

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ
ВІДДІЛ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Посібник

Київ
Педагогічна думка
2017

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогіки НАПН України
(Протокол № 11 від 08.12 2016 року)

Рецензенти:

Ярошенко Ольга Григорівна, завідувач відділу
Інтеграції вищої освіти і науки Інституту вищої
освіти НАПН України доктор педагогічних
наук, професор;

Кизенко Василь Іванович, провідний науковий
співробітник відділу дидактики Інституту
педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних
наук;

Яновицька Наталя Іванівна, провідний науковий
співробітник відділу мов національних меншин та
зарубіжної літератури, кандидат педагогічних наук;

Бондарчук Галина Павлівна, учитель-
методист Боярської загальноосвітньої школи №5
Києво-Святошинського району Київської області.

Науковий редактор:

Бібік Надія Михайлівна, дійсний член
НАПН України, доктор педагогічних наук,
професор, головний науковий співробітник
Інституту педагогіки НАПН України.

Савченко О. Я., Бібік Н. М., Мартиненко В. О., Цимбалару А. Д., та ін.;
Організаційні форми навчання у початковій школі : посібник / – К. :
Педагогічна думка, 2017. – 423 с.
ISBN 966-8714-43-1

У посібнику представлені дидактичні моделі організаційних форм компетентнісно орієнтованого навчання української мови, літературного читання, математики, «Я у світі», природознавства; подано методичні настанови щодо їх реалізації у навчальному процесі початкової школи. Робота спрямована на підвищення якості освіти шляхом вдосконалення організації процесу навчання у початковій школі на засадах компетентнісного підходу й може бути використаною у масовій педагогічній практиці початкової ланки освіти, в навчальному процесі вищих педагогічних навчальних закладів та в закладах післядипломної педагогічної освіти з метою підвищення кваліфікації учителів.

УДК
ББК

ISBN 966-8714-43-1

Інститут педагогіки НАПН України.
Педагогічна думка.

ЗМІСТ

Виконавці: Н. М. Бібік, О. Я. Савченко, М. С. Вашуленко, В.О. Мартиненко, О. Ю. Прищеп, К. І. Пономарьова, А. Д. Цимбалару, О. В. Вашуленко, Н. П. Листопад, І. В. Андрусенко.

ЗМІСТ	ВИКОНАВЦІ
Передмова	Бібік Н. М.
I. Дидактико-методичні умови модернізації організаційних форм навчання молодших школярів на засадах компетентнісного підходу	
1.1. Мета і результат уроку в контексті компетентнісного підходу	Савченко О.Я.
1.2. Ознаки компетентнісного орієнтованого уроку/заняття	Бібік Н. М.
1.3. Освітнє середовище як дидактичний ресурс модернізації організаційних форм навчання	Цимбалару А. Д.
II. Дидактичні моделі організаційних форм навчання (з урахуванням специфіки навчальних предметів)	
2.1. Варіативність уроків ознайомлення молодших школярів із особистістю і творами Тараса Шевченка, видатного українського письменника і художника	Савченко О. Я.
2.2. Моделі уроків формування досвіду читацької діяльності учнів 2-4 класів	Мартиненко В. О.
2.3. Варіативність уроків компетентнісно орієнтованого навчання грамоти (читання) першокласників	Вашуленко О. В.
2.4. Моделі організаційних форм компетентнісно орієнтованого навчання молодших школярів української мови	Пономарьова К. І.
2.5. Способи організації графіко-орфографічної діяльності молодших школярів	Прищеп О. Ю.
2.6. Моделювання уроків математики з формування у молодших школярів обчислювальної компетентності	Листопад Н. П.
2.7. Інтегровані уроки в структурі початкового навчання	Бібік Н. М. Вашуленко М.С.
2.8. Форми організації екологічної діяльності молодших школярів у процесі навчання природознавства	Андрусенко І. В.
III. Методичний супровід упровадження варіативних моделей організаційних форм навчання	
3.1. Методика реалізації моделей уроків формування досвіду читацької діяльності учнів 2-4 класів	Мартиненко В. О.
3.2. Упровадження варіативних моделей уроків компетентнісно орієнтованого навчання грамоти (читання) першокласників	Вашуленко О. В.
3.3. Реалізація моделей компетентнісно орієнтованих уроків української мови в навчальному процесі	Пономарьова К. І.
3.4. Упровадження способів організації графіко-орфографічної діяльності молодших школярів	Прищеп О. Ю.
3.5. Методика реалізації моделей уроків математики з формування у молодших школярів обчислювальної компетентності	Листопад Н. П.
3.6. Індивідуально-диференційований підхід як засіб формування пізнавальних інтересів учнів	Бібік Н. М.
3.7. Упровадження діяльнісних форм навчання на уроках природознавства у початковій школі	Андрусенко І. В.
VI. Результати виявлення ефективності варіативних моделей організаційних форм навчання методика виявлення ефективності моделі та її резерви щодо формування в учнів	

<u>ключових і предметних компетентностей</u>	
4.1. Ефективність розроблених моделей уроків формування досвіду читацької діяльності молодших школярів	Мартиненко В. О.
4.2. Результати впровадження варіативних моделей уроків компетентісно орієнтованого навчання грамоти (читання) першокласників	Вашуленко О. В.
4.3. Ефективність розроблених дидактичних моделей уроків української мови	Пономарьова К. І.
4.4. Результати впровадження нестандартного способу організації графіко-орфографічної навчальної діяльності молодших школярів	Прищепя О. Ю.
4.5. Результативність впровадження моделей уроків математики з формування у молодших школярів обчислювальної компетентності	Листопад Н. П.
4.6. Ефективність діяльнісних форм навчання природознавства у початковій школі	Андрусенко І. В.
Післямова	Бібік Н. М.

АВТОРИ:

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

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

Цимбалару Анжеліка Дмитрівна, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник відділу інновацій та стратегій розвитку освіти Інституту педагогіки НАПН України;

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

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

Прищепа Ольга Юхимівна, кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України;

Листопад Наталя Петрівна, науковий співробітник відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України;

Вашуленко Оксана Вікторівна, науковий співробітник відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України;

Андрусенко Ірина Володимирівна, науковий співробітник відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України.

ПЕРЕДМОВА

У сучасних умовах якості початкової освіти пов'язується з реалізацією компетентнісного підходу, який спрямовує навчально-виховний процес на формування в учнів ключових і предметних компетентностей, чим зумовлюється практична зорієнтованість навчання, створення передумов для поетапного управління формуванням навчальних досягнень учнів, підвищення особистої відповідальності вчителів і учнів за якість навчальних результатів.

На якість початкової освіти впливає низка чинників, до їх числа належать організаційні форми навчання. Форми навчання вчені визначають як механізми впорядкування навчального процесу стосовно позицій його суб'єктів, а також завершеності у часі структурних одиниць навчання.

У зв'язку із зміною парадигми освіти виникає необхідність перегляду організаційних засад навчального процесу щодо функцій його учасників. Так, у більшості науково-методичних робіт форми навчання розглядаються з позиції учителя – «як навчати учня», і вибір форм навчання є доволі обмеженим (урок, екскурсія, домашні завдання, гурткові заняття). Натомість, нові підходи потребують іншого ракурсу розгляду проблеми – «як вчитися учневі», тобто в якій формі відбуватиметься його навчальна діяльність, як її організувати для досягнення особистісних результатів.

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, ураховувати при доборі організаційних форм палітру

індивідуалізації навчання і особистісного розвитку учня, середовищний підхід. Від цих форм залежатиме обсяг, глибина, міцність і усвідомленість засвоєння учнями знань, умінь, навичок, компетенцій; розвиток їхньої активності, самостійності та творчого ставлення до діяльності.

Для реалізації сучасних вимог і запитів, які постають перед учителем стосовно вибору ефективних організаційних форм навчання, необхідно забезпечити його дидактико-методичними розробками, де має бути розкрито ретроспективу поглядів, стан, розвиток, різноманітність, переваги й недоліки кожної з них, резерви щодо формування в учнів ключових і предметних компетентностей; педагогічні умови, за яких певна форма дозволить досягти вищих результатів.

Недостатня розробленість питання про організаційні форми навчання на засадах компетентнісного підходу не дозволяє повною мірою реалізувати на практиці новий зміст початкової освіти, визначений Державним стандартом нового покоління. На цей факт звертали увагу науковці Інституту педагогіки під час експериментального впровадження нового змісту навчання, методисти інститутів післядипломної педагогічної освіти та районних науково-методичних центрів, управлінці. Зазначені суперечності визначили актуальність проблеми розроблення відповідних теоретичних засад і методики модернізації організаційних форм навчання предметів інваріантної складової навчального плану на засадах компетентнісного підходу.

Вибір оптимальних поєднань організаційних форм навчальної діяльності молодших школярів, побудова їх систем є однією із актуальних проблем сучасної педагогічної науки й практики. Питання вдосконалення й розвитку організаційних форм навчання різних предметів досліджувались багатьма вітчизняними (Т.М. Байбара, М.В. Богданович, В.І. Бондар, О.К. Дусавицький, Л.В. Коваль, О.Я. Савченко та ін.) й зарубіжними вченими (Ю.К. Бабанський, В.І. Загвязинський, Ю.Б. Зотов, І.Я. Лернер та ін.)

У сфері педагогічних досліджень чимало напрацювань, присвячених характеристиці уроків і удосконаленню їх організаційної структури. Розробленню питань теорії і практики уроку присвячені роботи В.К. Дяченка, І.Я. Лернера, М.І. Махмутова, В.О. Онищука, О.Я. Савченко, І.М. Чередова, Г.І. Щукіної та ін. Усебічно проаналізовано урок як основну організаційну форму навчання у школі в колективній праці науковців Інституту педагогіки під керівництвом Ю.І. Мальованого.

Розгорнуте в посібнику колективне дослідження доводить, що зростання ефективності уроку пов'язане із виконанням загальних вимог до процесу навчання: логічність всіх етапів пізнавальної діяльності; реалізація в оптимальному співвідношенні дидактичних принципів і методів; створення умов для продуктивної пізнавальної діяльності учнів із урахуванням їхніх інтересів і здібностей; мотивування й активізація всіх сфер розвитку особистості; формування уміння вчитися; зв'язок із життям дитини. До якісних ознак сучасного уроку належать також: раціоналізація інформаційного наповнення; доцільне поєднання форм, методів і прийомів навчання, 'колективної роботи класу з самостійною індивідуальною діяльністю учнів та ін.

Н. М. Бібік

I. Дидактико-методичні умови модернізації організаційних форм навчання молодших школярів на засадах компетентнісного підходу

1.1. Мета і результат уроку в контексті компетентнісного підходу

Савченко О.Я.

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 в контексті компетентнісного підходу.

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. [1,3-6]

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. 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, практичного спрямування.

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 середовище, 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. В зв'язку з цим у дослідженні переосмислено потенціал зовнішніх організаційних форм навчання (урок, екскурсія, домашня робота, проект, практичне заняття), і внутрішніх способів організації навчання (індивідуальних, парних, групових, колективних, колективно-розподільчих, самостійних робіт тощо) щодо їх внеску у формування ключових і предметних компетентностей.

У межах статті ми зупиняємося лише на одному аспекті, з нашого погляду, базовому — *удосконаленні уроку в контексті компетентнісного підходу*. Впродовж системи уроків у чітко визначеному просторі і часі має відбуватися оволодіння кожним учнем предметними і ключовими 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 багатьох країнах—лідерах в освіті.

Урок як організаційну форму ми розглядаємо у взаємозв'язках з логікою навчального процесу, його компонентами 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 змісту і форми навчання. Зокрема, здійснено спеціальні дослідження присвячені різним функціям уроку: навчальній, виховній, розвивальній, естетичній, контрольно-оцінювальній, корекційній, інтеграційній; вивчалася ергономіка, полісуб'єктність уроку. Водночас аналіз сучасного стану методики уроків у початкових класах засвідчив, що впровадження компетентнісного підходу майже не позначилось на їх структурі та оцінюванні ефективності.

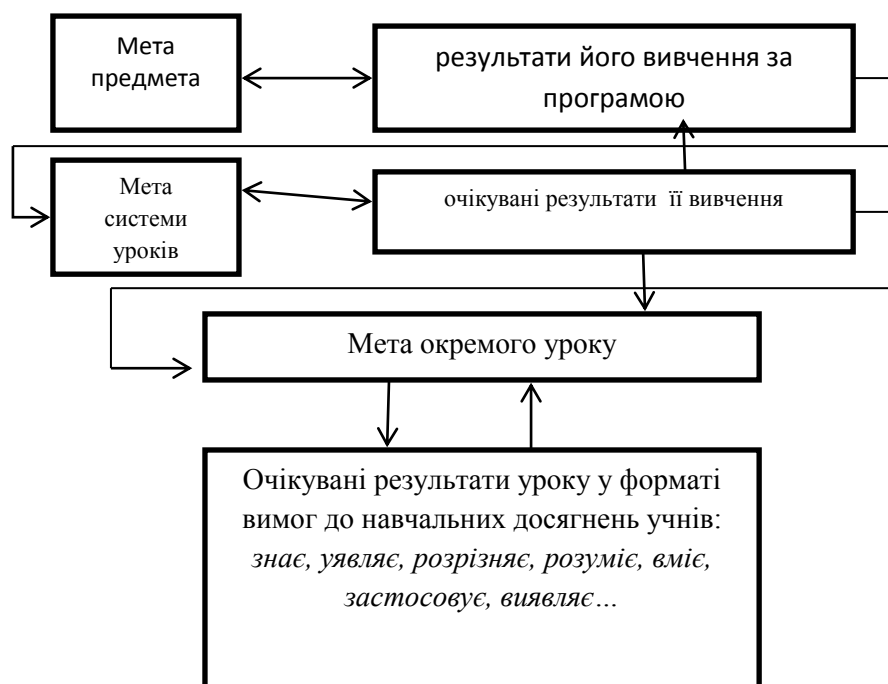
Які ідеї компетентнісного підходу враховувались нами у моделюванні системи уроків і окремого уроку?

Нарощується протиріччя між зростаючою потребою суспільства в практико-орієнтованій моделі освіти і знанняною, де знання традиційно «передаються» і «даються». Компетентнісний підхід зміщує увагу з процесу діяльності учнів на *результат*, який має бути багатокомпонентним. В зв'язку з цим стрижнем моделювання системи уроків і окремого уроку має бути *взаємоузгоджене визначення мети і результату*. В зв'язку з цим *мету* системи уроків і окремого уроку слід визначати *одночасно* прогножуючи *очікуваний результат* уроку.

Як відомо, компетентність — це *укрупнений особистісний 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 як системи. Нагадаємо, у ДС визначено лише *загальну мету і завдання вивчення освітньої галузі*; у навчальній програмі *по класах і за предметами вказано до кожної змістової лінії* державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, на нашу думку, правильно було б назвати цю колонку *очікувані навчальні досягнення учнів*, адже саме вони є об'єктом вимірювання.

Мету вивчення розділу, окремого уроку вчитель визначає для себе, а в очікуваному результаті *прогнозує*, що *мають здобути учні*. Ієрархію цієї послідовності показано на схемі 1.

Схема 1.



