприймання учнями змісту твору, виникнення нових навчальних ситуацій можуть впливати на подальшу стратегію побудови уроку. На основі такого «зрізу» учнівського сприймання, корекції визначених заздалегідь педагогом методів і прийомів роботи з текстом будується подальший аналіз твору.

На етапі поглибленого аналізу твору, його інтерпретації (текстова діяльність) учитель застосовує методи і прийоми, систему завдань, які активізують аналітико-синтетичну читацьку діяльність учнів з усвідомлення не лише змісту, а й форми твору: найпростіших жанрових ознак, композиції, мови.

Школярі набувають важливого читацького досвіду – раціональних способів і прийомів самостійної роботи з текстом: розрізнявати твори за найпростішими жанровими ознаками; усвідомлювати смислові зв'язки між частинами тексту, подіями, проводити спостереження за тим, як побудований твір структурно, як розгортаються події в епічному творі, хто його герої, як вони характеризуються за вчинками, поведінкою, як ставиться до них автор, які епізоди у творі були найбільш напруженими, який загальний емоційний настрій твору, з допомогою яких засобів художньої виразності автор створює такий настрій, такий художній образ; спостереження за вираженням авторських почуттів, емоцій у ліричній поезії; що основне письменник хотів сказати своїм твором, які важливі думки і почуття донести до свого читача.

Поглиблений аналіз змісту твору сприяє формуванню умінь, способів читацької діяльності, які мають загальнонавчальний характер: визначати тему, основну думку твору, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, складати план, самостійно ставити запитання до змісту тексту тощо.

Тобто, на цьому етапі читач поглиблено осмислює логічний, емоційний, образний аспекти змісту художнього твору, його фактичну, концептуальну, підтекстову (4 клас, з допомогою вчителя) інформації, на

іншому рівні здійснює діалогову взаємодію з текстом, героями твору, автором.

Смисловий і структурний аналіз тексту вимагає застосування прийомів детального, багаторазового перечитування. Тобто, залежно від завдань, навчальних ситуацій, які розв'язуються на уроці – перечитування цілісного змісту чи окремих його фрагментів. Важливо, щоб така робота мала не лише відтворювальний, а й аналітичний характер, щоб запитання вчителя спонукали школярів щоразу занурюватися у текст, знаходити у ньому відповіді, обґрунтовувати їх з посиланням на зміст. Наприклад: «Що у тексті сказано про ...?», «Що нам відомо з тексту про...?», «Якими словами автор характеризує, описує, передає...?», «Зміст яких речень допомагає нам зрозуміти...?», «Який епізод тексту дає нам відповідь на...?», «Наведи приклад такої поведінки героя...», «Наведи аргументи, що цей твір казка, п'єса...», «Які слова, словосполучення в тексті допомогли тобі побачити, почути, уявити...?», «Як автор ставиться до свого героя? Обґрунтуй свою думку з посиланням на текст», «Яку відповідь на запитання заголовка дає текст?»

За такого підходу змінюється мотивація читацької діяльності учнів: вони читають не лише з метою відпрацювання технічної сторони навички читання, а для того, щоб краще зрозуміти твір.

Отже, установка на перечитування є важливим методичним прийомом, який впливає на поглиблене розуміння учнем змісту твору, сприяє відпрацюванню різних видів читання: вголос і мовчки, зосередженому і вдумливому читанню твору, вибіркового і переглядового читанню.

Етап рефлексивного аналізу змісту твору (післятекстова діяльність) покликаний сприяти розвитку компонентів ціннісно-смислової, емоційно-вольової сфер особистості дитини: усвідомлення й оцінку учнем результатів своєї читацької діяльності; оцінювальні судження; ставлення до змісту прочитаного. Так, учень здійснює самоаналіз, самооцінку своєї читацької діяльності, усвідомлює, які елементи аналізу змісту художнього твору

виявилися знайомими, легко освоюваними, а над чим ще варто попрацювати; висловлює власну аргументовану думку до загального змісту прочитаного; співвідносить, оцінює її з думками однолітків під час колективного обговорення змісту твору; висловлює оцінні судження щодо вчинків персонажів, мотивів їхньої поведінки (з використанням емоційно-оцінної лексики); виявляє емоційне ставлення до змісту прочитаного, вчинків персонажів, використовуючи мовленнєві та позамовні (жести, міміку) засоби художньої виразності; виявляє власне ставлення до змісту прочитаного під час виконання письмових творчих робіт, ілюстрування тощо. Тут варто наголосити, що рефлексивний аналіз доцільно вербалізувати в усну словесну, письмову форми, виконання творчих робіт тощо. Саме під час вербалізації хід думок, який виникав у дитини в процесі аналізу тексту на попередньому етапі, систематизується, структурується, перетворюючись у нові знання, чи набуття нових способів читацької діяльності, усвідомлення нових смислів. Крім того, під час колективного обговорення змісту прочитаного, учні оволодівають досвідом міжособистісної комунікації, вчаться співвідносити свої думки з думками однолітків, усвідомлюють, що один той самий текст може викликати різні оцінки, трактування, різні ставлення (часто протилежні) до персонажів твору. Обмін враженнями дає можливість розширити словниковий запас дітей емоційно-оцінною лексикою, усвідомити нові смисли змісту твору.

Вищезазначена логіка роботи, тобто послідовність етапів є спільною для всіх видів текстів. Проте змістове наповнення того чи іншого етапу (провідні методи, прийоми організації, види роботи) залежать від родо-жанрової специфіки твору. За тривалістю у часі етап поглибленого смислового і структурного аналізу тексту буде домінувати.

Дотримання педагогом такої логіки опрацювання змісту творів, структурної організації уроку, вмотивоване використання продуктивних методів і прийомів роботи з текстами різних видів, форм організації навчальної діяльності учнів: індивідуальні, парні, групові та ін. сприятиме

повноцінному сприйманню текстів різних видів (художніх, науково-художніх), дитячих книжок, а також різних видів інформації.

Водночас підкреслимо, що така технологія не може бути універсальною й обов'язковою для всіх уроків. Вона, на наш погляд, є базовою і доцільною під час опрацювання нового літературного твору (частини, розділу), за умови, що невеликий за обсягом текст опрацьовується цілісно на одному уроці. Якщо більший за обсягом твір учитель планує опрацювати в кілька етапів (на кількох уроках), тоді кожний з них матиме свою мету і завдання. Наприклад, перший урок він може запланувати як урок цілісного первинного сприймання змісту твору. Відповідно структура такого уроку відповідатиме таким педагогічним завданням: а) підготувати емоційно-образну сферу дитини до сприймання; б) викликати в учнів емоційно-образний відгук на зміст прочитаного; в) перевірити якість первинного сприймання. Результати цієї роботи будуть основою для наступного уроку, присвяченого поглибленому смислому й структурному аналізу змісту тексту, його узагальненню, емоційно-оцінному ставленню учнів до прочитаного.

Інше співвідношення структурних компонентів матимуть уроки літературного читання, які передбачають первинне ознайомлення учнів з жанровими особливостями тих чи інших текстів (казки, оповідання, вірша, байки і т. ін.). Такими уроками зазвичай починається опрацювання нового жанрово-тематичного розділу підручника. Під час визначення мети і завдань учитель сконцентрує увагу на практичному засвоєнні учнями нового літературознавчого поняття і цьому підпорядкує провідні методи і прийоми роботи над змістом твору того чи іншого жанру. Більшу питому вагу у структурі уроку займе опрацювання нового матеріалу.

Іншу структурну організацію матимуть уроки так званого «жанрового маркування»: урок-казка, урок-мандрівка, урок-драматизація та ін., побудова яких здійснюватиметься з урахуванням провідних способів організації навчальної діяльності учнів. Ці уроки вирізняє гнучкість структурних

компонентів. О. Я. Савченко, окрім загальних вимог до уроку пропонує урахувати такі: 1) провідний метод і особливості змісту навчального матеріалу; 2) обсяг і оригінальність додаткової інформації; 3) можливості використання відповідного обладнання; 4) місце цього уроку в системі інших; 5) прогнозування способів оцінювання результатів досягнень учнів [8, с. 340-341].

У загальній системі уроків літературного читання у 3-4 класах передбачено уроки підсумкового семестрового контролю навчальних досягнень учнів шляхом проведення письмових контрольних робіт. Вони проводяться за визначеною процедурою і мають свою структуру: організаційний етап, короткий інструктаж, коментар учителя щодо змісту контрольної роботи, характеру і видів завдань до тексту, способів зазначення правильних відповідей і т. ін.; самостійне виконання учнями контрольної роботи.

Загальні висновки. Сучасний урок літературного читання, з одного боку, має обов'язкові компоненти, оскільки будується на відповідному навчальному матеріалі, втілює конкретний замисел учителя, враховує індивідуально-психологічні особливості учнів, з іншого – йому притаманні гнучкість і рухомість структурних елементів, тому що він пронизаний імпровізацією вчителя, який реагує на читацькі враження дітей, на їхні висловлювання і запропоновані версії прочитаного тексту. У контексті сказаного, під час побудови уроку літературного читання важливо спиратися на таку структурну одиницю, як навчальна ситуація. Якщо традиційні етапи уроку втілюють його загальнодидактичну схему, то врахування навчальних ситуацій дає змогу побудувати досить гнучку модель уроку. Така конструкція більш мобільна, вона залишає вчителю можливість і для імпровізації, і для необхідної реконструкції етапів уроку.

Урок літературного читання являє собою особливий діалогічний простір, який об'єднує автора, художній текст, читача, вчителя і вимагає в першу чергу суб'єкт-суб'єктних відносин між учасниками комунікації; не

меншу вагу на уроках мають і об'єкт-суб'єктні відносини, наприклад, на етапі контролю знань учнів.

Смислооб'єднувальним стрижнем побудови продуктивних моделей уроків літературного читання є опора на визначену мету опрацювання тексту, очікувані результати, на естетичні і комунікативні закономірності діалогічної взаємодії учня з текстом, автором, героєм твору, дитячою книжкою. Врахування комунікативних основ під час моделювання уроків літературного читання дає змогу організувати на уроці спілкування, а не лише передачу знань.

Жанрово-ротова специфіка літературних текстів зумовлює вибір і застосування провідних методів і прийомів, провідних читацьких стратегій їх опрацювання.

Базовими технологіями, які враховують закономірності процесу сприймання й повноцінного осмислення учнями змісту твору, сприяють реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії на уроках літературного читання ми вважаємо технологію поетапного аналізу тексту і технологію діалогової взаємодії школярів з текстом твору, його автором.

Література

1. Беленькая Л. И. Ребенок и книга: О читателе 8- 9, 10 лет. 2-е изд., М., 2005. – 184 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти: освітня галузь «Мови і літератури» [електронний ресурс]. [http://www. mon.gov.ua](http://www.mon.gov.ua)
3. Ісаєва О. О. Про основні парадигми шкільної літературної освіти // Всесвітня література в середніх навч. закл. України. – 2011. – № 1 . – С. 2-4.
4. Лавлинский С. П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход./ С. П. Лавлинский. – М. : Прогресс – Традиция, 2003. – 384 с.
5. Літературне читання. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 2-4 класи // Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних

закладів із навчанням українською мовою. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2012. – С. 71 – 97.

6. Мельник А. О. Структура уроку літератури: теоретический аспект [Електронний ресурс] // Официальный сайт Украинской ассоциации преподавателей русского языка и литературы. Режим доступа: <http://uapryal.com.ua/uchebno-metodicheskiy-razdel/page/2/category=metodicheskaya-kopilka>

7. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах : Підручник // Л. Ф. Мірошніченко. – К., 2007. – С. 153.

8. Перевозная Е. В. Современный урок литературы // Русский язык и литература, 2009. – № 8. – С. 34 – 45.

9. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручн. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.

10. Савченко О. Я. Мета і результат уроку в контексті компетентнісного підходу // Початкова школа, 2015. – № 3. – С.85-91.

11. Синенко Т. Н. Учебная ситуация как средство формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности / Т. Н. Синенко. – автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук. – Волгоград, 2015. – 26 с.

12. Сомова Л. А. Коммуникативные особенности моделирования урока литературы : монография / Л. А. Сомова – Тольятти, 2008. – 437 с.

13. Станчек Н. А. Урок литературы / Н. А. Станчек // Методика преподавания литературы / под ред. З. Я. Рез. – М., 1985. – 328 с.

14.Чепелева Н. В. Особливості розуміння тексту молодшими школярами // Початкова школа. – 1988. - № 11. – С. 52-58.

15. Чепелева Н.В. Психологічна характеристика діалогічного тексту // праць. – К., 2000. – Вип. 1(8). – С. 3-8.

16. Шелестюк Е.В. Этапы и закономерности смыслового восприятия текста / Е. В. Шелестюк // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2010. – № 2. – С. 86-91.

2.6. Організація обчислювальної діяльності молодших школярів на уроках математики в умовах упровадження компетентнісного підходу

Листопад Н.П.

В основу освітньої галузі «Математика» Державного стандарту загальної початкової освіти покладено ідею реалізації компетентнісної освіти. Основним завданням навчання математики визначено опанування учнями предметних математичних компетенцій – обчислювальної, інформаційно-графічної, логічної, геометричної.

Предметні компетенції є структурними елементами змісту математичної освіти. Їх базис становлять знання, уміння, навички, способи діяльності, яких набувають учні в процесі навчання.

Результатом засвоєння предметних компетенцій є математична компетентність учнів.

Предметна математична компетентність учнів виявляється у таких ознаках:

- цілісне сприйняття світу, розуміння ролі математики у пізнанні дійсності;
- розпізнавання проблем, які розв'язуються із застосуванням математичних методів;
- здатність розв'язувати сюжетні задачі, логічно міркувати, виконувати дії за алгоритмом, обґрунтовувати свої дії;
- уміння користуватися математичною термінологією, знаковою і графічною інформацією;
- уміння орієнтуватися на площині та у просторі;
- здатність застосовувати обчислювальні навички й досвід вимірювання величин у практичних ситуаціях.

Зважаючи на останнє, формування обчислювальних навичок було і залишається одним із основних завдань навчання математики молодших школярів, що вказує на актуальність цієї проблеми для сучасної методики математики. До прикладу, жодна математична задача не буде вирішеною без

застосування обчислювальних умінь, а правильність її розв'язку залежатиме від правильності виконаних обчислень.

Ряд дослідників відзначають, що для розв'язання будь-якої математичної задачі важливим є оперативність знань, які використовуються у потрібній ситуації. Загальні положення методики навчання математики щодо процесу формування обчислювальних навичок розглядали Г. Бевз, В. Болтянський, О. Дубинчук, М. Ігнатенко, Ю. Колягін, Д. Пойа, Г. Саранцев, З. Слєпкань, А. Столяр, Л. Фрідман, Т. Хмара, В. Швець, М. Шкіль та ін.

Психолого-дидактичні засади формування обчислювальних навичок досліджено Л. Вигодським, Л. Занковим, П. Гальперіним, В. Давидовим, Й. Лінгарт, О. Скрипченко, З. Слєпкань, Н. Тализіною, Л. Фрідманом. Методика формування обчислювальних навичок у молодших школярів представлена в працях І. Аргінської, М. Бантової, М. Беденка, М. Богдановича, Н. Істоміної, Л. Коваль, М. Козак, Л. Кочиної, О. Онопрієнко, С. Скворцової та інших.

Формування обчислювальних умінь і навичок вважається складним і тривалим процесом, а його ефективність залежить від індивідуальних особливостей дитини, рівня її підготовки та організації обчислювальної діяльності.

У роботах з методики математики дослідники вживають такі пов'язані з обчислювальною діяльністю терміни: «обчислювальні вміння», «обчислювальні навички», «обчислювальні операції», «обчислювальна грамотність», «обчислювальна культура», «обчислювальна задача», «обчислювальна компетентність». Охарактеризуємо ці поняття.

Під обчислювальною діяльністю будемо розуміти сукупність зовнішніх (предметних) та мислительних операцій, які здійснює учень при виконанні чотирьох арифметичних дій.

Засвоєння молодшими школярами змісту арифметичних дій на основі теоретико-множинного підходу до означення цілого невід'ємного числа та оволодіння прийомами обчислень (усних, письмових) над числами у межах

мільйона складають основну лінію формування обчислювальної діяльності молодшого школяра.

Обчислювальна культура належить до метапредметних результатів початкової освіти і пов'язана з метапредметними поняттями (число, величина, залежність); має широке застосування не тільки на уроці, але й у позаурочній діяльності; виходить за межі предмету математики (застосовується на уроках природознавства, мистецтва, технологій, фізичної культури та ін.). Формування обчислювальної культури є наскрізним завданням всього початкового курсу математики і відбувається під час реалізації всіх змістових ліній із застосуванням числових характеристик.

Аналіз досліджень з цієї проблеми дозволяє визначити обчислювальну культуру як запас знань і умінь, які мають повсякчасне застосування і є фундаментом вивчення математики та інших навчальних дисциплін.

Характеристика обчислювальної культури суголосна із сутнісною характеристикою обчислювальної компетентності. За результатами дослідження проблеми формування предметної математичної компетентності О. Онопрієнко встановлено, що метою формування обчислювального складника математичної компетентності постає формування готовності учня застосовувати обчислювальні вміння та навички у практичних ситуаціях. У його основі перебувають знання про способи обчислення, обчислювальні вміння й навички. Про сформованість зазначеного складника свідчить здатність учня у життєвих обставинах, які потребують обчислення, найшвидше одержати правильний результат шляхом оперування різними знаннями і застосування зручного для конкретної ситуації обчислювального прийому [4].

Оновлене нормативне забезпечення початкової освіти спрямовує освітній процес не лише на формування в учнів знань, умінь та навичок, а й досвіду математичної діяльності, що можливе за умов зміщення акцентів на уроці від безпосереднього відтворення знань у бік формування навчальної діяльності. Оскільки реалізація компетентнісного підходу в початковій школі,

згідно дослідження О. Савченко, має особистісно-діяльнісне вираження [5], побудова процесу навчання на уроках математики, зорієнтованого на формування у молодших школярів ключових і предметних компетентностей, має ґрунтуватися зокрема на теорії діяльності.

Проведений науковцями С. Скворцовою і О. Онопрієнко аналіз характеристик результатів навчання, представлених у чинній програмі з математики, показав, що за всіма змістовими лініями у всіх класах переважають діяльнісні результати. Це свідчить не лише про особливу функцію навчання предмету, пов'язану переважно із формуванням способів дій (умінь і навичок), а й зумовлює необхідність застосування діяльнісного підходу до побудови уроків математики. Домінування діяльнісного складника навчання дозволить сформувати в учнів досвід навчальної діяльності як основи компетентності [7].

У процесі навчання математики учні опановують різними видами навчальної діяльності, які визначаються характером вирішуваних навчальних завдань. Обчислювальна діяльність, як один з видів навчальної діяльності, спрямована на засвоєння знань про загальні способи обчислень і формування обчислювальних умінь і навичок.

Її змістом є знання про числа і чотири арифметичні дії, їх властивості, а також прийоми обчислень, тобто абстрактні поняття. Таким чином, змістовий аспект обчислювальної діяльності дозволяє розглядати її як розумову діяльність.

Структурними компонентами обчислювальної діяльності визначено: мотиви, навчальні обчислювальні задачі, загальні способи обчислень, дії самоконтролю і самооцінювання, які є взаємопов'язаними і взаємообумовленими. У процесі самої діяльності вони виконують різні функції, перетворюючись в один одного, і тим самим забезпечують її цілісність.

Під обчислювальною задачею розуміємо задачу, алгоритм розв'язування якої містить обчислювальні та логічні операції, результатом їх

виконання є одержання числового значення (числових значень). У попередні роки в методиці математики близькими синонімами цього терміну були «арифметична вправа», «приклад».

В умовах впровадження компетентнісного підходу до вивчення математики сучасне розуміння обчислювальної задачі доповнюється вимогою «вміння математизувати життєву ситуацію для того, щоб одержати числове значення необхідно самостійно побудувати математичну модель (скласти вираз).

Навчальна обчислювальна задача є ключовим моментом в організації обчислювальної діяльності. З одного боку, вона уточнює цілі навчання обчислень, конкретизує пізнавальні мотиви, з іншого – допомагає зробити осмисленим сам процес діяльності. Визначення обчислювальної задачі відповідає вимогам, що висуваються до постановки навчальних завдань. Перш за все вона орієнтує школярів на пошук нового способу дії, мотивує їх пізнавальну діяльність. У процесі її розв'язування учні мають можливість усвідомити необхідність і раціональність нового знання (поняття, способу дії). Дотримання цих вимог може бути реалізовано в створенні проблемних ситуацій, які, з одного боку, містять новизну, а з іншого – можуть бути розв'язані за допомогою творчого застосування відомих способів дій або наявного досвіду.

Логічний ланцюжок розв'язування обчислювальної задачі предметного змісту має такий вигляд: постановка задачі (формулювання умови) → математична формалізація задачі (розроблення математичної моделі) → отримання розв'язку → встановлення правильності отриманого розв'язку → висновок.

Таким чином, умовою включення обчислювальної задачі в навчальний процес є її проблемність. У цьому випадку пошук певного способу дії є необхідністю. Однак пошук нових способів дій і засвоєння відповідних знань неможливий без **мислительних** процесів.

Враховуючи сказане вище, можна зробити висновок, що проблемна навчальна задача є тим ключовим моментом, з якого починається обчислювальна і розумова діяльність молодшого школяра.

Успішність перебігу обчислювальної діяльності молодших школярів з оволодіння математичним змістом залежить від способів її організації, які повинні узгоджуватися, відповідати об'єктивним законам засвоєння знань дітьми молодшого шкільного віку.

Попередній етап розвитку методики був спрямований на впровадження в освітній процес репродуктивної діяльності як основної у навчанні молодшого школяра. Процес формування знань, умінь і навичок був спрямований на розгляд великого числа аналогічних ситуацій, заучування певного способу дій. Основним способом введення нового випадку обчислення був показ зразка дії і його відпрацювання в процесі численних тренувальних вправ. Таке навчання призводило до накопичення багажу знань і умінь, але ускладнювало (або й унеможливило) їх використання в нових умовах. Засвоєні знання, вміння і навички виступали як домінуючі і служили своєрідним психологічним бар'єром для пошуку нового способу дії.

Організація обчислювальної діяльності та формування на її основі обчислювального складника математичної компетентності – це складний і тривалий процес. Щоб цей процес був більш успішним, необхідно, щоб він узгоджувався, відповідав об'єктивним законам набуття знань і законам психічного, зокрема, розумового розвитку.

Для ефективності засвоєння знань необхідний «ретельний відбір засобів пізнання, тобто прийомів навчальної роботи, що дозволяють оволодіти заданими змістом знань» [9]. Важливо продумати не тільки те, що потрібно засвоїти, а й те, як це засвоєння здійснити. Потрібно визначити способи засвоєння знань, тобто зміст навчальної діяльності учнів.

Навчальна діяльність являє собою систему дій (розумових і практичних), здійснення якої забезпечує засвоєння знань, оволодіння вміннями і навичками, застосування їх до вирішення різних завдань [9, с.19].

Будучи однією з провідних форм діяльності учнів молодшого шкільного віку, навчальна діяльність забезпечує формування та розвиток особистості дитини в процесі засвоєння знань. Вона складається зі специфічних дій (забезпечувати засвоєння знань в їх конкретний зміст) і загальнологічних операцій (формують загальний підхід до аналізу навчального матеріалу і способи орієнтації в ньому: перетворення, порівняння, класифікація, тобто ті інтелектуальні дії, які виконують учні при сприйнятті і засвоєнні матеріалу) [8].

Таким чином, в процесі організації обчислювальної діяльності молодших школярів по засвоєнню повноцінних знань слід орієнтуватися не на накопичення знань, умінь і навичок, а на розумовий розвиток учнів, формування у них загальних способів обчислень на основі використання прийомів розумової діяльності: аналізу, синтезу, класифікації, аналогії, порівняння та узагальнення. Активне включення розумових операцій в процес формування обчислювальних умінь і навичок підвищує розвивальний ефект навчання обчисленням.

Спираючись на психологічні дослідження процесів засвоєння знань, умінь і навичок (П. Гальперін, Н. Талізїна, Л. Фрїдман, Н. Якиманська і ін.), можна зробити висновок, що успішність обчислювальної діяльності молодших школярів залежить від взаємодії специфічних (теоретичних знань і загальних способів обчислень) і загальнологічних (розумових) дій або операцій. Формування специфічних дій є предметом цілеспрямованої активної діяльності учнів, за дотримання умов під час організації обчислювальної діяльності, які передбачають:

- а) усвідомлення мети і мотиву роботи, що виконується;
- б) перша виконана учнями дія, яка має на меті засвоєння загального способу обчислення, має піддаватися всебічному колективному аналізу, виявленню помилок і нераціональних кроків під час її виконання;
- в) тренування, яке потрібно для відпрацювання вміння, не обтяжливе і в міру зосереджене в часі;

г) обчислювальне вміння систематично використовується як операція для виконання якихось інших складних дій.

Організація обчислювальної діяльності, спрямована на формування обчислювальних умінь і навичок, співвідноситься з вимогами до організації процесу формування прийомів розумових дій, які були розроблені П. Гальперінім. До них належать: мотиваційний етап, етап ознайомлення учнів з орієнтовною основою дії, що формується; етап формування дії в матеріальній або матеріалізованій формі; етап формування дії як зовнішньомовленнєвої; етап формування дії при вимові окремих елементів дії в думці; етап формування дії як внутрішньої, **мислительної** [3].

Таким чином, розглядаючи взаємозв'язки між обчислювальною і **мислительною** діяльністю, можна зробити висновки:

1. Взаємозв'язок обчислювальної і **мислительною** діяльності здійснюється через зміст обчислювальної діяльності.

2. Прийоми розумових дій (аналіз, синтез, порівняння, класифікація, узагальнення) є психологічною основою засвоєння змісту обчислювальної діяльності.

3. Знання, які є складниками змістової основи обчислювальної діяльності, перебувають у єдності з розумовими операціями, які неявно містяться в них. З одного боку, мислення є процесом засвоєння знань і перетворення їх в уміння, з іншого – знання є результатом мислення.

4. Процеси засвоєння змісту обчислювальної і **мислительною** діяльності розвиваються за загальним законом прогресивної диференціації: від загального до конкретного, від цілого до частин, що надає обчислювальної діяльності розвивального характеру.

5. Прийоми **мислительною** діяльності забезпечують якісне засвоєння змісту обчислювальної діяльності, її повноту і міцність.

6. У процесі обчислювальної діяльності способи **мислительних** дій виконують різні функції. Їх можна розглядати як: способи організації обчислювальної діяльності; способи пізнання, які стають надбанням дитини,

що характеризують її інтелектуальний потенціал і здатність до засвоєння знань; способи включення в процеси пізнання різних психічних функцій: емоцій, волі, почуттів, уваги, пам'яті; в результаті інтелектуальна діяльність дитини входить в різні співвідношення з іншими сторонами її особистості, перш за все, з її спрямованістю, мотивацією, інтересами, рівнем домагань, тобто характеризується зростаючою активністю особистості в різних сферах її діяльності [3].

Знання про способи обчислень, обчислювальні уміння і навички, що є складниками змісту обчислювальної діяльності, одночасно є її результатом. Тому організація обчислювальної діяльності на уроках математики багато в чому залежить від правильного розуміння цих понять і співвідношення між ними.

Як уже зазначалося, знання, якими повинен оволодіти учень під час опанування обчисленням, складають поняття числа і чотирьох арифметичних дій, властивості дій і способи дій з числами (обчислювальні прийоми).

Відмінна особливість цих понять полягає в тому, що в реальних умовах вони не існують. Ці поняття створені розумом людини в результаті виділення їх істотних ознак і абстрагування від всіх неістотних. Ці математичні об'єкти існують лише в мисленні людини і в тих знаках і символах, які утворюють математичну мову.

Поняття «натуральне число» є одним із основних понять математики. Це одне із первинних абстрактних понять, з якого починається навчання дітей у початковій школі. На уроках математики учні знайомляться з різними функціями натурального числа: вони мають справу з числом як кількісною характеристикою множини предметів; коли ведуть рахунок використовують порядкове число як характеристику розміщення предмета у множині; в процесі вимірювання величин, число виступає в якості міри величини; в процесі вивчення арифметичних дій число виступає в ролі результату обчислення. Кожна з цих функцій повинна бути усвідомлена і засвоєна

молодшим школярем. Засвоїти поняття дитина може тільки в тому випадку, якщо вона усвідомлює його взаємозв'язки з іншими поняттями.

Читання і запис чисел у десятковій системі числення тісно пов'язані з такими поняттями, як число, цифра, розряд, клас, розрядні числа, розрядні доданки тощо. В навчальній програмі зазначено, що учні мають усвідомлювати розрядні одиниці і відношення між ними, а також позиційний принцип запису чисел. Утворення чисел у натуральному ряді за допомогою рахунку тісно пов'язане з поняттями додавання і віднімання. Додавання однакових чисел замінюється операцією множення. Операція, обернена до множення, називається діленням. У процесі обчислювальної діяльності учні мають засвоїти предметний зміст цих операцій, їх позначення, назви компонентів і знати взаємозв'язки між ними.

Засвоєні знання стануть основою оволодіння учнями способами діяльності, які визначаються цілями і змістом навчання. Оволодіння цими способами виявляється в обчислювальних уміннях і навичках.

У роботах М. Бантової розкрито сутнісні характеристики понять «обчислювальні вміння», «обчислювальні навички», їх взаємообумовленість [1]. С. Скворцова розглядає обчислювальну навичку як складник предметної математичної компетентності [6].

Оскільки математична компетентність як результативно-діяльнісна характеристика освіти представлена готовністю до цілепокладання, оцінювання, дії та рефлексії, передбачає досвід самостійної діяльності на основі набутих знань, то максимальна частка засвоєння матеріалу змістової лінії «Числа. Дії з числами» опрацьовується в процесі розв'язування компетентнісно орієнтованих задач. Такі задачі мають бути практично значущими для учнів, такими, що демонструють міжпредметні зв'язки, є цікавими та мають практичне застосування у власному повсякденному житті дітей. За допомогою використання компетентнісних задач перед учнем постає значуща для кожного з них проблемна ситуація, що, в свою чергу, ініціює активізацію їхньої інтелектуальної самостійної діяльності.