Реалізація компетентнісного підходу ґрунтується на *системно-діяльнісному підході*, який спрямований на інтегрований результат, що досягається школярем у суб'єкт - суб'єктному навчанні. Саме це і передбачає структура компетентності, де *основою є діяльність*, а

результатом є інтеграція знань, умінь, навичок, досвіду, цінностей особистості. Щоб від цих загальних орієнтирів перейти до визначення мети уроку, необхідно взяти до уваги те, що основною одиницею навчального процесу є не окремих 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 у безпосередній взаємодії з іншими, а ця взаємодія підпорядкована меті досягнення запланованих результатів. Отже, ознаками компетентнісної системи уроків є: мета, цілісність, структурність, технологічність, результативність, які знаходяться у взаємозв'язку. Проілюструємо, 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, покладання, реалізацію мети» [4, 317] У діяльності людини розрізняють загальну і часткову, ближню і віддалену, кінцеву і проміжну мету, це стосується і організації шкільного навчання.

У нинішній період неперервних реформ освіти особливої гостроти набуває проблема *співвіднесення мети, засобів 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.

З дидактичної точки зору ефективність сучасного уроку слід визначати саме у контексті *взаємозв'язку мети і результату.* Про це можна знайти орієнтири ще у відомих дидактичних працях. Так, 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».[5, 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 стають ще щільніше взаємозв'язаними (А.К. Дусавицький, З.І. Щелкунова та ін.). [6, 11] В.О. Онищук переконливо писав про важливість розмежування на уроці процесу і результату, який слід формулювати для учнів з метою активізації їхньої пізнавальної діяльності. [7]

Слушні рекомендації щодо цілепокладання знаходимо у М.М. Поташника. «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.» [8, 40-41]

У педагогічних системах ряду зарубіжних країн проблеми цілеутворення, таксономії цілей, вимірювання навчальних результатів уроку вже у 70-тих роках ХХ ст., активно описувались і впроваджувались. Необхідність оволодіння цими складними умінням залишається актуальною і для сучасних педагогів. Наприклад відомий англійський педагог Джеффі Петті, серед нагальних питань методики 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, вчасне оцінювання вчителем рівнів досягнень учнів.

Про ієрархію цілей початкової освіти знаходимо положення у працях сучасних польських дослідників, а саме цілі і досягнення учнів є добровказом на шляху стандартизації навчального процесу. [13, с.45]

Отже, знання вчителем ієрархії 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 сходинки є необхідними кроками для вибору такої методики засвоєння навчального матеріалу, яка має забезпечити очікувані результати окремого уроку у процесі оволодіння учнями компетентностями.

Правильне визначення мети для системи уроків і окремого уроку передбачає володіння вчителем прийомом цілепокладання (цілеутворення), який передбачає конкретизацію мети вивчення предмету на рівні розділу, теми, очікуваних результатів.

За таким підходом нами впроваджено компетентнісний підхід у цикл підручників «Літературне читання» і відповідних методичних посібників. Ми прагнули, реалізувати поступовість досягнення мети і завдань вивчення цього предмета, як для вчителя, так і для учня. Наведемо приклад 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.

Кожен розділ підручника розпочинається *шмуцтитолом*, на якому поряд із змістовою і мотиваційною настановою прогнозовано і результати вивчення даного матеріалу стосовно учня. Наприклад, до теми «Оповідання про світ дитинства» (2 клас), діти опрацьовують настанови, які мають змістовий і операційний 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.» [11]

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

Наступний крок — визначення мети цієї системи, яка охоплює 10 уроків, 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.

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 (розроблених методистами С. Скворцовою і О. Онопрієнко)

Виходячи з мети навчання математики, окресленої у ДС, визначено загальну мету кожного розділу, яка потім 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. [9, 4]

Пропонуємо послідовність кроків конкретизації цього підходу.

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.

Отже, алгоритм взаємопов'язаного визначення мети і результати уроків ефективно застосовувати для засвоєння учнями різного змісту.

Зупинимось на інноваційному тлумаченні поняття *результати*. Лише впродовж останніх років виникла в початковій освіті потреба опису результатів початкової освіти в контексті компетентнісного підходу. Зокрема в контексті компетентнісного підходу результати навчання, 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, а також на те, що зміст у ДС представлено в освітніх галузях.

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

- *особистісні* — виявляють вплив навчання, середовища і життєвого досвіду учня на розвиток його почуттєвої сфери, особистих якостей, соціалізацію, ціннісні орієнтації;

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

- *міжпредметні* — можуть мати різний діапазон; ґрунтуватися на зв'язках, які виникають у процесі 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, інформативно - комунікативна, здоров'язбережувальна, соціальна).

Диференціація освітніх результатів має не лише теоретичний інтерес. Важливе практичне значення розрізнення освітніх результатів ми вбачаємо в тому, що вони є орієнтиром для визначення цілей і результатів уроку. Це також сприятиме більш точному визначенню об'єктів контролю, обсягу перевірочних завдань, часу і способу їх проведення залежно від виду освітнього результату, специфіки предмету, кількості учнів у класі тощо.

Зауважимо, що не всі освітні результати учнів можна перевести на нормативні вимоги та визначити рівні досягнень, деякі з них формуються дуже поступово і не обов'язково під час вивчення навчальної діяльності у класі. Тому радимо вчителям до плану уроку записувати реально можливе, ті результати, яких можна досягти відповідно до часу навчання і засобів, які

є у вчителя і в учнів. Помилки у формулюванні цілей і завдань уроків, часто зумовлені їх надмірністю, загальністю, неможливістю перевірити досягнення учнів. Запланувати якомога більше у цілях уроку впливає з нашої традиції «намалювати» *мету-образ, мету-бажання, а не мету-результат*, який спонукає вчителя до професійної відповідальності.

Компетентності, як відомо, мають бути *особистісним надбанням кожного учня*, тому у їх формуванні виключну роль мають *індивідуалізація, відповідний контроль і оцінювання вчителя і самоконтроль і самооцінювання учня*. Готові методичні розробки уроків, якими охоче користуються вчителі, відображають, як правило, власний досвід автора, який адресує свої рекомендації уявному класу. 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 та інше. Я не заперечую корисність поурочних методичних рекомендацій, хоча б тому, що вчитель може крізь рекомендований 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, уточнити підсумки уроку та ін.* Важливо, щоб в описі очікуваних результатів уроків правильно використовувалися ключові слова з переліку вимог до рівня навчальних досягнень учнів, адже на цій основі відбуваються потім їх контроль і оцінювання.

Розлого, різнобічно доцільно визначити мету *до всього розділу* чи теми. При цьому використати повніше і точніше навчальний, розвивальний і виховний потенціал змісту для досягнення освітніх результатів. До *окремого уроку* слід конкретизувати мету розділу 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, реалістично визначати очікувані результати окремого уроку.

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 гнучкість, тому рівень для досягнень учнів стосовно умінь треба визначати через виконання системи проблемно-пізнавальних задач, яка побудована за певними ознаками. Їх створення в умовах запровадження компетентнісного підходу ще тільки розпочинається. Стосовно ціннісного аспекту компетентностей поки маємо успішні методики виявлення ставлень молодших школярів до особистісно-значущих знань, подій, явищ, людей. Отже, на часі створення *інноваційної системи моніторингу якості компетентностей молодших школярів*, яка за управлінськими і методичними рішеннями має бути доступною для практиків.

У нашому дослідженні стосовно порушеного аспекта розроблено два часткових інструменти, що засвідчили їх доцільність. Перший — стимулювання вчителя і учнів до рефлексування процесу і результатів навчальної діяльності на уроці. Відомо, що через рефлексію здійснюється зворотній зв'язок між процесом навчання і особистісними міркуваннями, самооцінкою, почуттями. Звернення учня до своїх думок, сумнівів,

міркувань щодо того як , *що я роблю, для чого, як, що я вже вмію робити, а що—ні*. Цей внутрішній діалог вчитель може підтримувати впродовж уроку, відчуючи стан учнів, звертаючись до класу і окремих дітей, заохочувати їхню мислительну активність, вольові зусилля.

Другий засіб — включення у підручники «Літературне читання» до кожного розділу блоку *«Перевір свої досягнення»*, який є засобом аналізу підсумування учнем власних досягнень за вивченим розділом. 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 їхніх досягнень щодо засвоєних знань, розуміння, умінь діяти, виявляти, оцінювати судження.

Таким чином, володіння вчителем уміннями правильно визначати і конкретизувати цілі навчання, передбачити освітні результати уроків в контексті компетентнісного підходу зумовлює застосування адекватної технології їх планування і проведення з включенням цілепокладання і рефлексії. Слід заохочувати дітей до формувального оцінювання, яке має розвивально-корекційних характер. На часі також розроблення матеріалів для тренінгової роботи з формування у студентів педагогічних факультетів і вчителів умінь ціле утворення, прогнозування результатів процесу і результатів рефлексування, які є незамінним ресурсом сучасного управління якістю навчального процесу.

Література

1. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою 1-4 класи. – К.: Вид дім «Освіта», 2011. – 392с.
2. Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст..) –К.: Богданова А.М., 2009. – 404с.
3. Локшина О.І. Інновації в оцінюванні навчальних досягнень школярів у зарубіжжі. // Порівняльно-педагогічні студії – 2009, №2 – с. 107-113.
4. Філософський енциклопедичний словник / За ред.. В.І. Шинкарука. – К.: Абрис, 2003, 742с.
5. Дидактика средней школы / Под ред. М.М. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – с. 226
6. Урок в развивающем обучении /А.К. Дусавицкий, Е.М. Кондратюк, И.М. Толмачева, З.И. Щилкунова. – М.: Вита пресс, 2008.
7. Онищук В.О. Типи і структура уроку.
8. Поташник М.М. Требования к современному уроку. М.: Центр педагогического образования, 2007. – 272с.
9. Петти Д. Современное обучение. Практическое руководство. Перевод с англ.. П. Кириллова. –М.: Ломоносов, 2010 – 624с.
- 10.Хуторской А.В. Образовательное целеполагание. Практика по дидактике и методикам обучения. – СПб: Питер, 2004. – 541с.; с. 151-157.
- 11.Савченко О.Я. Літературне читання. 2 кл. К.: Вид. дім «Освіта», 2012.
- 12.Скворцова С., О. Онопрієнко Урок математики в початковій школі: мета, завдання, структура // Початкова школа. – 2015 -№1 –С. 4-9.
- 13.Яніцка – Панек Т. Сучасна реформа системи освіти в Польщі. // Початкова школа. 2017, -№5. – с.42-46.

1.2. Ознаки компетентнісно орієнтованого уроку/заняття

Бібік Н.М

Відзначимо, що зміст і методика предмета «Я у світі» у сучасному варіанті 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 задіювати 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.

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, виховання і розвитку молодших школярів.

Оригінальність змісту й методики предмета полягає у забезпеченні чуттєвої основи одержуваним знанням не тільки з цього предмета, але й інших предметів навчального плану.

Методична нестандартність має упередити 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, графікою письма ін.).

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.

Сучасне розуміння поняття патріотизму, правильність якого підтверджується реальним життям у непростий для України час, полягає в акцентуванні на деяких його складниках: **діяльне і відповідальне ставлення до свого народу; настанови на взаємодію і духовну спільність з культурою свого народу; інтерес до пізнання національної історії, шанобливе ставлення до символів держави; бажання підпорядковувати свою поведінку виконанню норм, правил, законів, встановлених у державі.**

У програмі предмета розгорнуто змістові блоки: **Людина; Людина серед людей; Людина в суспільстві; Людина і світ.** Кожна тема має наскрізний характер у 3 і 4 класах відрізняється обсягом і складністю змісту.

Тема «**Людина**» вводить дитину в світ власного «Я», допомагає усвідомити неповторність кожної людини, зумовлює бажання й потребу пізнавати себе й навколишній світ за допомогою органів чуття, розуміння

цінності людського життя і взаємин між людьми, які передбачають чесність, доброту, відповідальність тощо.

Ці поняття, які важко усвідомити молодшому школяреві в абстрактному вимірі, конкретизуються і розгортаються на змісті казок, історій, які доводять, що людина росте і розвивається в суспільстві, вона мислить, співчуває, навчається, творить.

Школа—це те місце, де набувають не лише грамоти, але й культури, працьовитості та ін., учні шукають відповіді на питання: навіщо людині вчитися; додержання яких правил допомагає досягти успіхів; що визначає поведінку людини; які ролі в житті вона виконує (учень, дочка, син, сусід, товариш, громадянин та ін.); яким бути, щоб з тобою дружили.

Тема **«Людина серед людей»** дає змогу поставити дитину в різноманітні ситуації, де вона може вправлятися в культурі спілкування з різними людьми, адекватно реагувати на вчинки та слова своїх ровесників, батьків, сусідів, чужих людей.

Зміст теми дає можливість розширити словник мовного етикету учнів, урізноманітнити ситуації, у яких дитина може виявити навички поводження з дорослими, ровесниками.

Крім того, змістове наповнення теми орієнтує на врахування інтересів оточуючих (рідних, ровесників, дорослих, старших), доброзичливе та уважне ставлення до них; формування вміння спілкуватися з іншими людьми (не перебивати співрозмовника; уміти висловлювати незгоду щодо його думки так, щоб він не образився; сприяє розвитку самооцінки власних дій та дій інших людей).

Усе це в сукупності має стати поштовхом до формування соціального досвіду учнів.

Соціальний розвиток потребує особливої уваги. Недостатньо ознайомити дитину з правилами поведінки й людського спілкування. Потрібно формувати її моральні якості, розвивати моральну стійкість до негативних і несприятливих умов, з якими вона може зіткнутися в житті.

Тема «**Людина в суспільстві**» розширює й уточнює знання дітей про місце їхнього проживання, формує уявлення про Україну як незалежну державу, символи нашої держави, її місце серед незалежних країн; сприяє встановленню найпростіших зав'язків у суспільному оточенні на основі власних спостережень (якість пошитого костюма, випеченого хліба, збудованого будинку залежить від ставлення майстра, пекаря, будівельника до своїх обов'язків); ознайомлює учнів із найпростішими правами та обов'язками дитини, загально визнаними правами людини.

Тема «**Людина і світ**» уперше так цілеспрямовано розгортається в суспільствознавчому предметі початкової школи.

Школяреві важливо сконцентруватися на питаннях, які розширюють межі сприймання довкілля, виводять у широкий світ, який завжди приваблює незвіданою загадковістю. Цю особливість дитини чутливо вловила Ліна Костенко: «В дитинстві відкриваєш материк, котрий назветься потім—Батьківщина».

Програмовий зміст охоплює такі громадянські смисли: Україна на карті світу; різноманітність людства; відзначення пам'ятних дат в Україні та інших країнах тощо.

Учням важливо усвідомити, що об'єднує людей –ми всі різні, але однакові в прагненні до миру, добра і дружби.

На уроках з цієї теми є нагода доказово, на прикладах, обговорити питання різних звичаїв, традицій, особливо дитячих, а тому зрозумілих учням: як вітаються в інших країнах; що діти дарують одне одному на свято; як ровесники учнів початкових класів відзначають ті ж свята, що й у інших країнах.

Кожна інформація про «інше» узгоджується зі своїм, знайомим. Такі паралелі дають змогу доходити спільних висновків про людину у світі, необхідність толерантного ставлення одне до одного заради спільного Дому людей і людства; відповідальності кожного за збереження рідної мови, культури, майстерності, які передаються від покоління до покоління.

У контексті компетентнісного підходу 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 – суспільно значущих.

Найпоказовішим для досягнення цілей компетентнісно орієнтованого підходу є відповідне методичне забезпечення уроку..

Адже саме в **уроці** сфокусовано розв’язання всіх пріоритетів:: це і якість навчально-методичного забезпечення, і підготовленість учителя, повнота набору і адаптативність супроводжувального ресурсу в аспекті відповідності теоретичним засадам предмета, потребам і можливостям учнів.