У процесі роботи над компетентнісною задачею значимість знанієвого та діяльнісного складників може різнитись. Залежно від ситуації кожний із складників може вважатись як головним, так і допоміжним, проте цей поділ є досить умовним. Наприклад, якщо для відповіді на запитання необхідно виконати деяку арифметичну вправу, то провідним буде знанієвий складник, а діяльнісний – допоміжним. Розглянемо це на прикладі завдання для 4 класу.

За місяць у художньому музеї провели екскурсії українською мовою для 1 тисячі відвідувачів, російською мовою - для 300 відвідувачів, англійською мовою - для 90 відвідувачів, японською мовою - для 7 відвідувачів. Скільки відвідувачів побувало на екскурсії в музеї?

Математична модель цієї ситуації така: $1000 + 300 + 90 + 7$. Для знаходження значення цього виразу достатньо знань про розклад числа на розрядні доданки і можливість записати такий розклад у вигляді числа.

За компетентнісного підходу до навчання математики акцент переноситься на логіку розв'язування задачі, на аналіз і виділення теоретичних областей знань, на прогнозування процесу розв'язування (попереднього, схематичного його представлення в думці) на основі відомих методів, прийомів і способів розв'язування того чи іншого завдання.

Урок математики відрізняється від інших уроків тим, що при опрацюванні матеріалу будь-якої змістової лінії виконується велика кількість обчислень. Тому формувати обчислювальний складник математичної компетентності доводиться більшою мірою за допомогою контекстних (компетентнісно орієнтованих) завдань.

Під компетентнісним завданнями з математики, ми будемо розуміти завдання, метою яких є розв'язування стандартної або нестандартної ситуації (предметної, міжпредметної або практичної) за допомогою знаходження відповідного способу розв'язання з обов'язковим використанням математичних знань. Основною особливістю таких завдань є отримання пізнавального результату.

Важливими відмінними ознаками компетентнісних завдань від стандартних математичних (предметних, міжпредметних, практичних) є такі:

- особистісна значущість (пізнавальна, загальнокультурна, соціальна) отриманого результату, що забезпечує мотивацію учня;

- умова задачі сформульована як сюжет, ситуація або проблема, для вирішення якої необхідно використовувати знання (з різних змістових ліній галузі «Математика», з інших освітніх галузей або з життєвого досвіду), на які немає явного вказівки в тексті завдання;

- інформація та дані в задачі можуть бути представлені в різній формі (малюнок, таблиця, схема, діаграма, графік тощо), що потребують розпізнавання математичних об'єктів та відношень між ними;

- вказівка (пряма або опосередкована) на область застосування здобутого результату.

Крім названих ознак, компетентнісні задачі можуть характеризуватися і такими ознаками:

- нестандартна структура - обов'язково наявність надлишкових, відсутніх або суперечливих даних в умови задачі, що призводить до об'ємного формулювання її умови;

- можливість розв'язування кількома способами (різна ступінь раціональності), при цьому інші способи можуть бути невідомі учням, і їх потрібно сконструювати.

Компетентнісні завдання з математики можна класифікувати за такими типами:

1. Предметні компетентнісного завдання: в умови описана предметна ситуація, для вирішення якої потрібне встановлення і використання широкого спектра зв'язків математичного змісту, що вивчається в різних змістових лініях галузі «Математика»; в ході аналізу умови необхідно знайти інформацію, подану в різних формах; сконструювати спосіб розв'язання (шляхом об'єднання вже відомих способів). Отриманий результат забезпечує

пізнавальну значимість розв'язку і може бути використаний при вирішенні інших завдань.

2. Міжпредметні компетентнісні завдання: в умові описана ситуація на мові одного з навчальних предметів. Для вирішення потрібно застосовувати знання з відповідного предмету та обчислювальні вміння, а також вміння знаходити відсутні дані, при цьому розв'язування і відповідь (результат обчислення) можуть залежати від вихідних даних обраних (знайдених) учнями.

3. Практичні компетентнісні завдання: в умові описана практична ситуація, для вирішення якої, потрібно застосовувати не тільки знання з різних освітніх галузей (обов'язково включають математику), але і знання із життєвого досвіду учнів. Числові дані в завданні, не повинні бути відірвані від реальності (повинні відповідати дійсності, наприклад, ціни, величини географічних об'єктів, спортивні досягнення тощо). Отриманий результат повинен бути значущим для учнів, вказана його область застосування.

Часто компетентнісного завдання розуміють тільки як завдання прикладного або міжпредметного характеру, в яких для вирішення якоїсь практичної ситуації потрібно використовувати знання з того чи іншого навчального предмета (або кількох предметів одночасно). Ми вважаємо, що важливим є застосування і предметних компетентнісних завдань, де учні вчаться відбирати необхідні для вирішення проблеми знання з різних змістових ліній в рамках однієї освітньої галузі (математика), причому на застосування цих знань не повинно бути явної вказівки в тексті завдання.

У компетентнісно орієнтованому навчанні математики обчислювальним завданням відводиться важлива роль, тому що кожне з них може розвивати як обчислювальний складник предметної математичної компетентності, так і ключові уміння, без яких неможливо отримати числовий результат.

Традиційні завдання на формування обчислювальних навичок в основному містять вимогу виконати вказану дію (з вказівкою способу виконання чи без нього): «виконай арифметичні дії», «обчисли», «обчисли зручним способом (способом переставляння доданків)», «знайди значення виразу» тощо.

Відмінність завдань, які спрямовані на формування обчислювального складника, полягає в тому, що в них не вказано, яку арифметичну дію треба виконати з указаними величинами, щоб отримати відповідь у проблемній ситуації.

Для прикладу цього твердження порівняємо два завдання для 2 класу.

1. Обчисли.

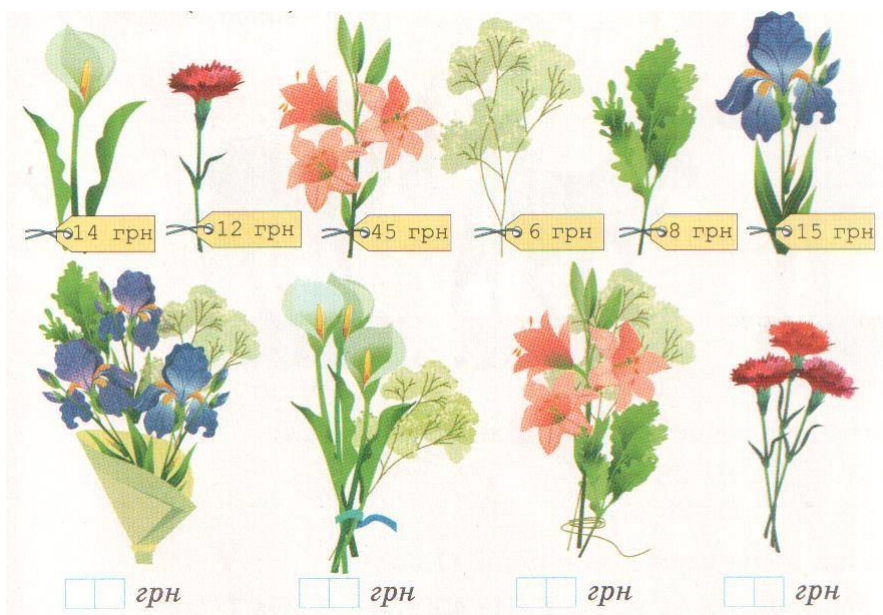
$$15 \text{ грн} + 15 \text{ грн} + 15 \text{ грн} + 8 \text{ грн} + 6 \text{ грн}$$

$$14 \text{ грн} + 14 \text{ грн} + 14 \text{ грн} + 6 \text{ грн}$$

$$45 \text{ грн} + 6 \text{ грн} + 8 \text{ грн}$$

$$12 \text{ грн} + 12 \text{ грн} + 12 \text{ грн}$$

2. Розглянь ціnnики і визнач, скільки коштує кожний букет квітів. Чи вистачить тобі 50 грн, щоб купити букет гвоздик?



За допомогою першого завдання формується/перевіряється уміння додавати іменовані двоцифрові числа з переходом через десяток.

У другому завданні вирази для знаходження вартості букетів будуть повністю співпадати із виразами, що пропонуються в першому завданні. Проте, щоб їх побудувати, треба задіяти вміння аналізувати об'єкт (визначати скільки і яких квітів входить до букету), знаходити потрібну інформацію (визначати за ціниками вартість кожної квітки із букета), мати знання про даний об'єкт (знати правило знаходження вартості товару), вміння будувати модель (скласти вираз), вміння обчислювати значення виразу (знати порядок дій у виразі та вміти виконувати обчислення певного виду), інтерпретувати отримані результати, зробити висновок і обґрунтувати його (порівняти вартість букета гвоздик із сумою 50 грн).

Із аналізу цього завдання бачимо, що для знаходження відповіді на нього треба мобілізувати не тільки предметні математичні знання і вміння, але і загальнонавчальні вміння (аналізувати, шукати потрібну інформацію, робити висновки тощо). Таке завдання є продуктивним, оскільки сюжет створює нову ситуацію для учнів і вказує на область застосування отриманих знань.

Продемонструємо завдання, яке належить до предметного компетентнісного завдання – перевірка знань як записувати трицифрові числа при додаванні в стовпчик, умінь знаходити суму трьох доданків.

1. 1) **Визнач, який учень правильно записав у стовпчик числа, обчислюючи суму $456 + 47 + 306$? (1 бал)**

	Сашко	Івась	Олесь	Тарас
+	456	456	456	456
	47	47	47	47
	<u>306</u>	<u>306</u>	<u>306</u>	<u>306</u>

- А.** Сашко. **Б.** Івась.
В. Олесь. **Г.** Тарас.

2) **Обчисли цю суму. (1 бал)**

Проте в цьому завданні проявляється і формування складників ключових компетентностей – контролювальних умінь – виявлення помилок, порушення інструкції тощо.

Наведені в тексті зразки компетентісно орієнтованих завдань з математики демонструють застосування обчислювальних умінь в різних життєвих ситуаціях. Цілеспрямоване включення таких завдань в обчислювальну діяльність учня початкової школи забезпечить ефективний розвиток цієї діяльності та сприятиме формуванню предметної математичної та ключових компетентностей.

Література

1. Бантова М. А. Система формирования вычислительных навыков. // Нач. шк. – 1993. – №11. – С. 38-43.
2. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. – М. : Наука, 1966. – С. 236-277.
3. Истомина Н. Б. Методика преподавания математики в начальных классах. – Смоленск : Издательство «Ассоциация. XXI век», 2005. – 272 с.
4. Онопрієнко О. В. Предметна математична компетентність. //Початкова школа. – 2010. – №11. – С. 47-49.
5. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручн. / О. Я. Савченко. К. : Грамота, 2012. – 504 с.
6. Скворцова С.О. Обчислювальні навички як складова предметно-математичної компетентності молодшого школяра / С. Скворцова // Початкова школа. – 2011. – № 8. – с. 48-51.
7. Скворцова С.О., Онопрієнко О.В. Урок математики у початковій школі: мета, завдання, структура. // Початкова школа. – 2015. – № 1. – С. 4-8.
8. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. – М. : Просвещение. – 1988. – 256с.
9. Якиманская И. С. Развивающее обучение. – М. : Просвещение. – 1979. – 246с.

2.7. Навчально-методичний комплект з предмета «Я у світі» як інноваційний ресурс компетентнісно орієнтованого уроку

Н. М. Бібік

Відповідно до оновленого Державного стандарту початкової освіти в інваріантну частину навчального плану для 3-4 класів уведено предмет «Я у світі».

Цільове призначення названого предмета – організувати адекватне освоєння дитиною молодшого шкільного віку реального світу у його зв'язках і залежностях, створити теоретичну базу для практичної діяльності учнів, їхнього різнобічного розвитку.

Відзначимо, що зміст і методика предмета «Я у світі» ґрунтуються на компетентнісному підході як ключовому напрямі побудови освітньої системи України. З урахуванням напрацювань у цій сфері виформувалось розуміння компетентності як інтегрованого результату освіти, присвоєного особистістю, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування і розвиток умінь діяти, застосовувати досвід в проблемних умовах (коли, наприклад, неповні дані умови задачі, дефіцит інформації про щось, обмаль часу для розгорненого пошуку відповіді; коли невідомі причиново-наслідкові зв'язки, коли не спрацьовують типові варіанти рішення тощо). Саме тоді строюються умови для включення механізмів компетентності – здатності діяти в конкретних умовах і за діювати мотиви досягнення результату.

Багатоплановість впливів навколишньої дійсності на формування особистості школяра, особливості розвитку його пізнавальної, морально-вольової сфери обумовили вибір пріоритетів для організації змісту предмета. Зокрема, особливе місце тут відводиться змісту суспільствознавчого характеру, який пов'язується з необхідністю орієнтувати учня на освоєння загальнолюдських цінностей у ставленні до матеріального і духовного шарів культури, спрямувати його активність на пізнання сутності речей, значення праці людей тощо.

Оскільки зміст предмета «Я у світі» має об'єктивно міжпредметний характер, у його конструюванні важливо було забезпечити самостійне значення, оригінальний зміст, який би не дублював соціального й науково-пізнавального матеріалу інших навчальних предметів.

Одночасно предмет «Я у світі» мусить стати ядром виховного впливу на особистість дитини і бути органічно пов'язаним із системою знань, які передбачені іншими дисциплінами, програмою позакласної діяльності, що забезпечить різнобічність і перспективність навчання і виховання, розвитку молодших школярів.

Оригінальність змісту й методики предмета полягає у забезпеченні чуттєвої основи одержуваними знаннями не тільки з цього предмета, але й інших предметів навчального плану.

Методична нестандартність має попередити перевантаження дітей, створити позитивний фон навчання, стимулювати появу інтересу дітей до пізнання соціального світу, себе й інших людей. Крім того, введення такого предмета допомагає розвантажити інші дисципліни від розв'язання питань, які не мають до них безпосереднього відношення (культура поведінки, правопорушення і відповідальність за них), дасть змогу сконцентрувати більше уваги на специфічних завданнях кожного предмета (формування обчислювальних навичок, оволодіння технікою читання та ін.).

Наша участь у розробці варіантів предметів суспільствознавчого характеру («Ознайомлення з навколишнім світом», «Я і Україна») дозволила обумовити вимоги до інших компонентів навчального процесу – цілей і завдань, відбору змісту, форм і методів, стимулювання, навчальної діяльності планування і аналізу досягнутих результатів, тобто визначити проектування **принципи**, тобто узагальнення нормативного характеру, які поширюються на всі галузі освітньої галузі «Суспільствознавство» і більш конкретних часткових положень (критеріїв), які уточнюють теоретичні вихідні для відбору змісту в зв'язку з віковими можливостями учнів, є своєрідним «мостом, який з'єднує теоретичні уявлення з педагогічною практикою» [1].

Зокрема:

- принцип відповідності соціокультурних пріоритетів і цінностей суспільства особистісній формі їх існування. Це означає, що місце, роль, склад освітньої галузі необхідно гармонізувати з державними нормативами і особистісним інтересом дитини. Важливо створити умови для повноцінного присвоєння функцій особистості в соціумі, забезпечити творчий характер діяльності, посилити мотивацію навчання. Звідси – потреба охопити в зміст елементи, які передбачають не тільки узагальнену систему знань про навколишній світ і місце в ньому людини, відповідні способи діяльності, але й досвід особистісного ставлення до системи цінностей суспільства, зокрема, етнічних, загальнонаціональних, загальнолюдських

- принцип єдності змістової і процесуальної сторін навчання означає врахування специфіки діяльності молодших школярів, що вимагає забезпечення чуттєвої опори для засвоєння змісту, організацію активного спілкування дітей з соціальним і природним оточенням, накопичення досвіду ціннісного ставлення до навколишнього

- принцип структурної єдності змісту освіти на різних рівнях його формування в русі від загальних і часткових, далі – до конкретних форм реалізації в процесі навчання. Відповідно визначення змістового наповнення галузі вимагає взаємопов'язаного вирішення загальної проблеми конструювання базового змісту початкової ланки освіти, взаємозв'язок із усіма його компонентами.

Своєю чергою, дидактико-методична організацію виділеного фактичного матеріалу з предмета «Я у світі» визначено на таких принципах:

- принцип концентризму дав можливість зв'язувати відоме і невідоме, поступово ускладнювати навчальний матеріал, розвивати, розширювати, систематизувати уявлення дітей про явища реального світу; набувати досвіду взаємин з іншими людьми, вправляти у певних уміння і навичках

- принцип послідовності у залученні матеріалу дозволив поступово накопичувати враження у кількох напрямках і з різних джерел, вести дітей від локальних і часткових до тематичних узагальнень

- принцип від простого до складного, від відомого до маловідомого дав можливість поступово розширювати, збагачувати зміст матеріалу кожної теми, забезпечувати поетапність у формуванні понять, уявлень

- принцип здійснення зв'язку змісту з навколишнім життям. Йому відводиться особливо важливе місце, тому що обмеженість життєвого досвіду дітей вимагає постійного залучення й аналізу життєвих вражень

- принцип забезпечення емоційності в засвоєнні навчального матеріалу передбачає виклик і зміцнення різноманітних проявів почуттів у процесі засвоєння змісту, реалізацію почуття у вчинках, у діяльності

- принцип активності і самостійності учнів в оволодінні програмним матеріалом є основою для забезпечення свідомості засвоєння змісту, доцільності організації елементарної пошукової діяльності.

Змістове наповнення предмета зосередить учнів на усвідомленні суті взаємовідносин людини і суспільства, набутті демократичних цінностей, адекватному випробовуванні різноманітних соціальних ролей, засвоєнні поведінкових еталонів.

Україна, її державотворчі цінності, вироблення громадянських почуттів – ці елементи змісту є першорядними, що задають мету реалізації програми. Видатні постаті, відомі люди, патріотично спрямовані, що вміють переборювати життєві труднощі і йдуть до власної мети, – стають зразком для вироблення в учнів власних життєвих стратегій.

У програмі розгорнуто змістові блоки: **Людина; Людина серед людей; Людина в суспільстві; Людина і світ.**

У змісті предмета «Я у світі» крім **раціонально-понятійних компонентів**, широко представлено **емоційні**, що передбачають оцінну діяльність учнів, вибіркоче ставлення до об'єкта діяльності, самовираження, самооцінку, відгук на почуте і побачене тощо.

Конкретні знання постають як засіб пізнання світу і життєтворчості, а не як кінцева мета. Тому основним завданням є забезпечення активної позиції учня у набутті особистісних цінностей. А через них – суспільнозначущих.

Кожна тема має наскрізний характер у 3 і 4 класі відрізняється обсягом і складністю змісту.

Форми і методи реалізації предмета «Я у світі» різноманітні: це, як у В. Сухомлинського, уроки-подорожі в світ природи і людської праці, різноманітна пошукова і дослідна робота, участь у народних і державних святах, відвідування храмів, музеїв, перегляд телевізійних передач, читання художньої літератури, зустрічі з цікавими людьми тощо.

У змісті, методиці, мотиваційному забезпеченні названого вище предмета зберігається наступність між класами. Але в кожному із зазначених компонентів є особливі аспекти реалізації. Адже враховуються зростаючі інтелектуальні можливості учнів у засвоєнні і перетворенні інформації соціального спрямування, набутий емоційний досвід в оцінці фактів, подій, явищ навколишнього життя, стан вольової регуляції поведінки як основи привласнення учнями суспільних та морально-правових норм.

Формування особистісно значущої картини світу здійснюється за рахунок максимальної опори на життєвий досвід, який розвивається у процесі взаємодії учня з навколишнім світом. Це стає можливим лише за умови створення такого соціокультурного середовища, в якому учні мають змогу пропустити через себе норми, приписи, правила, які прийняті в суспільному житті.

Тому важливо практикувати розгляд світу і його подій з різних точок зору, з різних рольових позицій: свідка подій; учасника; того, хто сумнівається; того, хто не сумнівається; історика; учня; вчителя; директора та ін.

Постійна зміна ролей зумовлює широту поглядів на світ людей, вчинків, поведінки, дозволяє їх розглядати як взаємозумовлені, залежні одне від одного, створює умови для координації різних позицій.

Важливо всіляко заохочувати звернення учня до власного «Я», до використання життєвого досвіду, до проб, подолання труднощів, творення нового знання.

Для вчителя найбільш актуальною є проблема добору навчального матеріалу за певними критеріями – науковості, систематичності і частотності розгляду; ступеня необхідності й актуальності у певному віковому періоді, узгодження змісту, структури, обсягу з цілями предмета: часом, що відводиться на вивчення.

Формування суб'єктної позиції учня, яка є домінуючою тенденцією в освіті, розглядаємо не тільки з точки зору досягнень цілей, але й в широкому соціокультурному контексті. Так набуті учнем у навчанні здатності прогнозувати наслідки своєї поведінки, шукати нові способи розв'язання проблем, мати власну точку зору – переносяться потім на життєві обставини.

Тому стратегія соціалізуючого впливу в координатах компетентнісного підходу передбачає збагачення формули: «засвоїти і активно відтворити» за рахунок створення умов для життєтворчості дитини, забезпечення її індивідуальності в педагогічному спілкуванні, культивування вибору свободи у прийнятті рішень.

Складність поставлених завдань визначає різні умови їх розв'язання. У науці й практиці склалися апробовані моделі соціалізації школяра. Формування суб'єктної позиції учня, яка є домінуючою тенденцією в освіті, розглядаємо не тільки з точки зору досягнень цілей, але й в широкому соціокультурному контексті. Так, набуті учнем у навчанні здатності прогнозувати наслідки своєї поведінки, шукати нові способи розв'язання проблем, мати власну точку зору – переносяться потім на життєві обставини.

Тому стратегія соціалізуючого впливу в координатах компетентнісного підходу передбачає збагачення формули: «засвоїти і активно відтворити» за

рахунок створення умов для життєтворчості дитини, збереження її індивідуальності в педагогічному спілкуванні, культивування вибору, свободи у прийнятті рішень.

Складність поставлених завдань визначає різні умови їх розв'язання.

У науці й практиці склалися апробовані моделі соціалізації школяра.

Зокрема:

- предметно-тематична, що передбачає введення в навчальний план спеціального предмета або курсу; його тематичну організацію;

- міжпредметна ґрунтується на виділенні в кожній із програм міжпредметних завдань, що разом становлять певну цілісність;

- інституціональна, коли спеціально моделюється весь стиль навчання, проживання в школі, політика самоуправління; створення шкільної республіки;

- проектна (розробка соціальних проектів);

- так званого «доміно» (сценарії, апробації в різних школах).

Предметно-тематична організація змісту допомагає школяреві найбільш цілеспрямовано розглянути себе у взаємозв'язку і взаємозумовленні з іншими компонентами світу в системах:

я – я

я – інша людина

я – суспільство

я – світ.

Модернізація організаційних форм уроку на засадах компетентнісного підходу націлює вчителя на **результати** освітньої діяльності, тобто інструментальні (процесуальні рішення) мають бути спрямовані на досягнення прогнозованих результатів [2].

Пошуки ознак цікавого і результативного, тобто компетентнісно орієнтованого уроку, нерідко мають протилежні тенденції. Так, опитування вчителів показує, що, на думку багатьох, привабливий для учня урок не повинен бути регламентованим: це вільне спілкування учня з учителем,

необмежене і нескуте. Однак, навчально-виховний процес у початкових класах має виконувати свої специфічні функції першого ступеня шкільного навчання. Це вимагає врахування особливостей уроку як основної форми навчання, результатом якого має стати формування якостей, що визначають уміння дітей вчитись: організованість, зібраність, наполегливість, відповідальність.

Водночас побудова уроку з позицій системно-діяльнісного підходу передбачає динамічність, гнучкість його структури, можливість швидкого реагування в різних навчальних ситуаціях.

Структура таких уроків характеризується нетрафаретним співвідношенням фронтальних, групових та індивідуальних форм роботи на уроці, вона відходить від стандартних частин, пізнання учнів рухається в напрямку постійного переплетення нових знань з раніше засвоєними. Помічено: урок шаблонний, одноманітний не тільки послаблює, але й руйнує пізнавальну активність учнів. Однак перебільшення ролі елементів зацікавлення на уроці може призвести до втрати його цілеспрямованості. Структура уроку потребує наявності обов'язкових елементів. Серед них, насамперед, постановка мети уроку, мотивування окремих його етапів, організація самостійної діяльності, оцінка і самооцінка результатів [2].

Кожен етап уроку, як в ансамблі, має свої виразні ознаки, і водночас, націлений на спільний результат.

На основі аналізу хроноструктури уроків у практиці роботи вчителів початкових класів виявлено залежність розподілу часу на уроці від педагогічної майстерності й досвіду роботи. З'ясувалося, що в значній кількості вчителів на уроці простежується неузгодженість темпу й ритму між роботою вчителя й учнів. Учитель відчуває дефіцит часу, інструкції до завдань часто запізнілі, ступінь насиченості діяльності й спілкування дітей невисока. Вони стомлюються від нечіткості, стихійності уроку і «випадають» із навчальних ситуацій. Суб'єктивно такі уроки сприймаються учнями як тривалі й нудні.

В іншій частині вчителів уроки гранично насичені, об'єктивно організовані й чіткі. Але вчитель найчастіше звертається до директивних суджень і дій, що перетворює учнів у механічних, хоч і активних учасників уроків. Урок ними переживається не як власна потреба, а як ззовні дана дія, як необхідність виконання формальних вимог.

І нарешті, третя група – досвідчених учителів. За хроноструктурою уроку їх можна характеризувати як представників випереджувального стилю. Їх діяльність – гуманістично перетворювальна, що передбачає високу актуальність та інформаційну місткість реалізації цілей. Діяльність учнів ритмічна, здійснюється у відповідному до їхньої підготовки темпі. На такому уроці учень живе справжнім, а не вимушеним життям. Він безперервно зайнятий; виконує те, що для нього цінне, значуще, зважає на перспективу. Завдяки актуальності переживань у дитини складається багатий індивідуальний досвід діяльності й стосунків, утворюються ціннісні установки, потреби, інтереси.

Таким чином, часовий цикл взаємодії вчителя й учня містить такі структурні елементи: постановку інформаційно місткої й актуальної для учня мети; створення установки на її реалізацію; план досягнення мети; засоби організації діяльності й стосунків, їх коригування з урахуванням індивідуального досвіду учнів; оцінку й самооцінку результатів.

Таблиця 2.2.

Методична структура компетентнісно орієнтованого уроку

Етап	Вимоги	Засоби
Цілепокладання	Мета розробляється у співвідношенні з обов'язковими результатами навчання, які піддаються вимірюванню	Вербалізація мети. Настанови на важливість очікуваних результатів. Спільне з учнями обговорення способів досягнення результатів
Планування діяльності	Виявлення наявного життєвого досвіду з навчальних тем. Обговорення дій,	

	розподіл ролей, стимулювання участі кожного в спільній роботі.	
Технологічний	Вибір методів і форм, які відповідають цілям уроку.	Групові форми діяльності;пробуючі дії; зміни ролей; їх випробування в змістових життєвих контекстах
Контрольно-оцінювальний	Створення ситуацій успіху	Рефлексивні вправи

Важливо забезпечувати доцільну **зміну видів діяльності**. Це допомагає зосередити увагу учнів на розв'язуванні навчальних завдань, виконанні пізнавальних дій, запобігає їх втомлюваності, появі гіподинамії, дає змогу урізноманітнювати діяльність, підтримати до неї інтерес. Із цією метою можна широко використовувати *різноманітне унаочнювання*, що відповідає особливостям чуттєвого сприймання навколишнього світу дітьми молодшого шкільного віку.

Сучасні дослідження вказують на особливості ритму й коливань усіх психічних процесів, які позначаються на працездатності учнів, потребують переключень інтенсивної розумової діяльності на розумово-м'язові процеси, на розрядку інтелектуального напруження, переваги емоційно-комунікативних дій. Крім того, досвідчений вчитель зважатиме на пізнавальне реагування учнів, добиратиме засоби підтримки пізнавальних інтересів.

Помічено: стимулами дитячої активності на уроці є: успіх. Заохочення, можливість продемонструвати знання, життєвий досвід, мати престижну роль у грі, у спілкуванні, ситуації проведення дослідів, можливість маніпулювати предметами, діяти з ними.

Натомість гальмує дитячу активність, роль пасивного слухача; повторюваність змісту; одноманітність методичних прийомів; коли не

заохочують; не питають; використання недоступної інформації, неадекватної трудности задачі.

За всі роки модернізації шкільної освіти проблеми формування змісту і відповідного відображення в підручниках, посібниках належить до найпріоритетніших.

Попри всі складнощі підручникотворчого процесу визначимо як позитив те, що створенню підручників нового покоління передувало обґрунтування їх теоретичних засад, що знайшло відображення у відповідних концепціях, розроблених принципах і критеріях відбору змісту, в структурі та логіці організації навчального матеріалу.

Психологічний аналіз підручників для початкової школи, здійснений знаним фахівцем в галузі герменевтики. Н.В. Чепелевою, засвідчив якісні відмінності, характерні для українських підручників нового покоління, а саме: вищий рівень діалогічності; адресованості до читача (учня); персоніфікованості, що сприяє підвищенню інтересу до змісту та особистісному зануренню учня в текст, усвідомленню ним навчального матеріалу.

Аналіз методичного апарату підручників з точки зору їх впливу на формування культури читання учнів показав, що більшість завдань спрямовані на розвиток операцій структурування й узагальнення змісту, формування вмінь оцінювати текстову інформацію, пов'язувати її з власним життєвим досвідом. Водночас, на думку психологів, необхідно збільшити кількість завдань на переструктурування текстової інформації, побудову логічної та смислової структур повідомлення, оскільки їх виконання, як свідчить практика, викликає труднощі не лише в учнів, а й у студентів вищих навчальних закладів. Доцільно було б ввести до методичного апарату підручників завдання на самостійне формулювання запитань до тексту, що поліпшило б вироблення в учнів уміння вести діалог з твором.