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.¹

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 навчального процесу. Урок ними переживається не як власна потреба, а як ззовні дана дія, як необхідність виконання формальних вимог.

І, нарешті, третя група—досвідчених творчих учителів. За хроноструктурою уроку їх можна схарактеризувати як представників випереджувального стилю. Їхня 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

² Савченко О.Я. Ключові компетентності—інноваційний результат шкільної освіти / О.Я. Савченко // Рідна школа. - 2011. № 8-9. - С.4-8.

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 настанови, потреби, інтереси.

Таким чином, часовий цикл взаємодії вчителя й учня на уроці, результатом якого має стати компетентність у певній сфері, містить такі структурні елементи: постановку інформаційно місткої й актуальної для учня мети; створення настанови на її реалізацію; план досягнення мети; засоби організації діяльності й стосунків, їх коригування з урахуванням індивідуального досвіду учнів; оцінку й самооцінку результатів.

Відобразимо таку структуру в табличному варіанті.

Таблиця 1

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.
Планування діяльності	Виявлення наявного життєвого досвіду учнів з навчальних тем	Спільне з учнями обговорення способів досягнення результатів. Обговорення дій, розподіл ролей, стимулювання участі кожного в спільній роботі.
Технологічний	Вибір методів і форм,	Групові форми

	які відповідають цілям уроку	діяльності; пробуючі дії; зміни ролей, їх випробування в зімітованих життєвих ситуаціях.
Контрольно-оцінювальний	Створення ситуацій успіху	Рефлексивні вправи; Коригуючі дії, заохочення.

Конкретизуємо методичний зміст виділених етапів.

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

Компетентнісно орієнтоване 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); визначають способи досягнення мети (як; яким способом); передбачають можливі труднощі в її досягненні.

Після такої роботи логічним буде завершальний етап, коли учні співвіднесуть мету з результатом, встановлять їх відповідність.

Чим молодший учень, 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), перекидає своєрідний місточок до наступного етапу роботи, створює умови для того, щоб кожен упорався із завданням незалежно від індивідуального темпу роботи.

Повідомлення теми і мети уроку, крім суто інформаційного змісту, містить можливе використання мотиваційних спонук, настанови на роботу *(сьогодні на уроці ми зможемо переконатися, що негарно бути лукавим, нещирим та ін.)*.

З огляду на сказане важливо використовувати методику, яка була б спрямована на виділення й усвідомлення учнями власної діяльності.

А саме:

1. учень вербалізує мету, поставлену вчителем (щось дізнатись, чогось навчитись);
2. міркує про її значення (навіщо і для чого це потрібно);
3. визначає (спочатку з учителем) способи досягнення мети (як роботи);
4. передбачає можливі труднощі;
5. оцінює відповідність мети результату.

Прийняття учнем мети, її усвідомлення може забезпечуватися вже випробуваними різноманітними прийомами: стаціонарні планшети «Сьогодні на уроці», наочний план уроку, (мотиваційна карта уроку, діагностичні тести (про що б я хотів дізнатися на цьому уроці, що я знаю з теми, чого я не знаю, а хочу знати) та ін.

Послідовне мотивування кожного етапу уроку – необхідний засіб активізації дітей, збудження інтересу до навчальної діяльності. Адже чим молодший школяр, тим частіше виникає потреба в підкріпленні мети діяльності, активізації внутрішніх сил дитини в переборенні пізнавальних труднощів.

Для учителя ця вимога означає пошук опорних мотивів для конкретних учнів питань і проблем, завдяки яким може формуватись у кожному випадку власний смисл виучуваного.

Важливим засобом активізації процесу навчання на уроці можуть бути **ситуації успіху**. Мета цих ситуацій полягає в пошуку можливостей для посилення активуючої ролі різних форм оцінювання. Тривала апробація методики формування пізнавального інтересу дала змогу дійти певних висновків:

- настанова на якість роботи має передувати її виконанню і бути всебічно вмотивованою;
- під час уроку вчителю слід переконатися, що учні зрозуміли пояснення, працюють активно, привернути їхню увагу до досягнення результату;
- обговорення результатів роботи повинно бути стимулювальним і доброзичливим.

Гнучкість педагогічної позиції є однією з істотних умов проведення уроків предмета «Я у світі», оскільки спілкування з молодшими школярами потребує від учителя великого динамізму, вміння перевтілюватися, одночасно сприймати реакції всіх і кожного. Необхідно вчасно підтримувати успіхи дітей, сприяти результативному навчанню.

Як з'ясувалось у процесі спостережень, типовим недоліком у проведенні уроків є **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 вміння 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.

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, надання переваги емоційно-комунікативним діям. Крім того, досвідчений вчитель зважатиме на пізнавальне реагування учнів, добиратиме засоби підтримки пізнавальних інтересів.

Тривалі спостереження уроків, їх поелементний аналіз, зіставлення засобів впливу на пізнавальні орієнтації і реакції учнів дозволили з'ясувати: **найбільша пізнавальна активність учнів** спостерігається в ситуаціях безпосереднього спілкування з об'єктами навколишнього світу, практичних дій з предметами, використання життєвого досвіду дітей; у разі варіативності та незвичайності методів діяльності.

Пізнавальна активність молодших школярів **знижується** одноманітністю процесуальних характеристик навчання (особливо, якщо тривало використовуються методи слухового сприймання—бесіда, розповідь, опитування); перенасичення процесу емоційними, розважальними прийомами; неадекватністю рівня трудності пізнавального завдання можливостям учнів тощо.

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 трудності задачі.

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.

Скажімо, компетентнісна освіта на чільне місце висуває життєві ситуації, контекст, в якому учень, студент виявить свою обізнаність. Навчальні завдання ставляться так, як функціонують проблеми у житті і передбачають відповідне застосування на практиці. Зокрема, виправдовує себе 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.

Таким чином, в методиці компетентнісно орієнтованого уроку/заняття мають бути зреалізовано умови і ситуації, які зумовили б потребу учня застосовувати одержані програмові знання, уміння в соціальній практиці.

Література

1. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою 1-4 класи. – К.: Вид дім «Освіта», 2011. – 392с.
2. Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст..) –К.: Богданова А.М., 2009. – 404с.
3. Локшина О.І. Інновації в оцінюванні навчальних досягнень школярів у зарубіжжі. // Порівняльно-педагогічні студії – 2009, №2 – с. 107-113.
4. Валицкая А. П. Современные стратегии образования: варианты выбора / А. П. Валицкая // Педагогика – 1997. С. 3-8.
5. Савченко О.Я. Сучасний урок: суб'єктність навчання і варіативність структури. // Почат. школа, 2011 № 9. с. 11-15.
6. Савченко О.Я. Мета і результат уроку в контексті компетентнісного підходу // Початкова школа. - 2015. - № 3. - С. 10-15.
7. Савченко О.Я. Ключові компетентності—інноваційний результат шкільної освіти / О.Я. Савченко // Рідна школа. - –011. № 8-9. – С.4-8.

1.3. Освітнє середовище як дидактичний ресурс модернізації організаційних форм навчання

А. Д. Цимбалару

Пошук шляхів трансформації і розвитку традиційної школи спричиняє появу в Україні внутрішнього різноманіття: авторських шкіл, загальноосвітніх навчальних закладів нових типів, авторських програм, різних варіантів планів, навчальних посібників, активізації інноваційної й експериментальної діяльності. Аналізуючи освітню ситуацію, дійсний член НАПН України Н. Бібік зазначає, що «пошуки останніх десятиріч у напрямі подолання розриву між запитами учня і можливостями школи зосередились, в основному, на створенні умов для поглибленого вивчення ряду предметів в спеціалізованих школах, гімназіях, ліцєях, колегіумах тощо. Водночас школи обмежують вибір учнів, оскільки виходять з наявного ресурсного потенціалу, насамперед кадрового, матеріального, навчально-методичного» [1, с. 7]. Тож в умовах варіативності здобуття початкової освіти постає потреба виявлення особливостей освітніх середовищ загальноосвітніх навчальних закладів, які задають орієнтири для удосконалення організаційних форм навчання на засадах компетентнісного підходу.

Як свідчить аналіз масового педагогічного досвіду, модернізація освітнього середовища школи І ступеня здійснюється переважно у двох напрямках. Перший – нетрадиційний, спрямований на *впровадження авторських моделей*, коли у «навчально-виховному закладі реалізується нова педагогічна система, розроблена конкретним педагогом чи творчим педагогічним колективом» [10, с. 8-9]. Другий – *реставраційний*, передбачає оновлення традиційних закладів освіти за рахунок упровадження інновацій, моделей зарубіжного зразка, визначення певної місії та отримання ними нового статусу – ліцей, гімназія, колеж, спеціалізована школа.

Серед широкого спектру моделей, які розвиваються, упроваджуючи кращі моделі *авторських шкіл*, виокремлюються школи В. Сухомлинського і його послідовника О. Захаренка, з унікальними освітніми середовищами, які

зосереджували у собі потужний виховний й розвивальний потенціал становлення і розвитку дитини як найбільшої цінності. Такі умови нині створюються переважно завдяки здатності керівників загальноосвітніх навчальних закладів «співпрацювати» зі спонсорами, громадськістю, батьками, суспільними організаціями і культурними інституціями. Незважаючи на об'єктивні труднощі, трансформація педагогічних ідей цих видатних педагогів у педагогічні реалії сьогодення відбувається у багатьох школах країни (загальноосвітня школа I-III ступенів № 1 м. Світловодська, Коблівська загальноосвітня школа I-III ступенів Березанської районної ради Миколаївської обл. та ін.).

Взаємодія учнів з об'єктами таких насичених освітніх середовищ будується на принципі діалектичної єдності виховання і навчання, фізичної праці і розумової, праці і відпочинку, різних видів індивідуальної і колективної діяльності, створюючи умови для різновікового спілкування (навчальна, просвітницька, господарська, видавнича, радіо - і телекомунікаційна, ігрова тощо). Особистісна орієнтація, яка простежується у розробленні різних варіантів режиму дня, чергування інтелектуальних навантажень і відпочинку у школі повного дня Є. Костяшкіна [8, с. 23-24], нині покладена в основу шкіл повного року навчання [14].

Взаємодію дитини з однолітками, педагогами у сучасних загальноосвітніх навчальних закладах будують на засадах колективістського шкільного укладу на прикладі школи-комуни С. Макаренка, де регламент виступає імперативом функціонування школи, визначаючи узгодженість діяльності кожного члена. Це відбивається і на організації процесу навчання, де переважають командно-наказові методи (вказівка, інструкція, догана тощо). Водночас це середовище породжує конкуренцію, змагання, у яких перевага учнів, здатних до запам'ятовування і відтворення навчального матеріалу, переноситься на особистісну сферу, що призводить до конкурентних відносин між дітьми. Цьому сприяють і рейтингові системи оцінювання. Тому соціальний компонент шкільного середовища, який має

забезпечувати взаєморозуміння і задоволення усіх суб'єктів освітнього процесу, виконує свою роль лише по відношенню до незначної кількості вихованців. Таке освітнє середовище структурується, наповнюється певним змістом, а також ритуалами і символікою як даність, яка не передбачає післядії (рефлексії).

У часи набуття Україною незалежності на теренах держави широко почали впроваджуватись і інші авторські моделі шкіл – вітчизняні і зарубіжні, досвід яких також є предметом наслідування. Зазначимо, що їх обирають школи як з приватною, так і з державною формою власності. Це персоніфікована школа-комплекс (М. Гузик), школа-родина (Н. Поклад, М. Кононенко та ін.), школа етнопедагогіки «Тривіта» (М. Чумарна) і козацької педагогіки (Садівська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів Гошанського р-ну Рівненської обл.), школа діалогу культур (В. Біблер, С. Курганов), «АІСТ» (м. Вінниця), мережа вальдорфських шкіл (гімназія «Столиця», м. Київ, НВК «Вільна школа АСТР» м. Одеса та ін.), школи, побудовані на концептуальних засадах, розроблених С. Френе (школа-парк «Dixi» м. Києва), М. Монтесорі тощо. Так, своєрідність шкіл, які ґрунтуються на опрацьованих італійським педагогом М. Монтесорі методах і прийомах взаємодії дітей із певним обладнанням, виявляється у створенні умов для вільного виховання і сенсомоторного розвитку дитини завдяки розвивальній спрямованості освітнього середовища [9]. Як зазначає дійсний член НАПН України О. Савченко, основними принципами побудови навчання і виховання у школах М. Монтесорі є «створення педагогічно доцільного виховного і розвивального середовища. Міцний зв'язок з природою, вивчення особистості дитини в діяльності, співробітництво із дорослими, іншими дітьми, робота дітей у різновікових групах, виховання позитивних почуттів, власної гідності дитини, самопізнання своїх можливостей, приучування до самодисципліни, самоорганізації й порядку, тісний контакт з батьками» [11, с. 445]. Але, як зауважують психологи, для гармонійного розвитку дитини потрібне розширення переліку пропонувананих

для навчальної взаємодії у цьому середовищі предметів і передусім спрямованих на розвиток художньої творчості. Натомість, за переконанням автора та її послідовників, художні образи уводитимуть дитину від існуючих проблем у вигаданий світ.

На розвиток уяви і творчості учнів 1-4 класів роблять акцент у вальдорфських школах. Їх освітнє середовище формується сукупністю умов для розвитку фантазії, креативних здібностей дитини шляхом наслідування [15]. О. Савченко зазначає, що у вальдорфських школах ураховують «необхідність врівноваження трьох різних сфер життя, через які людина пізнає навколишній світ: фізична діяльність, світ емоцій і мислення» [11, с. 451]. Високі вимоги до професійного рівня і велике часове навантаження вчителів, які працюють за цією моделлю (один учитель викладає майже всі предмети з 1 по 8 клас), стає на заваді широкого її впровадження.

Авторська школа М. Гузика [3], яка являє собою освітній поліцентр (загальноосвітня, мистецтва, фізкультурно-спортивна школи і коледж), вирізняється збагаченням освітнім середовищем. Відповідно до індивідуальних та вікових особливостей учнів, їхніх здібностей до засвоєння інформації формуються три види динамічних навчальних груп за принципом успішності освоєння навчальних предметів (з прискореним, нормальним і зниженим темпом навчання). Індивідуалізація темпу навчання забезпечується такою організацією освітнього процесу, за якої учні можуть закінчувати вивчення матеріалу з того або іншого навчального предмета за певний клас у будь-який період навчального року і без перерви продовжувати його опанування предмету за програмою наступного класу. Диференціація за змістом навчального матеріалу забезпечується використанням трьох видів програм: базової, що відповідає вимогам державного стандарту загальної середньої освіти; підвищеного рівня складності для обдарованих учнів та персоніфікованих.

З опорою на досвід реалізації цієї школою принципу цілісності свою діяльність будують навчально-виховні комплекси (НВК), де у межах одного

загальноосвітнього навчального закладу об'єднані різні типи шкіл. Їх вирізняє зосередженість на розширенні можливостей у побудові освітньої траєкторії старшокласників. Інтенсифікація навчальної взаємодії учнів з об'єктами предметного компоненту шкільного середовища НВК (об'єднань) частіше відбувається через розширення кабінетної системи до меж рекреацій за окремими напрямками, що вимагає певних архітектурних особливостей приміщень і їх наповнюваності. Організація навчальної діяльності молодших школярів у цьому типі загальноосвітніх навчальних закладів нерідко відбувається у межах реалізації певних проектів. Наприклад, у Ковчинському НВК Куликівського району Чернігівської обл. (дир. Н. Халімон) це проекти «Творча обдарованість», «Школа сприяння здоров'ю» «Реалізуємо права, виконуємо обов'язки» та ін.

Освітні середовища для організації навчання учнів в початковій школі автори сучасних моделей загальноосвітніх навчальних закладів формують з опорою на багатий досвід української педагогіки (В. Сухомлинський, О. Захаренко, М. Гузик та ін.), напрацювань видатних зарубіжних педагогів (М. Монтесорі, Р. Штейнера, С. Френе та ін.). Розвиток особистості у цих школах забезпечують не лише стосунки вчитель-учень, а й певні умови організації навчального процесу, де виявляється інший комунікатор (не вчитель). Так, унікальність людської особистості в авторській школі М. Чумарної «Тривіта» розкривається «через максимальне усвідомлення дитиною її взаємозв'язків з довкіллям, виховання відповідальності за власне життя і життя довколишньої природи» [13, с. 162]. У школах-родинах до активної участі у навчально-виховному процесі, усвідомлення сімейних цінностей залучають батьків. Зокрема, як у першій в Україні приватній сімейній школі «АІСТ» (директор-розпорядник І. Казьмірук), яку вирізняє система спільної роботи дітей різних вікових категорій і батьків (творчих команд) над спільними темами, проектами. Але переважно це стосується позакласної роботи, оскільки типологізація уроку унормовує діяльність учнів, обмежуючи діапазон засобів їхньої навчальної взаємодії з освітнім

середовищем. Як свідчить аналіз практики, у школах, де це виявляється затребуваним (школи-інтернати, санаторного типу, де діти навчаються і живуть без родини і старші піклуються про молодших, кожен має певні обов'язки перед іншими) не знаходить повноцінної реалізації.

Шкільні середовища авторських шкіл часто вирізняє наявність особистісних зон учнів – місць для відпочинку, зелених куточків і зимових садів, виставкових рекреацій, які використовують для організації занять. Так, український гуманітарний ліцей Київського національного університету ім. Т. Шевченка (м. Київ, дир. Г. Сазоненко) організовує у приміщенні школи мобільні художні виставки. До того ж для стін класних кімнат і коридорів, декору вікон тощо добирають певну кольорову гаму з метою зняття психологічного дискомфорту і тривожності. Все це сприяє психологічному комфорту взаємодії учнів з освітнім середовищем.

Отже, освітні середовища шкіл з нетрадиційним напрямом модернізації, що спрямовані на впровадження авторських моделей, відрізняє певна організація навчальної взаємодії учнів з об'єктами шкільного середовища, яке ураховує психологічний комфорт, індивідуальний темп навчання, тип мислення тощо. Вони характеризуються варіативністю, різноманітністю, особистісною орієнтацією і відкритістю, що сприяє розширенню діапазону організаційних форм навчання, їх різноманітності.

Нині розгалуження мережі загальноосвітніх навчальних закладів передусім відбувається через диверсифікацію шкіл, які спрямовані на забезпечення ринку широким спектром освітніх послуг і обирають *реставраційний напрям модернізації*. Вони набувають статусу ***спеціалізованих шкіл, ліцеїв, гімназій, колегіумів і коледжів***, впроваджують ***зарубіжні моделі*** (державного зразка певної країни) відповідно до освітніх потреб учнів і їхніх батьків. Ці заклади вирізняє розвинена мережа соціального партнерства з різними інституціями, що сприяє ефективності навчання, виховання і соціалізації учнів. Але партнерські зв'язки нерідко мають прагматичний характер (навчання за кордоном, одержання

спонсорської допомоги тощо). Водночас когнітивна спрямованість освітнього процесу у цих загальноосвітніх навчальних закладах призводить до збільшення кількості вчителів, які викладають у одному класі. Крім класовода, це вчителі іноземної мови, фізкультури, музичного та образотворчого мистецтва, інформатики тощо. Педагогам у цих умовах «випадає не певний клас, а одна така дисципліна у кількох класах початкової ланки. У підсумку – контакт конкретного учителя з конкретним учнем зводиться до мінімуму» [7, с. 9]. У цих умовах міжособистісна взаємодія школярів з учителем виявляється механічною і переважно здійснюється у монологічній і рідше діалогічній формі. Відсутність єдиного підходу до організації навчання у всіх учителів-предметників (у кожного з них різні рівні вимог до учнів), на нашу думку, вказує на стихійність створення освітнього середовища у школі.

У цих закладах освіти передусім розробляють моделі випускників кожної ланки, і початкової у тому числі, як взірець, на який мають орієнтуватись учні і вчителі. Це об'єкт-конструкт – людина як універсальна істота, яка формується програмою віддалених цілей. Але не зазначаються конкретні шляхи, як досягти бажаної моделі. Тому переважно ці школи-фільтри приймають учнів за конкурсом, керуючись «принципом відділів технічного контролю, вибраковуючи соціально непридатну «продукцію» на кожному етапі навчання» [6, с. 38].

Також існують проблеми з невизначеністю функцій загальноосвітніх навчальних закладів різних типів. Зокрема, функціонують «ліцеї міжнародних відносин» і «інженерна гімназії», у той час як гімназії створювались з метою відтворення гуманітарних смислів освіти, а ліцеї – для фізико-математичної і технічної її спрямованості. Водночас окреслені типом загальноосвітнього навчального закладу особливості мають відображатись на всіх рівнях організації навчально-виховного процесу. Натомість у більшості ліцеїв, гімназій, колегіумів цілісна реалізація обумовлених типом загальноосвітнього навчального закладу освітніх

пріоритетів не простежується. Це не проявляється і у певній організації навчально-виховного процесу вміщених до їх структури шкіл І ступеня. Переважно вона полягає у запровадженні навчального плану для спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови. Зазначимо, що вміщення й ефективне функціонування початкової школи у структурі нових типів загальноосвітніх навчальних закладів потребує забезпечення додаткових ставок психологів, вихователів, соціальних працівників, бібліотекаря, керівників гуртків тощо, які працюватимуть саме з молодшими школярами.

Нині зміна ландшафту сучасних шкіл різного типу відбувається через різні архітектурні форми будівель (загальноосвітня школа № 78, ліцей № 100 м. Києва та ін.) – критого подвір'я, різноманітних рекреацій тощо. Але освітні середовища шкіл І ступеня, уведених до структури цих типів загальноосвітніх навчальних закладів, часто не персоналізовані. Учень не має власної зони – шафи, шухляди, полицки тощо. Нерідко він не може вільно користуватись обладнанням (мапами, глобусом, магнітними буквами тощо), збірками навчальної і художньої літератури у класній кімнаті.

У переважній більшості шкіл спілкування учнів початкової школи зі старшокласниками досить обмежене, що звужує коло міжособистісної взаємодії школярів різних вікових категорій. Через окреме розміщення початкової ланки школи вони не завжди можуть запроваджувати позитивний досвід, коли старші учні беруть шефство над молодшими у класах, класоводом яких є вчитель, що навчав їх у початковій школі.

Стосовно впровадження *зарубіжних моделей шкіл* (Міжнародна Британська школа, американська школа Kyiv International school та ін.) зазначимо, що воно часто ментально не узгоджено з традиціями і цінностями, які склались в українській освіті, та передусім мають на меті поглиблення мовної освіти й адаптацію дітей заможних сімей до продовження навчання за кордоном. Зарубіжні моделі переважно впроваджують приватні школи, які мають високу вартість навчання. Окремо слід зазначити можливості

приватних шкіл у створенні здоров'язбережувального шкільного середовища, що постає одним з індикаторів ефективності шкільної освіти. Це використання релаксаційних окулярів, обладнання класів партами-трансформерами, кварцування шкільних приміщень, обладнані кабінети для озонотерапії, інгаляцій, штучні соляні шахти тощо. Зазначимо, що до вибору приладів і способів профілактики захворювань, прийомів спостереження за динамікою стану здоров'я від їх використання тощо діти не залучаються.

Особливості освітнього середовища в загальноосвітніх навчальних закладах визначається і їх *місією* (специфікою). Це школи сприяння здоров'ю (спеціалізовані школи № 162 м. Харкова і № 36 м. Чернігова та ін.); стійкого розвитку (загальноосвітні школи I-III ступенів № 24 м. Тернополя та ін.); громадсько активні (Петрівська загальноосвітня школа I-III ступенів та ін.); інклюзивні (дитячий оздоровчий центр «Шанс»; спеціалізована школа I-III ступенів № 19 м. Білої Церкви та ін.); для обдарованих дітей (ліцей «Інтелект» м. Києва та ін.); гендерної культури (жіноча гімназія-інтернат № 13 м. Києва та ін.) тощо. Зазначимо, що інтенсивними пошуками в цьому напрямі відзначаються і сільські школи. Школи, розташовані у сільській місцевості, біля лісництв, заповідників тощо як місію часто обирають екологізацію. Особливості формування їх освітнього середовища полягають у наближенні до природи. Натомість у містах воно менш екологічне, але тісніше пов'язане із культурними осередками – театрами, бібліотеками, музеями тощо. Тому міські школи часто позиціонують себе як школи розвитку творчої особистості. Надання переваг наявним об'єктам для організації навчальної взаємодії нерідко залишає поза увагою інші, затребувані учнями. Тому важливим є розширення кола об'єктів навчальної взаємодії з естетичного виховання, соціалізації учнів у сільських школах і екологічного виховання – у міських загальноосвітніх навчальних закладах.

Реалізація обраних школами місій часто має проблеми, пов'язані з недостатньою готовністю вчителів до нової філософії і моральних імперативів навчання, де провідна роль педагога полягає у тому, щоб під час

виконання обраних дітьми дій затребуваними були знання, які передбачені програмою для опанування. Цей шлях неперферентний у сучасній практиці. Також не можна чітко виокремити пріоритетну місію початкової школи, яка знаходиться у складі гімназій, коледжів, ліцеїв, НВК.

Поряд з такими особливостями, як тип і місія загальноосвітнього навчального закладу, чинником формування освітнього середовища в школі І ступеня є *впровадження* в освітній процес певних *новацій* (технологій, організаційних моделей тощо). Спектр інновацій постійно збільшується. Зміни переважно ініціюють педагогічні колективи, які «самостійно ангажують філософські концепції і культурологічні моделі освіти для теоретичної підтримки власних пошуків» [2, с. 7]. Дедалі активніше навчальні заклади набувають статусу *експериментальних шкіл* різного рівня, *шкіл-лабораторій* при наукових установах, *шкіл-інноваційних центрів* за певним напрямом діяльності тощо. Як свідчать результати констатувального дослідження, інноваційний рух в Україні відбувається переважно за такими напрямками: особистісно зорієнтоване навчання; розвивальне навчання; інтерактивне навчання; гуманізація навчально-виховного процесу; реалізація інформаційних і мультимедійних освітніх технологій навчання. Означені напрями інноваційних освітніх процесів у школі І ступеня можна розглядати на двох рівнях: як упровадження цілісних освітніх систем, що мають *комбінаторний або радикальний характер змін*; як *локальні інновації* (наприклад, методика читання цілими словами та ін.). В якості об'єктів дослідження нас цікавлять перші, оскільки саме вони спрямовані на пошуки нових організаційних форм навчання. Передусім це розвивальне навчання, яке передбачає «спеціальну спрямованість змісту, принципів організаційного і методичного забезпечення навчального процесу на досягнення найбільшої ефективності розвитку пізнавальних можливостей школярів: сприймання, мислення, пам'яті, уяви, творчих здібностей у різних видах діяльності» [12, с. 786]. Нині впроваджують системи розвивального навчання В. Давидова, Д. Ельконіна [4; 16] і «Росток». Перша ґрунтується на розумінні провідної

ролі навчання відносно психічного розвитку дитини (Л. Виготський), положенні про єдність свідомості і діяльності і проблемного характеру мислення (Є. Ільєнков, А. Матюшин, С. Рубінштейн), розумінні навчальної діяльності як сходження від абстрактного до конкретного. Спираючись на досягнутий рівень розвитку, навчання має випереджати його, стимулювати і вести за собою. Проблема масового впровадження розвивального навчання у школи полягає у тому, що «зона найближчого розвитку» у кожного учня власна, яку вчитель не має змоги визначати (не розроблено відповідний інструментарій) і відповідно ураховувати повною мірою.

Упровадження на теренах України програми «Росток» має на меті підвищення рівня фізичного, психічного, морального, інтелектуального, духовного і творчого розвитку молодших учнів. Навчання за цією програмою організовується на основі корекції навчального плану загальноосвітньої школи; розроблення нових навчальних курсів (програм, підручників, навчальних посібників); оновлення змісту і методів викладання традиційних навчальних предметів. Але освітнє середовище, яке утворюється внаслідок реалізації програми, не є автентичним, а учень не є його безпосереднім проектувальником. Тому він виявляється ефективним лише для певної кількості школярів, яких зараховують до школи (або спеціалізованого класу) на умовах конкурсного відбору. Водночас існують ризики адаптації молодших школярів до навчання у основній ланці школи, оскільки програма не має подальшого системного розвитку в 5 класах (лише окремі навчальні предмети), а також у зв'язку з переходом до іншого загальноосвітнього навчального закладу через неузгодженість темпу вивчення програмного матеріалу.

Інновації, що передбачають міжособистісну взаємодію учнів початкової школи, спрямовані на певну організацію навчальної діяльності. Передусім це колективно-групові форми й інтерактивні методи навчання. Так, існує певна кількість загальноосвітніх навчальних закладів, що характеризуються організаційними моделями: селективно-групова (навчання

окремих предметів у різнорівневих групах у межах одного класу); змішаних здібностей (навчання у групах, розподілених за когнітивною ознакою); інтегративна модель (передбачення різноманітних можливостей для індивідуалізації навчання в межах однієї групи); а також модель навчання у змішаних групах, сформованих за кількома критеріями виявлення здібностей учнів. Кожна з цих моделей ураховує окремі особистісні особливості процесу учіння, але вони виявляються матеріально-затратними, оскільки вимагають додаткових приміщень, додаткових ставок фахівців. Як показало опитування батьків, нерідко вони виявляють недовіру до нових організаційних форм і надають перевагу традиційній класно-урочній системі. Тому нині найбільш поширене інтерактивне навчання, яке ґрунтується на постійній активній взаємодії усіх учнів (співнавчання, взаємонавчання в співпраці). Його відрізняє висування спільної мети (на відміну від однакової для всіх), яка кооперує зусилля учнів і активізує їхню діяльність, спрямовуючи на одержання творчого продукту. Навчання організовують як роботу у групах (гомо- і гетерогенних) за методами «Ротаційні трійки», «Два – чотири – всі разом» (О. Пометун [5]) та ін.

Результати спостереження за діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів, які є *суб'єктами дослідно-експериментальної діяльності* різного рівня (від Всеукраїнського до локального), засвідчили, що участь у експерименті сприяє підвищенню наукової ємкості інновацій. Так, упровадження ІКТ відбувається з урахуванням результатів дослідження їх впливу на стан здоров'я молодших школярів. Але зазначимо, що експериментальна робота переважно зосереджена на забезпеченні теоретичних знань, не ураховує необхідності навчати ефективних для кожної дитини засобів їх одержання (не має загальноосвітнього характеру). Це компенсується розвитком позакласної роботи. У цих випадках школа певною мірою підміняє клуби, будинки дитячої творчості, які формують гуртки за інтересами школярів. Натомість робота в експериментальному режимі передусім вимагає забезпечення Державного стандарту, в тому числі й

організацією позакласної роботи. Йдеться про єдність процесів навчання і виховання як чинників цілісності освітнього простору учнів у школі І ступеня. Зазначимо, що часто дослідно-експериментальна робота охоплює лише такий контингент, як обдаровані діти (науково-педагогічний проект «Інтелект України» та ін.).