В останні роки поступово роль підручника як універсального засобу змінюється. Натомість розвивається і удосконалюється цілий комплекс

засобів навчання, що змінює функцію підручника, який вже розглядається як елемент цілісної системи засобів навчання. Наявність навчально-методичного комплекта визначає місце підручника як систематизуючого ядра, надає йому нового призначення – стати сполучною ланкою між усіма компонентами комплексу, забезпечити їх цілісність і функціональність в забезпеченні єдиних підходів до реалізації засад компетентнісного підходу.

Помічено: поява комплектів, додаткових матеріалів для диференціації навчального процесу, тестового та інших видів контролю, поурочних розробок уроків спонукають до пасивного очікування готових рекомендацій, методичних настанов.

Водночас інноваційним стає науково-методичний **супровід**, який на відміну від готових для використання рішень передбачає спеціальний вид допомоги суб'єкту, спрямований на запобігання та подолання проблем діяльності.

Суттєвою ознакою такої допомоги є партнерська суб'єкт-суб'єктна взаємодія, надання можливостей для співтворчості учасників навчального процесу.

Переорієнтація на компетентнісний підхід змінює всі складники освітнього процесу, які мають бути адекватно відображені в підручнику і супровідних матеріалах.

Адже кардинально змінюються всі складові – мета, зміст, система оцінювання, тип педагогічної взаємодії.

З погляду компетентнісного підходу, **цілі навчання** стають реалістичнішими, осмислюються учнями і стають їхніми власними цілями заради досягнення зрозумілого, привабливого і посильного результату.

Зміцнюються і розширюються пізнавальна мотивація учнів шляхом розвитку інтелектуальних переживань учня, підтримки успіху; через особистісно орієнтований зміст навчання, задоволення потреби в пошуку нової інформації; створення ситуацій пізнавальних утруднень,

диференційованого використання мотиваційних спонук залежно від характеристик уміння вчитися.

Зміст освіти стає функціональнішим, розглядається на міжпредметному рівні. Він включається в соціальний контекст, спрямовується на набуття пізнавального і життєвого досвіду.

Змінюються форми і методи організації навчання – вони набувають діяльнісного характеру, передбачають вироблення самостійності у застосуванні програмового змісту. Широко застосовуються групові форми навчальної роботи з метою вироблення навичок партнерської взаємодії і співробітництва.

Оцінювання навчальних досягнень передбачає наявність доказів компетентності учня в певній сфері. Це не лише обсяг інформації про об'єкт пізнання, її якість (знання конкретних фактів, правил чи зв'язків і залежностей), але й рівень рефлексивності в самооцінці результатів, активність у їх набутті, вияв інтересу до пізнання; надання переваги заням, які можна здобути самостійно; прагнення до успіху.

Скажімо, компетентнісна освіта на чільне місце висуває життєві ситуації, контекст, в якому учень, студент виявить свою обізнаність.

Вважаємо, що з метою забезпечення якості навчальної продукції важливо передбачити обов'язковий апробаційний статус (спочатку гриф «пробний»; після апробації підручника – гриф «рекомендовано»; після результативного впровадження – «затверджено»).

Водночас ситуація диктує вибір «на марші», тому вчителю варто проаналізувати можливості підручника для реалізації програми, доступність і емоційну привабливість текстів, їх інструментальну цінність; обсяг і кількість практичних завдань і вправ, їх відповідність пізнавальним можливостям учнів, посильність і необхідну частотність відпрацювання базових вимог.

Важливо звернути увагу на ступінь реалізованості в підручнику сучасних підходів до презентації змісту, процесу і результатів навчання.

Зокрема, українська освіта на нормативно-правовому рівні узгоджується з європейськими напрямами щодо компетентнісного підходу. Що це означає?

Навіть побіжний перегляд рукописів зорієнтує вчителя на такі ознаки:

- Чи задіяний учень у конструюванні знання, чи він лише пасивний учасник
- Чи передбачено діалог, взаємодію між учасниками навчального процесу
- Які мотиваційні спонуки використано (новизна змісту, опора на життєвий досвід, можливість висловити власне судження, продемонструвати свої досягнення)?
- Яким завданням надається перевага: тим, що можна здобути самостійно, чи на рівні відтворення?
- Чи передбачено інструменти супровідного оцінювання, що передбачає докази компетентності учня в певній сфері, тобто вміння зв'язати відоме й невідоме, встановити причиново-наслідкові зв'язки, застосувати набутий досвід в змінених умовах?

Відповіді на ці питання, вкупі з оцінкою поліграфічних рішень, дозволить учителю скласти свій професійний погляд і адекватно оцінити підготовлений продукт.

Підручник уповні самодостатня одиниця навчального процесу. Водночас вагомість і складність педагогічно керованого процесу в нових умовах потребують доповнення складниками, зорієнтованими на диференціацію навчального процесу. Ці складники мають становити комплекс взаємопов'язаних між собою. У навчально-методичному комплекті до підручника «Я у світі» передбачено: **робочий зошит**, який дозволяє диференціювати навчальний процес, організовувати самостійну роботу учнів. Асортимент практичного матеріалу розвантажить учителя від необхідності добирати варіанти практичних завдань для учнів з різними навчальними можливостями і потребами, передбачати життєвий контекст, в якому вони можуть застосувати одержані уявлення, знання, уміння.

Посібник із промовистою назвою «**Експрес-контроль**», що являє собою систему тестових завдань, дозволить оперативно з'ясувати стан засвоєння кожним учнем програми, вчасно відкоригувати випадки неуспішності.

Орієнтовний конспект з розгорнутим методичним сценарієм уроку спрямує творчість учителя на результативну працю. Тут передбачено мету кожного уроку у системі розвитку смислів, можливу мотивацію навчальних зусиль учнів, її підкріплення протягом уроку, способи педагогічної взаємодії, варіанти завдань у нарощенні складності.

У сценарії уроків передбачено також ігрове поле, ситуації емоційного розвантаження, задіяння засобів зворотнього зв'язку, додатковий матеріал до кожного уроку для варіативного використання.

Таким чином, усі складники комплекту стають його значущими елементами на основі взаємодоповнення, і кожний із них спрямований на досягнення цілей у певній предметній сфері з орієнтацією на Державні вимоги до результатів навчальних досягнень учнів.

В **орієнтовних розробках уроків** пропонуються можливі методичні рішення на всіх етапах їх проведення.

Кожен урок передбачає передусім варіант постановки *мети*. Учитель може її розширити або конкретизувати. Важливо, щоб мета була реалістичною, яка б спрямовувала учнів на досягнення зрозумілого, привабливого і посильного результату (знання і вміння, які ми сьогодні здобуватимемо на уроці, допоможуть кожному стати кращим).

Помічено, що мета, прийнята учнем, посилює мотивацію навчання, створює позитивний фон і утримується учнями довше, протягом усієї діяльності. Тому важливо після постановки мети уроку передбачити етап її опрацювання. Зокрема, учні міркують про призначення уроку, його змісту (Навіщо? Для чого це потрібно знати й уміти? Коли і в яких випадках це знадобиться тощо); визначають способи досягнення мети, передбачають можливі труднощі в її досягненні.

Чим молодший школяр, тим частіше виникає потреба в підкріпленні мети діяльності, активізації внутрішніх сил дитини, переборенні пізнавальних труднощів. Учитель підтримує успіхи окремих учнів (учні аплодують кращим відповідям; нагороджуються аплікаціями, листівками), перекине своєрідний місточок до наступного етапу роботи, створить умови для того, щоб кожен упорався із завданням незалежно від індивідуального темпу роботи.

Повідомлення теми і мети уроку, крім суто інформаційного, містить можливе використання мотиваційних спонук, настанови на роботу (сьогодні на уроці ми зможемо переконатися, що негарно бути лукавим, нещирим та ін.).

Наступні варіанти етапів уроку зорієнтують учителя на роботу з підручником.

Тут обумовлено зміст кожної структурної частини: указано, де необхідно, *обладнання* (наприклад, матеріали для створення «Папки успіху», яка поступово буде доповнюватись виконаними завданнями); розгорнуто варіант організації початку з настановчим вступним словом учителя.

Можливі сценарії **первинного закріплення вивченого** розгорнуто у завданнях робочого зошита (склади мапу винаходу за планом; відгадаєте загадку – дізнаєтесь про тему уроку; у кросворді вміщено слово, яке є ключем до всієї теми).

Узагальнення і систематизація знань забезпечується виконанням диференційованих завдань з посібника для експрес-контролю (вибрати правильне твердження, з'єднати частини міркувань, вписати потрібні слова, пронумерувати послідовність явищ; встановити відповідність між частинами прислів'їв та ін; дописати міркування).

Усі домашні завдання практично обумовлені в робочому зошиті (прочитати в підручнику вірш і обговорити його в колі сім'ї).

Кожен урок містить, як додаток, матеріал для варіативної організації, тематичні фізкультхвилинки.

Принагідно вчитель може скористатись таким елементом уроку, як «Ігрове поле», для активізації уваги учнів, попередження перевантаження, сприяння взаємодії і партнерським стосункам під час навчання.

Зазначимо, що одним із найважливіших засобів реалізації методики з предмета «Я у світі» є включення пізнавальних завдань, які передбачають поєднання інтелектуальних зусиль із широким використанням методів чуттєвого пізнання навколишнього світу, забезпечення зв'язку засвоєного матеріалу з життєвим досвідом учнів; практичні вправлення.

Як свідчить практика, часто перешкодою до результативного, компетентісно орієнтовного навчання є відмінності в інформованості учнів у різних галузях знань, життєвих обставинах тощо. Тому дослідники, вчителі вказують на важливість ситуації аперцепції або звернення до життєвого досвіду учнів. Правильне відображення взаємозв'язку між двома або більше об'єктами як єдиного цілого дає можливість послідовно підводити учнів до розуміння досить складних зв'язків і відношень між собою і навколишнім світом (скласти павутинку залежностей або взаємин: я піклуюсь...; про мене піклуються...; я допомагаю...; мені допомагають; встановити зв'язок між професією і її значенням для інших людей).

Спрямовуючи думку учнів на ще непізнане, звертаючи увагу на ті сторони явищ, які залишились непомітними, учитель сприяє тому, що новизна результатів пізнавальної діяльності викликає емоційні переживання.

У третьому і четвертому класах зміст залежностей у кожній із названих систем ускладнюється, збагачується частка самостійності учнів у засвоєнні програмового змісту. У моделі розвитку особистості Л. С. Виготський подає ідеальну картину будь-якого пізнання: дитина рухається від залежності до самостійності. Саме такий напрям важливо методично розгорнути під час опрацювання предмету за етапами:

1) **Діагностичний** (Хто я і який я? Яким є інший? Чим відрізняється від мене? Що таке добро – зло? і т.д.). На цьому етапі робиться своєрідний зріз наявного капіталу знань учня про себе, інших, навколишній світ. Пізнати

себе – цю роботу не можна передоручити іншому. Тому чим більше вправ на осмислення себе, своїх перспектив, тим гнучкішою і еластичнішою стає психіка дитини, тим успішніше вона входить у соціальні зв'язки.

2) **Функціональний** або **операційний**, коли висуваються гіпотези про об'єкт пізнання, розв'язуються прогностичні задачі; учні вступають у діалог щодо засадничих істин в системі: *я – інший, я – навколишній світ: правда – неправда, добро – зло*. Саме діяльність учня поєднує в єдине ціле множину процесів, які зумовлюють появу й функціонування нового знання, дозволяють розкрити неоднозначність впливу різноманітних умов. Тому учитель має накопичувати якомога більше прикладів таких діяльностей, які формують досвід: описати гарне в іншій людині; дати характеристику партнеру, визначити функцію об'єкта; розгорнути критичну характеристику явища, спробувати на щось подивитись з іншого боку, з іншої точки зору; передбачити різні варіанти розвитку подій тощо.

3) Етап **практичної**, а за певних умов **і творчої самореалізації учня**, оформлення компетентності у певній сфері життя. Цьому сприяють прийоми типу: Навчи мене; це презентації соціальних проєктів, участь у колективних справах, іграх тощо. Як мовиться в одному із прислів'їв народів світу «Той, кого несуть на руках, не знає, який довгий шлях до міста». Тому лише через подолання пізнавальних утруднень, проблем, пробуючи дії власні учень набуває соціального досвіду.

Названі етапи, по суті, розгорнуто в підручниках для початкових класів через методичний апарат.

Наголошуємо на важливості узгодження бачень авторів і учителя у прочитанні своєрідних методичних знаків, закладених у підручнику.

Так, у підручнику обрано варіант подання змісту через **сюжетне розгортання**, через подію-задачу, історію вчинку, розповіді, що забезпечує наочність, зрозумілість соціальних категорій, зумовлює емоційний відгук на події, явища, факти. Для переконання учнів у важливості моральних імперативів задіяно бінарні опозиції: добрий вчинок змінює світ на краще.

Злий – руйнує, нищить. Ввічливість породжує гарне ставлення; грубощі – відштовхують від себе.

Проблематизація навчального матеріалу через систему задач-ситуацій допомагає учням ув'язати розрізнені явища-деталі в широку картину уявлень про світ, життя людини, а моральні висновки з особистісної цінності перетворити на соціально значимі.

Це розповіді про Лесю Українку, Олю Скороходову, які з дитинства мужньо долали життєві труднощі, всупереч обставинам досягли поставленої мети.

Під час опрацювання цих текстів підручника й інших типу «Дбай про своє добре ім'я» (с. 20), «Чи варто бути правдивим» (с. 33), «Про правопорушення?» (с. 40) важко вчителю подолати спокусу і моралізувати, а організувати колективне вироблення думки, висновку, норми, правила.

У цілому цей предмет за своїм методичним образом має відрізнитись від інших.

Тривале спостереження уроків, співпраця з учителями, методистами дозволяє виділити типові труднощі в організації засвоєння програмового змісту.

1. У постановці мети. Найголовніше – вона мусить мати реалістичний характер і бути прийнятною учнем.

Компетентнісне орієнтовне спрямування освіти істотно змінює розуміння феномену цілі. Вона перестає мати форму стандарту освіченості або поведінки. Афективні цілі (співчувати, оцінювати), на відміну від когнітивних (знати, вміти), важко піддаються об'єктивації. Їх розробка і вербалізація становлять значні труднощі для практика.

Учені доводять, що мета, прийнята учнем, посилює мотивацію навчання, створює позитивний фон і утримується довше, у більшості випадків протягом усієї діяльності. Мета, яка нав'язана зовні і не сприйнята дитиною, наділена меншою мотиваційною силою, і молодший школяр швидко втрачає її.

Тому важливо після постановки мети передбачити етап її опрацювання. Зокрема, учні міркують про значення поставленої мети (навіщо; для чого потрібно; що воно дає тощо); визначають способи досягнення мети (як; яким способом); передбачають можливі труднощі в її досягненні.

Після такої роботи логічним буде завершальний етап, коли оцінні співвіднесуть мету з результатом, встановлять їх відповідність.

Відомо, що мета має досягатися адекватними методами.

2. Як показує практика, типовим недоліком у проведенні уроків є також зловживання словесними методами, коли ефект засвоєння змісту пов'язується із добрим розтлумаченням норми. За такого розуміння пріоритетним стає слово. А має бути «менше вчителя» – «більше учня!» Діалог – це зверненість до іншого, жива взаємодія, яка породжує партнерські стосунки.

Для вчителя важливим стає уміння розподіляти активність – свою власну і учнів шляхом розгортання різних видів діалогічних форм.

Домінуюча ж позиція вчителя знижує навчально-виховний ефект, не залишає часу на обдумування, нав'язує учням свою точку зору, ігнорує активність учня.

Натомість і зміст, і методи його опрацювання мають актуалізувати рефлексивні шари свідомості учня, спрямувати кожного прагнути більшого: більше знати, читати, уміти.

Учитель віднайде такі прийоми роботи в методичному апараті підручника. Їх необхідно колекціонувати, випробовувати, створюючи образ предмета, який і в змісті, і в процесі містить мотивацію до дії, спонукає до партнерських взаємин, у спільній роботі до самовираження в різних формах активності.

Такими можуть бути завдання типу:

- Придумайте іншу кінцівку цієї історії.
- Візьміть інтерв'ю в учня, який ...
- Знайдіть аргументи «за» і «проти» ...

- Висуньте припущення про те, що могло б статися, якби ...
- Зробіть діараму улюбленої сцени на столі ...
- Перелічіть причини, чому сподобалось і чому не сподобалось ...
- Організуйте аукціон добрих справ.
- Придумайте нове призначення для ...
- Напишіть оголошення про ...
- Придумайте рекламу ...
- Пошійте костюм для улюбленого героя.
- Придумайте автомобіль для улюбленого героя.

Формування особистісно значущої картини світу здійснюється за рахунок максимальної опори на життєвий досвід, який розвивається у процесі взаємодії учня з навколишнім світом. Це стає можливим лише за умови створення такого соціокультурного середовища, в якому учні мають змогу пропустити через себе норми, приписи, правила, які прийняті в суспільному житті.

Тому важливо практикувати розгляд світу і його подій з різних точок зору, з різних рольових позицій: свідка подій; учасника; того, хто сумнівається; того, хто не сумнівається; історика; учня; вчителя; директора та ін.

Важливу роль у методиці виявлення життєвого досвіду дітей належать пізнавальним запитанням, а також живому спілкуванню з дітьми, в процесі якого учитель має змогу безпосередньо спостерігати за дітьми, знайомитись із їхніми потребами, стежити за динамікою.

Дослідники життєвого досвіду дітей вказують на необхідність розробки спеціальних питань до завдань. Виходячи з завдань предмета «Я у світі», було розроблено перелік репродуктивно-мнемічних запитань для з'ясування донавчальних уявлень дітей на етапі сприйняття матеріалу і репродуктивно-пізнавальних, що використовувались на етапі осмислення дитиною нових знань, порівняння з минулим досвідом, зіставлення з новими спостереженнями і підводили дітей до елементарних узагальнень.

Дидактична функція цих запитань полягала у збудженні інтересу учнів до нового матеріалу, нових фактів, явищ, забезпечення їх зв'язку з соціальною практикою. З цією метою використовувались анкетування до вивчення певної теми і після неї (Тема «Який Я?», де учням пропонувалось продовжити речення: у класі я..., вдома я..., серед друзів я.... Після вивчення теми учні повторно виконують це завдання, щоб пересвідчитись, як змінилось їхнє ставлення; тема «Винаходи людства» завершується завданням: «Який винахід ви вважаєте найпотрібнішим?», яке діти, своєю чергою, пропонують членам сім'ї).

Установлена доцільність пізнавальних завдань й для оволодіння узагальненими способами дій. Дуже важливо, що у цьому процесі формується розуміння необхідності розглядати будь-які предмети в зв'язку з іншими через включення їх у нові зв'язки і відношення. У дітей виникає настанова на пошук внутрішніх зв'язків, визначається спрямованість пізнавальної діяльності на важливі сторони діяльності; забезпечується відображення властивостей предметів, явищ їх поєднання в єдине ціле («Яким буде життя на Землі через 100 років?» – учні узагальнюють отриману інформацію про стан довкілля, винаходи людства, взаємини людей; скласти мапу винаходу за заданим алгоритмом; гра «Якби я був чарівником, то...»).

Ми вважали, що їх має бути достатньо і для окреслення показників дидактичної системи завдань. Так, в узагальненому вигляді було визначено такі показники:

- повнота охоплення провідних уявлень і понять з кожної теми і предметних дій в істотних, соціально важливих ситуаціях;
- поступове зростання доступної складності і трудності завдань, спрямоване на забезпечення успіху учнів в оволодінні соціально значущим змістом;
- включення у систему завдань навчальних умінь надпредметного змісту, що забезпечувало орієнтацію учнів на спосіб здобування знань;
- оригінальність форми, що надавала можливість самовияву учнів.

Завдання на виявлення зв'язків, залежностей використовувались, в основному, під час осмислення матеріалу, його сортування, встановлення зв'язку з раніше вивченим. Вони вимагали від учнів умінь визначати внутрішні властивості предметів, розглядати їх у зв'язку з іншими через включення у нові зв'язки відношення: Що на Землі залежить від людини? (мир, злагода, тривалість дня, рух планет, стан довкілля та ін.; екологічні задачі на виявлення шкоди від сміття для навколишнього середовища; як дати нове життя старим речам?).

Оволодіваючи пізнавальними операціями, учні поступово готувалися до розв'язань завдань на встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Це сприяло оволодінню вмінням узагальнювати й конкретизувати причинові зв'язки, бачити загальне й відмінне в явищах, з'ясовувати, що з чим пов'язане, що від чого залежить. Наприклад: Що може трапитись з цими дітьми? (на основі сюжетних малюнків про поведінку дітей на вулиці, випадки правопорушень); Чому так не буває? (Розв'язати алогізм); Розіграти сценку на віднайдення справедливості моральних норм (не підглядати, говорити правду, вміти визнавати провину).

Таблиця 2.3.

**Аналіз навчально-методичного комплекту
за анкетами, рецензіями вчителів**

Назва видання	Позитивні сторони	Негативні сторони	Потребує змін	Необхідно вилучити
1	2	3	4	5
Підручник 3 клас	Відповідність програмі, використання міжпредметних зв'язків, опора на життєвий досвід учня, наявність узагальнюючих завдань	Питома вага теми «Людина і світ» менша ніж, інші і потребує доповнення	робота з незнайомими словами	тексти, які є в літературній читанці
Посібник із експрес контролю 3	Наявність диференційованих завдань;	обмаль завдань з мети «Людина і світ»	Щоб у кожній парі	

клас	легкість використання сторінок посібника (відривні)		завдань були легші і складніші	
Методичний посібник 3 клас	Наявність детальних розробок уроків і цікавого матеріалу для варіативної організації уроку	Аналіз зарубіжного досвіду організації подібних уроків; Не до всіх уроків є фізкультхвилинки; Варіативний матеріал до теми «Людина і світ»	Роз'яснення до роботи зі «Скринькою нових слів»; Урізноманітнення форми оцінювання навчальних досягнень	Нормативи контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів

Література

1. Гончаренко, С. У. Педагогічні закони і закономірності / Гончаренко С. У. // Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук пр.: [в 5 т.] / НАПН України. – К. : Пед. думка, 2012. – Т. 3: Загальна середня освіта. – С. 11-20.
2. Савченко О. Я. Мета і результат уроку в контексті компетентнісного підходу. / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2015. – №3. – С. 10–16.

2.8. Дидактико-методичні підходи до реалізації контрольно-оцінювальної діяльності вчителя у системі уроків

О. В. Онопрієнко

Реалізація мети початкової освіти, пов'язаної із досягненням учнями компетентнісних результатів навчання, зумовила відповідне оновлення функцій контролювальної діяльності учасників навчально-виховного процесу, що забезпечує їхню суб'єкт-суб'єктну взаємодію. Крім цього, потреба у використанні нових підходів до контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів викликана низкою об'єктивних причин, а саме: обмеженням предмета контролю кінцевим продуктом (усна чи письмова відповідь учня), який не поширюється на процес діяльності; принциповими змінами компонентів готовності учнів до життєдіяльності (інформованість, комп'ютерна обізнаність); побудовою безперервної системи атестації випускників кожного ступеня освіти; проведенням органами управління освіти моніторингів навчальних досягнень учнів та ін.

Оскільки компетентнісні засади побудови змісту стандарту й навчальних програм «переорієнтують контроль на інтегровані діяльнісні результати, а не окремі елементи знань, умінь, які засвоюються учнями» [1, с. 187], важливо визначити адекватний підхід до визначення функцій і реалізації контрольно-оцінювальної діяльності вчителя й учнів.

У розкритті функцій контролю як перевірки (виявлення та вимірювання) й оцінювання навчальних досягнень учнів спиратимемось на розуміння його цілей, що полягають у спрямованості на формування особистості; одержання об'єктивної інформації про досягнуті результати навчальної діяльності й міри їх відповідності вимогам навчальних програм; визначення потреби учня в допомозі для успішного досягнення поставлених цілей; з'ясування причин зростання або зниження рівня досягнень учнів з метою подальшої корекції навчання; виявлення позитивних і негативних тенденцій у діяльності вчителя.

Упродовж останніх десятиліть неперервного реформування освіти в педагогічній науці й практиці накопичено чималий досвід здійснення контрольної-оцінювальної діяльності, відмінності якого обумовлені приналежністю практики до певної освітньої системи чи педагогічної технології. На підставі аналізу основних положень педагогічних систем (технологій) можна виділити характерні для них концептуальні підходи до контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів молодшого шкільного віку.

Так, *знаннєвій (традиційній)* системі освіти властивий *кількісно-критеріальний підхід* до контролю й оцінювання, об'єктами якого постають знання, уміння та навички. Ці об'єкти підлягають підсумковому аналізу й кількісному оцінюванню, що здійснюється вчителем. За позитивних з точки зору демократизації і гуманізації освіти вимог до оцінювання – індивідуальний характер здійснення, диференційований підхід, систематичність процесу, різноманітність форм організації та ін. – простежується слабкий зворотний зв'язок, пасивна участь школярів, оскільки оцінювальна діяльність покладається виключно на вчителя. Крім того, критерії контролю й оцінювання у зазначеній системі освіти переважно описують навчальні дії, пов'язані з певним освітнім результатом, хоча власне навчальні досягнення часто сформульовані у категоріях, які не піддаються вимірюванню («має уявлення про ...», «усвідомлює, що ...», «виявляє готовність виконати ...» тощо).

Суттєвим недоліком кількісного підходу є статистичне сприймання результатів, за якого досягнення учня порівнюються не з його попередніми суб'єктивними надбаннями, а з середньостатистичною нормою згідно із визначеною шкалою оцінювання (5-бальною, 10-бальною та ін.) Погодимось із І. Фішман, яка зазначає, що під різницею в один бал «не мається на увазі оволодіння якісно іншою діяльністю, що посилює неконкретність критеріїв оцінювання... Відносно учня це зумовлює підміну мотивів: не освоїти результат вищого рівня, а отримати вищу оцінку» [8, с. 9]. Отже, оцінка

здебільше стає метою навчання, викликаною прагненням досягти високих показників на рівні класу, навчального закладу, району тощо, натомість не є засобом відстеження особистісного розвитку учня.

Послідовниками педагогічної *технології рівневої диференціації* (комбінована система навчання М. Гузика, диференціація навчання на основі обов'язкових результатів В. Фірсова, модель «Змішана диференціація») реалізовується в процесі контролю *індивідуальний підхід* – персональний облік реальних досягнень кожного учня. Об'єктами контролю постають результати засвоєння програм різного рівня складності, причому в основу оцінювання покладається мінімальний рівень загальноосвітньої підготовки; критерії вищих рівнів формуються з урахуванням уже досягнутого. Вони описуються в термінах запланованих результатів навчання, придатних для перевірки і контролю за їх досягненням; оцінки фіксуються за системою «заліковано – не заліковано» [6].

Такий самий підхід застосовується під час реалізації *технологій індивідуалізації навчання* (індивідуалізоване навчання І. Унт, адаптивна система навчання А. Границької, навчання на основі індивідуально зорієнтованого плану В. Шадрикова). Відмінною особливістю контролю у цих системах є використання широкого спектру педагогічних і психологічних діагностувальних методик для урахування факторів впливу на успішність учня (володіння навичками навчальної діяльності, особливості розумової діяльності, недоліки в засвоєнні змісту, понижена працездатність тощо). Крім того, особлива увага акцентується на формуванні в учнів адекватної самооцінки стосовно своєї діяльності [6, с. 347–354].

Для педагогічних технологій на основі *гуманно-особистісної орієнтації* (педагогіка співробітництва, гуманно-особистісна технологія Ш. Амонашвілі, технологія контекстного навчання) властиве якісне оцінювання діяльності учня. Об'єктом контролю передовсім постають важливі для життя уміння і цінності, до яких застосовується безбальне оцінювання на основі *змістового підходу*. Сутність цього оцінювання ґрунтується на структурі

навчально-пізнавальної діяльності, яка охоплює такі компоненти: усвідомлення і прийняття школярами навчально-пізнавальної задачі; побудова плану її розв'язання; практичне виконання завдання; контроль процесу виконання завдання; оцінювання результату відповідно до еталону; висування завдань стосовно подальшого удосконалення набутих знань, умінь і навичок [5].

«Навчально-пізнавальну діяльність, – зазначає Ш. Амонашвілі, – можна вважати цілісною, якщо разом із іншими її складниками всередині неї, паралельно з процесом виконання завдання, функціонує оцінювальна активність як компонент (підсистема), постійно коригуючий і стимулюючий цю діяльність в цілому» [5, с. 164]. За замислом автора гуманно-особистісної технології, змістове оцінювання є співвіднесенням плину й результату діяльності за наміченим у задачі еталоном із метою досягнення рівня та якості просування і перспективного планування роботи. Еталон у цьому процесі відіграє роль зразка навчально-пізнавальної діяльності, її етапів і результату, який є метою та орієнтиром у діяльності. Це можуть бути плани, схеми, зразки об'єктів і процесів, поняття, закони, правила, принципи, способи діяльності, ідеали і тощо. Змістове оцінювання буває *внутрішнім* або *рефлекторним*, що виконується самим учнем, та *зовнішнім*, яке здійснюється вчителем чи іншими учнями.

Змістовий підхід до контролю й оцінювання навчальної діяльності молодших школярів упроваджується науковою школою *розвивального навчання* (методична система раннього розвитку Л. Занкова, технологія розвивального навчання Д. Ельконіна і В. Давидова, інтегрована технологія навчання математики в початковій школі Л. Петерсон). У цих педагогічних системах на перший план виноситься контроль процесуального характеру, основною формою якого є поопераційний і рефлексивний контроль, а домінуючими функціями постають діагностувальна і коригувальна [4]. Змістове оцінювання передбачає визначення, з одного боку, ступеня

засвоєння учнями певного способу дії, а з іншого – просування учнів відносно освоєного рівня способу виконання дії.