Аналіз практики свідчить, що спроби проектування сучасного закладу освіти частіше за все зводяться або до зміни статусу (НВК, ліцей, гімназія, коледж, колеж тощо, що відкриває можливості для тестування та селективного підходу до відбору контингенту учнів), або до локальних, часткових змін в традиційній побудові навчально-виховного процесу. Зокрема, це інновації модифікаційного характеру (введення окремих навчальних дисциплін, поглиблене вивчення базових навчальних предметів та ін.) або комбінаторного (покращення матеріально-технічної бази й впровадження окремих методик та технологій навчання, приміром, ІКТ та ін.). Такі зміни не вимагають нових креативних організаційних форм навчання: структурування, нормування засобів навчальної взаємодії, геометрії руху учнів у середовищі тощо. Переважно вони зосереджені на зміні його фізичних характеристик і потребують забезпечення відповідної матеріально-технічної бази, що вимагає великих фінансових витрат. До того ж, більшість керівників шкіл (73%) вважають, що початкова ланка, на відміну від основної і старшої, має працювати у традиційному режимі класно-урочної системи, яка не потребує значних змін.

Отже, школи, спрямовані на реалізацію окремих аспектів соціального замовлення, виявляються для держави економічно-привабливими, оскільки можуть створюватись на основах часткового або повного самофінансування. Але, досвід їх функціонування показує, що під час створення освітнього середовища для учнів початкової школи не повною мірою враховано тип, місію закладу освіти, контингент учнів. Відповідно це відображається на виборі організаційних форм навчання, що спостерігається у недостатньому урахуванні місця розташування загальноосвітнього навчального закладу і

особливостей організації навчально-виховного процесу з огляду на специфіку школи.

Безперечно, представлений спектр шкільних освітніх середовищ не є вичерпним, але навіть та частина, що була проаналізована, дозволяє зробити певні висновки. Так, результати виявлення особливостей шкільних освітніх середовищ показали, що їх можливості для урізноманітнення організаційних форм навчання використані не повною мірою. Зокрема, повноцінній реалізації нових організаційних форм стає на заваді урахування досить вузького діапазону особливостей молодших школярів. Не спостерігається глибини взаємовпливу на розвиток дитини й об'єктів освітнього середовища, які добираються вчителем для організації навчальної взаємодії. Водночас учень не має можливостей змінювати освітнє середовище, впливати на його формування, що свідчитиме про його освоєння. Натомість смисли не створюють і не передають, їх виявляють у результаті пошуку, внутрішньої роботи, у процесі взаємодії з об'єктами середовища. Для дитини реально існує лише те, що пережите, а не задане ззовні. Тому для поглиблення проявів самості у процесі навчальної взаємодії важливо створювати умови для рефлексії, чому сприятимуть організаційні форми, що забезпечуватимуть децентрацію навчальної взаємодії школярів, створюватимуть освітні ситуації затребуваності дитиною навчального матеріалу та його опанування у процесі само- і взаємонавчання, дослідно-пошукової роботи.

Як засвідчили результати аналізу сучасної практики, важливим для урізноманітнення організаційних форм навчання виявляється насиченість освітнього середовища об'єктами взаємодії, оптимізація, інтенсифікація й активізація навчальної взаємодії учня з його об'єктами (у тому числі і через ІКТ), гуманізація взаємодії учнів з оточуючими через визнання цінності всіх існуючих точок зору і встановлення ціннісно-смислової рівності кожного у навчальному полілогу. Модернізація організаційних форм навчання має відбуватись на засадах цілісності, позбуваючись фрагментарності навчального процесу.

Урахування зазначених вимог у процесі удосконалення організаційних форм навчання молодших школярів дасть змогу гарантувати якісну шкільну освіту, створити надійні умови для виявлення і реалізації в освітньому процесі індивідуальних запитів і можливостей учнів та вимог еволюційних процесів розвитку шкільної освіти.

Література

1. Бібік Н. М. Профільна школа: проблеми наукового супроводження / Надія Михайлівна Бібік // Зміст і технології шкільної освіти : матеріали звітної наукової конференції Інституту педагогіки АПН України (Київ, 30-31 березня 2004 р.) – Ч. 1. – К. : Пед. думка, 2004. – 132 с. – С. 6-9.
2. Валицкая А. П. Современные стратегии образования: варианты выбора / А. П. Валицкая // Педагогика – 1997. С. 3-8.
3. Гузик М. П. Педагогічна система, що забезпечує особистісно орієнтовану освіту / М. П. Гузик // Моделі розвитку сучасної української школи : матеріали Всеукр. науково-практичної конф. (Черкаси – Сахнівка, 11-13 жовт. 2006 р.). – К. : СПД Богданова А. М., 2007. – 240 с. С. 151-155.
4. Давыдов В. В. О понятии развивающего обучения / В. В. Давыдов // Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 29–39.
5. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : [метод. посіб. / авт.-уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко]. – К. : А.П.Н., 2002. – 136 с.
6. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И. А. Колесникова. – СПб. : СПбГУПМ, 1993. – 242 с.
7. Костюков Л. Я считаю частные школы авантюрой / Л. Костюков // Частная школа. – 1997. – № 4. – С. 7-12.
8. Костяшкин Э. Г. Сельская школа полного дня / Э. Г. Костяшкин, А. Ф. Иванов. – М. : Знание, 1981. – 96 с. – С. 23-24.
9. Монтессори М. Помоги мне это сделать самому / М. Монтессори. – М. : Изд. дом «Карапуз», 2000. – 272 с.

10. Савченко О. Я. Авторська школа // О. Я. Савченко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України / [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. С. 8-9.
11. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручн. / Олександра Яківна Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.
12. Савченко О. Я. Розвивальне навчання / О. Я. Савченко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України / [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
13. Чумарна М. І. Авторська школа Марії Чумарної «Тривіта»: українознавча модель / М. І. Чумарна // Моделі розвитку сучасної української школи : матеріали Всеукраїнської, науково-практичної конференції. – К. : СПД Богданова А. М., 2007. – 240 с. – С. 161-173.
14. Школа повного року навчання: теорія і практика : наук.-метод. посіб. / О. В. Безпалько, Л. М. Гриневич, О. Б. Жильців [та ін.] / ; за заг. ред. В. О. Огнев'юка, Л. Л. Хоружої. – К. : КПКМУ ім. Б. Д. Грінченка, 2008. – 176 с.
15. Штайнер Р. Воспитание ребёнка с точки зрения духовной науки / [пер. с нем.] / Р. Штайнер. – М. : Парсифаль (Изд-во московского Центра вальдорфской педагогики), 1993. – 40 с.
16. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Международная педагогическая академия, 1989. – 127 с.

II. Дидактичні моделі організаційних форм навчання (з урахуванням специфіки навчальних предметів)

2.1. Варіативність уроків ознайомлення молодших школярів із особистістю і творами Тараса Шевченка, видатного українського письменника і художника

О.Я.Савченко

До кола письменників, з творами яких діти знайомляться впродовж навчання у 2-4 класах, належать – Тарас Шевченко, Іван Франко, Леонід Глібов, Леся Українка, Павло Тичина, Максим Рильський, Ліна Костенко.

Велика питома вага цього матеріалу, художній, виховний і розвивальний потенціал творів зумовили необхідність спеціального дослідження методичних особливостей його вивчення у початковій школі. Зокрема, маємо на увазі оптимізацію кола читання для кожного класу, упорядкованість ознайомлення дітей із біографічними відомостями, відбір ілюстративного матеріалу, розроблення варіативної методики уроків.

Ці аспекти розкриваємо на прикладі ознайомлення молодших школярів із **життям і творами видатного поета і художника Тараса Шевченка**.

Особистість Тараса Шевченка надзвичайно багатогранна. В одній людині втілились великі і різноманітні таланти. Він яскраво проявив себе у поезії, прозі, живописі, графіці, надзвичайно гарно співав. Патріотичні почуття були домінантою його творчості, адже Україна – це муза духовного життя митця. Про творчість поета і його подвижницьке життя – від кріпака – до велета культури – написано багато праць; постать Шевченка увічнено у багатьох країнах світу.

Вивчення творчості поета у школі досить широко відображено у методичних працях. Водночас, аналіз напрацьованого дає підстави стверджувати, що методика ознайомлення молодших школярів із творчістю Тараса Шевченка в умовах упровадження оновленого ДС, програм і нових навчальних комплектів вимагає суттєвого удосконалення. Оскільки учні

ознайомлюються з цим матеріалом впродовж усієї початкової школи, цей процес необхідно оптимізувати. За нашим розумінням, інструментом оптимізації, що передбачає розроблення і впровадження найкращого у даних умовах варіанта методики, є **системний підхід**. За ним ми передбачаємо передусім взаємопов'язане визначення *мети вивчення розділу і очікуваного результату*. Це стосується усього розділу і окремого уроку.

Використання системного підходу: 1) упереджує перевантаження (змістове і емоційне) окремого уроку; 2) сприяє його цілеспрямованості на засвоєння очікуваних результатів; наступності між уроками; 3) забезпечує частотність завдань, які націлені на формування читацької компетентності; 4) забезпечує своєчасну ілюстративну й інтеракційну підтримку читацької діяльності; 5) створює умови для формування в учнів ключових компетентностей; 6) сприяє застосуванню внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків.

* * *

Вчитайтесь в глибину пристрасних слів Івана Франка, якими він визначив роль Тараса Шевченка в історії і культурі української нації.

«Він був сином мужика – став володарем у царстві духа.

Він був кріпаком – і став велетнем у царстві людської культури.

Доля переслідувала його в житті, скільки лиш могла, та вона не зуміла перетворити золото його душі в ржу, ані його любові до людей у ненависть і погорду.

Доля не шкодувала йому страждань, але й не пожаліла втіх, що били із здорового джерела життя.

Найкращий і найцінніший скарб доля дала йому лише по смерті – невмирущу славу і все розквітаючу радість, яку в мільйонах людських сердець усе наново збуджуватимуть його твори».

* * *

У навчальних комплектах для 2-4 класів нами реалізовано **системний підхід до вивчення творчості Тараса Шевченка поета за такими напрямками:**

- 1) відбір кола читання творів поета:
 - поезії і оповідання – спогад «Про себе»;
 - оповідання, вірші, нариси письменників про особистість Тараса Шевченка і його творчість;
- 2) конструювання розділів у яких розкривається шевченківська тема, їх включення у структуру підручників і навчальних посібників для 2-4 класів;
- 3) розроблення текстів із описом біографічних відомостей про життя поета; їх розподіл по класах, розділах за лінійно-концентричним принципом, з урахуванням доступності і цікавості змісту для сучасних дітей;
- 4) добірка і розподіл по класах ілюстративного матеріалу за темою «Шевченко – художник» (малюнки, автореферати, слайди, репродукції картин);
- 5) розширення читацького простору учнів (дібрано електронні адреси музеїв, заповідників, факти важливих подій, пов'язаних із творчістю поета);
- 6) розроблення методики, яка передбачає пізнавальну активність учнів, підготовку проєктів, малюнків, виставок тощо;
- 7) розроблення методичного апарату до відібраного кола читання в контексті формування в учнів елементів читацької компетентності;
- 8) розроблення методичних рекомендацій для вчителів щодо варіативності уроків за розділами з шевченківської тематики.

Охарактеризуємо навчальний ресурс.

Таблиця 1

**Ліричні поезії Тараса Шевченка у підручниках з
літературного читання**

Клас	Розділ книги	Назви творів
Другий	Тарас Григорович Шевченко – великий народний поет і художник	«...Світає, край неба палає...» «Встала й весна...» «Вранці» «Зоре моя вечірняя»
Третій	Тарас Шевченко: сторінки життя і творчості	«Село»! І серце одпочине...» «І досі сниться...» «Тече вода із-за гаю»
Четвертий	Видатні письменники України. Тарас Шевченко	«Вітер віє-повіває» «Вітер з гаєм розмовляє» «Рече та стогне Дніпр широкий» «За сонцем хмаронька пливе» «Ой діброво-темний гаю!»

Таблиця 2

Твори про події життя Тараса Шевченка

Клас	Автор і назва твору
Другий	Дмитро Красицький «Тарас Шевченко» Володимир Лучук «Рушник»
Третій	Антін Лотоцький «Малий Тарас чумакує» Василь Сухомлинський «Сонце заходить» Оксана Іваненко «Чабан» (Уривок з книги «Тарасові шляхи»)
Четвертий	Тарас Шевченко «Про себе» Музей «Заповіту» Тараса Григоровича Шевченка в

	Переяславі (за матеріалами музею) Максим Рильський «Благословен той день і час...» Дмитро Красицький «Реве та стогне Дніпр Широкий...»
--	--

Мистецтвознавстві присвятили творчості **Шевченка-художника** багато досліджень³.

Відомо, що художником Тарас Шевченко став значно раніше ніж поетом. Потяг до малювання з'явився у нього змалку. Вугіллям чи крейдою хлопчик малював скрізь, де міг. Захоплення малюванням коштувало Тарасові багатьох страждань, але ніяка кара не відвернула його від улюбленої справи.

Пан Енгельгардт у 1832 р. переїхав до Петербурга. Переконавшись у таланті хлопця, він вирішив віддати його на навчання до майстра декоративного живопису В.Ширяєва. У цей період Тарас познайомився із художником з України Іваном Сошенком, який відіграв важливу роль у його житті. Сошенко допомагав йому в усьому, а найбільше у знайомстві із славетним російським художником Карлом Брюловим. Шевченко згодом став його учнем і досяг за короткий час значних успіхів у художньому мистецтві.

Велике місце у доробку Шевченка-художника належить портретам, автопортретам (всього 40), пейзажам.

У травні 1843 р. Шевченко одержав в Академії відпустку і виїхав на Україну. Його зустрічали як знаного художника і автора уславленої книги віршів «Кобзар». Крім портретів, у цей час він створив картину «Селянська родина», чимало пейзажних і побутових малюнків («Хата батьків Шевченка у селі Кирилівці», «Вдовина хата» та ін.).

Художній доробок Шевченка, його довершеність і оригінальність здобули високу оцінку глядачів і художників. У вересні 1860 р. Академія Мистецтв присвоїла Шевченкові звання академіка за досягнення в галузі гравюри.

³ Див. Іванова С.А. Т.Г.Шевченко – художник // Початкова школа, 1998 № 10 с. 61-65.

У підручниках для 2-4 класів вміщено кілька репродукцій картин і малюнків Тараса Шевченка. В методиці їх використання на уроках учителю необхідно враховувати зв'язок ілюстрацій із поезіями поета, обдумати час розгляду щоб зіставлення написаного і зображеного сприяло зацікавленому емоційному сприйманню учнями творів. Бажано також дізнатися, де, за яких обставин вони були створені. Це розширює і збагачує наші уявлення про багатогранну особистість митця.

Таблиця 3

Картини і малюнки поета у підручниках

Клас	Назви творів
Другий	Автопортрет. Тополя (малюнок). У Києві (малюнок). Узлісся (малюнок). Повідь (малюнок).
Третій	Автопортрет. Селянська родина.
Четвертий	Батьківська хата (малюнок). Автопортрет.

Тарас Шевченко утверджував Україну і українство своїм поетичним словом і пензлем усе життя. З виходом «Кобзаря» Шевченко з Наддніпрянщини став «всеукраїнським речником нації, виразником інтересів усіх, хто дбав про її духовний розвиток» (В.М.Русанівський). Слово Шевченка утвердилось як норма єдиної української літературної мови. Для поетичної мови Шевченка характерним є вживання лексеми «слово», саме в її узагальнених значення як мови української, як високої правдивої мови... У поезії Тараса Шевченка слово має розгалужену систему значень – епітетів: *незле, тихе, тихо-сумне, тихеньке, великеє, щире, розумне, живе, мудре, пророче, святеє, найкраще, огненне, слово правди, слово і мова, слово і розмова, слово і душа, слово і серце, слово і вчення.* (Л.І.Сидоренко).

Про глибоко усвідомлене й відповідальне ставлення Шевченка до рідної мови, її ролі в житті народу, свідчать як поетичні рядки, так і щоденникові записи та листи:

Орю свій переліг – убогу ниву! Возвеличу
та сію слово... малих отих рабів німих!
Я на сторожі коло їх
Поставлю слово!

Ознайомлення учнів із біографічними відомостями про життя Тараса Шевченка.

На уроках літературного читання діти дізнаються про життя поета з різних джерел: текстів інформаційного характеру, які розміщено у підручниках, художніх і науково-художніх оповідань письменників, які жили у різний час, розповіді письменника «Про себе».

Вивчення цього матеріалу має пропедевтичний характер. Його використання спрямоване на поступове засвоєння молодшими школярами основних біографічних відомостей, яскравих фактів з життя поета, історії написання окремих творів, створення ним автопортретів. Розкриємо методичні аспекти цієї роботи по класах.

Передусім зауважимо, що у кожному класі біографічні відомості повторюються, але їх презентовано у різному змістовому контексті. Розширення змісту біографічних відомостей відбувається поступово – від конкретних фактів життя в дитинстві до узагальнень, які стосуються особистості митця загалом. Важливо не перевантажувати цей матеріал фактами, поняттями, які ще незрозумілі молодшим школярам; системно проводити словникову роботу, вчасно використовувати відповідні ілюстрації.

2 клас. Розділ «*Тарас Григорович Шевченко – великий народний поет і художник*» розпочинається мотиваційно-змістовим вступом: автопортрет митця і текст укладача підручника з основними біографічними відомостями.

Діти розглядають перший автопортрет, написаний художником олійними фарбами у 1840 році. Жанр автопортрета, своєрідний спосіб самопізнання та самовиявлення, який Шевченко опановуватиме все своє життя.

Ознайомлення учнів із основними біографічними відомостями: Народився *Тарас Григорович Шевченко* 9 березня 1814 року в селі Моринці на Черкащині. Перша книжка віршів молодого поета називалась «*Кобзар*». Згодом Шевченка стали називати *Кобзарем українського народу*. Ще в дитинстві майбутній поет захоплювався малюванням. З часом він став видатним художником.

Помер поет 10 березня 1861 року в місті Санки-Петербурзі. Похований у місті Каневі на Чернечій горі над Дніпром.

Читаючи художньо-пізнавальне оповідання *Дмитра Красицького* «Тарас Шевченко» діти засвоюють коротку розповідь про родину поета: матір, батька, дитячі роки, слова батька про майбутню долю свого малого сина.

3 клас. У цьому класі продовжується ознайомлення дітей з життям поета і його творами. Мотиваційно-змістовий вхід до розділу «*Тарас Шевченко: сторінки життя і творчості*» дозволяє вчителю актуалізувати попередні знання учнів, збагатити їх новими відомостями про найважливіші події його життя. Зокрема: вони дізнаються, що із кріпацької неволі Тараса Шевченка було викуплено під час навчання в Академії завдяки старанням українського художника Івана Сошенка і видатних російських художників. Тоді поету було 24 роки. Але тільки 13 років почувався він вільною людиною. За волелюбні вірші його було заслано за наказом царя в далекі краї без права писати і малювати.

Вчитель може доповнити цей матеріал розповіддю про те, що і в засланні у суворих оренбурзьких степах поет продовжував таємно писати і малювати («*Караюсь, мучусь..., але не каюсь...*») У тяжких умовах, крадькома, він створив за 10 років понад 400 акварелів та олівцевих малюнків, записав у маленькі «захальвні книжечки» багато поезій.

Знання учнів про дитячі роки поета змістовно і емоційно збагачує читання двох оповідань: «Малий Тарас чумакує» Антіна Лотоцького і «Тарас у наймах» уривок з книги Оксани Іваненко «Тарасові шляхи».

Звертаємо увагу на те, що оповідання, які діти читають у 2 і 3 класах зв'язані за змістом, вони описують події дитячих років життя Тараса. В них він постає допитливим, мрійливим хлопчиком, якому дуже хотілося пізнавати світ, малювати, незважаючи на поневір'яння сирітської долі. Тут доречно навести кілька коротких фактів про історію створення Оксаною Іваненко книги «Тарасові шляхи», над якою письменниця працювала понад двадцять років. А починалось все так: «Якось восени 1938 року редактор дитячого радіомовлення попросила мене, - згадує Оксана Дмитрівна, - написати невеличке оповідання про Тараса Шевченка... Так почалися мої «Тарасові шляхи»...

Образ Кобзаря настільки привабив мене, що я вирішила продовжити роботу над ним. Я зрозуміла: мені слід неодмінно побувати в тих місцях, де Тарас народився, де блукав від дядка до дядка, де був на панському подвір'ї, побачити ті села, ті шляхи – дороги, нехай уже змінені... Так почалися мої мандрівки Тарасовими шляхами¹. За 20 років праці з невеличкого оповідання, написаного на замовлення, виріс великий роман, який виходив багато разів. Перше видання проілюстрував славетний художник Василь Касіян, одну з його ілюстрацій діти розглянуть у підручнику для 4 класу.

4 клас. У цьому класі знання дітей про Тараса Шевченка як особистість, його творчість збагачуються, упорядковуються.

Розділ *«Видатні українські письменники»* охоплює навчальний матеріал про життя і твори Тараса Шевченка, Івана Франка, Лесі Українки, Павла Тичини, Максима Рильського. Їхня літературна спадщина безцінний скарб українського народу.

Методичним орієнтиром для засвоєння учнями біографічних відомостей про митців слугує схема, до якої ми включили такі дії:

Читаючи твори розділу, прагни запам'ятати і осмислити:

- звідки родом письменник, роки його життя;
- яким було його дитинство;

¹ Костецький А.Г. Пригоди славнозвісних книг. – Київ: вид. «Початкова школа», 2005. – С.52. – 224 с.

- про що був перший твір, перша книга;
- які були захоплення;
- якою була зовнішність митця;
- які думки, почуття передають його твори.

Перший тематичний блок розділу присвячено Тарасу Шевченку. У ньому діти прочитають оповідання «Про себе», розглянуть автопортрети і малюнок «Батьківська хата».

Цікаві відомості про життя поета вміщено у тексті «Музей «Заповіту» Тараса Григоровича Шевченка в Переяслові», в оповіданні Дмитра Красицького «Рече та стогне Дніпр широкий».

На завершення початкової школи діти мають знати про Тараса Шевченка:

Основні біографічні відомості.

Поет народився **9 березня 1814 року** в селі Моринці на Черкащині.

1838 року його було викуплено з кріпацтва.

1840 рік – вийшла друком перша збірка віршів поета «Кобзар».

10 березня 1861 року Тарас Шевченко помер у Петербурзі. У травні того ж року перепохований у Каневі на Чернечій горі над Дніпром, щоб «було видно, було чути, як рече ревучий».

Поет найбільше любив Україну. Своїми творами він розкривав багатство і красу української мови; з великою вірою писав, що буде наш край вільним і щасливим.

Про Тараса Григоровича Шевченка говорять: *Наш Тарас і Великий Кобзар*.

В Україні є чимало музеїв, заповідників, видається багато книжок, присвячених його життю і творчості.

Провідних музейних закладів, пов'язаних з іменем поета, три.

- *Національний заповідник «Батьківщина Тараса Шевченка».*

Це ті місця, де він народився, де минули його дитячі роки.

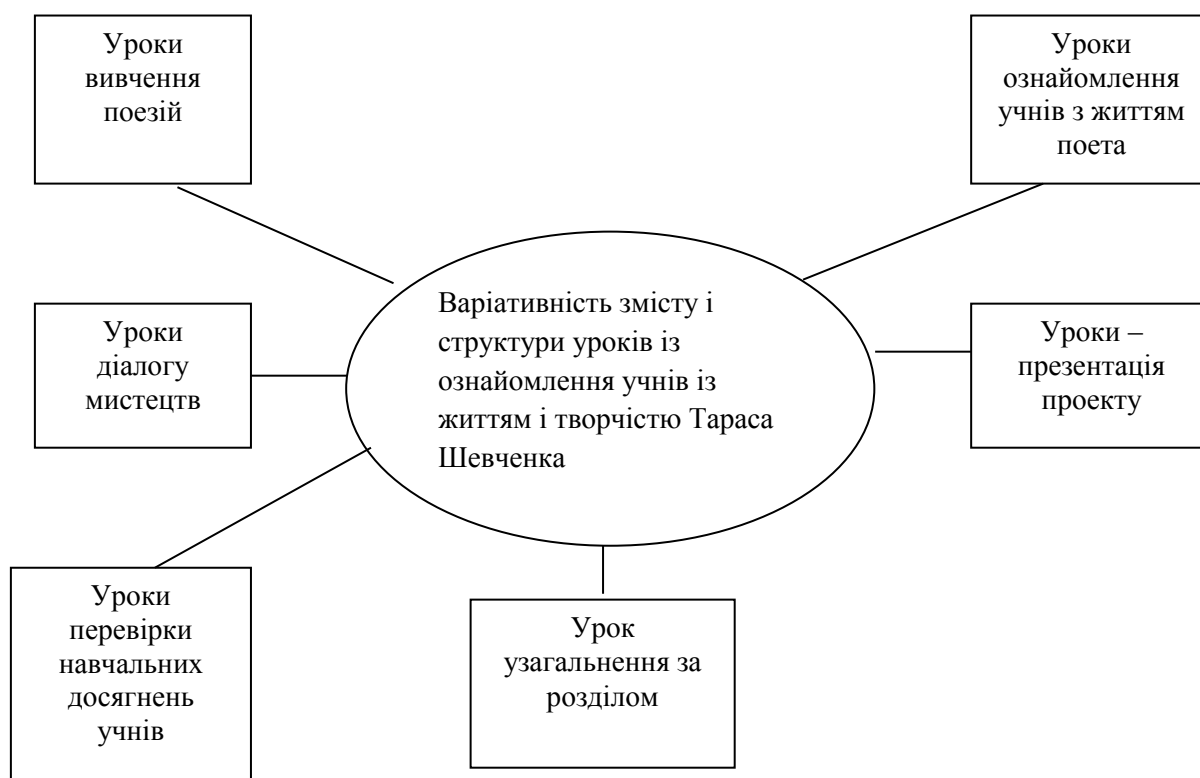
▪ *Національний музей Тараса Шевченка в Києві, куди звідусіль приїздять шанувальники його творчості. Численні експонати музею (документи, картини, книжки, особисті речі, подарунки) розповідають про життєвий і творчий шлях поета, вшанування його пам'яті.*

У Києві є Інститут літератури імені Т.Г.Шевченка Національної академії наук України, де зберігаються рукописи поета. Учені вивчають їх і готують до видання.

Підсумовуючи зазначимо, що у засвоєнні учнями знань про життя письменника важливу мотиваційну і навчальну функцію відіграє доступна, емоційна розповідь – бесіда вчителя про автора, обставини життя, розгляд автопортретів, малюнків, додаткових текстів, краєзнавчих відомостей. Однак не слід перевантажувати уроки інформацією, вводити поняття малозрозумілі дітям, адже у них попереду вивчення української літератури.

Розкриємо варіативний підхід у моделюванні уроків.

Схема 1



Наведемо фрагменти уроків для 2-4 класів, які відрізняються метою, змістом, структурою, очікуваними результатами.

Ознайомлення з життям поета.

Урок. Про родину великого Кобзаря (2 кл.)

Тема. «Тяжко – важко в світі жити сироті без роду...»

Мета. Познайти дітей із новими відомостями про родину Тараса Шевченка і його дитинство; викликати інтерес до життя поета; розвивати навичку виразного читання.

Матеріал до уроку. Літературознавчий блок (с. 89) «Тарас Шевченко» Дмитро Красицький. Поезія Тараса Шевченка «Світає...»

Обладнання. «Автопортрет Тараса Шевченка»; книга «Кобзар».

Очікувані результати: діти зацікавляться дитинством поета; знатимуть, де він народився, хто його батьки; навчатися виразно читати поезію.

1. *Мотиваційно-змістова* підготовка дітей до сприймання нового розділу.

Ознайомлення із «входом» у новий розділ (с.88). Вчитель пропонує дітям спочатку розглянути сторінку.

- Чий портрет знаходиться в центрі сторінки?
- Прочитайте вголос назву розділу.

Як ви розумієте смисл заголовку? «Великий народний поет і художник». (Вчитель уточнює, міркування дітей і наголошує, що у кожному класі вони будуть дізнаватися чимало нового про життя і творчість поета).

- Розгляньте портрет, який відкриває розділ. Це автопортрет Тараса Шевченка. Слово *автопортрет* означає, що художник намалював себе сам (1840 р.). Змалечку Тарасик любив малювати: крейдою, вуглем, глиною... Де тільки можна він зображував те, що йому подобалось. Його талант до малювання люди помітили і оцінили раніше, ніж талант до віршування. Вдивимось уважно, яким себе зобразив поет.

- *Інформація для вчителя.* Художник зобразив себе молодим, із спокійним замріяним обличчям. Портрет він намалював у ті роки, коли вирвався з кріпацтва на волю. За своє життя Тарас Григорович створив близько 40 автопортретів. Очевидно, що у такий спосіб художник прагнув передати свої думки, переживання, зміни душевного стану і зовнішнього вигляду. На цьому автопортреті він сидить боком до глядача. Здається, що поет повернувся до нас лише на мить, а потім знову порине у світ своєї творчості. На темнуватому тлі чітко вирізняється обличчя, високе світле чоло, проникливий погляд очей. Такий стиль живопису називають – романтизм.

У долі молодого Тараса виняткова роль належить Івану Сошенку, українському художнику, земляку хлопця, який жив і працював у Петербурзі. Саме він познайомив Тараса з видатними російськими художниками В.Григоровичем, О.Венеціановим, К.Брюлловим.

Завдяки їхнім турботам у 24 роки Шевченко він був викуплений з кріпацтва і почав навчатися малярства в Академії мистецтв, в Петербурзі. Поряд з цим Тарас Шевченко писав вірші про Україну, які захоплено слухали його друзі, знайомі і радили видати окремою книгою. І у 1840 році Шевченко опублікував свою першу невеличку збірку поезій «Кобзар», які звучали ніби вірші народного співця, який грає на кобзі сокровенне. Згодом назва цієї книги стала символом всієї творчості поета, адже він став великим співцем українського народу.

Про «Кобзар» Шевченка Іван Франко писав: «Ся маленька книжечка відразу відкрила немов новий світ поезії, вибухнула, мов джерело чистої холодної води, зеленіла невідомою досі в українському письменстві ясністю, простотою і поетичною грацією вислову»⁴.

3. Ознайомлення учнів із біографічними відомостями про поета.

Діти слухають твір «Тарас Шевченко», який читає вчитель.

Коли народився поет? Де знаходиться село, де він народився?

⁴ Франко І. Зібр. творів: У 50-т. – К.: 1976-1986. – Т. 41. – С. 276.