Контроль і оцінювання в системі розвивального навчання здійснюється на безбальній основі на всіх етапах навчальної діяльності, зокрема, під час формування навчальної задачі відбувається рефлексія навчального досвіду; на етапі розв'язування навчальної задачі – поопераційний аналіз дій і констатування стану; на етапі виконання практичних задач – діагностування і корекція виконуваних операцій, констатування стану, прогнозування подальшого розвитку [4]. Таким чином, у процесі навчання контролюється індивідуальний прогрес учня відносно свого стартового рівня.

У розвиток ідеї безбального оцінювання (Ш. О. Амонашвілі, А. В. Шрадер та ін.) в деяких сучасних педагогічних системах використовується *рейтинговий підхід* до контролю навчальних досягнень учнів (рейтингова технологія). У початковій школі зокрема цей підхід застосовують у навчанні першокласників як своєрідний компенсаторний засіб безоціночного контролю. Ідея такого підходу полягає «у створенні умов для активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, посилення їхньої мотивації до навчання і самостійної роботи, підвищення об'єктивності оцінювання навченості» [23, с. 59]. Таке оцінювання передбачає перехід від констатувального до накопичувального статусу шкільної оцінки (балу) й засновується на інтегральному оцінюванні результатів усіх видів діяльності учня, передбачених навчальною програмою. Його вважають засобом, що допомагає залучати учнів до процесу контролю, розвивати здатність оцінювати себе, стимулювати школярів ставити перед собою цілі й досягати їх.

Водночас, як засвідчує вивчення практичного досвіду, рейтингове оцінювання не є цілком безоціночним, позаяк учням нараховуються бонуси (бали) за кожну реалізовану діяльність, наприклад, за самостійне виконання навчального завдання чи доручення, за творчу роботу, підготовку робочого місця до уроку, дотримання порядку на парті, чемну поведінку тощо.

Передбачаються також і «штрафні бали» за невиконання якоїсь роботи чи порушення, в тому числі, поведінки.

Прибічники рейтингового підходу (В. Аванесов, В. Беспалько, Н. Гайдай, М. Громова, О. Левін та ін.) вказують на такі його переваги над традиційною системою оцінювання:

- систематичний контроль знань і вмінь на всіх етапах уроку;
- постійне й послідовне налаштування учнів на роботу;
- оцінювання конкретних результатів навчання з урахуванням бажання учня;
- налаштування учнів на активну діяльність в умовах здорової конкуренції;
- ведення учнями самоконтролю та взаємоконтролю;
- створення довірливої атмосфери у взаємодії учня і вчителя;
- наявність чітко визначених критеріїв, придатних для самооцінювання та ін.

Однак на нашу думку, рейтинговий підхід прийнятніший у навчанні учнів основної, навіть старшої школи як своєрідна довузівська підготовка, оскільки за своєю суттю рейтингове оцінювання є багатобальним і близьким до «накопичувальної оцінки» або «оцінки з передісторією» (І. Грінченко), на основі чого здійснюється порівняльний аналіз рейтингових результатів конкретного учня й еталонного рейтингу навчального закладу. Окрім того, ці результати зіставляються з досягненнями інших учнів попередніх років навчання [23, с. 66], що видається недоцільним в умовах упровадження особистісно орієнтованої парадигми освіти, за якої відстежується індивідуальне просування учня у своєму розвитку відносно його попередніх досягнень.

Останнім часом у сфері контрольної-оцінювальної діяльності в освітніх системах країн Європейського Союзу набуває розвитку *формульовальний підхід*, який вважається ефективним засобом забезпечення якості навчальних досягнень учнів, у тому числі компетентнісного прояву [10; 11; 27]. Сутність

цього підходу пов'язана із систематичним відстеженням індивідуального просування школярів у процесі навчання для його своєчасної корекції; з активним залученням учнів до процесу оцінювання власної діяльності.

За висновком М. Пінської, загальний принцип сучасної системи формування оцінювання, розвинутої у контексті загальносвітових тенденцій, – це «відкрите критеріальне оцінювання, за якого критерії оцінки прозорі й зрозумілі всім учасникам освітнього процесу й операціоналізовані, тобто визначені показники (індикатори) їх досягнення» [7, с. 192]. Ознака відкритості такого оцінювання виявляється у тому, що критерії встановлюються на рівні навчального закладу, тим самим забезпечуючи його автономність у здійсненні проміжної атестації навчальних досягнень школярів. Йому притаманні риси гуманної педагогіки, оскільки визначення особистих результатів учнів відмежоване від порівняння із досягненнями інших школярів і не передбачає адміністративного впливу. Отже, контроль спрямований на визначення ефективних шляхів прогресування конкретного учня у навчанні, мотивування його на здобуття максимально можливих результатів.

За наслідками компаративістського вивчення досвіду запровадження формування підходу в початковій школі виділено такі його провідні ідеї:

- стимулювання учня у прагненні мати в навчанні високі результати;
- визначення чітких критеріїв відповідно до окреслених у стандарті освіти очікуваних результатів;
- проектування освітнього маршруту на основі наявних на певний момент знань і вмінь;
- організація навчального процесу в атмосфері позитивного мікроклімату, ситуації успіху, емоційного задоволення;
- залучення учня до процесу навчання як його активного учасника шляхом формування і застосування рефлексивних умінь (самоаналіз, самоконтроль, самооцінювання, самокорекція);

- орієнтація навчального процесу на розвиток у школяра загальнонавчальних умінь і особистісних якостей [7; 9 та ін.].

Важливими засобами, що забезпечують здійснення формувального контролю й оцінювання вважають такі: спільне з учнями висування мети стосовно бажаних результатів навчання; систематичне запитування учнів для з'ясування їхніх стартових позицій, відстеження розуміння навчального змісту; спостереження за рухом учнів згідно наміченого плану; дискусії з метою виявлення причин утруднень або помилкових суджень; аналіз робіт, який здійснюється разом із учнями і допомагає покращити виконання; перевірка розуміння засвоєного матеріалу, що супроводжується плануванням подальших етапів вивчення теми; рефлексія учіння як зворотний зв'язок між учителем, учнем або групою учнів на основі самоаналізу й самооцінювання [9, с. 14–15].

З огляду на те, що навчання значною мірою впливає на учнів початкової школи своєю організацією, воно виступає формою їхнього суспільного (колективного) життя, спілкування із учителем та один із одним. Таким чином, поширена в освітній практиці організаційна структура навчального процесу не завжди є ефективною, оскільки несповна забезпечує умови для індивідуального розвитку й реалізації здібностей учнів, для досягнення навчальних результатів високого рівня, набуття навичок міжособистісного спілкування і взаємодії у спільній справі. Отже, акценти доцільно ставити на суб'єктності й полісуб'єктності взаємодії учасників навчального процесу, урахувати при доборі організаційних форм палітру індивідуалізації навчання і особистісного розвитку учня. Від цих форм залежить обсяг, глибина, міцність і усвідомленість засвоєння учнями знань, умінь, навичок, компетенцій; розвиток їхньої активності, самостійності та творчого ставлення до діяльності.

Зазначимо, що в зв'язку з утвердженням в освіті компетентнісного підходу до навчання практику контрольної-оцінювальної діяльності у вітчизняній школі збагачено новими формами і засобами реалізації.

Наприклад, від започаткування в 2008 році державної підсумкової атестації випускників початкової школи удосконалено підходи до визначення результатів їхнього навчання шляхом використання науково обґрунтованого інструментарію – дидактичних тестів, в яких ураховано багатоаспектність навчальних досягнень учнів. В основу розроблення тестів автори (М. Барна, О. Вашуленко, О. Онопрієнко, К. Пономарьова та ін.) [3; 16; 18 та ін.] поклали теоретико-методичні положення тестології (В. Безпалько, Є. Михайличев та ін.) та концепції визначення рівнів засвоєння навчального змісту згідно з таксономією Б. Блума, придатні для оцінювання досягнень компетентнісного характеру [17; 19; 20 та ін.]. Проте, в подальшому широке долучення освітян до укладання таких робіт у більшості випадків стало позначатися нехтуванням наукових засад, а розроблення завдань для контролю компетентнісних результатів навчання зводиться до перевірки традиційних результатів – знань, умінь і навичок із окремих предметів. До того ж наявна практика підготовки до державної підсумкової атестації тяжіє до простого запам'ятовування учнями способів виконання завдань, у кращому випадку – до виконання роботи за зразком. На нашу думку, така ситуація відіграє негативну роль у навчанні молодших школярів – цей процес сприймається як відтворення певної сукупності фактів і дій, наданих у готовому вигляді, а досвід учіння «прирівнюється до досвіду роботи в класі, тобто є відповідями на запитання вчителя» [8, с. 14].

Натомість, суттєвою відмінністю формульованого оцінювання від широко використовуваного нині в масовій практиці постає зосередження на формулюванні мети навчання і контролі наслідків її реалізації, пов'язаних із деталізуванням будь-якого знання чи вміння на складові елементи (без утрат для його цілісного сприйняття), і відповідним покроковим стеженням за засвоєнням кожного із елементів. З огляду на сучасні підходи до організації навчання молодших школярів засвоєння елементів змісту розглядається як процес опрацювання й перетворення інформації у поєднанні з наявним досвідом діяльності, в результаті чого укладається цілісна картина.

За чинності Державного стандарту початкової загальної освіти, в якому йдеться про варіативність представлення змісту навчання і багатогранність результатів його засвоєння, стає логічним упровадження варіативних форм організації навчальної діяльності, в тому числі контрольної-оцінювальної. Це, в свою чергу, розширює функції контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів. Розглянемо ці функції в контексті втілення ідей формульованого підходу.

Основними функціями контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів у початковій школі визнано мотиваційну, нормативно-відповідну, інформаційно-діагностувальну, коригувальну, прогностичну, навчально-перевірвальну, розвивальну, виховну. Вкажемо на їх сутність у межах системи уроків у взаємозв'язку з логікою процесу навчання та особливістю його етапів.

У висвітленні цього питання ми виходимо з тих позицій, що урок є провідною формою організації навчання в початковій школі, основною ж одиницею навчального процесу постає система уроків – «сукупність, у якій кожен урок повноцінно виконує свою функцію, якщо безпосередньо взаємодіє з іншими, а ця взаємодія підпорядкована меті досягнення запланованих результатів» [22, с. 11]. Отже, кожен урок проектується відповідно до мети, а його зміст узгоджується з низкою завдань, які забезпечують поступовість її досягнення з орієнтацією на очікуваний результат. Зважаючи на окреслені Державним стандартом цілі навчання освітніх галузей, визначається загальна мета кожного розділу, яка конкретизується для окремої серії уроків. Залежно від навчального змісту розділу й програмових вимог до його засвоєння серія уроків може реалізовувати мету, пов'язану, наприклад, із формуванням елементів знання (уявлення, поняття) або способу виконання навчальної дії (уміння, навички), – це впливає, відповідно, на визначення макроструктури уроку й ролі в ній контрольної-оцінювальної діяльності [24].

Першочерговим у межах системи може бути урок, центральним питанням якого стане *узагальнення й актуалізація навчального досвіду*, необхідного для повноцінного сприймання і засвоєння учнями нового змісту. На такому уроці може відбуватися вхідний (попередній) контроль, який зазвичай систематично не проводиться, проте доцільний для індивідуалізації навчального процесу. Погодимось із дослідником В. Цетліним, який вважає, що в умовах особистісно зорієнтованого і розвивального навчання такий вид контролю допомагає вибудувати персональну траєкторію засвоєння навчального матеріалу для учнів із різним рівнем досягнень, відійшовши від традиційної опори на «середнього учня» [25]. Ефективними й оперативними засобами контролю в цьому зв'язку можуть бути короткотривалі письмові самостійні роботи, в тому числі тестового характеру. Форма завдань у цих роботах має піддаватися оперативній перевірці, наприклад, за допомогою методів взаємоперевірки, програмованого або комп'ютерного (машинного) контролю.

Під час здійснення вхідного контролю домінуючими будуть такі *функції*:

- *інформаційно-діагностувальна*, яка виявлятиметься у визначенні рівня засвоєння актуалізованого знання чи вміння, з'ясуванні стану готовності учнів перенести наявний досвід у нову навчальну ситуацію чи на новий зміст;

- *прогностична*, що дозволить визначити можливості учня у засвоєнні нового змісту на підставі попереднього навчання, дібрати відповідний для кожного учня темп засвоєння навчального матеріалу й рівень його складності, передбачити адекватні методи і форми пізнавальної і практичної діяльності, необхідне дидактичне забезпечення;

- *мотиваційна*, яка позначатиметься на активізації попереднього навчального досвіду учнів, стимулюванні прагнення використовувати й розвивати його до бажаного рівня, на усвідомленні школярами необхідності

систематичного контролю процесу засвоєння нового матеріалу, на інтересі до пізнання нового.

Зasadничим уроком у системі постає *урок відкриття нового знання або способу дії*. У його межах організовується навчальна ситуація проблемного характеру, що дозволяє разом із учнем встановити невідповідність наявного у нього досвіду новим умовам. Для цього використовуються індивідуальні завдання, зміст яких укладено відповідно до операцій, що входять до структури знання або виконання навчальної дії. Це дозволяє встановити етап, на якому виникла проблема, зіставити дію з відомим способом і з'ясувати причину утруднення – конкретні знання чи вміння, яких бракує для виконання навчальної задачі. У процесі розв'язування виявленої проблеми відбувається взаємодія учня із навчальним матеріалом, за якої школярі спільно з учителем обмірковують подальші кроки виконання навчальної задачі (знаходять ключове питання, складають план дій тощо), освоюють шляхи відкриття знання або способу міркування під час виконання дії із застосуванням частково-пошукових або дослідницьких методів. У результаті спільного пошуку визначаються ознаки і властивості нового поняття або створюється орієнтувальна основа дії (засвоюються знання про спосіб виконання), укладається алгоритм застосування. На цьому ж уроці відбувається ретельне опрацювання кожного елемента знання чи дії до усвідомлення суті. В якості засобів такої діяльності використовуються типові завдання репродуктивного характеру (наприклад, тестові завдання закритого типу на вибір однієї правильної відповіді з кількох запропонованих або на встановлення відповідності), які учні виконують за складеним алгоритмом або орієнтувальною основою з детальним коментуванням кожної операції. Під час роботи над такими завданнями відбувається контроль результатів первинного засвоєння знання чи способу дії, а також самоконтроль із використанням еталонних вимог або зразка правильного виконання [21]. Головними функціями такого контролю будуть:

- *мотиваційна*, яка має забезпечити позитивне налаштування учня на досягнення успішного результату, утвердження у своїх можливостях досягти більшого;

- *інформаційно-діагностувальна*, що дозволяє виявити проблеми у первинному засвоєнні змісту і за наявності таких зіставити з якістю опанування попередньо опанованого й пов'язаного з даним матеріалу;

- *навчально-перевірвальна*, яка забезпечує одночасне засвоєння учнями способів самоперевірки й самоконтролю.

Кілька подальших уроків у системі присвячуються *закріпленню змісту уявлення чи поняття або оволодінню узагальненими способами навчальних дій*, уведенню нового знання чи способу дії у раніше сформовану систему знань і умінь. Тут застосовуються різні форми роботи: фронтальна, групова, індивідуальна, самотійна. Засобами навчання можуть бути водночас із традиційними завданнями програмові засоби – тренувальні програми (тренажери), фрагменти навчальних мультфільмів тощо. Ефективними на цьому етапі процесу навчання є компетентісно орієнтовані завдання, які вводять учнів у змінені навчальні умови; мотивують до свідомої діяльності в умовах, які моделюють реальну ситуацію; інтегрують зміст кількох взаємопов'язаних питань із різних дидактичних ліній навчального предмета чи освітніх галузей; сприяють формуванню варіативності мислення, оскільки різні способи розв'язків; сприяння усвідомленню учнями практичної значущості навчання [26]. У межах уроків відбувається поточний контроль ходу і результатів засвоєння навчального змісту. Його метою є здобуття об'єктивної і оперативної інформації про якість навчально-пізнавальної діяльності учнів у межах певної теми, про їхні навчальні досягнення. У процесі поточного контролю учні ознайомлюються з вимогами до оцінювання їхньої діяльності, спільно з учителем виробляють критерії для самоперевірки і взаємоперевірки роботи. Критерії задаються на описовому рівні і містять сукупність вимог до навчальних досягнень для кожної оцінки.

Засобами поточного контролю можуть бути водночас із стандартизованими роботами (усними й письмовими) й нестандартні – творчі роботи, практичні завдання, навчальні проекти, щоденник успіхів, портфоліо досягнень із теми тощо.

Функціями поточного контролю виступають окрім аналогічних із попереднім етапом засвоєння теми – мотиваційною, інформаційно-діагностувальною, навчально-перевіральною, – ще й такі:

- *коригувальна*, яка дозволяє на основі аналізу процесу формування знань і вмінь учнів, динаміки навчальних досягнень своєчасно реагувати на недоліки процесу, виявляти причини недостатнього розуміння учнями навчального матеріалу, управляти його засвоєнням; у діяльності вчителя поточний контроль виступає засобом корекції своєї роботи, оскільки на його підставі вносяться зміни до планування подальшого навчання учнів, запобігається їхня неспішність;

- *розвивальна*, яка забезпечує усвідомлення кожним учнем особливостей розвитку його власного навчання, удосконалення загальнонавчальних умінь учня, пов'язаних із його самоконтролювальною діяльністю на основі здатності аналізувати, узагальнювати й оцінювати результати опанування змістом;

- *прогностична*, яка орієнтує на передбачення подальшого шляху навчання і розвитку учня.

Завершальним уроком системи є *урок підсумкової рефлексії або розвивального контролю*. Він може присвячуватись як систематизації й узагальненню засвоєного учнями достатньо великого блоку навчальної інформації і пов'язаних із нею способами діяльності, так і підсумковому контролю навчальних досягнень учнів із теми. Під час виконання завдань учні опановують і реалізують способи здійснення саморефлексії на основі аналізу, контролю, оцінювання та корекції (знаходження помилок) результатів і процесу власної навчальної діяльності та діяльності однокласників. Цей урок також присвячується тематичному контролю якості

засвоєння учнями структурних основ і взаємозв'язків вивченого матеріалу, їхніх особистісних надбань за виділеними на попередніх етапах критеріями. У якості засобів підсумкової рефлексії можуть використовуватись контрольні-вимірні матеріали – комплексні контрольні роботи, тести навчальних досягнень, та інші засоби накопичення і фіксації результатів навчання – щоденник-звіт, портфоліо досягнень, творча книжка учня, публічний захист проекту, комп'ютерна презентація тощо.

Провідними функціями тематичного контролю постають такі:

- *нормативно-відповідна*, яка забезпечує встановлення відповідності між реальними досягненнями учня і запланованим навчальною програмою результатом;

- *навчально-перевірвальна*, що передбачає виконання учнями навчальних завдань різного рівня складності з однієї теми із подальшою самоперевіркою, у процесі якої школярам надається можливість самостійно відшукати помилки або неточності, пояснити їх природу, виправити їх, – таким чином підвищується якість засвоєння навчального матеріалу, з'ясовуються резерви для удосконалення;

- *виховна*, яка виявляється у формуванні ціннісних якостей особистості, пов'язаних із становленням самосвідомості, бажанням учитися й наполегливо працювати над собою, самоутвердженням і переконанням у власних можливостях і потенціалах.

Таким чином, в умовах упровадження компетентнісної освіти формувальне оцінювання може бути реальним механізмом, який збагатить її зміст низкою важливих для навчання і суспільного життя дитини загальнонавчальних умінь, а саме: організаційних, пізнавальних, рефлексивних, зокрема умінь самоаналізу, самоконтролю, самооцінювання, самокорекції. Це пояснюється орієнтацією такого оцінювання на розвиток конкретного учня, на формування його персональних якостей щонайбільше доступного рівня. За формувального підходу здобувається інформація про

реальний стан навчальних досягнень учня, що дозволить вчасно відреагувати на проблеми в навчанні, прийняти педагогічні рішення для його покращення.

Література

1. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручн. / О. Я. Савченко. – К.: Грамота, 2012. – 504 с.
2. Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи: монографія / Бібік Н.М., Вашуленко М.С., Онопрієнко О.В. та ін. – К.: Педагогічна думка, 2014. – 346 с.
3. Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу: монографія / Савченко О. Я., Бібік Н. М., Онопрієнко О. В. та ін. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 192 с.
4. Воронцов А. Б. Педагогическая технология контроля и оценки (Система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова) / А. Б. Воронцов. – М.: А. И. Рассказов, 2002. – 303 с.
5. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: Экспериментально-педагогическое исследование / Ш. А. Амонашвили. – М.: Педагогика, 1984. – 296 с.
6. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
7. Пинская М. А. Формирующий подход: критериальное оценивание в действии / М. А. Пинская, А. В. Иванов // Народное образование. – 2010. – № 5. – С. 192–201.
8. Фишман И. С. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся: Методическое пособие / И. С. Фишман, Г. Б. Голуб. – Самара: Издательство «Учебная литература», 2007. – 244 с.
9. Пинская М. А. Новые формы оценивания. Начальная школа / М. А. Пинская, И. М. Улановская. – М.: Просвещение, 2013. – 80 с.

10. Black P. Assessment For Learning: Putting it into Practice / [Paul Black](#), [Chris Harrison](#), [Clare Lee](#), [Bethan Marshall](#), [Dylan Wiliam](#). – Maidenhead : Open University Press, 2003. – 135 p.
11. Wiggins Grant P. Educative assessment: designing assessments to inform and improve student performance / Grant P. Wiggins. – Jossey-Bass Publishers, 1998. – 361 p.
12. Елькина О. Ю. Мониторинг учебных достижений младших школьников как средство повышения качества начального образования: монография / О. Ю. Елькина, Н. А. Сабурова. – М. – Берлин: Директ-Медиа, 2015. – 162 с.
13. Пинская М. А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: учеб. пособие / М. А. Пинская. – М.: Логос, 2010. – 264 с.
14. Орієнтовні вимоги до оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів (проект) / [електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua//pr-viddil/public-discussions/1358761665/>
15. Скворцова С. О. Математика. 2 клас: зошит для контролю навчальних досягнень / С. О. Скворцова, О. В. Онопрієнко. – Харків: Вид-во «Ранок», 2013. – 80 с.
16. Онопрієнко О. Технологія укладання тестових завдань з математики для підсумкових контрольних робіт у 4 класі / М. Барна, О. Онопрієнко // Початкова школа. – 2009. – № 4. – С.11–16.
17. Михайлычев Е. А. Дидактическая тестология / Е. А. Михайлычев. – М.: Народное образование, 2001. – 432 с.
18. Онопрієнко О. Завдання тестового характеру як засіб контролю результатів навчання математики / О. Онопрієнко // Початкова школа. – 2010. – № 1. – С.8–11.
19. Bloom B. S., Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals / B. S. Bloom. – New York: Longman, 1956. – 207 p.
20. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

21. Савченко О. Формування у молодших школярів умінь самоконтролю і самооцінки / О. Савченко // Початкова школа. – 2015. – № 4. – С. 1–5.

22. Савченко О. Мета і результат уроку в контексті компетентнісного підходу / О. Савченко // Початкова школа. – 2015. – № 3. – С. 10–15.

23. Гринченко И. С. Современные средства оценивания результатов обучения. Учебно-методическое пособие / И. С. Гринченко. – М. : УЦ Перспектива, 2008 – 132 с.

24. Онопрієнко О. Урок математики у початковій школі: мета, завдання, структура / С. Скворцова, О. Онопрієнко // Початкова школа. – 2015. – № 1. – с. 4–9.

25. Цетлин В. С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение: монография / В. С. Цетлин. – Москва : Педагогика, 1977. – 120 с. р.

26. Онопрієнко О. Компетентнісно зорієнтовані задачі як засіб формування математичної компетентності учнів / О. Онопрієнко // Початкова школа. – 2013. – № 3. – С. 23–26.

27. Локшина О. Інновації в оцінюванні навчальних досягнень учнів у шкільній освіті країн Європейського Союзу / О. Локшина // Порівняльно-педагогічні студії. – 2009. – № 2. – С. 107–113.

РОЗДІЛ III

РЕЗЕРВИ ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛЮВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ФОРМ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

3.1. Удосконалення організаційних форм навчання в контексті розвитку початкової освіти у зарубіжних країнах

А. Д. Цимбалару

Суттєве значення для удосконалення організаційних форм навчання має урахування позитивного досвіду розв'язання цієї проблеми у зарубіжних країнах. Аналіз фахової літератури, Інтернет-джерел спрямовувався на виявлення *тенденцій розвитку початкової ланки загальноосвітніх навчальних закладів у країнах зарубіжжя*, з метою врахування позитивного досвіду у процесі моделювання організаційних форм навчання в школах I ступеня в Україні.

Реалізація цього завдання здійснювалась на засадах проблемно-цільового і географічного підходів. Так, *тенденції розвитку початкової ланки загальноосвітніх навчальних закладів* виявлялись на основі аналізу досвіду країн світу, які *довели свою спроможність у забезпеченні якості шкільної освіти за результатами міжнародних програм PISA, TIMSS; вирізняються швидкими темпами розвитку освітньої сфери, а також посиленою увагою до проблем її модернізації*. У полі зору особливої уваги перебували джерела інформації, які висвітлювали досвід країн Європи (до яких Україна належить географічно) і колишнього СРСР (з якими наша країна пов'язана історично).

Джерельна база дослідження – це інформаційно-аналітичні матеріали міжнародних інституцій [35; 36]; монографії, дисертаційні дослідження (І. Борисенко [4], А. Василюк [5], А. Джурило [9], Ю. Кучер [14], О. Локшина [18], О. Матвієнко [19], І. Руснак [24], А. Сбруєва [26] та ін.); інші наукові видання з проблеми (О. Вороніна [6], О. Овчарук [21], А. Яновський [34] та ін.); вітчизняні фахові періодичні видання і матеріали зарубіжної періодики («Освіта України», «Рідна школа», «Шлях освіти», «Педагогика», «Народное

образование», «Образование без границ», «Вестник РГНФ» та ін.); збірники матеріалів міжнародних конференцій («Современные стратегии начального образования» [28] та ін.); Інтернет-сайти, на яких містяться фактичні матеріали щодо досліджуваного явища [7] та ін.

Аналіз досліджень реформування системи шкільної освіти зарубіжжя (І. Борисенко, А. Василюк, А. Джурило, Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Матвієнко, О. Овчарук, О. Першукова, О. Савченко та ін.) засвідчив значний позитивний досвід модернізації початкової освіти, яка відбувається під гаслом «молодша школа не може бути неуспішною», що набуває конкретного і почасти самобутнього втілення» [15, с. 20]. Передусім це відображається на організації такого важливого для успішного навчання об'єкта, як *шкільне середовище*. Його інноваційні моделі закладають нову систему цінностей педагогічної діяльності. Це розвивальні освітні середовища, де створюються умови для вибору учнями рівня складності навчального матеріалу, темпу навчання, форм і способів діяльності, підручників, навчальних посібників, а також системи оцінювання.

Розвивальний ефект шкільного середовища забезпечується переважно його *індивідуалізацією* і *багатоваріантністю*, нерозривна єдність яких є однією з важливих для моделювання компетентісно орієнтованих організаційних форм навчання тенденцій розвитку початкової освіти. Наприклад, у країнах Західної Європи домінують підходи до навчання, що ґрунтуються на урахуванні стилів пізнання дитиною нового – дивергентному (на основі збору інформації), конвергентному (на практичному застосуванні), асиміляційному (на структурованому теоретичному матеріалі) і акомодативному (на експериментальній діяльності – шляхом спроб і помилок) [22, с. 287-288]. У багатьох країнах Європи (Австрії, Ірландії, Італії, Угорщині та ін.) провідними задачами початкової школи є не лише когнітивний, а й особистісний розвиток учнів [25; 30]. Як зазначають автори колективної монографії «Тенденції реформування загальної середньої освіти у країнах Європейського союзу», навчання нині розглядається як допомога

дитині у становленні унікальної особистості.

Курс модернізації школи, який передбачає центрованість на учневі, обирають не тільки країни Європи. Так, у Китаї з погляду нових цільових орієнтирів, які змістили акценти з «потреб економіки і служіння суспільству» на розвиток особистості, були перероблені навчальні програми. Їх новаторство виявляється у «поєднанні єдиних вимог і гнучкості, яка дозволяє урахувати індивідуальні особливості і сприяти розкриттю ініціативи школярів» [3, с. 88].

З метою максимального врахування індивідуальних особливостей школярів у багатьох країнах упроваджують певні організаційні моделі. Так, на основі аналізу освітнього процесу в загальноосвітніх навчальних закладах трьох європейських країн – Росії, Голландії, Франції, – фахівці виокремили такі основні моделі: селективну (відбір і розподіл дітей на класи за рівнем інтелектуальних здібностей); диференціальну (диференціація за здібностями і розподіл за рівнями їх розвитку); змішаних здібностей (соціальна взаємодія дітей з різними здібностями); інтегративну (матрична модель, що складається з трьох блоків: розвиток інтелекту, емоції і морально-соціальної сфери учнів) і інноваційну (модульна особистісно зорієнтована модель) [12]. Зазначимо, що ці моделі нині впроваджують і в інших країнах світу. Зокрема, у Сінгапурі розподіл дітей для навчання відбувається не за віковою ознакою, а за здібностями, де кожний потік навчається за відповідною його рівню програмою.

Натомість у початкових школах Фінляндії, Швеції диференціацію дітей за рівнем навчальних досягнень заборонено. Тому у цих країнах не існує так званих престижних шкіл, класів з поглибленим вивченням предметів або «вирівнювання», курсів інтенсивного навчання і, відповідно, відбору дітей. За відмови від диференціації і генетичного детермінізму низький рівень навчальних досягнень не вважають проблемою школяра. Це є результатом невідповідного для конкретного учня відбору методик. Для забезпечення ефективної роботи на засадах радикальної інтеграції і рівності головним

вважається різноманітність педагогічного репертуару вчителя [10]. Можливо цим пояснюється «стрибок» у забезпеченні якості шкільної освіти, який за останні роки зробила Фінляндія.

Відповідно до потреб забезпечення центрованого на учневі педагогічного репертуару вчителя посилюється увага до системи професійної підготовки і *перепідготовки* педагогів. Так, у Південній Кореї відбувається модернізація системи обміну досвідом і самоосвіти, заохочень і стимуляції до професійного росту і творчості, що за останні 10-15 років дало змогу досягти вагомих результатів без значних бюджетних вливань у сферу освіти [17, с. 26]. У Китаї підвищується соціальний статус учителя і посилюється увага до його постійного професійного зростання, у тому числі, на основі широкого міжнародного співробітництва. У Швеції і Фінляндії приділяють підвищену увагу підготовці педагогічних кадрів і фінансуванню вчителів початкової ланки у зв'язку з тим, що її визнано основоположною для подальшої успішності реалізації освітньої траєкторії людини протягом усього життя.

Розвивальна спрямованість шкільного середовища і його особистісна домінанта забезпечуються поглибленням *варіативності змісту* освіти. Наприклад, в Угорщині учням пропонують курси за вибором не тільки теоретичні, а й прикладні (фотографія, дизайн тощо). У Польщі увагу сфокусовано на етичних нормах віросповідання католиків (релігія), у Білорусі – на вихованні патріотизму і громадянської позиції. У Словаччині посилено складову забезпечення національної самосвідомості (національна історія, література та мистецтво). Як обов'язковий з 3 класу у школах Китаю запроваджено предмет «комплексна практична діяльність», у якому є кілька напрямів – суспільна практика, комунальне обслуговування місцевої громади, трудова технічна діяльність, пошукова дослідницька діяльність. Водночас діяльнісний підхід у школах зарубіжних країнах реалізується і через залучення школярів до організації процесу навчання. Так, у Норвегії з другого класу урок розпочинається з колективного обговорення плану

діяльності. Такі плани, де зазначають перелік тем і обсяг їх вивчення, учні разом з педагогом складають і на кожний робочий тиждень.

Окремо зазначимо підвищення уваги до вивчення молодшими школярами іноземних мов, на що звертають увагу дослідники проблеми (І. Борисенко, О. Першукова, В. Редько, М. Тадеєва та ін.). З кожним роком збільшується кількість країн, у яких діти починають її вивчення з 6-7 річного віку, у тому числі на експериментальному рівні (Австрія, Хорватія, Норвегія та ін.). Для ефективності раннього вивчення іноземних мов у цих країнах удосконалюють зміст, упроваджують нові форми і методи навчання мови та культури інших народів, готують нові підручники і здійснюють відповідні теоретико-методологічні дослідження. Увагою до мовної освіти пояснюється активізація діяльності шкіл у багатьох країнах (Швеція, Голландія та ін.) з формування полілінгвістичного освітнього середовища.

Водночас багатоваріантність шкільного середовища у практиці діяльності шкіл I ступеня (Великобританія, Казахстан, Норвегія, США та ін.) виявляється у його інформатизації. Нині ці можливості розширюють бази даних відеоматеріалів, які можна обирати не лише відповідно до певної теми з навчального предмета, а за рівнем складності, обсягом навчального навантаження відповідно до інтелектуальних і фізичних можливостей, вікової категорії учнів [20; 21]. В Азербайджані створення системи електронної освіти і розвиток комунікативно-інформаційної інфраструктури загальноосвітніх навчальних закладів є провідним напрямом розвитку. Ця країна єдина з переліку пострадянських, де освітня галузь є однією з пріоритетних у плані фінансування. За вливанням бюджетних коштів вона є другою у державі після армії.

Забезпеченню варіативності шкільного освітнього середовища і відповідно організаційних форм навчання сприяє активне розроблення і впровадження *авторських моделей, інноваційних технологій, методів і прийомів навчання*. Узагальнення результатів вивчення зарубіжного досвіду засвідчило наявність великої їх кількості. Тому зазначимо лише найбільш

поширені у країнах, які історично мають з Україною спільні освітні традиції [1; 11; 13; 27; 28; 29; 31; 32; 33]. Так, спираючись на типологію А. Хуторського [32, с. 142-145], можна визначити такі розповсюджені на теренах колишнього СРСР авторські моделі: *особистісно зорієнтовані* – «школа життя» (Ш. Амонашвілі); *природовідповідні* – школа вільного розвитку (А. Хуторської); *культуровідповідні* – школи «діалогу культур» (С. Курганов), космічної філософії (М. Щетинін), культурно-історична (Є. Ямбург); *креативні* (розвитку інтелектуальних і творчих здібностей) – школа евристичного навчання (В. Андреев, Ю. Кулюткин та ін.); *орґдіяльнісні* – розвивального навчання (В. Давидов, Л. Занков та ін.), поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Тализіна та ін.), концентрованого (А. Остапенко) і модульного навчання (Е. Ямбург), занурення (М. Щетинін), колективного способу навчання (А. Рівін, В. Дьяченко), школа-парк (М. Балабан); *ремісничі* – школа-театр, школа-виробництво, школа-завод, агрошкола; *інтенсивного навчання* – школи, які використовують авторські новаторські методики російських, білоруських, вірменських педагогів (С. Гарібян, П. Ерднієв, Н. Зайцев, Є. Ільїн, А. Кушнір, С. Лисенкова, М. Палтишев, Л. Петерсон, В. Шаталов, Л. Чігір та ін.).

Стосовно впровадження у школах зарубіжжя інноваційних технологій, методів і прийомів навчання зазначимо, що переважно це індивідуального загального розвитку молодших школярів і перспективно-випереджувального навчання. Скажімо, у Росії це проект «Перспективна початкова школа», удосконалення загальнонавчальних умінь (В. Зайцев), укрупнення дидактичних одиниць (П. Ерднієв), розвивального (В. Давидов, Л. Занков) і здоров'язберезувального навчання, раннього інтенсивного навчання грамоти (Н. Зайцев), розвитку оперативної пам'яті через систему зорових диктантів (І. Федоренко), дидактичної гри («Сам Самич» В. Репкіна, гра-посібник «Стосчет» (Мільярдер та ін.), розвитку мови (Е. Коростильова) тощо. У Швеції – це навчання у діалозі (Д. Каллош), яке передбачає бригадний метод викладання вчителями, роботу учнів у малих групах, групові звіти занять у

одно- і різновікових класах. У Канаді виокремлено навчальні стратегії – пряме (дедуктивне) навчання; непряме (для повторення і встановлення зв'язків між навчальним матеріалом); взаємодіюче; самостійне навчання, ґрунтоване на досвіді (індуктивне). Водночас встановлено такі принципи організації навчальної діяльності школярів, як повага до відмінностей між учнями, справедливість, звітність, висока якість, відкритість і чутливість (швидка реакція на запити), співпраця освітян з родиною і громадою. У США – це організація навчання на основі виявлення провідного стилю через встановлення «типу інтелекту»; використання інноваційних методів навчання, у тому числі з урахуванням останніх досліджень можливостей мозку людини, а також тих, що базуються на інтересі учнів; формування у школярів критичного мислення [23, с. 25-27]. Прикладом такої організації навчання є школи майбутнього, які реалізують теоретичні основи критичного мислення на основі особистісно орієнтованого і індивідуально-творчого підходів.

Отже, у школах зарубіжжя пріоритет надається дослідницьким, пошуковим, продуктивним методам, які реалізують як колективно, так і у групах або індивідуально. З метою запобігання тому, щоб власне інновації ставали метою діяльності педагогів, їхній дидактичний арсенал розширюється за рахунок добору засобів відповідно до індивідуальних особливостей учнів. Цьому сприяє наявність широкого спектру підручників, навчально-методичного забезпечення і можливостей для їх вибору, відповідно до певного контингенту школярів (Китай, Росія та ін.).

На забезпечення індивідуалізації і багатоваріантності шкільного середовища спрямовано пошук *нових архітектурних форм* його просторово-предметного компоненту. Стосовно архітектурного вирішення проблем оптимізації роботи у групах з різною чисельністю школярів цікавим є досвід початкових шкіл Норвегії. У Вардсен-школі в одному приміщенні з площею понад 90 , розділеному розсувною перегородкою, розташовано два класи однієї паралелі (два перших бо других чи третіх тощо). За потребою

проведення спільного заняття перегородку прибирають. Частина класної кімнати розділена стелажми і шафами (з підручниками, наочністю і дидактичними матеріалами, які учні можуть брати самостійно, обираючи з кількох варіантів той, що кожен вважає за потрібний) на окремі затишні куточки зі столиками і стільцями, де учні можуть працювати у малих групах і самостійно. Водночас діти мають змогу під час уроку виходити до так званої «зони вільного розвитку» – спільної кімнати, де розташовані бібліотека з каталогами, відеотека з монітором та інші додаткові матеріали.

Звертають на себе увагу архітектурні особливості шкільних будівель США, які, за визначенням фахівців, «нагадують велику квартиру», де кожна дитина має власну шафу. Зазначимо і те, що розташування у класній кімнаті парти-стільця не передбачає певного місця і учень може пересувати її так, як йому зручно.

Водночас вражають інноваційністю шкільні інтер'єри open space у Данії, де учні навчаються у великому приміщенні з умовним розподілом на рекреації.

Цікавим у побудові освітнього середовища виявляється і експеримент в Ізраїлі. Так, під час розроблення моделі школи «Крамим» акцент було зроблено на його технічному оснащенні і гнучкій організаційній структурі, оптимальній для ефективного використання простору, часу і організації взаємодії людей і техніки. Таке середовище спрямоване на реалізацію моделі організації навчання, у якій передбачено нелінійний виклад змісту, дистанційні форми навчання, роботу у різноманітних угрупованнях (група; «дім» – кілька груп; щабель – кілька «домів»; спільнота – кілька щаблів), у тому числі динамічного складу. Відповідно розроблявся проект будівлі, яка б не обмежувала свободу для упровадження такої організаційної структури, де приміщення для початкової школи (дома) мають рекреації для фронтальної, групової та індивідуальної роботи, а також окреме подвір'я.

Зазначимо, що такі складні архітектурні форми, на відміну від типових будівель, економічно затратні і їх побудова в зарубіжному досвіді не є

масовою. Тому шукають економічно привабливі варіанти. Так, М. Безруких [2]) пропонує створення трьох зон децентрації роботи у класній кімнаті (рис. 3.1).

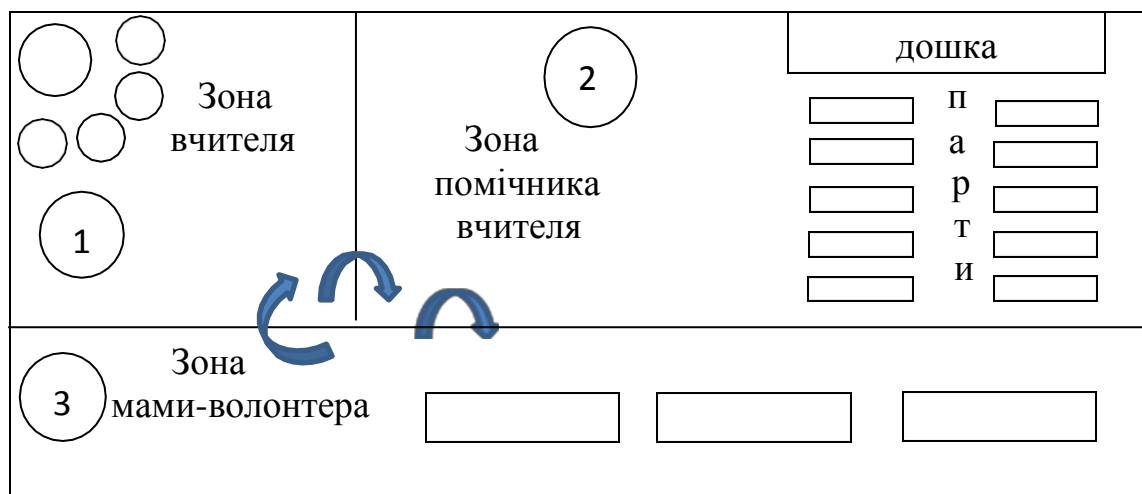


Рис. 3.1. Зонування класу для децентрації навчання

Робота організовується у малих групах, склад яких постійно змінюється за різними критеріями відбору. На уроці вчитель працює по черзі з кожною з 5-6 груп по 7-10 хвилин. У цей час інші групи опрацьовують самостійні завдання у другій зоні і виконують вправи для відпочинку у третій. Така організація, як зазначає автор, запобігатиме сегрегації – створенню класів «корекції», «здоров'я», «вирівнювання», а також відкриває можливості для урахування функціонального стану дитини, його працездатності, втомлюваності, потреби у зміні пози і знятті напруження.

Особистісна орієнтація освітнього процесу активізує діяльність, спрямовану на модернізацію навчальних програм, упровадження нових навчальних предметів, розширення вибору пріоритетних напрямів (гуманітарні, технічні тощо). Такі підходи до індивідуалізації і забезпечення варіативності шкільного середовища не забезпечують одержання очікуваних результатів повною мірою. Зокрема, надмірне навантаження відбивається на стані здоров'я учнів. Тому останніми роками спостерігається посилена увага до створення сприятливих для здоров'я школярів умов навчання. Це дає змогу виокремити **здоров'язбережувальну спрямованість шкільного середовища** як окрему тенденцію. Так, у Чехії функціонують «школи на

природі», де діти вчаться і лікуються. У Білорусі створюють спеціалізовані санаторні (лісні) школи. У Польщі у 4-6 класах поряд з окремими навчальними предметами вводять так звані «освітні стежки»: виховання здорового способу життя; екологічна освіта. Реалізація освітніх стежин відбувається засобами усіх навчальних предметів. У Швеції увагу сфокусовано на екологізації шкільного середовища. У США проблемою організації здорового харчування і режиму сприяння рухової активності школярів опікуються на державному рівні. Водночас до навчальних програм у різних штатах країни вводять предмети з вивчення безпеки життєдіяльності, культури харчування. У Росії проводять комплекси зорової гімнастики, фізхвилинок тощо. Рациональному режиму навчання із достатньою кількістю часу на відпочинок, активні ігри тощо сприяє запровадження повного шкільного дня у Німеччині.

Водночас з метою запобігання надмірного завантаження учнів в умовах інформатизації суспільства відбувається пошук шляхів *інтеграції змісту освіти*, яка виразно простежується як тенденція, що впливає на варіативність організаційних форм навчання. Так, у зарубіжних країнах навчальні дисципліни групують за освітніми галузями (Великобританія та ін.), комплектують з урахуванням всіх рівнів соціального замовлення. Зокрема, у Китаї навчальні предмети розподілено на категорії – на державному рівні і встановлені місцевими органами управління, виходячи з реального стану і конкретних потреб у певних провінціях, автономних районах і містах. Водночас і школи одержали право самостійно обирати навчальні предмети з урахуванням специфіки закладу (місця знаходження, контингенту тощо) і розробляти їх програмне забезпечення. У Великобританії визначають міжпредметні теми і проекти. Наприклад, тема «Особистісна, суспільна освіта, формування здорового способу життя» [4, с.10-11]. У Польщі з 1 по 3 клас розподіл у змісті навчання на окремі предмети не існує.

Цікавим є досвід школи «Ермітаж» (Бельгія), де успішність навчання є однією з найкращих серед навчальних закладів Брюсселя. Вона досягається

структуруванням навчального матеріалу відповідно до інтересів і потреб дітей. Учні відвідують «центри інтересів», де вирішують проблеми харчування; захисту від погодних умов; природних явищ та інших небезпек; солідарності; відпочинку і самовдосконалення.

Увага зосереджується і на пошуках способів інтеграції навчальних предметів у підручниках. Так, у Болгарії розроблено Буквар (авт. Б. Пенков та ін.), у якому органічно поєднано виклад програмового матеріалу з болгарської мови і арифметики. Активізується діяльність із розроблення навчально-методичних комплексів, які охоплюють підручники, навчальні і методичні посібники, що мають єдину концептуальну основу. Для прикладу, в Росії це «Освітня програма «Школа – 2100», керівники авторів-розробників О. Леонтєв, С. Бондирева та ін.; «Початкова школа ХХІ століття», керівник Н. Віноградова; «Школа Росії», керівник А. Плешаков.

Специфічною саме для початкової ланки школи є тенденція **вирівнювання освітніх позицій учнів**. Українські вчені [8; 16] виокремлюють у цьому напрямі досвід Великобританії, Польщі та інших країн, де «дітей, які не засвоїли на належному рівні програму, не спонукають дублювати навчальні цикли, а переводять у спеціальні класи» [15, с. 20]. В окремих державах (Бельгія, Франція та ін.) для надолуження прогалин створюють класи психолого-педагогічної підтримки чи так звані класи адаптації і корекції або організують додаткові індивідуальні й групові заняття. У Німеччині (досвід шкіл у Берліні і Бранденбурзі) організують навчання у додаткових двох класах (5-6) для тих випускників початкової ланки, які ще не виявили своїх здібностей для продовження навчання у наступній ланці школи. В Японії з цією ж метою функціонують «репетиторські школи» або «школи майстерності». У США упроваджують комунікативні і інтегровані методи для навчання педагогічно занедбаних учнів, створюють умови для навчання дітей різних соціальних груп.

Дедалі частіше у зарубіжних країнах (Австрія, Англія та Уельс, Бельгія, Італія, Іспанія, Люксембург, Німеччина, Польща, Франція тощо) цю

проблему вирішують, поділяючи навчальний процес на цикли. Переважно це два цикли, перший з яких не передбачає поділу на класи. Учні мають змогу опанувати кожен дисципліну за власним темпом. Цьому сприяє і можливість переходу протягом поточного навчального року (крім першого) у наступний або попередній клас (Австрія).

На вирівнювання освітніх позицій учнів у Фінляндії спрямована установка на радикальний навчальний оптимізм («зробити це зможе кожен») і створення можливостей для власного темпу засвоєння навчального матеріалу. Цьому також сприяє система роботи з виявлення труднощів дитини у навчанні і надання відповідної допомоги через індивідуальні заняття і педагогічний супровід. З такими учнями працює спеціальний учитель (ставка передбачена для класів, кількість дітей у яких перевищує 24 особи) і асистент учителя (з погодинною оплатою) [10].

Вирівнювання освітніх позицій школярів забезпечується створенням у багатьох країнах світу можливостей для широкого вибору мови навчання. Приміром, у Казахстані учень має змогу обрати одну з семи. Вирішенню цієї проблеми у Тайвані сприяє зменшення кількості дітей у класах, розширення спектру додаткових занять за шкільною програмою, забезпечення учням широкого вибору шкільних підручників і посібників, а також програм відповідно до власного кар'єрного плану.

Прагнення покращити освітні результати призводить і до збільшення часу на навчання. У початковій школі це спричиняє поступове зниження вікового цензу. Нині у США активізувались дослідження здатності дітей дошкільного віку до навчання. У більшості країн ЄС вікову планку вже знижено. Так, у Австрії, Бельгії, Греції, Італії, Іспанії, Люксембурзі, Німеччині, Португалії, Франції діти ідуть до школи переважно у 6, у Грузії, Англії – у 5, а у Голландії і Ірландії – у 4 роки. Тривалість навчання у початковій школі у середньому складає 4-6 років. Тож спостерігається трансформація дошкільної підготовки у шкільну. Урахування цієї тенденції під час моделювання організаційних форм вимагає посилення уваги до

вікових особливостей дітей, залучених до навчання у 6-ти і 7-річному віці.

Важливу роль у забезпеченні успішності навчання у початковій школі в країнах зарубіжжя відіграє увага до розв'язання *проблеми наступності*. Провідною тенденцією її вирішення є об'єднання початкової школи у межах єдиного навчального закладу або з основною школою (Данія, Італія, Норвегія, Швеція), або з дошкільним освітнім закладом (Австрія, Бельгія, Данія, Ірландія, Люксембург, Нідерланди, Португалія тощо), що позначається на виборі організаційних форм навчання. Водночас класи для дошкільнят відкривають у стінах загальноосвітніх навчальних закладів (Бельгія та ін.). Це трансформує школу в багатокomпонентну структуру, у якій учень матиме можливість розширювати діапазон об'єктів навчальної взаємодії.

У зарубіжних країнах вибудовують спільну стратегію дошкільної і початкової освіти (Данія та ін.). Цікавим у цьому плані є досвід Угорщині. Так, у країні будують центри, де у кількох різноповерхових будівлях, розташованих по колу, розміщено три дитячих садочки, три школи, будинок культури, бібліотека, спортивний комплекс, басейн, клуби тощо. Внутрішнє коло, яке з'єднує усі будівлі, – це квіткова оранжерея – місце, де учні знаходяться у вільний час. Таке архітектурне вирішення дозволяє вчителям початкової школи проводити заняття у дитячому садочку, і навпаки – залучати вихователів на уроки. Для вивчення спільних тем є змога об'єднувати учнів у паралелі або у групи за здібностями і схильностями незалежно від того, в якому класі вони навчаються.

З метою адаптації до навчання в основній школі у 3-4 класах вводять навчання за «дисципліною спеціалізації» вчителів (Італія), де кожен учитель має свій блок предметів у кількох класах. Цілісність навчального процесу при цьому забезпечується шляхом узгодження діяльності всіх учителів, які працюють у певному класі.

Отже, проблема наступності переважно розв'язується шляхом транспарентності передшкільної, початкової і основної ланок освіти.

Безперечно, проведений аналіз напрямів розвитку початкової освіти не вичерпує всіх аспектів проблеми, але дає змогу встановити перспективні для моделювання організаційних форм компетентісно орієнтованого навчання в початковій школі тенденції позитивного зарубіжного досвіду: особистісна домінанта, багатокomпонентність і варіативність шкільних середовищ, їх розвивальна і здоров'язбережувальна спрямованість; інтеграція змісту освіти з метою посилення єдності і системності навчального процесу, встановлення міждисциплінарних зв'язків і формування цілісної картини світу, синтезу виховних і навчальних функцій школи; транспарентність між ланками шкільної освіти (комплекси – дошкільний заклад і початкова школа, початкова і основна школа), що розширює діапазон міжособистісної взаємодії молодших школярів і сприяє вирішенню проблем наступності; диференціація і індивідуалізація у вирішенні проблем вирівнювання освітніх позицій учнів.

Література

1. Батербиев М. Школа с разновозрастным обучением / М. Батербиев // Народное образование. – 2007. – № 2. – С. 166-175.
2. Безруких М. Индивидуальная работа на уроке – утопия или реальность? / М. Безруких // Современная школа. – 1999. – № 1-3. – С. 89-90.
3. Боровская Н. Е. Модернизация учебных планов и программ в школах КНР / Н. Е. Боровская // Педагогика. – 2002. – №10. – С. 85-92.
4. Борисенко І. В. Теорія і практика моделювання змісту початкової освіти сполученого королівства Великої Британії та північної Ірландії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / І. В. Борисенко. – Київ, 2015. – 20 с.
5. Василюк А. В. Тенденції реформування шкільної освіти Польщі (XX – початок XXI ст.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / А. В. Василюк. – Тернопіль, 2011. – 40 с.
6. Воронина Е. В. Инновационный проект образовательного учреждения: опыт описания инновационных проектов школ для участия в

Приоритетном национальном проекте «Образование» / [авт.-сост. Е. В. Воронина]. – М. : 5 за знания, 2008. – 368 с.

7. Вчителі за демократію та партнерство [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.esd.org.ua>.

8. Глузман Н. А. Современное начальное образование в европейских странах: подготовка в школах и университетах / Н. А. Глузман // Проблемы сучасної педагогічної освіти : сер. : Педагогіка і психологія : зб. статей. – Вип. 14. – Ч. 1. – Ялта : РВВКГУ, 2007. – 296 с. – С. 53–63.

9. Джурило А. П. Реформування загальної середньої освіти у Федеративній Республіці Німеччина : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / А. П. Джурило. – Київ, 2015. – 20 с.

10. Загвоздкин В. К. Финская система образования: модель эффективных реформ / В. К. Загвоздкин ; (Библиотечка «Первого сентября», серия «Управление школы») – Вып. 19. – М. : Чистые пруды, 2008. – 32 с.

11. Запрудский Н. И. Моделирование и проектирование авторских дидактических систем : [пособ. для учителя] / Н. И. Запрудский. – Минск, 2008. – 336 с.

12. Калуге Л. Развитие школы: модели и изменения / Л. Калуге, Э. Маркс, М. Петри ; [пер. с англ. под ред. А. К. Зайцева] – Калуга : Калужский ин-т социологии, 1993. – 240 с.

13. Колеченко А. Энциклопедия педагогических технологий / А. Колеченко. – СПб. : Изд-во КАРО, 2002. – 169 с.

14. Кучер Ю. А. Становлення і реформування середньої і вищої освіти Ірландії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Ю. А. Кучер. – К., 2008. – 20 с.

15. Лавриченко Н. М. Інноваційний розвиток загальноосвітніх навчальних закладів у вітчизняній та зарубіжній теорії і практиці / Н. М. Лавриченко // Школа майбутнього як інноваційний заклад освіти : наук.-метод. посіб. / В. М. Мадзігон, Л. М. Ващенко, Л. І. Даниленко [та ін.] ;

за заг. ред. В. М. Мадзігона. – К., 2010. – 144 с. – С. 8-28.

16. Лавриченко Н. М. Сучасні моделі загальної середньої освіти в європейському вимірі [Електронний ресурс] / Наталя Миколаївна Лавриченко // Порівняльно-педагогічні студії. – 2009. – № 2. – С. 25-35. –

Режим доступу:

17. www.nbuiv.gov.ua/hortal/Soc.Gum/Ppstud/20092/TILES/23_32.pdf.

18. Леонов Н. Ф. Новая эффективная дидактика / Н. Ф. Леонов. – М. : Издательство «Спутник+», 2009. – 176 с.

19. Локшина О. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): монографія / Олена Ігорівна Локшина. – К. : Богданова А. М., 2009. – 404 с.

20. Матвієнко О. В. Розвиток системи середньої освіти в країнах Європейського союзу: порівняльний аналіз : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / О. В. Матвієнко. – К. : Київський ун-т ім. Т. Шевченка, 2005. – 492 с.

21. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / [Е. С. Полат, М. С. Бухаркина, М. В. Моисеева и др. ; под ред. Е. С. Полат]. – М. : Изд-кий центр «Академия», 2002. – 272 с.

22. Овчарук О. В. Дистанційна освіта у європейських країнах та США у контексті розвитку інноваційних технологій / О. В. Овчарук // Засоби і технології єдиного інформаційного освітнього простору: зб. наук. праць ; [за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука / Інститут засобів навчання АПН України]. – К. : Атіка, 2004. – 240 с.

23. Першукова О. О. Розвиток багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи : монографія / О. О. Першукова. – К. : ТОВ «Сік груп Україна», 2015. – 562.

24. Революция в обучении / Гордон Драйден, Дженнет Вос ; [пер. с англ.]. – М. : ООО «ПАРВИНЭ», 2003. – 672 с.

25. Руснак І. С. Розвиток українського шкільництва в Канаді : автореф.

дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки.
К., 2000. – 37 с.

26. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручн. / Олександра Яківна Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.

27. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр.. ХХ – початок ХХІ ст.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / А. А. Сбруєва. К., 2005. – 41 с.

28. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. – Т. 1. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

29. Современные технологии начального образования: материалы Всероссийской заочной научной конференции (Барнаул, 18 февраля 2010 г.): в 2 ч. / под ред. Г. Ф. Свиридовой, Е. Н. Ставской. – Барнаул : АлтГПА, 2010. – Ч. I. – 270 с.

30. Соколов Е. М. Педагогика диалога в Скандинавских странах / Е. М. Соколов // Педагогика. – 1990. – № 1. – С.137-140.

31. Тенденції реформування загальної середньої освіти у країнах європейського союзу: монографія у 2 ч. – Ч. 1. / [за ред. Н. М. Лавриченко]. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 146 с.

32. Халаджан М. Н. Социальные и экономические приоритеты авторизованной школы / М. Н. Халаджан // Школьные технологии – 2000. – № 1. – С. 145-168.

33. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

34. Ямбург Е. А. Школа для всех: Адаптивная модель (Теоретические основы и практическая реализация) / Е. А. Ямбург. – М. : Новая школа, 1997. – 352 с.

35. Яновський А. Школа громадянина: американський досвід – наші потреби / Анджей Яновський. – Львів : Літопис, 2001. – 215 с.

36. PISA 2009. Programme for International Student Assessment.

[Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.centeroho.ru/pisa09/pisa09.htm>.

37. TIMSS 2007. International Science Report. Findings from IEAs Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades. By Michael O. Martin, Ina V.S. Mullis, Pierre Foy [et al.]. – Boston: TIMSS &PIRLS International Study Center, 2008. – 497 p.

3.2. Підготовка вчителів до дидактичного моделювання і реалізації варіативних організаційних форм навчання

А. Д. Цимбалару

Однією з організаційно-педагогічних умов ефективності моделювання і реалізації варіативних організаційних форм навчання є забезпечення готовності педагогічного колективу до означеного виду діяльності. Це передбачає актуалізацію знань та детальне вивчення об'єкту педагогічного моделювання – організаційних форм навчання молодших школярів; виявлення його характеристик, властивостей, структурних компонентів тощо; вибір способу, рівня моделювання, визначення напрямку у якому розгортатиметься модель, формулювання гіпотези щодо побудови концептуальної моделі, вибір типу моделі тощо.

З урахуванням результатів одержаних під час вивчення стану підготовки вчителів до педагогічного моделювання і моделювання організаційних форм навчання зокрема у практиці роботи загальноосвітніх навчальних закладів було розроблено програму підготовки вчителів до побудови моделей організаційних форм навчання і їх реалізації у практику. Побудова програми «Основи моделювання організаційних форм навчання в школі I ступеня» ґрунтувалась на розумінні моделювання як окремої процедури у процесуальній схемі педагогічного проектування.