- Чим захоплювався в дитинстві майбутній поет?
- У кого вдома є твори Тараса Григоровича Шевченка? Хто може розповісти вірш поета? Чи є у нашій місцевості вулиця, будинки, пов'язані із цим славним іменем? Сьогодні ми прочитаємо оповідання *Дмитра Красицького* про дитячі роки поета «*Тарас Шевченко*».

4. Словникова робота.

Вправляння учнів у правильному читанні слів: *найрідніші, плекáють, господарством, пізніше, неабі́що, зда́леку*.

Пояснення значення слів до читання: *ху́ра; неабі́що;*

у процесі читання: *занеду́жала, вишняку́, світа*.

5. Первинне ознайомлення учнів з оповіданням відбувається способом комбінованого читання: *вчитель-учні*.

Аналіз сприймання змісту оповідання.

- Що ви дізналися про матір поета? Прочитайте.
 - Коли малий Тарас зостався сиротою? Яке життя настало для дітей?
 - Чому помер батько Тараса Григорій Іванович?
 - Що перед смертю сказав батько про долю Тараса?
 - Яким реченням завершується оповідання? Прочитайте його вголос.
- Читання оповідання по абзацах.*
- Пригадайте, що ви знаєте про абзац.
 - Знайдіть, де починається і закінчується перший абзац. (Читання оповідання за абзацами ланцюжком).
 - Скільки у тексті абзаців. Який найбільший? Яким словом починається третій абзац?

- Про що головне йдеться у кожному абзаці?

Колективне складання заголовків до кожної частини оповідання.

6. Читання поезії «...Світає...»

Вчитель пропонує, щоб учні послушали вірш.

- У який час описано природу? Які картини зобразив поет? (Ранній тихий ранок, краса і спокій у природі).

- Перш ніж читати вголос, подумаємо, швидко чи уповільнено краще прочитати вірш? (Нешвидко, трошки замріяно, бо природа ще лише пробуджується, краєвиди поступово відкриваються перед читачем).

- Подивіться, як побудовано кожен строфу: Де починається і закінчується речення? Отже, кожна строфа – це одне речення. Які розділові знаки у ньому? Де слід зробити коротку паузу, а де найдовшу?

- Прочитаємо вірш вголос за строфами. Яка перша картина постає перед нами?

- Прочитаємо другу строфу. Які тут картини? (Радимо вчителю перечитати ще раз третю строфу, бо тут треба зв'язати у мовленні другий і третій рядки). Яке враження створює вірш? (Наче все, про що пише поет, відкривається йому з високої гори, так багато охоплено зором; а може він пригадує ці картини, перебуваючи десь далеко поза рідною Україною).

УРОКИ ВИВЧЕННЯ ПОЕЗІЙ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА (3 клас)

Красу, правдивість, народність ліричної поезії Шевченка вчитель розкриває молодшим школярам на уроках – зустрічах з його поетичним словом. У підручниках діти прочитають 10 поезій. Їх тематика - це картини милої серцю поета української природи у різні пори року, почуття людини, яка відчуває свій міцний зв'язок з рідною землею. Вірші, що є у підручниках, ніби поетичні картини – символи української природи і української мови: *соловейко, пташечка, червона калина, барвінок, тополя, верба, жайворонки, зозуля, зоря, веселочка, темний гай* тощо. Динамічність картин природи передає виразність дієслів, які розгортають перед читачем наростання дійства, що відбувається, передаючи не лише стан природи, а й замилювання поета, який описує свої глибокі почуття. Слід привернути увагу дітей до того, що в кожному уривку обмаль епітетів, а дуже багато дієслів, які передають зміну картин природи, яка постає у віршах як жива істота. Наприклад, *весна – встала, розбудила, уквітчала, укрила, зустрічають* і т. ін. Такий прийом передачі руху, образності дії можна виявити у багатьох творах

поета. Це надає їм особливої краси, рухливості, споріднює із народною поезією, яка одухотворює сприймання природних явищ.

Організовуючи читання ліричних поезій, маємо стимулювати естетичні враження дітей, загострити увагу до образних висловів. У зв'язку із цим доцільними методичними прийомами є *словесне малювання та образотворче ілюстрування прочитаного, знаходження порівнянь, усталених ознак, пояснення метафор*. Слід звернути увагу на те, що домінантою цих поетичних картин є передача почуттів людини, стан, настроїв якої тісно пов'язаний із станом природи.

Тема уроків. Вчитайся, вслухайся в Шевченкове слово! (2 уроки)

Мета: розширювати знання учнів про життя Тараса Григоровича Шевченка; збагачувати їхнє мовлення образними словами, висловами; вчити характеризувати образи природи у віршах поета; удосконалювати вміння виразно читати, виховувати любов до України, рідного краю.

Матеріали до уроків: уривки з книги Оксани Іваненко «Тарасові шляхи»; Тарас Шевченко «Село...», «І досі сниться...», «Тече вода із-за гаю» (с. 135-137); музичний запис пісень на слова Тараса Шевченка.

Очікувані результати: учні емоційно сприймають картини природи, зображеної у віршах поета; уміють визначати теми прочитаних віршів; пояснювати образні вислови; виразно читають і розповідають напам'ять вивчені вірші.

Фрагменти уроків.

I. Актуалізація знань та мотивація навчальної діяльності.

Визначення у діалозі з учнями теми і мети уроку.

- Що із дитинства Тараса Шевченка вас вразило? Які почуття викликають події його сирітського життя?

(Учитель готує для розповіді дітям уривок із книги Оксани Іваненко «Тарасові шляхи» або презентацію «Дитинство Тараса Шевченка» з відповідним коментуванням).

- Чим захоплювався Тарас у дитинстві? Що він зображував на малюнках?

- Прочитайте вголос записане в підручнику речення на с. 135 (*Вчитайся, вслухайся у Шевченкове слово!*) До чого воно закликає нас?

- Які ви знаєте вірші поета? Про що в них написано?

- Про що, на вашу думку, йтиме мова на сьогоднішньому уроці?

- Так, ми будемо читати вірші Тараса Григоровича Шевченка. Сьогодні прочитаємо дві поезії, дві перлини з творчого доробку поета.

II. Бесіда за ілюстрацією до «Дитячого Кобзаря» Марини Михайлошиної (с. 135).

- Що зображено на малюнку? Які кольори художниця дібрала, малюючи хати, траву, квіти, дерева?

- Так, цими кольорами вона хотіла показати красу української природи. Поет дуже любив українське село. Незважаючи на тяжкі випробування, що йому довелося перетерпіти в дитячі роки, пізніше в багатьох творах він описує рідне село, наче найкраще місце на землі. Це були не лише його спогади, а й мрія знову побачити любі серцю місця.

III. Первинне сприймання змісту і настрою вірша «Село».

1). Виразне читання вчителем вірша «Село».

- Діти, про що цей вірш? З яким почуттям поет пише про село?

2). Мовчазне читання вірша учнями.

3). Бесіда за прочитаним.

- Яку картину описано у вірші? Які ознаки дібрано до слів *гай, хати, тополі, гори*?

- Якими порівняннями поет підкреслює своє захоплення красою природи? Як ви розумієте порівняння села з писанкою? А палат – із дивом? У цьому вірші передано замилювання поета українським селом під час розквітлого літа. Про такі вірші говорять *ліричні*.

4). Виразне читання учнями вірша.

- Які почуття Тарас Шевченко передає у вірші «Село»? (Почуття любові до української природи, до рідного села).

- Підготуйтеся прочитати вірш уголос так, щоб ми відчули ці почуття. Зверніть увагу, де закінчуються речення. У якому темпі краще прочитати перше речення?

IV. Читання та змістовно-емоційний аналіз вірша Тараса Шевченка «І досі сниться...».

1. Бесіда за картиною Тараса Шевченка «Селянська родина».

- Діти, роздивіться одну з картин Тараса Шевченка «Селянська родина» на с. 136. (У ній відтворено сцену біля селянської хати: молоде подружжя втішається першими кроками своєї дитини, чудово передано гру тіні і світла, атмосферу спокою, миру і злагоди у родині).

- Кого на ній зображено? Хто ближче до глядачів? А хто – далі? У яку пору зібралася родина?

- Який настрій передає художник? Які кольори переважають на картині?

- Тарас Григорович дуже любив і поважав своїх батьків, які так рано пішли з життя. Любив дідуся, який жалів його, багато йому розповідав цікавого. Зображення селянської родини – це з наче уявлення поета родинного щастя, себе серед рідних. Такі спогади й почуття він передав у вірші «І досі сниться...». Цей вірш написаний поетом на чужині, далеко від рідного краю.

2. Сприймання й текстуальний аналіз поезії.

Виразне читання вчителем вірша «І досі сниться...».

3. Бесіда за прочитаним.

- Який настрій передає цей вірш? (Сумний, тому що поетом оволодіває почуття жалю, що рідна домівка, його рідні це все наче теплий спогад про далеке минуле).

- Кого згадує поет? (Свою молоду матір, дідуся).

4. Мовчазне читання вірша учнями.

- Прочитайте мовчки першу і другу частину вірша.
- Які дві картини зображено у вірші?
- Якою зображено рідну хатиночку? Які слова свідчать про любов діда до свого внучка?

- Якою зображено мати?
- З яким почуттям вона ставиться до дитини, діда? Про що вони могли б говорити між собою?

- З якими почуттями поет описує ці картини? (Він наче передає свою мрію про те, яким має бути життя на його рідній Україні: щаслива родина, у якій спокій, злагода, достаток: дід «бавить хороше та кучеряве своє маленькеє внуча», і «веселая, сміючись, мати, цілує діда і дитя, аж тричі весело цілує, приймає на руки, і годує, і спать несе...».)

5. Підготовка до виразного читання вірша.

- Дослідіть межі речень. Які вжито розділові знаки?
- Який краще обрати темп читання? Швидкий чи уповільнений?
- Знайдемо слова, після яких потрібно зробити найдовшу паузу.
- Які слова виділено у тексті вірша? З якою інтонацією їх краще читати? *І досі сниться* в першому реченні - спокійно, замріяно.

- Про що йдеться у другому реченні? Темп читання цієї строфи – швидкий, емоційний.

- Чому? (Тут образ матері молодшої, яка весела, рухлива, грає з дитинкою, *«а дід сидить»*. Отже, темп та інтонація читання вірша зумовлені протиставленням двох картин).

V. Узагальнення з уроку.

- Які образи-символи України ви побачили у віршах? (*Білі хати, широколисті тополі, зелений гай, сині гори, Дніпро...*)

- Які думки, настрої передано у віршах «Село» та «І досі сниться...»?
- Чим вони схожі?

VI. Рефлексія.

- Які думки у вас виникали, коли слухали, читали вірші Тараса Шевченка?

Фрагменти другого уроку

I. Актуалізація знань та мотивація учнів до сприймання нового твору.

Визначення разом з учнями теми і мети уроку.

- Які вірші Тараса Шевченка ви вже знаєте? Який з них запам'ятався? Про що він?

- Коли вчитуєшся, вслухаєшся у поезію, можна побачити у своїй уяві описані словом картини.

- Тарас Григорович з особливим почуттям описував українську природу, сільські краєвиди. Такі вірші належать до *пейзажної лірики*.

(Пейзаж – загальний вигляд якоїсь місцевості, краєвид.

Пейзажна лірика – опис словами, словесне зображення природи у віршах, яке передає почуття, ставлення автора.)

- Отже, сьогодні ми ознайомимося з ліричним віршем Тараса Шевченка, у якому описано захоплення поета красою української природи.

- Вслухайтесь, як звучить слово поета в описі куточка сільської природи у вірші «Тече вода з-під явора».

(Учитель виразно читає вірші або учні прослуховують аудіо записи.)

* * *

Тече вода з-під явора

яром на долину.

Пишається над водою

червона калина

Пишається калинонька,

явір молодіє,

а кругом їх верболози

й лози зеленіють.

- *Пригадаємо вірші поета, які читали у 2 класі.* (Вчитель читає вірші або їх можна вивести на екран, і діти разом прочитають хором).

...Світає,
 край неба палає,
 соловейко в темнім гаї
 сонце зустрічає,
 Тихесенько вітер віє,
 степи, лани мріють,
 між ярами над ставами
 верби зеленіють.
 Сади рясні похилились,
 тополі поволі
 стоять собі, мов сторожа,
 розмовляють з полем.

Защебетав жайворонок,
 угору летючи;
 закувала зозуленька,
 на дубі сидячи;
 защебетав соловейко –
 пішла луна гаєм;
 червоніє за горою;
 плугатар співає.

- Ліричність, виразність віршів викликали бажання в композиторів написати музику до них. Наприклад, «Зацвіла в долині червона калина», «Садок вишневий коло хати» та ін. Прослухайте музичний запис.

- Сьогодні ми ознайомимося ще з однією перлиною пейзажної лірики Тараса Шевченка – віршем «*Тече вода із-за гаю...*». Ця поезія створена поетом, коли він тяжко хворий марив Україною. Наче уві сні, виринали в його уяві образи давно бачених рідних місць. Він мріяв, що весною одужає і зможе знову приїхати на Україну, щоб побачити гаї, ліси, величний Дніпро, почути українські пісні. Та не судилося йому того щастя.

II. Сприймання і змістовно-емоційний аналіз вірша «Тече вода із-за гаю...».

1. Слухання учнями поезії. Виразне читання вірша «Тече вода із-за гаю...» учителем.

2. Бесіда за прочитаним віршем.

- Які почуття викликав у вас цей вірш?

- Які картини природи змальовано в ньому?

Зверніть увагу на вислів – *пейзажна лірика*, який написано на ключику, що поряд із назвою вірша. На уроках малювання ви знайомились із словом *пейзаж*. Це краєвид, вигляд якоїсь місцевості. Якщо він намальований художником, це вже буде пейзажний малюнок, картина. Якщо поет описує картини природи, передаючи свої почуття, настрої, буде ліричний вірш, у якому зображено природу.

3. *Самостійне напівголосне читання вірша учнями та бесіда за його сюжетом.*

- Який куточок сільської природи описав поет?
- Як тече вода? Що сказано про качечку? Яка в неї «сім'я»? З чого видно, що вона дбайлива мати?
- Куди прийшло дівча? Який настрій був у неї? Як про це сказано у вірші?
- Яку розмову вели між собою її батьки?

4. *Словникова робота.*

- Як ви зрозуміли значення таких слів: *хлюпочуться, ряска, зять*?

5. *Аналіз образних засобів вірша.*

- Які слова передають замилювання поетом навколишнім світом?
- Про що свідчать пестливі слова, які вжито у вірші?
- Що з описаного у вірші можна побачити? А що – почути?
- Які рядки вірша свідчать про те, що краса та спокій в природі співзвучні з настроєм людей?

6. *Бесіда за малюнком.*

- Розгляньте малюнок, що ілюструє текст. Що зобразив художник? Які рядки вірша найбільше відповідають зображеному?
- До яких рядків вірша можете зробити словесний малюнок? Який саме?

7. *Виразне читання вірша учнями.*

- Прочитайте вірш мовчки, звертаючи увагу на виділені слова.

- Щоб підготуватися до виразного читання вірша, треба уважно опрацювати пам'ятку на с. 138.

- Прочитаємо кожен пункт пам'ятки. Розглянемо на с. 137, як позначено у тексті паузи.

- Отже, з яким настроєм краще прочитати вірш? У якому темпі? З якою силою голосу слід читати виділені слова? Яких пауз дотримуватися?

- Вправляння учнів у виразному читанні вірша із дотриманням умовних позначень (за партитурою тексту).