Метою пропонованого курсу є забезпечення формування у вчителів загальноосвітніх навчальних закладів знань і умінь щодо моделювання організаційних форм навчання та забезпечення їх ефективності для упровадження компетентнісного підходу. На досягнення поставленої мети спрямовано завдання, які полягають у змістовому й інформаційно-методичному забезпеченні підготовки педагогів до моделювання організаційних форм навчання в умовах упровадження компетентнісного підходу, структуруванні методичної роботи із забезпеченням адекватних форм і методів, активізації професійного само- і взаєморозвитку та

вдосконалення педагогів в контексті проблеми. Розкриємо зміст діяльності, спрямованої на їх виконання.

Структура та змістове наповнення програми логічно вмотивовані: спочатку вчителі сприймають і усвідомлюють теоретичний матеріал, а потім переносять його у практичну сферу. Програма складається з трьох блоків – інформаційного, процесуального і контрольно-узагальнюючого. У першому подано пояснювальну записку та навчально-тематичний план. Другий блок представлений двома модулями: «Підготовка вчителя до дидактичного моделювання» і «Організаційні форми навчання – об’єкт дидактичного моделювання в умовах упровадження компетентнісного підходу». Він реалізується шляхом організації лекцій та семінарів-практикумів. Останній блок містить матеріали для поточного і підсумкового тестування. Навчальний курс характеризується збалансованістю щодо надання теоретичного і практичного матеріалу, використання групових та індивідуальних форм і методів, наявністю простору для проявів творчості вчителів. Програма забезпечена планом семінарів-практикумів (таблиця 3.1).

Таблиця 3.1.

План семінарів-практикумів

№	Тема	Мета	Очікувані результати (знання, вміння)	Очікувані продукти діяльності
1	МОДУЛЬ І. Дидактичне моделювання: поняття і сутність	Формувати у вчителів знання про дидактичні моделі, їх типологію та видову характеристику	Знання теоретичних положень з проблеми дидактичного моделювання	Глосарій, тезаурус, словник, бібліографія
2	Об’єкти дидактичного моделювання	Сприйняти й усвідомити знання про об’єкти	Знання про об’єкти дидактичного	Статті, виступи, доповіді,

		дидактичного моделювання	моделювання	реферати
3	Структура й етапи дидактичного моделювання	Навчати структурувати свою діяльність з розробки дидактичної моделі за компонентами. Формувати вміння виявляти проблемне поле, відповідно визначати об'єкти дидактичного моделювання, визначати критерії оцінювання ефективності процесу дидактичного моделювання	Уміння структурувати свою діяльність із розробки дидактичної моделі	Опис методики розробки моделі
4	Верифікація дидактичної моделі	Формувати вміння встановлювати достовірність ефективності впровадження дидактичної моделі у практику роботи	Уміння визначати критерії ефективності процесу моделювання та дидактичної моделі	Анкети, опитувальники; опис методики верифікації моделі
5	Презентація дидактичної моделі	Формувати вміння застосовувати методологію моделювання під час колективної побудови дидактичної моделі. Узагальнити та систематизувати отримані знання.	Набуття досвіду з розробки, презентації та оцінювання дидактичної моделі	Скарбничка дідактичних моделей
6	МОДУЛЬ III. Організаційні форми	Формувати знання про теоретичні положення з	Знання теоретичних положень про	Глосарій, тезаурус, словник,

	навчання у умовах упровадження компетентнісного підходу як об'єкт дидактичного моделювання	проблеми моделювання організаційних форм навчання	організаційні форми навчання як об'єкт педагогічного моделювання	бібліографія
7	Аналіз моделей організаційних форм навчання	Сприйняти й усвідомити знання про моделі організаційних форм навчання, що існують у освітній практиці	Знання про організаційні форми навчання, що існують у освітній практиці	Статті, виступи, доповіді, реферати
8-9	Структура й етапи діяльності вчителя з розробки та упровадження моделей організаційних форм навчання в умовах упровадження компетентнісного підходу	Навчати структурувати діяльність з розробки та упровадження моделей організаційних форм навчання в умовах упровадження компетентнісного підходу	Уміння структурувати свою діяльність із розробки та упровадження дидактичної моделі організаційної форми навчання	Опис методики розробки та упровадження моделі організаційної форми навчання
10	Оцінювання ефективності дидактичного моделювання організаційних форм навчання та його результатів	Узагальнити та систематизувати отримані знання шляхом аналізу та оцінки ефективності процесу моделювання	Уміння визначати критерії ефективності процесу моделювання та дидактичної моделі організаційної форми навчання	Анкети, опитувальники; опис методики верифікації моделі організаційної форми навчання

Ураховуючи специфіку обраного об'єкта моделювання, підготовка до означеної діяльності організувалась у системі внутрішньошкільної методичної роботи та освітньої діяльності методичних кабінетів та центрів. Вона будувалась на розумінні поняття «система методичної роботи в школі». Аналіз вітчизняної і зарубіжної фахової літератури (Ю. Бабанський [1],

В. Бондар [2], І. Жерносек [3] та ін.) та здобутків шкільної практики доводить, що сутність цього поняття полягає у створенні структури заходів з відповідним змістом, певними формами і методами науково-методичної роботи, які сприятимуть формуванню творчо спрямованого розвивального середовища навчального закладу, що у свою чергу, спонукатиме вчителів до переходу на нові функції – вчителя-проектувальника об'єктів, вибір яких відповідає запитам сучасності й ураховує загальнолюдські і національні ціннісні виміри інтерпарадигмальної педагогічної реальності. Реалізація нових для традиційної школи функцій розробника дидактичних моделей потребує відповідної підготовки вчителя в системі науково-методичної роботи загальноосвітнього навчального закладу не в дискретному, а в синтезованому вигляді, з використанням інноваційних форм і методів. Тому наступним етапом формування готовності до моделювання освітнього простру молодших школярів в умовах варіативності організаційних форм навчання є залучення вчителів до *використання на практиці здобутих знань і умінь*, спочатку на рівні репродуктивного відтворення, а потім – на творчому рівні побудови моделей різного ступеня складності.

З урахуванням цього дібрані і структуровані заходи, орієнтовані на організацію підготовки до зазначеного виду діяльності на теоретичному, практичному і творчому рівнях. У результаті було побудовано орієнтовну структуру внутрішньошкільної методичної роботи (рис. 3.2).

Пропонована структура охоплює *колективні, групові й індивідуальні форми*, які спрямовують внутрішньошкільну науково-методичну роботу на ознайомлення вчителя з засадами дидактичного моделювання організаційних форм навчання в умовах упровадження компетентнісного підходу (семінари і лекції) і реалізацію одержаних знань і умінь на практиці, через залучення його до участі у роботі методоб'єднання, творчої майстерні, школи передового досвіду.

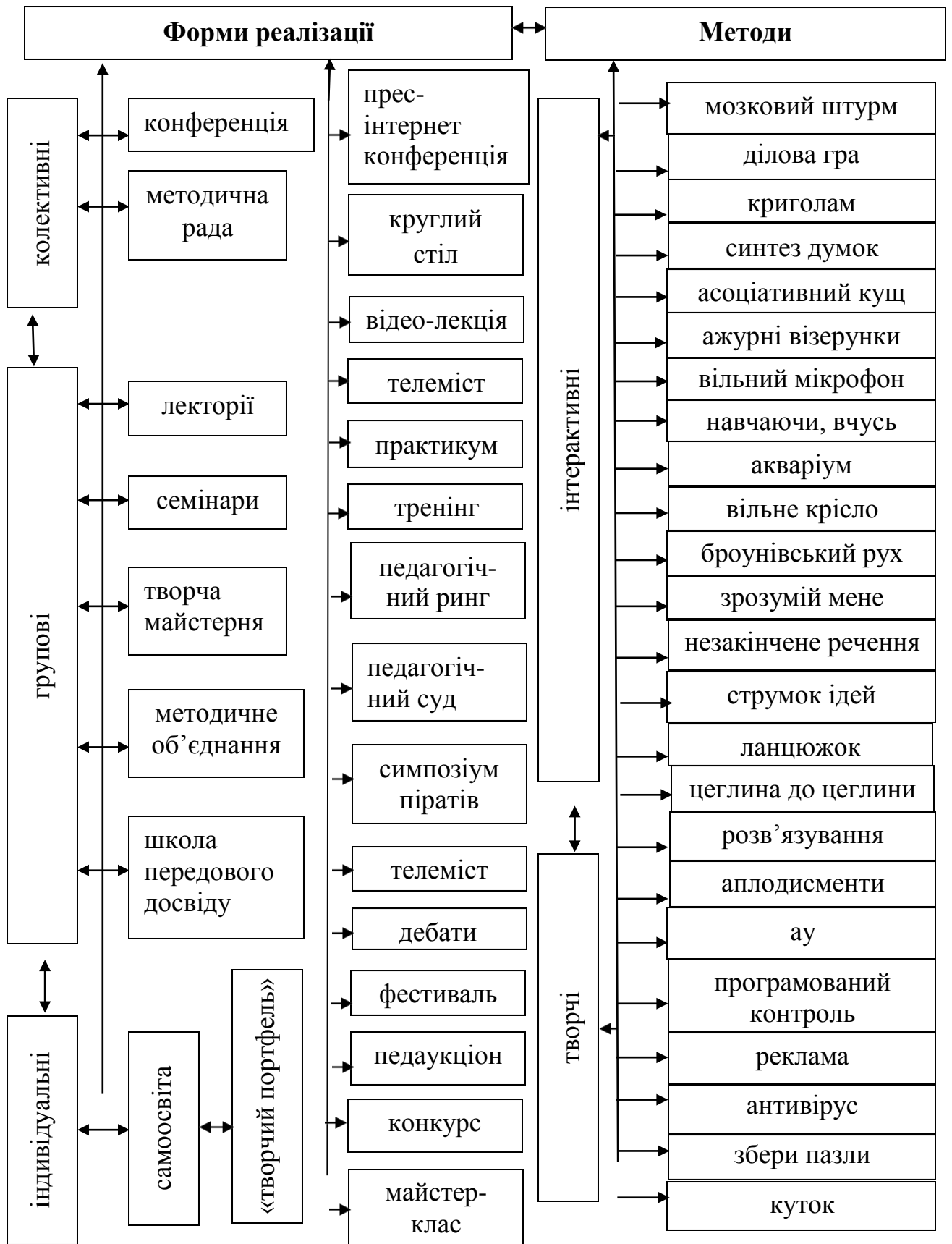


Рис. 3.2. Імовірні форми і методи внутрішньошкільної методичної роботи

Зазначимо, що проведення кожного заходу передбачає отримання певного проміжного продукту діяльності вчителів. Це доробки з визначенням

або уточненням понятійного апарату з проблеми (словники, тезауруси, глосарії); науково-методичний супровід (бібліографія з теми; конспекти наукових джерел з проблеми; власних статей, доповідей, виступів; методичні рекомендації з упровадження дидактичного проекту; пам'ятки вчителю-проектувальнику; карти ресурсів; алгоритм педагогічного моделювання; опис ефективних форм представлення результату), діагностичні матеріали (критерії оцінювання результатів, методика діагностики ефективності дидактичного проекту, анкети, опитувальники). Всі одержані матеріали входять до складу «творчого портфеля» вчителя. Стосовно пропонованих методів зазначимо, що більшість становлять інтерактивні («Акваріум», «Броунівський рух», «Зрозумій мене» та ін.) як найбільш доцільні стосовно обраних організаційних форм внутрішньошкільної методичної роботи (семінари-практикуми, прес-конференція тощо).

Підготовка та проведення *методичної ради як колективної форми* здійснюється з метою актуалізації можливостей і перспектив, які відкриває оволодіння вчителями знаннями і вміннями дидактичного моделювання означеного об'єкта. За рішенням методичної ради науково-методична робота у загальноосвітньому навчальному закладі спрямовується на оволодіння колективом учителів початкової ланки означеним видом діяльності. Зауважимо, що пропонований у орієнтовній структурі перелік форм і методів проведення методичної ради не є закритим і може доповнюватись кожним навчальним закладом залежно від особливостей його типу, складу педагогічних працівників тощо.

Схарактеризуємо *групові форми* організації діяльності педагогічного колективу школи I ступеня з моделювання організаційних форм навчання у системі методичної роботи загальноосвітнього навчального закладу. Так, за результатами ранжування на констатувальному етапі дослідження пріоритетною для опанування новацій педагога визначили таку форму методичної роботи, як *семінар-практикум*. Тому її було обрано провідною груповою формою для підготовки вчителів до моделювання організаційних

форм навчання учнів початкової школи в умовах упровадження компетентнісного підходу. Водночас, урахувавши, що проблема моделювання цього об'єкта спирається на великі обсяги теоретичних (філософських, психологічних, педагогічних) положень, було обрано і таку форму, як *лекція*. Саме ці групові форми забезпечують теоретичний рівень підготовки колективу до означеної діяльності і реалізуються за розробленою програмою.

Наступні групові форми – *творча майстерня, методичне об'єднання вчителів початкової школи (або кафедра) і школа передового досвіду* – було обрано як ефективні для опанування необхідних для моделювання означеного об'єкта знань і умінь на практичному і творчому рівнях. Робота творчої групи (майстерні) і методичного об'єднання (кафедри) початкової ланки будується у логіці реалізації кожного з блоків програми підготовки педагогів до моделювання організаційних форм навчання (відповідно до запропонованих у розробках семінарів завдань). На засіданнях школи передового досвіду вчителі вивчають, аналізують продукти і результати підготовки до моделювання освітнього простору молодших школярів в умовах варіативності організаційних форм навчання за кожним блоком, ознайомлюють з ними інших, поширюючи досвід і узагальнюючи судження, думки і пропозиції для рефлексії. Детальні плани засідань творчої групи (майстерні), методичного об'єднання і школи передового досвіду, які були реалізовані у експериментальних загальноосвітніх навчальних закладах.

Серед *індивідуальних* форм організації підготовки до моделювання освітнього простору молодших школярів в умовах варіативності організаційних форм навчання було визначено *самоосвіту*. Завдяки участі у пропонуваніх різноманітних заходах внутрішньошкільної методичної роботи кожен учитель, який працює у початковій ланці школи, збагачуватиме свій творчий арсенал, розширюватиме діапазон креативності у професійній діяльності, що спонукатиме до самостійної роботи над підвищенням фахового рівня з обраного напрямку. Систематизації надбань сприятиме

складання «творчого портфеля», орієнтовний зміст якого може бути таким:

I. Сторінки теоретичного матеріалу.

1. Глосарій або тезаурус, словник понятійного апарату проблеми (визначення робочих понять).

2. Бібліографія, список літератури.

3. Конспекти опрацьованих джерел інформації, дайджести, ксерокопії, скановані матеріали.

4. Збірка статей, доповідей, виступів, рефератів, автором (або співавтором) яких є вчитель.

II. Сторінки практичного доробку.

1. Схеми, таблиці, моделі, алгоритми діяльності, плани.

2. Діагностичний інструментарій (анкети, тести, опитувальні листи для виявлення проблемного поля, запитання для інтерв'ювання тощо).

3. Скарбничка моделей (орієнтири для розробки прогностичної моделі, результати пілотажних досліджень, модель власного освітнього простору, модель комунікативної взаємодії вчителя й учня та інші матеріали, що будуть отримані у результаті підготовки).

Зазначені форми сприятимуть: *поглибленню змістового аспекту* методичної роботи закладу освіти щодо організації діяльності вчителя з дидактичного моделювання, формування вміння планувати та прогнозувати результати діяльності з моделювання освітнього простору в школі I ступеня; *системності організації* діяльності вчителя з дидактичного моделювання в методичній роботі закладу освіти і формуванню його компетентності з теорії і практики моделювання освітнього простору в школі I ступеня в умовах варіативності організаційних форм; *активізації упровадження* інтерактивних, інноваційних форм і методів організації означеної діяльності вчителя в системі методичної роботи; проявів ініціативи і творчості під час моделювання освітнього простору молодших школярів.

Отже, пропонований підхід до підготовки вчителів початкової школи до моделювання організаційних форм характеризується гнучкістю,

адаптивністю до індивідуального стилю, збалансованістю щодо надання академічних знань і практичних умінь, наявністю можливостей для проявів творчості вчителів тощо. Оволодіння методологією моделювання дозволить вчителю розширити діапазон творчого розвитку професійних здібностей, набути інноваційний практичний досвід з вирішення інтелектуальних, творчих, методичних проблем. Але слід пам'ятати, що авторитарними вказівками неможливо розробити жодну дидактичну модель, яка була би ефективною. Також трапляється і таке, що у гонитві за «модною» інновацією відбувається лише декларація її впровадження, що не має на меті вирішення освітньої, розвивальної мети. Щоб не дискредитувати важливу роботу з моделювання такого складного об'єкта, як організаційні форми навчання, вважаємо за необхідне попередити вчителів про провідну умову їхньої участі у семінарах-тренінгах: свідоме мотиваційне спрямування вчителів на оволодіння навичками моделювання організаційних форм навчання.

Література

1. Бондарь В. И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект / Владимир Иванович Бондарь. – К. : Радянська школа, 1987. – 160 с.
2. Жерносек І. П. Удосконалення науково-методичної роботи в сучасних загальноосвітніх школах, ліцеях, гімназіях : монографія / І. П. Жерносек. – К., 2001. – 204 с.
3. Методическая работа в школе: организация и управление / [под. ред. Ю. К. Бабанского]. – М. : Педагогика, 1988. – 170 с.

3.3. Конструювання освітнього простору молодших школярів в умовах варіативності організаційних форм навчання

А. Д. Цимбалару

В одному й тому ж освітньому середовищі кожна дитина, залежно від індивідуальних особливостей, створює свій власний освітній простір. Цим пояснюється різний темп і обсяги засвоєння навчального матеріалу дітьми, які навчаються в одній класній кімнаті, в одному колективі, в одних і тих самих вчителів. Тож зосередженість на освітньому середовищі школи і передусім його насиченні сучасними гаджетами, що спостерігається в останні роки, не можна вважати пріоритетним завданням підвищення ефективності навчального процесу. Очікувані результати від його осучаснення будуть виправдані лише за умов органічного поєднання новітніх засобів навчання з повноцінною реалізацією особистісного підходу (Н. Бібік, Я. Кодлюк, О. Савченко та ін.), завдяки якому відбувається освоєння дитиною створеного освітнього середовища. Водночас для забезпечення ефективності навчання головним виявляється не стільки різноманітність педагогічного репертуару вчителя, скільки конкретний відбір методичного інструментарію, який ураховує індивідуальні особливості конкретного учня. Лише за таких умов освітнє середовище стає ефективним засобом створення освітнього простору школярів (Биков, Ю. Жук та ін.), конструювання якого відкриває можливість цілеспрямовано і системно організовувати навчальну взаємодію учнів на окремому відрізку навчального процесу – екскурсії, зустрічі з фахівцем, самостійній роботі і передусім уроці, як основній організаційній формі в початковій школі. Тож в умовах варіативності організаційних форм навчання конструювання освітнього простору учнів постає одним з основних дидактичних ресурсів їх модернізації на засадах особистісно орієнтованого підходу.

Освітній простір молодших школярів у межах певної організаційної форми (урок, екскурсія, індивідуальне заняття тощо) ми розуміємо як соціокультурну освітню ситуацію, у межах якої відбувається освоєння

об'єктів освітнього середовища для одержання певних знань і умінь із використанням ефективних для певної дитини способів і видів навчальної взаємодії.

Окреслимо основні етапи конструювання освітнього простору молодших школярів з урахуванням варіативності організаційних форм навчання. Організація навчальної діяльності школярів передусім має бути *адекватна меті* навчання. У тому наскільки послідовно і виважено вчитель не тільки формулює мету, а й спрямовує діяльність учнів на її досягнення виявляється його професіоналізм і відповідно якість очікуваних результатів. Тому конструювання освітнього простору учнів відбувається з урахуванням мети кожного уроку (іншої організаційної форми навчання). Вона формулюється зважаючи на окреслені в Держаному стандарті вимоги до вивчення кожного навчального предмета, а також з урахуванням державних вимог до навчальних досягнень учнів, зазначених в навчальній програмі з цього предмета для певного розділу (рис. 3.3).

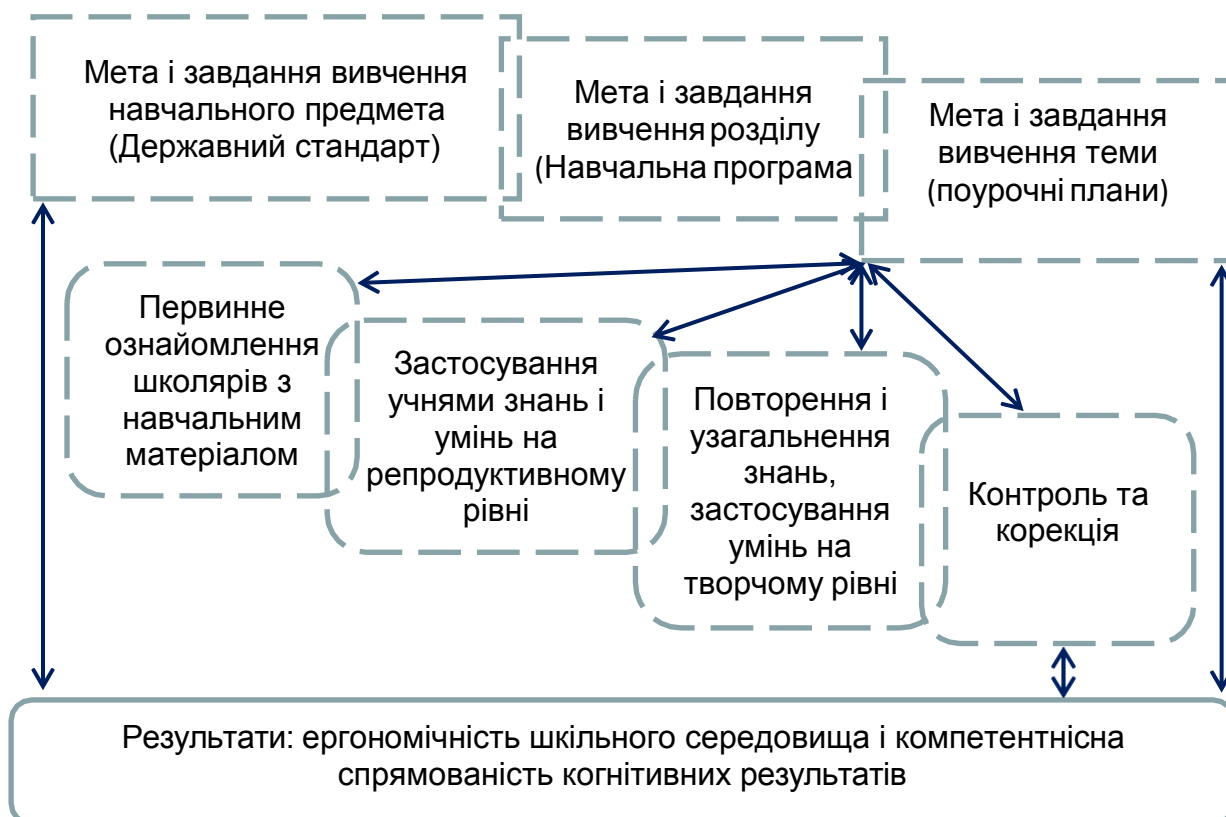


Рис.3.3. Базова модель дидактичного конструктора організаційних форм навчання молодших школярів

Все це логічно знаходитиме відображення у меті, що формулює учитель, плануючи окремий урок (іншу організаційну форму), зважаючи на основні завдання – ознайомлення з новим матеріалом, повторення і застосування одержаних знань на репродуктивному рівні, або узагальнення і застосування умінь на творчому рівні. На уроках перевірки знань, умінь і навичок відбуватиметься зіставлення очікуваних і наявних результатів та їх корекція. Це передбачає вибір учнями перевіркої роботи певного ступеня складності, виявлення рівня своїх навчальних досягнень і визначення стратегії та планування роботи щодо покращення одержаних результатів (за потребою) шляхом організації взаємодії з учнями, дорослими – батьками, фахівцями, іншими працівниками закладу (бібліотекар, психолог, соціальний працівник, вихователі та ін.), з різними джерелами інформації, іншими *затребуваними об'єктами*.

Для забезпечення ефективної навчальної взаємодії головним вважаємо не стільки різноманітність педагогічного репертуару вчителя, скільки його **центрованість на учневі** з урахуванням не лише вікових, а й індивідуальних особливостей, що впливають на перебіг і результативність навчальної діяльності дитини.

Як свідчать результати аналізу сучасної практики, індивідуалізація навчальної взаємодії відбувається переважно за складністю і обсягом пропонуваного для виконання завдань з огляду на рівні навчальних досягнень, інтелектуальні задатки та здібності учнів. Тоді як передусім мають бути взяті до уваги провідні канали сприймання навчального матеріалу, способи його опрацювання і домінуючий стиль діяльності дитини на різних етапах навчального процесу.

Для цілеспрямованого створення освітнього простору учнів початкової школи на окреслених засадах потрібен інструментарій виявлення їхніх індивідуальних особливостей. З цією метою пропонуємо опитувальні листи і картки спостережень, до яких педагог на початку навчального року вносить дані про кожну дитину. За результатами опрацювання внесеної інформації

він визначає провідні способи сприймання й опрацювання навчального матеріалу, а також стиль навчальної діяльності дитини і заносить прізвище учня до пріоритетних груп навчальної взаємодії для ефективної організації його діяльності на кожному етапі навчального процесу.

Методика ґрунтується на педагогічній інтерпретації психологічних досліджень особистості молодшого школяра (В. Тименко, О. Кочерга та інші). Діагностування проводять індивідуально методами спостереження і опитування. Спостереження використовують для визначення провідного каналу сприйняття дитиною інформації та особливостей її опрацювання нею. Спостереження за учнями можуть проводити як психолог школи, так і вчителі, вихователі групи продовженого дня, батьки. За пропонованою таблицею (яку заповнюють окремо для кожної дитини) спостерігач фіксує позначкою («+» або «V») наявність певної ознаки, а також числом від 1 до 5 пріоритет вибору дитиною певної пропозиції. Провідний канал сприймання інформації і спосіб її опрацювання дітьми-учасниками експериментальної роботи визначають за більшістю позначок у відповідному стовпчику. Стиль навчальної діяльності – за більшістю позначок з числом 1 у певному стовпчику.

Для виявлення **провідного каналу сприймання дитиною інформації**, спираючись на результати досліджень з проблеми (Кондратенко Л. Сиротюк А. Л. та ін.) розроблено таблицю для фіксації результатів спостереження (таблиця 3.2). Крім провідного, за кількістю позначок виявляють і другий за значущістю для кожної дитини канал сприймання навчального матеріалу.

Таблиця 3.2.

Картка спостереження для виявлення провідного каналу сприйняття дитиною навчального матеріалу

ІІІ дитини		клас	
Ознаки	Візуальний канал	Аудіальний канал	Кінестетичний канал
жестикуляція	на рівні шиї <input type="checkbox"/>	на рівні грудей <input type="checkbox"/>	на рівні живота <input type="checkbox"/>

дихання	верхнє (ключичне) <input type="checkbox"/>	середнє (міжреберне) <input type="checkbox"/>	нижнє (діафрагмальне) <input type="checkbox"/>
рухи очей під час пригадуван- ня	угору праворуч і угору ліворуч, розфокусований погляд прямо вперед <input type="checkbox"/>	перед собою – праворуч і ліворуч по горизонталі <input type="checkbox"/>	донизу ліворуч і донизу праворуч <input type="checkbox"/>
голос	високий <input type="checkbox"/>	середньої висоти <input type="checkbox"/>	низький <input type="checkbox"/>
темп мовлення	швидкий <input type="checkbox"/>	говорить виразно <input type="checkbox"/>	повільний, з довгими паузами <input type="checkbox"/>
найчастіш е вживані під час переказу життєвих подій слова	дивитися, бачити, уявляти, спостерігати, картина, як намальовано, зображення <input type="checkbox"/>	слухати, говорити, чути, ритм, звук, так сказати, шум, промовляти <input type="checkbox"/>	відчувати, почуватись, хапати, чіпати, торкатися, тягнути, притримувати <input type="checkbox"/>
рухи під- боріддя, голови, тіла при розмові	підборіддя трохи рухається догори <input type="checkbox"/>	дрібні ритмічні рухи тіла в такт мовленню, голова балансує на плечах або нахиляється в один бік, нібито дитина прислухається <input type="checkbox"/>	підборіддя рухається донизу <input type="checkbox"/>
поведінка	спостережливий, довго пам'ятає те, що бачив колись; орієнтований на зовнішній вигляд; мало відволікається на шум. <input type="checkbox"/>	може розмовляти сам із собою, думати уголос, відволікається на шум, балакучий, багато запитує, легко відтворює почуту розповідь <input type="checkbox"/>	часто намагається торкнутись співрозмовника, стати близько до нього; багата жестикауляція і міміка; гарна координація; пам'ятає загальне враження від подій на відміну від деталей <input type="checkbox"/>

Спираючись на дослідження проблеми виявлення домінування півкулі головного мозку (В. Пугач та ін.) було розроблено таблицю для фіксації результатів спостереження з метою виявлення **особливостей опрацювання** дитиною **навчального матеріалу** (таблиця 3.3).

Таблиця 3.3

**Картка спостереження для виявлення особливостей опрацювання
дитиною навчального матеріалу**

ІІ дитини		клас
Ознаки активності	Аналітичний спосіб опрацювання інформації (домінування лівої півкулі головного мозку)	Синтетичний спосіб опрацювання інформації (домінування правої півкулі головного мозку)
ока	прикладає лупу до правого ока <input type="checkbox"/>	прикладає лупу до лівого ока <input type="checkbox"/>
вуха	під час розмови по телефону переважно прикладає трубку до правого вуха <input type="checkbox"/>	під час розмови по телефону переважно прикладає трубку до лівого вуха <input type="checkbox"/>
руки	бере предмети переважно правою рукою <input type="checkbox"/>	бере предмети переважно лівою рукою <input type="checkbox"/>
ноги	взувається, починаючи з правої ноги; б'є по м'ячу правою ногою <input type="checkbox"/>	взувається, починаючи з лівої ноги; б'є по м'ячу лівою ногою <input type="checkbox"/>
за рухом тіла	крутиться навколо себе управо <input type="checkbox"/>	крутиться навколо себе уліво <input type="checkbox"/>
за сприйняттям простору	бачить оберти дівчинка-гімнастки навколо себе управо <input type="checkbox"/>	бачить оберти дівчинка-гімнастки навколо себе уліво <input type="checkbox"/>

Для проведення спостереження за цією таблицею дитині можна запропонувати роздивитись щось через лупу (мікроскоп), вдарити по м'ячу, покрутитись навколо себе, взяти кілька предметів, розкладених на столі тощо. Останню графу заповнюють завдяки динамічному тесту, який проводять за допомогою комп'ютерної техніки (Електронний ресурс: <http://www.procreo.jp/labo/labo13.html>). Дитині пропонують уважно роздивитись (протягом двох хвилин) як рухається дівчинка-гімнастка і сказати у який бік вона повертається – управо чи уліво. Далі її просять нахилити голову спочатку вправо, потім уліво і підтвердити правильність попереднього висновку. Якщо дитина бачить рухи в обидві боки, спостерігач фіксує це у таблиці позначками у двох відповідних графах.

Провідний спосіб опрацювання інформації кожного школяра виявляють за більшістю позначок у відповідному стовпчику. Якщо за певною ознакою дитина виявляє однакову активність кожної з півкуль головного

мозку, її відносять до групи амбідекстрів (людей з однаковою активністю кожної з півкуль головного мозку).

Виявлення провідного стилю навчальної діяльності школярів здійснюють за опитувальником (таблиця 3.4), який підготовлено на основі тестів, розроблених за матеріалами Г. Гарднера і Д. Фельдмана (Електронний ресурс: www.psi-test.ru/percon/7_tipov_unt/html) відповідно до особливостей дітей молодшого шкільного віку. Той, хто проводить опитування (це можуть бути психолог школи, вчителі, батьки тощо) позначає числами від 1 до 5 пріоритет дитини – що би вона обрала передусім, у другу чергу, третю і останню. Опитування проводять індивідуально.

Таблиця 3.4.

Лист опитування для виявлення провідного стилю навчальної діяльності школярів

	III дитини			клас	
Запитання	Стилі навчальної діяльності				
	натуралістичний	музично-ритмічний	вербально-лінгвістичний	логіко-математичний	моторно-рухливий
Якби тобі запропонували:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
написати твір на вільну тему, ти писав(ла) би про ...	природу (тварин, рослини)	улюблену пісню, музичний твір	улюблений вірш, казку інший літературний твір	виконання цікавих завдань з числами, логічні задачі	спортивні ігри, змагання
скласти програму на вихідні, ти обрав(ла) би	відвідування зоопарку	парад оркестрів	відвідування театру	лекцію з розкриття таємниць вирішення логічних завдань	розважальний центр зі скелею і половою перепон
екскурсію, ти обрав(ла) би ...	дендропарк (сад, парк, оранжерею)	студію звукозапису	знімальний майданчик	обчислювальний центр	стадіон
відвідувати	любителів	вокальний,	юний	юний	спортивна

гурток, який би вела відома людина, це був би ...	тварин (верхова їзда, плавання з дельфінами)	хоровий, гри на інструмен- ті	письменник (поет), журналіст	математик, (конструк- тор)	секція, танцю- вальний
взяти участь у незвичних конкурсах і змаган- нях, ти обрав(ла) би ...	збір гербарію	розпізнава ння фальшиви х нот у виконанні музичних творів	складання кросвордів	складання схем і таблиць	стрибан- ня на одній нозі
обрати найкращий відпочинок, то це був (ла) би ...	прогулянка у лісі	пісенний концерт	спілкування з друзями	розв'язуван- ня ГОЛОВОЛОМОК	рухливі ігри

Одержані результати опитування і спостереження використовують для відповідної організації діяльності кожного школяра на певному етапі навчального процесу. Так, під час *первинного ознайомлення з навчальним матеріалом* діти можуть працювати у парах, трійках, інших за чисельним складом групах кінестетичного, візуального або аудіального сприймання навчального матеріалу (рис. 3.4). Водночас кожна дитина, якщо вона інтроверт за типом особистості (поведінки), матиме змогу працювати самостійно. При цьому кожному учню бажано забезпечити вибір об'єкта взаємодії – людина-знак, людина-людина, людина-техніка, людина-художній образ, людина-природа. Серед достатньо широкого діапазону місць (локацій) для організації навчальної взаємодії учитель обирає пріоритетні для вирішення поставлених завдань.

Організація навчальної діяльності учнів

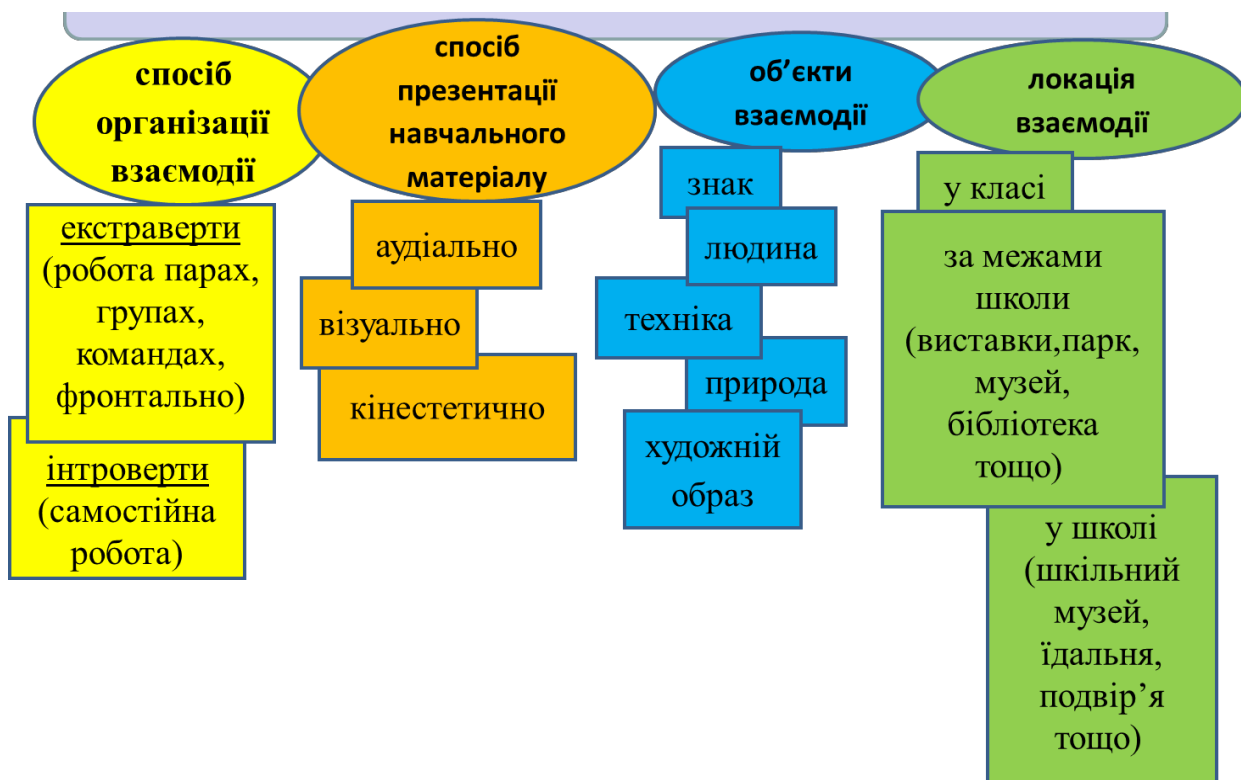


Рис.3.4. Компоненти дидактичного конструктора для моделювання організаційних форм навчання на етапі первинного ознайомлення з навчальним матеріалом

Організовуючи навчальну взаємодію на етапі *застосування учнями знань і умінь*, учитель обирає локацій і способів організації взаємодії серед вже пропорованих на попередньому етапі. Натомість робота у групах планується відповідно до пріоритетного для кожної дитини способу опрацювання сприйнятого на попередньому занятті навчального матеріалу – аналітичного або синтетичного (рис. 3.5). Відповідно для кожної дитини проектується певна позиція у взаємодії – вона може виступати у ролі того, хто навчає інших або того, кого навчають інші, а також змінювати ці ролі. Цим забезпечується збільшення частотності повторів навчального матеріалу але без дублювання змісту його презентації.

Організація навчальної діяльності учнів

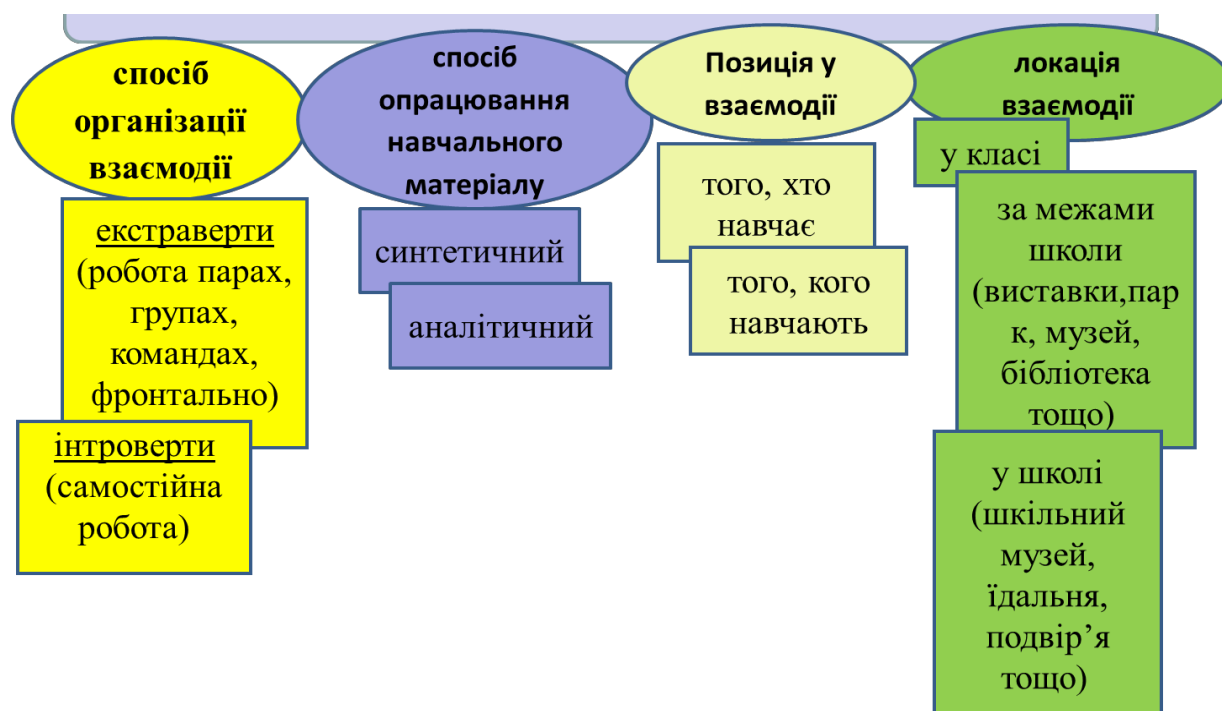


Рис.3.5. Компоненти дидактичного конструктора для моделювання організаційних форм навчання на етапі застосування учнями знань і умінь

На етапі *повторення і узагальнення знань і застосування умінь* організація роботи груп відбувається за домінуванням стилю навчальної діяльності – моторно-рухливого, вербально-лінгвістичного, логіко-математичного, музично-ритмічного або натуралістичного стилю із забезпеченням відповідними об'єктами навчальної взаємодії і певної локації. Зважаючи на те, що зміст завдань спрямовано на творчий рівень, у роботі учень переважно займає позицію того, хто навчається самостійно (рис. 3.6).

Організація навчальної діяльності учнів

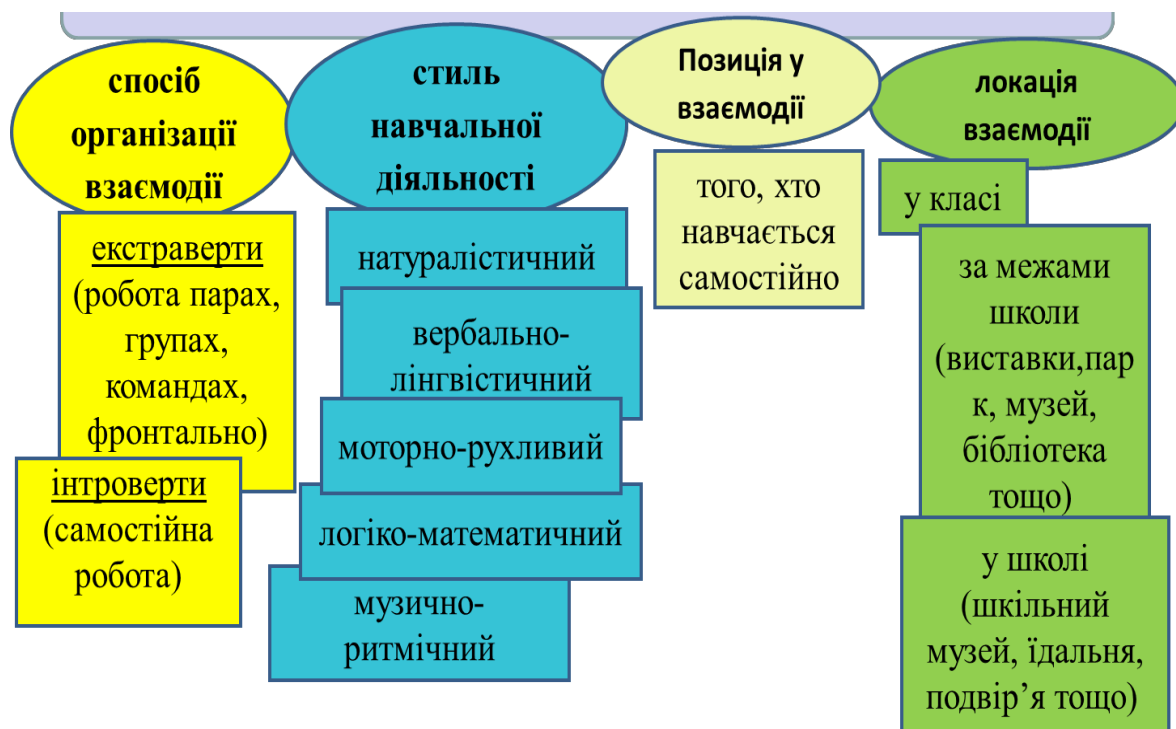
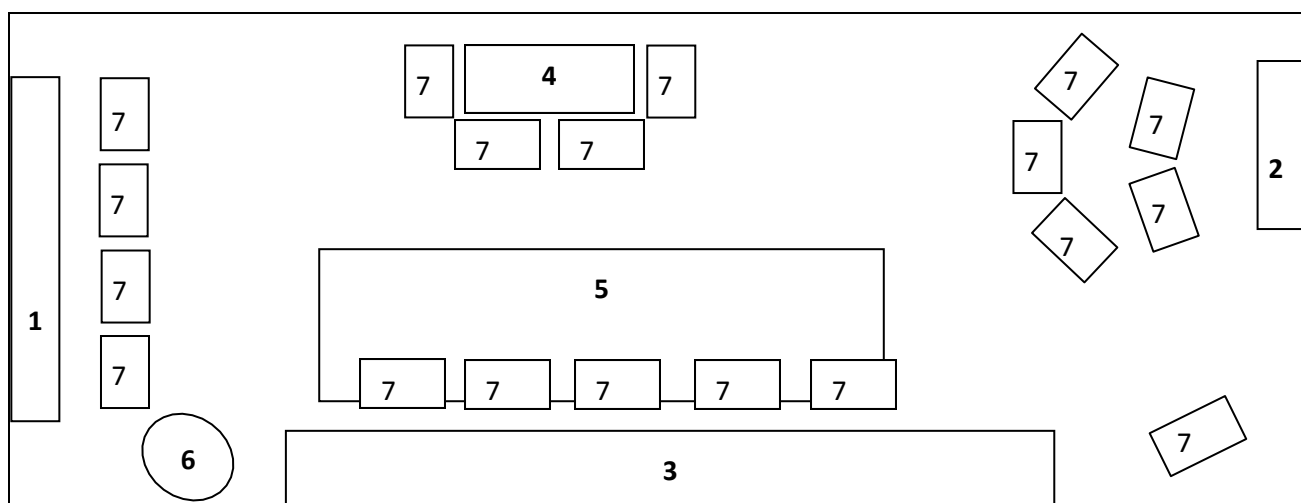


Рис.3.6. Компоненти дидактичного конструктора для моделювання організаційних форм навчання на етапі повторення і узагальнення знань і застосування умінь

Ураховуючи, що організація взаємодії молодших школярів з об'єктами шкільного середовища здійснюється переважно у класній кімнаті, розроблено схему її *зонування* для одночасної роботи кількох груп (рис. 3.7). Вона презентує таке розміщення обладнання і меблів, щоб учні кожної групи мали змогу виконувати завдання, не відволікаючись на те, що роблять інші (для цього також можна використовувати пересувні ширми). Так, працюючи з аудіотехнікою, діти не зможуть бачити того, що демонструють для групи, яка використовує відеопристрої. Водночас застосування навушників запобігатиме відволіканню дітей цих груп на шум, який відбуватиметься під час організації рухливих ігор і вправ у іншій групі. Пропонована схема забезпечує роботу учнів не тільки у групах аудіального (зона 1), візуального (зона 2), кінестетичного (зона 3 або 5) сприймання матеріалу, а й аналітичного і синтетичного способів її опрацювання. Так, одна з цих груп

працюватиме в зоні 3, а інша – в зоні 1 або 2.



1 – пристрої для аудіальної презентації матеріалу; 2 – пристрої для візуальної презентації матеріалу; 3 – дошка, наочність, макети, муляжі та інші об'єкти взаємодії; 4 – стіл учителя; 5 – килим (на цьому місці розстелюють змінні покриття, розліновані для проведення дидактичних ігор); 6 – стіл для роботи учнів стоячи (або конторки, переносні дошки, фліпчарти); 7 – парти (одно- або двомісні).

Рис. 3.7. Зонування класної кімнати для організації навчальної взаємодії учнів з об'єктами освітнього середовища

Стосовно організації роботи в п'яти групах зазначимо, що учні з таким провідним стилем навчальної діяльності, як музично-ритмічний, працюватимуть у першій зоні, натуралістичний – у другій, логіко-математичний – у третій, вербально-лінгвістичний – у четвертій і моторно-рухливий – у п'ятій. До того ж у моделі передбачено, що взаємодія школярів у групах кінестетичного сприймання інформації (на етапі вивчення нового) і з домінуванням моторно-рухливого стилю навчальної діяльності (на етапі закріплення) організовуватиметься на шкільному подвір'ї або у спортивній залі чи рекреації у коридорі. Робота учнів, об'єднаних за таким провідним стилем навчальної діяльності, як музично-ритмічний, – у актовій залі чи музичному кабінеті. Якщо у школи є зоокуточки, зимові сади, то вони

можуть стати «класом» для групи школярів, які виявили у якості провідного натуралістичний стиль навчальної діяльності. Заняття також можна проводити на ділянках для дослідження на шкільному подвір'ї і поза ним – на природі, під час екскурсій тощо. Зазначимо, що це потребує залучення волонтерів (батьків, інших дорослих) і забезпечення безпеки дітей.

Розташування меблів у класі за пропонованою схемою надасть можливість учням, за бажанням, працювати самостійно або в парі, сидячи (за партою між зонами 2 і 3) або стоячи (за столом або конторками між зонами 1 і 3), а також віч-на-віч із учителем (зона 4), а педагогам – урахувувати стан кожної дитини (втомленість, поганий настрій чи самопочуття), зберігати її увагу і працездатність за рахунок зміни пози, виду й об'єктів взаємодії, оновлення складу груп, у тому числі кількісного.

Резюмуючи характеристику конструювання освітнього простору учнів з урахуванням варіативності організаційних форм навчання, зазначимо, що очікуваними результатами є соціально-педагогічні і психолого-педагогічні ефекти оновлення освітнього простору молодших школярів, підвищення ефективності навчального процесу не за рахунок екстенсивного шляху розвитку школи, а оптимізації навчальної взаємодії учнів із використанням внутрішніх резервів – кадрових і структурних; освітнього, наукового, інноваційного потенціалів закладу. Водночас це результати, які можна розглядати щодо особистісної значущості суб'єктів навчання: позитивної динаміки рівнів навчальних досягнень школярів, підвищення ергономічності шкільного середовища і психологічного комфорту учасників навчального процесу, зростання професіоналізму вчителів

Післямова

О. Я. Савченко

ДОДАТКИ

Додаток А

Глосарій проблеми дидактичного моделювання організаційних форм компетентнісно орієнтованого навчання у початковій школі

Авторська школа – експериментальний освітній заклад, в якому реалізується нова педагогічна система, розроблена одним педагогом чи творчим колективом.

Активізація пізнавальної діяльності учнів – застосування вчителем спеціальних дидактичних і методичних засобів з метою стимулювання, приведення в діяльний стан інтелектуальних, моральних та фізичних сил учнів для досягнення конкретної мети.

Активність – 1) посилена діяльність; властивість організму і психіки (фізична і психічна); 2) властивість особистості.

Активність пізнавальна – діяльнісне ставлення людини до сприймання пізнання і перетворення світу; виявляється через дослідницьку поведінку: запитання, прагнення мислити у процесі сприймання, відтворення, розуміння, творче застосування.

Актуалізація – відтворення в пам'яті учнів засвоєних знань, уявлень, життєвого досвіду, важливих у конкретній навчальній ситуації.

Алгоритмізація навчання – розроблення і реалізація алгоритмів – точного, однозначного припису дій і операцій, призначених для розв'язання певного класу задач або виконання способів дій (наприклад, алгоритми обчислювальних дій, перевірки певних орфограм, виконання дослідів тощо).

Базовий навчальний план – складова ДС освіти; документ, що подає зміст освіти як ціле через перелік навчальних предметів, котрі вивчаються в школі, встановлює порядок їх вивчення за роками із зазначенням кількості відведених для цього тижневих годин; визначає тижневе навантаження учнів кожного класу (як мінімальне – обов'язкове для кожного учня, так і сумарну кількість навчальних годин, що фінансуються державою). До структури

базового навчального плану входять інваріантна частина (державний компонент) і варіативна. **Інваріантна частина** базового плану визначає обов'язкові для вивчення в усіх загальноосвітніх навчальних закладах предмети, що має забезпечити досягнення обов'язкового освітнього рівня кожним випускником школи. **Варіативна частина** слугує завданням розширення й поглиблення змісту загальноосвітньої підготовки школярів, забезпечення їхнього індивідуального розвитку, передбачає години на вивчення предметів і курсів, які учні мають обрати понад пропоновані в інваріантній частині, а також години, відведені на необов'язкові заняття за інтересами.

Варіативні форми навчання –

Варіативність шкільної освіти – створення умов для надання учням освітніх послуг шляхом забезпечення вибору навчального закладу, форм і змісту освіти залежно від індивідуальних потреб дитини і бажання батьків.

Варіативний компонент змісту освіти – складова базового навчального плану, яка формується регіоном або школою і відображає потреби регіону, враховує інтереси вихованців, можливості педагогічного колективу школи.

Варіативні підручники – підручники для навчального забезпечення однієї навчальної програми, які реалізують різні методичні підходи до її впровадження.

Взаємодія учня з об'єктами освітнього середовища – навчальна взаємодія, яка вирізняється як впливом дитини на об'єкт освітнього середовища (суб'єкт-об'єктні відношення), так і прогресивними змінами особистості школяра, які відбуваються у результаті дії з предметом (або фігурантом). Активна позиція кожного з об'єктів освітнього середовища (з філософської точки зору) у процесі навчальної взаємодії забезпечує суб'єкт-суб'єктні відносини (вплив на зміни іншого об'єкта і зміни самого себе під його впливом).

Випереджувальне навчання – організація вчителем попереднього вивчення учнями найбільш складного для них матеріалу до його проходження за навчальною програмою (пропедевтичне ознайомлення з поняттями майбутньої теми, опрацювання опорних понять тощо); створює сприятливі умови для оволодіння складним матеріалом школярами, які мають труднощі у навчанні.

Відкритий урок – урок, на якому відбувається ознайомлення з методикою роботи над певною темою, побачити нові технології навчання, індивідуальні особливості педагогічної майстерності вчителя; спостереження й аналіз відкритого уроку, є дієвим засобом розвитку педагогічного мислення вчителя.

Віковий підхід у навчанні – один із засобів реалізації принципу природовідповідності; передбачає врахування і використання закономірностей фізіологічного, психічного, соціального розвитку дітей в організації навчально-виховного процесу.

Вікові особливості – комплекс фізичних, пізнавальних, інтелектуальних, мотиваційних, емоційних якостей, характерних для більшості людей даного віку.

Вміння – готовність людини ефективно виконувати дії (або діяльність) відповідно до мети і умов, в яких необхідно діяти; основою умінь є знання; розрізняють розумові й практичні, часткові, загальні й узагальнені вміння.

Внутрішкільний контроль – систематичне, глибоке вивчення навчально-виховного процесу і результатів праці вчителя, надання йому методичної допомоги; здійснюється директором школи та його заступниками, керівниками методичних об'єднань (відвідування та аналіз уроків, виконання учнями певних завдань, проведення відкритих уроків, бесіди з батьками та учнями тощо).

Готовність до шкільного навчання – сукупність фізіологічних і психологічних особливостей дітей старшого дошкільного віку, яка забезпечує успішний перехід до систематичного шкільного навчання.

Включає компоненти: фізичний розвиток, мотиваційний (позитивне ставлення до навчальної діяльності), вольовий (уміння діяти за зразком та здійснювати самоконтроль), розумовий (розвиток пізнавальних процесів), комунікативний (уміння спілкуватися з дорослими і з ровесниками), мовленнєвий.

Групова робота на уроці – форма організації навчання в малих групах (3–7 дітей) на основі співробітництва з чітко визначеними завданнями для учнів, об'єднаних спільною навчальною метою; сприяє формуванню вмінь співпрацювати, спілкуватися.

Гуманізація навчання – утвердження особистості як найвищої соціальної цінності, сприяння найбільш повному розкриттю здібностей дітей, володіння ними загальнолюдським і національними цінностями.

Гуманітаризація освіти – пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів освіти, подолання технократичного підходу до формування змісту, формування цілісної картини світу на засадах взаємозалежності природи, людини й суспільства.

Демократичний стиль спілкування – стиль, що ґрунтується на глибокій повазі до особистості, довірі, орієнтації на самореалізацію, саморозвиток учнів.

Державний стандарт загальної середньої освіти – система параметрів, що визначає вимоги держави до змісту ЗСО, яка відображає суспільний ідеал і враховує реальні можливості освіти в досягненні цього ідеалу. Такі параметри розкриваються за допомогою: а) базового навчального плану; б) стандартів освітніх галузей, що входять до інваріантної частини цього плану; в) системи вимог до навчальних досягнень учнів, які дають змогу визначити рівень якості загальноосвітньої підготовки.

Державна підсумкова атестація – форма контролю за відповідністю освітнього рівня випускників загальноосвітніх навчальних закладів I, II, III ступенів вимогам навчальних програм до навчальних досягнень учнів. У

початковій школі державна підсумкова атестація проводиться у 4 класі за предметами: рідна мова, читання, математика.

Дидактична структура уроку – сукупність складових елементів у побудові уроку, послідовність і кількість яких визначається навчальною метою уроку, віковими особливостями дітей, специфікою предмета; забезпечує цілеспрямованість і завершеність уроку.

Дидактичні ігри – спеціально створені або пристосовані для цілей навчання. Системи дидактичних ігор були вперше розроблені для дошкільного виховання Ф.Фребелем, М.Монтессорі, для початкової школи – О.Декролі. У сучасній початковій школі застосовують предметні, настільно-друковані, словесні, сюжетно-рольові ігри; за формою – ігри-вправи, ігри-заняття, ігри-змагання та ін.

Диференційоване навчання – форма організації навчальної діяльності, за якої враховуються здібності, інтереси учнів, їх рівень готовності до навчання. Внутрішня диференціація на уроці виявляється через зміни змісту, тривалість завдань, засоби методичної підтримки учнів, що відбуваються в індивідуальній і груповій роботі. Диференціація навчання не повинна знижувати якість навчальних досягнень школярів. Зовнішня диференціація – різні типи навчальних закладів, різні умови навчання, різні програми для певних контингентів учнів.

Диалогічне навчання – розмова, бесіда між двома особами, яка має на меті пізнання сутності предмета чи явища в процесі обміну думками суб'єктів навчальної взаємодії.

Дія – довільний свідомий акт, спрямований на досягнення мети; структурний елемент діяльності.

Діяльність пошукова – активна пізнавальна діяльність учнів у здобутті нових знань, способів пізнання, яка потребує пізнавальної самостійності; форми організації пошукової діяльності: розв'язання пізнавальних і проблемних завдань, евристичні бесіди, методи аналогії, дискусії, самостійне ознайомлення з новим матеріалом, елементарні дослідницькі завдання.

Домашні завдання – форма самостійної роботи учня, яка має різні дидактичні цілі (закріплення, поглиблення знань, контроль, розвиток творчих здібностей, підготовка до засвоєння нового матеріалу) і виконується в позаурочний час.

Досвід читацької діяльності учнів – сукупність знань, умінь, навичок, способів діяльності, ціннісних ставлень, що набуваються індивідом на основі й у процесі взаємодії з текстами, дитячими книжками різних видів і типів, графічно зафіксованих на різних носіях.

Доступність навчання – дидактичний принцип навчання, який передбачає відповідність змісту навчального матеріалу, методів і форми організації навчання віковим та індивідуальним особливостям дітей. Доступність – це міра труднощів засвоєння навчального матеріалу, яка орієнтується на найближчі перспективи розвитку учнів. **Евристична бесіда** – метод проблемного навчання через організацію частково-пошукової діяльності учнів, які самостійно виконують тільки окремі кроки пошуку, а цілісне розв'язання проблеми досягається разом з учителем; евристична бесіда доступна також для слабо підготовлених учнів, які вчать логічних міркувань на зразках.

Експеримент педагогічний – комплексний метод дослідження, який здійснюється для перевірки висунутої гіпотези, оцінювання ефективності педагогічних інновацій. Експеримент передбачає цілеспрямовану зміну умов навчання, виховання, розвитку відповідно до мети, завдань, гіпотези дослідження. Розрізняють лабораторний і природний експеримент; за етапами дослідження: пошуковий, констатувальний,

Емоційний фон уроку – атмосфера навчального спілкування на уроці, співвідношення емоційного стану вчителя та учнів, їх самопочуття. Комунікативними вміннями, характером стосунків з учнями, темпоритмом уроку вчитель повинен створювати сприятливий, емоційно благополучний фон уроку.

Ефективність навчання – міра досягнення мети навчання; визначається на основі зіставлення мети і здобутих результатів, внаслідок чого робиться висновок про ефективність навчання.

Загальнонавчальні вміння і навички – забезпечують здійснення навчальної діяльності учня на всіх її етапах; включають організаційні, логіко-мовленнєві, загальнопізнавальні, контрольні-оцінні уміння і навички, формуються на міжпредметній основі.

Задача пізнавальна – навчальне завдання, яке передбачає пошук нових знань, способів дій через активну пізнавальну діяльність учнів.

Закріплення знань, умінь, навичок – організація вчителем діяльності учнів (переважно вправління), спрямованої на повне й міцне засвоєння навчального матеріалу; може бути окремим етапом навчального процесу і супроводжувати інші.

Зміст шкільної освіти – педагогічно адаптована система знань, умінь, навичок, способів навчальної діяльності (у т.ч. творчої), емоційно-ціннісного ставлення учнів до світу, що забезпечує світоглядний, інтелектуальний, естетичний і фізичний розвиток особистості. Джерела формування змісту: соціальний досвід людства, середовище, життєвий досвід учнів.

Знання – перевірені суспільно-історичною практикою результати наукового і практичного пізнання, відображені в свідомості людини у вигляді уявлень, понять, фактів, суджень, теорій. Розрізняють знання: предметні, способів дій, норм, на основі яких формуються уміння і навички, цінності.

Зона найближчого розвитку – поняття про зв'язок навчання і психічного розвитку дитини, який визначається розходженням між рівнями актуального і потенційного розвитку, тобто тими можливостями дитини, які вона може реалізувати з допомогою дорослих і які будуть її досягненнями найближчим часом. Поняття введене Л.С.Виготським; воно визначає психічні функції дитини, які перебувають у процесі активного дозрівання.

Індивідуалізація навчання – організація навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів з метою створення

сприятливих умов для реалізації їх пізнавальних можливостей, потреб, інтересів.

Ієрархія цілей навчання – 1) система цілей, в якій менш значущі цілі підпорядковані більш значущим відповідно до загальної мети діяльності; 2) система елементів, які перебувають у послідовному співвідношенні.

Інновація педагогічна – процес створення, поширення й використання нових засобів (нововведень) для розв'язання тих педагогічних проблем, які досі розв'язувалися по-іншому, а також створення нового змісту, форм і методів освітньої діяльності. Педагогічні інновації спрямовані на позитивні перетворення педагогічної дійсності, передбачають готовність педагогів до інноваційної діяльності.

Інтеграція навчання – 1) інтеграція змісту що передбачає; відбір та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів з метою цілісного й різнобічного вивчення важливих наскрізних тем (тематична інтеграція); 2) міжпредметна інтеграція, коли створюють нові інтегровані предмети і курси на основі об'єднання в одну структуру знань з різних предметів; 3) інтеграція форм організації навчання (наприклад, інтегровані уроки, заняття).

Інтерактивні методи навчання – способи організації активної взаємодії учнів і вчителя у навчальному процесі з метою досягнення певних навчальних результатів. Ґрунтуються на суб'єкт-суб'єктному навчанні; передбачають групову, колективно-розподільчу, кооперативну, проектну діяльність, які включають різні інтеракції, що забезпечують різнобічну комунікацію, взаємодію і взаємонавчання учнів.

Інтерація – взаємодія між учасниками навчання з використанням моделей спілкування, спеціальних атрибутів, ролей.

Інтерес пізнавальний – вид мотивів, форма прояву пізнавальних потреб, що виявляється в прагненні дитини до пізнання об'єкта чи явища, оволодіння певним видом діяльності; має вибірковий характер; є найважливішим стимулом до навчання.

Інформаційні технології – чітко визначені засоби і процедури одержання, перетворення, передачі, зберігання і використання інформації. Їх розвиток передбачає застосування ІКТ, обчислювальної техніки, комунікаційних мереж тощо.

Класно-урочна система – організація навчального процесу, коли учнів за віком і рівнем знань групують в окремі класи. Основною формою навчання є уроки за певним розкладом, зміст яких визначається навчальним планом. Теоретичне обґрунтування класно-урочної системи здійснив Я. А. Коменський.

Компетентнісний підхід – спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових і предметних компетентностей особистості.

Компетентнісно орієнтований урок – спрямований на формування компетентностей особистості.

Компетентність – інтегрована здатність особистості, набути в процесі навчання, що охоплює знання, уміння, навички, досвід, цінності ставлення, які можуть цілісно реалізовуватися на практиці; не може бути зведена лише до фактичних знань.

Компетентність професійна – інтегрована здатність особистості, яка охоплює ціннісно-сміслові орієнтації, знання, навички, ставлення, що зумовлені досвідом її діяльності в певній соціально і особистісно значущій сфері. Дозволяє успішно здійснювати професійну діяльність.

Компетентність ключова – інтегроване, багатофункціональне утворення, яке охоплює мотиваційне ставлення суб'єкта до діяльності, інтелектуальний розвиток, спирається на різні пізнавальні процеси. Ключові компетентності є необхідними для самореалізації та розвитку активної життєвої позиції, соціальної інтеграції (в знайомих і незнайомих ситуаціях) В українській школі формуються ключові компетентності: уміння вчитися, здоров'язбережувальна, загальнокультурна, ІКТ, громадянська, соціальна, підприємництва.

Компетентність предметна—сукупність знань, умінь, навичок і якостей особистості, що дають учневі змогу автономно виконувати певні дії в межах конкретного предмета.

Компетентність читацька – базовий складник комунікативної і пізнавальної компетентностей. Передбачає оволодіння учнями сукупністю знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень, які дають змогу учням, відповідно до їхніх вікових можливостей самостійно орієнтуватися в колі дитячого читання, самостійно працювати з різними видами письмових текстів – їх читати, розуміти знаходити в них потрібну інформацію, аналізувати, інтерпретувати, оцінювати, застосовувати її для вирішення навчально-пізнавальних завдань, у життєвому досвіді, у стандартних і нових ситуаціях.

Компетенція – відчужена від суб'єкта, наперед задана норма, вимога яких особистість має бути обізнана, або сфера діяльності, в якій людина повинна володіти компетентністю. **Компетенція предметна** – сукупність знань, умінь, навичок, ставлень та характерних якостей, що дозволяє учневі автономно виконувати певні дії у межах конкретного предмета для розв'язання навчальної проблеми (завдання, ситуації).

Комунікативна компетентність молодшого школяра – здатність успішно користуватися мовою (всіма видами мовленнєвої діяльності) у процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань.

Комунікативна компетентність молодшого школяра – здатність успішно користуватися мовою (всіма видами мовленнєвої діяльності) у процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань.

Комп'ютерне навчання — застосування комп'ютерів як багатофункціонального засобу навчання; розрізняють два напрями комп'ютеризації: оволодіння всіма способами застосування комп'ютера як засобу навчальної діяльності; використання комп'ютера як об'єкта вивчення.

Контроль (перевірка) навчальних досягнень – процес виявлення і вимірювання результатів навчальної діяльності учнів.

Критеріальне оцінювання – спосіб оцінювання певного параметра (знань, умінь, компетентностей) на основі критеріїв, тобто об'єктивних показників його вираження, які можуть бути виявлені шляхом спостережень або шляхом вимірних процедур.

Критерії оцінювання – реальні ознаки, величини, які обираються як вимірники об'єктів оцінювання. Обрані критерії є основою визначення рівнів навчальних досягнень учнів.

Медіа-освіта – частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіа-культури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп'ютерно опосередковане спілкування, Інтернет, мобільна телефонія) медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій.

Медіа-грамотність рівень медіа-культури, який стосується вміння користуватися інформаційно-комунікативною технікою, виражати себе і спілкуватися за допомогою медіа-засобів, свідомо сприймати і критично тлумачити інформацію, відділяти реальність від її віртуальної симуляції, тобто розуміти реальність, сконструйовану медіа-джерелами, осмислювати владні стосунки, міфи і типи контролю, які вони культивують.

Мета педагогічної діяльності – свідоме визначення, проектування результату діяльності, що передбачає позитивний перетворювальний вплив на особистість, колектив, середовище або взаємодію суб'єктів педагогічного процесу.

Методика навчального предмета – часткова дидактика, теорія навчання певного навчального предмета, яка досліджує зміст, форми, методи викладання й учіння організації засвоєння учнями конкретного предмета.

Метод навчання – спосіб досягнення навчальної мети, система послідовних, взаємозв'язаних дій учителя й учнів, які забезпечують засвоєння змісту освіти; існують різні класифікації (за джерелами здобуття знань: словесні, наочні, практичні; за характером пізнавальної самостійності: репродуктивні, частково-пошукові, дослідницькі, проблемного викладу тощо).

Метод проектів – метод навчання, за яким учні набувають знань і вмінь у процесі планування й виконання поступово ускладнюваних дослідницьких завдань – проектів; виник у другій половині XIX ст. у США; у 20–30-х роках XX ст. застосовувався в радянській школі. У сучасній українській школі поширений як дидактичний засіб розвитку, навчання, виховання, який дозволяє здійснювати проектну діяльність учнів: визначення проблеми пошуку, цілепокладання і планування, виконання, самоаналіз, презентація, результати тощо.

Міжпредметні зв'язки – дидактичний засіб, який передбачає комплексний підхід до формування й засвоєння змісту освіти, що дає можливість здійснювати зв'язки між предметами для поглибленого, всебічного розгляду найважливіших понять, явищ; розрізняють міжпредметні зв'язки різних рівнів; міжпредметні зв'язки є результатом узагальнювальних дій, розвивають системне мислення.

Мовленнєво-творчий модуль уроку української мови – структурний блок, спрямований на розвиток мовленнєвих умінь і застосування в процесі мовленнєвої діяльності засвоєних мовних знань та правописних умінь.

Мовно-теоретичний модуль уроку української мови – структурний блок, метою якого є засвоєння учнями мовних знань і вмінь у процесі активної розумової діяльності.

Моделювання – 1) метод дослідження об'єктів на їх моделях-аналогах; 2) побудова і вивчення моделей реально існуючих предметів і явищ і тих, що спеціально сконструйовані; 3) у навчанні моделі розуміють як зміст, що треба засвоїти, як засіб засвоєння.

Модуль уроку – цілеспрямований функціональний вузол, у якому поєднані навчальний зміст і технологія засвоєння його.

Модульна структура уроку – організація навчального процесу на уроці за взаємопов'язаними модулями (блоками).

На кожному періоді навчання *читацька діяльність* має сутнісні характеристики, зумовлені віковими індивідуально-психологічними особливостями учнів, запасом фонових знань, розвитком мовлення, їхньої пізнавальної сфери, мислительних процесів, специфікою сприймання літературних творів і т. ін..

На уроці літературного читання, який вирізняється гнучкістю і рухомістю його структурних компонентів, *навчальна ситуація* може впливати на хід і стратегію уроку на різних етапах опрацювання тексту.

Молодший шкільний вік – етап розвитку дитини, який відповідає періоду навчання в початковій школі; хронологічні межі цього віку різні в різних країнах; в Україні молодший шкільний вік – 6–10 років.

Модель – уявна або матеріально реалізована система, котра відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта.

Моніторинг якості освіти – спеціальна система організації збирання, збереження, оброблення і розповсюдження інформації про діяльність навчальних закладів, педагогічних систем, інновацій, що забезпечує неперервність відстеження за її станом і прогнозування її розвитку. Об'єкти моніторингу в освіті: рівні освіти, ресурси, педагогічні процеси, діяльність (управлінська, професійна, навчальна), якості (розвиненість, вихованість, освіченість та ін.).

Мотивація навчальна – спонукання (стимули), що включають активність індивіда і визначають його пізнавальну спрямованість; у ролі мотивів можуть виступати потреби, інтереси, емоції, установки.

Навичка – усталений спосіб виконання дій, сформований у результаті багаторазових повторень; характеризується високим ступенем засвоєння і відсутністю поелементної свідомої регуляції і контролю (навички рухові, інтелектуальні, перцептивні).

Навколишнє середовище – сукупність позабіологічного, біологічного і соціального середовищ, які разом і безпосередньо впливають на стан людей та їхнє господарство; розрізняють близьке, регіональне та глобальне навколишнє середовище.

Навчальна програма – нормативний документ розробляється відповідно ДС; визначає зміст, тривалість вивчення предмета і вимоги до навчальних досягнень учнів. Структура: пояснювальна записка, виклад змісту навчання за змістовими лініями, вимоги до результатів навчання. Затверджується МОН України.

Навчальна ситуація – структуроутворювальна одиниця (клітинка) уроку.

Навчальний комплект – система засобів навчання для учнів з конкретного предмета (підручник, робочий зошит, дидактичні матеріали тощо), які сприяють повній реалізації завдань його вивчення.

Навчальний предмет – система знань, умінь і навичок, дібраних з відповідної галузі науки чи мистецтва для вивчення у навчальному закладі. Основою кожного навчального предмета є відповідна наука або вид діяльності. Навчальний предмет може відобразити в узагальненому й скороченому вигляді основні положення із суміжних наук.

Навчання – процес цілеспрямованої, послідовної взаємодії вчителя і учнів, спрямований на засвоєння всіх компонентів змісту освіти; структура навчання включає діяльність учителя (викладання) і діяльність учнів (учіння). Етапи навчального процесу: мотивація, актуалізація опорних знань, досвіду, організація вивчення навчального матеріалу на засадах навчального співробітництва, активної навчальної взаємодії, застосування, визначення результативності засвоєного.

Наступність у навчанні – дидактичний принцип, який передбачає зв'язок та узгодженість у методології, цілях, змісті, організаційно-методичному забезпеченні етапів освіти, які межують один з одним (дошкілля – початкова – основна школа).

Невербальне спілкування – здійснюється немовними засобами: жестами, мімікою, позою, міжособистісним простором.

Неперервна освіта – постійний розвиток і вдосконалення людини протягом життя шляхом взаємодії між освітою, що здобута на початкових етапах, і освітою, здобутою на наступних. Передбачає: збільшення часової протяжності освітнього процесу, його змістовну цілісність, постійне збагачення творчого потенціалу особистості. Навчання без відносно тривалих перерв у навчальних закладах чи в процесі самоосвіти людини.

Нетрадиційні форми навчання – різновиди навчальних занять, які мають нестандартну структуру, передбачають викладання певного матеріалу у формі, пов'язаній з численними асоціаціями, різними емоціями, що допомагає створити позитивну мотивацію навчальної діяльності.

Новаторський педагогічний досвід – реалізація на практиці педагогічних ідей, що виходять за межі існуючих рекомендацій, нормативів і сприяють створенню нових педагогічних систем, методик.

Обдарованість – сукупність природних задатків як передумова розвитку здібностей до певних видів діяльності; задатки багатофункціональні, на їх основі розвиваються різні здібності (інтелектуальні, художні, фізичні тощо).

Об'єкти освітнього середовища – предмети (пристрої, наочність, дидактичні матеріали тощо) і фігуранти (учні, батьки, вчителі, інші працівники школи, запрошені тощо), з якими взаємодіє учень у процесі навчання.

Обчислювальна діяльність – сукупність зовнішніх (предметних) та мислительних операцій, які здійснює учень при виконанні чотирьох арифметичних дій.

Обчислювальна задача – задача, алгоритм розв’язування якої містить обчислювальні та логічні операції, результатом їх виконання є одержання числового значення (числових значень).

Обчислювальний складник математичної компетентності – здатність учня у життєвих обставинах, які потребують обчислення, найшвидше одержати правильний результат шляхом оперування різними знаннями і застосування зручного для конкретної ситуації обчислювального прийому.

Опитування – складова частина усного контролю якості навчання; здійснюється переважно під час фронтальної бесіди; може супроводжуватися індивідуальними завданнями для окремих учнів.

Організаційні форми навчання – дидактичний інструмент для ефективної побудови навчально-виховного процесу, який характеризується певними параметрами (за способами, методами, видами навчальної взаємодії тощо).

Освітнє середовище – структурована система педагогічних факторів та умов їх освоєння особистістю у процесі її становлення, який постає ресурсом проектування освітнього простору учнів у межах загальноосвітнього навчального закладу.

Освітній простір у школі – як об’єктивна, так і суб’єктивна багатомірна педагогічна реальність, у якій відбуваються події освоєння кожним суб’єктом освітньої діяльності шкільного освітнього середовища, результатом якого є їх прогресивний розвиток. Це складне утворення, що складається з освітнього простору кожного учня, вчителя, кожного з батьків тощо і формується сукупністю подій, які вміщують різні види діяльності кожного учасника освітнього процесу і забезпечують освоєння шкільного середовища для задоволення освітніх потреб.

Особистісно орієнтоване навчання – організація навчання на засадах дитиноцентризму і гуманізму, що виявляється у визнанні самоцінності дитини, глибокої поваги до її особистості, врахування особливостей

індивідуального розвитку; ставлення до учня як до рівноправного і відповідального суб'єкта навчально-виховної взаємодії; передбачає формування цілісної особистості, яка усвідомлює свою гідність і поважає інших людей.

Оцінка – 1) оцінювальні судження в усній та письмовій формі щодо якості певної діяльності; 2) бали - кількісні вимірники, які визначаються критеріями і нормами оцінювання. В українській школі з 1999 року введено 12-бальну систему оцінювання. У початковій школі практикується поєднання балів та оцінювальних суджень учителя (змістова оцінка).

Оцінювання навчальних результатів – встановлення ступеня відповідності виконаних школярами навчальних завдань вимогам до рівня їх якості. Дидактичні вимоги до оцінювання: об'єктивність, систематичність, урахування індивідуальних особливостей, мотивація учнів до вдосконалення своєї праці тощо.

Педагогічна майстерність — комплекс особистісно-професійних якостей і фахової підготовки вчителя, що засвідчує високий рівень його педагогічної культури, творчості, педагогічної техніки, результатом чого є досконалість педагогічної діяльності.

Педагогічна технологія – науково обґрунтована педагогічна (дидактична) система, яка гарантує досягнення певної навчальної мети через чітко визначену мету і послідовність дій, спроектованих на розв'язання проміжних цілей і наперед визначений кінцевий результат. Її ознаки: цілісність, вимірюваність, відтворюваність.

Підручник шкільний – навчальна книга, яка передає предметний зміст освіти, розрахована на певні умови навчання; зміст, структура і дизайн сучасного підручника забезпечують у комплексі інформаційну, навчальну, виховну, розвивальну, мотиваційну функції; мають бути цікавими для учнів, навчати вчитися.

Пізнавальні інтереси учнів – прагнення до пізнання, що виявляється в активному вибіркового ставленні учня до вивчення сутнісних ознак властивостей предметів, явищ, способів діяльності.

Поєднання методів навчання – вибір та застосування комплексу методів навчання з урахуванням їх доповнювальних, компенсаторних можливостей для ефективного досягнення конкретної навчальної мети.

Портфоліо навчальних досягнень учня – спосіб оцінювання навчальних досягнень, який передбачає цілеспрямоване систематичне збирання і подальший аналіз учнівських робіт у різноманітних видах навчальної діяльності, вивчення яких засвідчує динаміку досліджень учня.

Поточний контроль – перевірка і оцінювання вчителем навчальних результатів учнів з метою одержання об'єктивної і оперативної інформації про їх якість у межах засвоєння конкретного навчального матеріалу.

Початкова освіта – перший ступінь шкільної освіти, який забезпечує подальше навчання, виховання і розвиток дітей; функції: навчальна, розвивальна, виховна, здоров'язбережувальна. Навчання з 6 років, тривалість 4 роки у школах I ступеня, школах I-II, I-III ступенів, у НВК «школа – дитячий садок».

Пояснення – вид усного викладу вчителем навчального матеріалу, що передбачає послідовне всебічне розкриття істотних ознак, характеристик понять, явищ, способів дії, може включати залучення схем, малюнків, алгоритмів, елементи бесіди.

Правописний модуль уроку української мови – структурний блок, спрямований на активне засвоєння учнями правил українського правопису і застосування їх у процесі виконання письмових завдань.

Прийом навчання – 1) складова частина методів навчання (наприклад, прийоми демонстрування як допоміжний засіб методу розповіді, порівняння як елемент узагальнюючої бесіди тощо); 2) самостійний засіб організації навчальної взаємодії (наприклад, прийоми виправлення помилок, прийоми формування графічних навичок тощо).

Регіональний компонент змісту освіти – складова частина змісту, що відображає своєрідність конкретної території – району, області, формується на регіональному рівні і є обов'язковою для вивчення в школах регіону.

Рефлексія – здатність людини до самопізнання, вміння аналізувати свої власні дії, вчинки, мотиви й зіставляти їх із суспільно значущими цінностями, а також з діями та вчинками інших людей.

Рівні засвоєння – послідовний перехід учня від незнання до знання: в дидактиці розрізняють рівні ознайомлення, осмислення, розуміння, запам'ятовування, застосовування з різною мірою самостійності учня.

Розвивальне навчання – цілісна педагогічна система, у якій створюється спеціальний комплекс умов для повноцінного сенсорного, інтелектуального, морального, фізичного, естетичного розвитку дітей у різних видах навчальної діяльності. Результатом є: суб'єктність навчання, розвиток творчих здібностей, рефлексивність, стійка мотивація учіння.

Самоконтроль у навчанні – перевірка суб'єктом власних дій зіставленням, аналізом, корекцією; спирається на мотивацію досягнення правильного результату, розвинену волюву сферу.

Самооцінка учня – ставлення і оцінювання суб'єктом самого себе, своїх можливостей, досягнень, поведінки порівняно з заданим зразком, вимогами, досягненнями інших.

Самостійна робота учнів – діяльність, спрямована на оволодіння навчальним матеріалом або його застосування, що відбувається без участі вчителя.

Світогляд – цілісне уявлення про природу, суспільство, людину, яке знаходить вияв у системі цінностей, ідеалів особистості, соціальної групи, суспільства; включає сукупність знань про світ, почуття, ставлення, оцінки, переконання.

Сенситивні періоди розвитку – підвищена чутливість суб'єкта до сприйняття певної інформації, певних впливів.

Сенсорний розвиток – розвиток чуттєвого пізнання: розвиток відчуттів і способів сприймання (слухових, тактильних, зорових, нюхових), формування уявлень про властивості предметів (форму, колір, розмір, положення у просторі тощо).

Систематичність навчання – відповідність викладу матеріалу внутрішній логіці предмета, дидактичним правилам: від відомого до невідомого, від простого до складного, від часткового до загального.

Соціальна і громадянська компетентності як ключові є інтегрованим результатом соціалізації школяра, входження його в систему соціальних зв'язків.

Характеризують рівень оволодіння системою цінностей суспільства, набуття навичок активного громадянства, досвіду взаємодії з іншими людьми в співжитті, у співпраці; дотримання встановлених у суспільстві норм, приписів і правил, які відповідають законодавству України, передбачають повагу і взаєморозуміння між людьми, застосування їх у ситуаціях, що передбачають виховання різноманітних ролей (учня, члена сім'ї, члена місцевої громади, громадянина).

Оволодіння цими компетентностями здійснюється через стихійний вплив і організований – виховання і навчання.

Суб'єкт-суб'єктні відносини в навчанні – 1) організація рівноправної взаємодії, партнерства, співпраці всіх його учасників для досягнення певної навчальної мети; 2) урахування міжособистісних взаємин в управлінні навчально-виховним процесом, їх побудова на засадах взаємодії поваги і партнерства.

Тест – інструмент або систематична процедура для визначення однієї або більше характеристик учня з використанням цифрової шкали або класифікаційної схеми; сукупність контрольних завдань, які наділені необхідними характеристиками і забезпечують надійні й валідні оцінки визначеної змінної вимірювання.

Тест навчальних досягнень – стандартизована методика вимірювання результатів, яка дозволяє одержати загальну картину успішності учня, класу, школи; зібрати дані про стан системи шкільної освіти в цілому.

Уміння – засвоєний суб'єктом спосіб виконання практичних і теоретичних дій на основі знань і життєвого досвіду; формується вправлінням, передбачає застосування у звичних та змінених умовах.

Урок – форма організації навчальної роботи в школі, яка відбувається у межах точно встановленого часу за розкладом, з певним складом учнів для досягнення навчальних результатів; уроки мають різні структури залежно від мети, характеру матеріалу, вікових особливостей учнів; об'єднуються в систему за темами. Типи уроків розрізняють за дидактичною метою, за провідним способом навчальної діяльності (урок-казка, урок-драматизація, урок-гра та ін.), за особливостями контингенту учнів (урок з першокласниками, у малочисельному класі, із залученням дітей з особливими потребами); інтегровані уроки.

Успішність навчання – ступінь засвоєння учнями предметних компетентностей у зіставленні з вимогами навчальних програм; до навчальних досягнень дістає кількісне вираження в балах, які співвідносяться із рівнями досягнень (високий, достатній, середній, низький).

Учасники навчально-виховного процесу – учні (вихованці), педагогічні працівники, психологи, бібліотекарі, інші спеціалісти, батьки або особи, які їх замінюють.

Форми організації контролю навчання – засоби визначення якості досягнутих результатів; з боку вчителя: фронтальний, груповий, індивідуальний, комбінований контроль; з боку учнів: самоконтроль, взаємоконтроль; зовнішній контроль – участь дітей у державній підсумковій атестації.

Форми організації навчання – спеціально організована навчальна діяльність, яка відбувається за встановленим порядком у певному режимі

(уроки, практикуми, семінари, екскурсії, додаткові, індивідуальні заняття; домашня навчальна робота учнів).

Функції навчання – освітня, виховна, розвивальна; реалізується у взаємозв'язку.

Функціональна грамотність – рівень освіченості, який дозволяє кваліфіковано виконувати професійні функції.

Цінності – опосередковані культурою еталони бажаного і належного ставлення особистості до об'єктів матеріальної і духовної діяльності людей, до природи і суспільства; характеризують соціально і особистісно значущі смисли життя людей. Розрізняють загальнолюдські, національні, колективні, індивідуальні, родинні, духовні та ін.

Читацька діяльність – активний, цілеспрямований, опосередкований мовною системою, літературознавчими знаннями і обумовлений навчальними завданнями процес сприймання, осмислення, інтерпретації і оцінки прочитаної текстової інформації.

Якість знань – характеристика результатів засвоєння знань, що включає різні ознаки: повноту, глибину, усвідомленість, систематичність, гнучкість, конкретність, узагальненість, які виявляються через багатоаспектний аналіз результатів засвоєння і застосування знань.

Якість шкільної освіти – інтегральна характеристика функціонування системи, що відбиває ступінь відповідності досягнутих освітніх результатів нормативним вимогам, соціальним і особистісним очікуванням.

Додаток Б

Процесуальні схеми педагогічного моделювання

Процедура педагогічного моделювання за Н. Яковлевою:

- актуалізація знання про педагогічний об'єкт, модель якого має бути побудована;
- виявлення найбільш важливих характеристик даного об'єкта, його властивостей, компонентів, структурних вузлів та т. ін., відповідно до цілей побудови моделі;
- побудова нового об'єкта (моделі) через синтез відокремлених аспектів з урахуванням основних ознак оригіналу, таким чином, щоб модель зберігала його первинні характеристики.

Р. Аткинсон, Г. Буер, Е. Кротерс розрізняють такі етапи:

- 1) створення моделі;
- 2) висновки теоретичних співвідношень та аналітичних уявлень і залежностей;
- 3) оцінка параметрів моделі;
- 4) отримання численних пророцтв;
- 5) уточнення самої моделі.

Здійснення процесу моделювання, на думку А. Аношкина, відбувається за наступною схемою:

- а) виявлення сутнісних факторів, які можуть відобразитися на результатах розв'язання проблеми або на наслідках самого процесу;
- б) вибір тих факторів, що можуть бути представлені кількісно;
- в) об'єднання факторів за загальними признаками та скорочення їхнього переліку;
- д) встановлення кількісних відношень між елементами процесу.

А. Дахін виокремлює наступні етапи:

- 1) входження у процес и вибір методологічних оснований для моделювання, якісний опис предмета дослідження; 2) постановка завдань моделювання; 3) конструювання моделі з уточненням залежності між

основними елементами об'єкту, що досліджується, визначення параметрів і критеріїв оцінки змін цих параметрів, вибір методик вимірів; 4) дослідження валідності моделі у вирішенні поставлених завдань; 5) використання моделі у педагогічному експерименті; 6) змістова інтерпретація результатів моделювання.

Процес моделювання передбачає певні операції за П. Образцовим:

- перехід від природного об'єкта до моделі, побудова моделі;
- експериментальне дослідження моделі, яке містить у собі:
 - а) перевірку відповідності оригіналу;
 - б) виявлення додаткової інформації;
 - в) отримання супутніх наукових результатів – установлення нових зв'язків, залежностей, виявлення умов і факторів, що впливають на ефективність функціонування моделі та ін.);
- перехід від моделі до природного об'єкта, коли результати, отримані при дослідженні, переносяться на цей об'єкт.