III. Узагальнення з уроку.

- Яку поезію сьогодні ви читали, вслухаючись у кожне слово?
- З яким почуттям поет зображує картину природи?
- Що ви зуміли почути й побачити, читаючи вірш «Тече вода із-за гаю...»?

IV. Рефлексія.

- Що нового на уроці відкрив кожен з вас про життя поета і його творчість?
- Кому із однокласників ви б подякували за цікаву розповідь, виразне читання віршів?

Підсумковий урок за розділом «Тарас Шевченко: сторінки життя і творчості» (3 клас).

Мета: перевірити навчальні досягнення учнів з вивченого розділу; розвивати зв'язне мовлення, доказовість суджень; виховувати інтерес до життя і творчості поета; бажання самостійно читати його твори.

Матеріал до уроку: опрацювання завдань блоку підручника «Перевір свої досягнення» (с. 140); за матеріалом посібника «Я люблю читати» (с. 98) – «Пригадай і поміркуй».

Очікувані результати: учні виявлять свої досягнення за вивченим розділом; виконують творчі завдання, висловлюють оцінювальні судження щодо засвоєного за темою.

Фрагменти уроку.

I. Мотивація навчальної діяльності та визначення у діалозі з учнями теми і мети уроку.

- Пригадайте назву розділу, який ми вивчили? Знайдіть його у змісті підручника. Які твори ви вивчали?

- Що нового про життя і творчість Тараса Шевченка кожен відкрив для себе? Що найбільше вас зацікавило, вразило, запам'яталося?

- Сьогодні ми підсумуємо свої знання, враження, вміння за цим розділом. Для цього звернемось до запитань і завдань блоку «Перевір свої досягнення».

- Поміркуємо над тим, як краще провести урок, щоб кожен з вас зміг *сказати своє слово*, цікаво і змістовно.

II. Робота в групах:

- Придумування варіантів міні-книг за загальною назвою вивченого розділу: «Тарас Шевченко: сторінки життя і творчості»?

- Обговорення пропозицій учнів щодо її змісту й оформлення.

Перша група.

- Пропозиція в першій міні-книжці розповісти про Тараса Шевченка як звичайну людину. У її оформленні нам допоможуть відповіді на запитання з рубрики: «Знаю...».

- Якою може бути назва цієї книжки. (Наприклад, «Знайомтесь – Тарас Шевченко»). *(Цю назву й усі наступні вчитель записує на дошці).*

Друга група.

- Про що можна розповісти у другій міні-книжці? Обговорення пропозицій. Звернемося до запитань із рубрики: «Розумію, можу пояснити...». Ми пропонуємо назвати цю книжку «Цікаве про Тараса Шевченка».

Третя група.

- Наша міні-книжка може бути цікавою для читачів, які знають і вміють розповісти напам'ять його твори. З неї вони дізнаються, на які теми писав Шевченко вірші, які пейзажі зобразив поет. За завданням із рубрики

«Вмію...», зможемо правильно оформити цю книжку. Які вміння треба застосувати? Які назви можна дібрати до неї? («Про що і як писав поет»).

Четверта група.

- Пропонуємо у міні-книжці розмістити свої висновки, думки, почуття, враження від прочитаного. В оформленні цієї книжки нам допоможуть запитання рубрики «Висловлюю своє ставлення, почуття...». Доберемо їй назву: «Наші почуття, враження про життя і творчість Тараса Шевченка».

III. Підготовка до індивідуальних та групових відповідей учнів на запитання і завдання з блоку «Перевір свої досягнення».

IV. Оцінювання індивідуальних відповідей і результатів групової роботи.

V. Підведення підсумків уроку.

- Чому багато українців різних поколінь вивчають життя і творчість Тараса Григоровича Шевченка? *(Його твори – слава і гордість українського народу. Тараса Шевченка знають і шанують в багатьох країнах світу. Приклад його життя надихає на добрі справи, закликає любити свій край, Україну).*

VI. Рефлексія.

- Чиї відповіді були для вас переконливими й цікавими? Чим саме?
- Що ви візьмете для себе за зразок у підготовці міні-книжки з прослуханих відповідей учнів?

Урок-презентація проекту.

На уроках літературного читання учні готують у кожному класі **2 – 3 проекти**, які можуть бути монопредметними і міжпредметними, передбачати різні способи організації навчальної співпраці та різні форми презентації результату.



В організації проєктної діяльності вчителю необхідно здійснити:

- визначити разом з учнями мету, завдання, які викликають в них зацікавленість, бажання досліджувати, дізнаватися нове;
- чітко спланувати пошукову діяльність у співпраці з учнями: етапи роботи, зміст, результат, тривалість виконання, розподіл ролей учасників;
- передбачити різні способи навчальної взаємодії учнів на уроці і позаурочний час (індивідуальна, парна, групова, колективна робота) з метою досягнення мети проєкту;
- обговорення з дітьми різних форм презентації результату проєкту і його оцінювання.

Застосовуючи метод проєктів, організовуючи співпрацю учнів на уроках літературного читання, *учитель може виступати у різних ролях*: як координатор, консультант, учасник презентації проєкту, член журі тощо. Разом з учнями він обговорює тему проєкту, орієнтує дітей на пошуки джерел інформації, цікавиться ходом роботи. використовує різні способи заохочення, допомагає здійснити презентацію. Учні є активними розробниками, керівниками груп, виконавцями-дослідниками, учасниками

презентації. Разом з вчителем вони висловлюють свої оцінки щодо результатів проекту. В організації проектної діяльності слід подбати про певну готовність учнів. Зокрема, вони мають усвідомлювати важливість своєї активності й відповідальної участі у цій справі, виявити досвід самостійної роботи – індивідуальної, у парі і в групі.

Успішність проектної роботи безпосередньо залежить від володіння учнями елементарними дослідницькими вміннями. До них належать:

- визначення мети діяльності (цілепокладання) і проблеми (задачі), яку слід розв'язати;
- передбачення дій, які треба виконати, та їх послідовності;
- заохочувати виконавців проектів до самоконтролю, самооцінки, рефлексії.

Важливо також поступово знайомити дітей з різними формами презентації проекту (індивідуальної, групової, колективної), розкривати можливості поєднання слова і образу у донесенні задуму, використання технічних засобів.

Допомагає учням набути досвід підготовки проекту *пам'ятка*, яку доцільно використати у процесі обговорення теми і процесу розроблення проекту.

- Чим ця тема мене зацікавила?
- Для чого (з якою метою) я працюватиму над проектом?
- Що я сам можу зробити? Коли?
- Що мені потрібно для роботи?
- Якого результату я очікую?
- Як би я хотів показати результат проекту?

Така пам'ятка є опорою для індивідуальних висловлювань учнів, послідовності мислительних дій, виявлення їхньої мотивації, обговорення мети, завдань, способів виконання, очікуваного результату.

Пропонуємо орієнтовний план організації роботи над проектом і проведення **уроку-презентації проекту у 4 класі**.

Таблиця 4

Організація роботи над проектом
«Мандрівка дорогами Тараса Шевченка» (4 клас)

Назва	Мета: вчителя, учнів	Джерела інформації	Форми презентації результату проекту
«Мандрівка дорогами Тараса Шевченка» <i>Задача</i> скласти дорожню карту мандрів поета. <i>Тип</i> – міжпредметний (літературне читання, образотворче мистецтво). <i>Тривалість</i> – 2 тижні. <i>Результат:</i> Дорожня карта «Місцями, якими мандрував поет» уявна мандрівка	<i>Вчитель:</i> розширити, поглибити, упорядкувати знання дітей про поета, його долю і творчість; Викликати пізнавальний інтерес до самостійного читання творів; ознайомлення з Шевченком як художником. Розвивати естетичні почуття, дослідницькі	Підручник розділ «Видатні українські письменники», тема Тарас Шевченко. Твори Т.Шевченка і про нього: О.Іваненко «Тарасові шляхи», Д.Чуб «Живий Шевченко», Т.Щербаченко «Український лицар» та ін. Матеріал краєзнавства «Ім'я поета у ріднім краї».	Індивідуальні, групові, колективні продукти за результатами проекту; Виставка матеріалів, з якими працювали діти. Дорожня карта: «Місця, якими мандрував поет»; Учні-дослідники, на зупинках розповідають про свої знахідки; відбувається читання поезій,

цими місцями.	уміння. <i>Учні:</i> скласти дорожню карту, здійснити уявну мандрівку, щоб більше дізнатись про життя Тараса Шевченка як поета і художника.	Поезія Тараса Шевченка у творах художників; у дитячих малюнках.	розгляд репродукцій картин поета; Комп'ютерна презентація альбому (книжки) «Ім'я поета в ріднім краї». Оцінювання колективного результату проекту. Рефлексивні судження учнів: Моя знахідка у проекті. Яка для мене найцікавіша зупинка.
---------------	--	---	--

На уроці вчитель визначає порядок презентації результатів роботи груп щоб вистачило часу для кожної. Бажано також організувати розгорнутий обмін враженнями.

Інтегрований урок: поезія-живопис-музика: за віршем Тараса Шевченка «Рече та стогне Дніпр широкий».

На уроках літературного читання «діалог мистецтв» дає великий розвивальний ефект, адже художній образ набуває нових граней, яскравості через сприймання різних засобів його відображення. Емоційно піднесеним, глибоким буде сприймання учнями поезій Тараса Шевченка, якщо залучаються музичні і живописні твори на ці тексти. Таке поєднання є особливо доцільним, адже в особі митця злилися Шевченко – поет і

Шевченко – художник, до того ж він глибоко сприймав музику і сам прекрасно співав. Можливо це поєднання було підґрунтям виразності, мальовничості і мелодійності його поезій.

Багато творів Тараса Шевченка, які вивчають молодші школярі, мають своє втілення у музиці. Наприклад, пісня «Тече вода з-під явора» - музика композитора А.Філіпенка, «Садок вишневий коло хати», «По діброві вітер віє – музика М.Лисенка, «У неділю вранці-рано» - музика В.Паронової та інші.

Вірш *«Рече та стогне Дніпр широкий»*, що вивчається у 4 класі, як пісню ми чуємо, як правило, у виконанні хору. Музику цієї пісні написав композитор Данило Крижанівський (1856-1894). Відтоді ця пісня належить до найпопулярніших, її навіть вважають народною.

За віршем поета художники створили низку картин, малюнків. Широко відомою є картина М. Бурачека *«Рече та стогне Дніпр широкий»*.

Зміст твору – це художньо досконалий опис буряної ночі на Дніпрі. Рядки вірша є прологом до балади *«Причинна»*, вони готують читача до сприймання твору, навівають тривожні почуття.

Три строфи, які прочитають діти, створюють яскраве враження розбурханого величного Дніпра, глухої ночі, хмарного неба, передають почуття, що викликає у людини буремна ніч. У тексті дуже виразні, народнопісенні елементи поезії, що посилює її вплив на емоції, уяву читачів. Вірш написано чотиристоповим ямбом, кожна стопа закінчується наголошеним складом, що увиразнює рух, мелодійність поезії.

Тема уроку: Поезія, що стала народною піснею.

Мета: засобами поетичного слова у взаємозв'язку із живописом і музикою створити в учнів образи розбурханої ріки, тривожної ночі; вчити виразно читати поезію; розвивати образне мовлення і уяву, зіставляти різні художні засоби.

Матеріал до уроку: вірш *«Рече та стогне Дніпр широкий»*; Оповідання Дмитра Красицького *«Рече та стогне Дніпр широкий»* (про створення Шевченком вірша).

Репродукції картин народних художників Марії Тимченко і Федора Панка «Реве та стогне Дніпр широкий...»

Аудіозапис пісні.

Очікувані результати. Учні відчують художню виразність вірша; виразно читатимуть кожен строфу вірша; знаходять спільне і відмінне у художніх творах, які зображують одне явище.

Фрагмент уроку.

I. Слухання учнями вірша.

Вчитель виразно читає вірш.

- Про що цей вірш? Які картини описав поет?

II. Аналіз змісту вірша і його образних засобів.

Читання учнями вголос першої строфи (1-2 учні).

Реве та стогне Дніпр широкий,

Сердитий вітер завива.

Додолу верби гне високі,

Горами хвилі підійма.

- Яким постає образ ріки? (Дніпро, наче розгнівана людина «реве», «стогне», ніби він пройнятий люттям і водночас болем, стражданням).

- Що додає люті широкій річці, хто розбурхує Дніпро? (Вітер теж, наче жива істота, грізно завиває. У нього така страшна сила, що навіть високі верби гнуться додолу, а хвилі, наче гори).

- Читання вголос другої строфи вірша.

І блідий місяць на ту пору

Із хмари де-де виглядав.

Неначе човен в синім морі

То виринав, то потопав.

- Яку картину змальовану у цій строфі? (Це наче картина. Що на ній ви бачите? Блідий серп місяця, який виринає у хмарах, наче човен серед хвиль розбурханого величного Дніпра).

- Читання вголос і аналіз змісту третьої строфи вірша.

Ще треті півні не співали.

Ніхто ніде не гомонів.

Сичі в гаю перекликались,

Та ясен раз у раз скрипів.

- Який настрій створюють ці рядки? (Тривожний)
- Яка це пора ночі? («Глуха ніч», тому що «ніхто ніде не гомонів», бо люди починали поратися по господарству лише після третіх півнів).
- Які звуки підсилюють страшну тишу цієї ночі? («Сичі в гаю перекликались...» За народними віруваннями це недобрий знак).
- Отже, які картини можна побачити за рядками вірша? Ви переконались, що в поезії кожне слово, кожна деталь додає своє в образ нічної природи.

III. Мовчазне читання учнями оповідання Дмитра Красицького «Реве та стогне Дніпр широкий...» (Автор правнук Тарасової рідної сестри Катерини).

- Де, у який час поет написав цей вірш?
- Які картини поставали в його уяві?
- Які почуття він переживав, про що думав?

IV. Виразне читання вірша учнями.

Виразне читання кожної строфи вірша передбачає зміни інтонації, темпу, тембру голосу.

Читання першої строфи інтонаційно і жестами відтворює силу бурі на Дніпрі, завивання вітру, хитання дерев. Страшно людині опинитись серед бурі. (Цей образ, мабуть, був знаковим для поета, адже у «Заповіті» Шевченко наказує поховати його так «щоб лани широкополі, і Дніпро, і кручі було видно, було чути як *реве ревучий*»).

Читання другої строфи може бути розповідною інтонацією, водночас із нотками тривоги, неспокою.

Третю строфу – краще прочитати спокійно, уповільнено, таємничо-тривожно.

V. Розгляд репродукцій картин народних художників Марфи Тимченко і Федора Панка.

- Як кожен художник зобразив грізні сили природи? Які дібрано кольори? Який настрій створює цей пейзаж?

- Що на цих картинах співзвучне образам, які змальовані словом у вірші Тараса Шевченка?

- Що об'єднує і відрізняє змальоване поетичним словом і пензлем?

VI. Слухання пісні «Рече та стогне Дніпр широкий» у виконанні хору. Обмін враженнями від почутого. Які почуття передані у музиці? Що виконавці проспівали з найбільшою силою голосу, а що – тихо?

Як би ви прочитали вірш тепер? (Виразне читання строф вірша за вибором учнів).

VII. Рефлексія. Які почуття ви переживали на уроці? Що відкрили для себе нове? До чого спонукає вивчення цього незвичайного вірша? Про що ви б хотіли розповісти у колі сім'ї? Про що ще дізнатися? Навчитися співати цю пісню?

Висновок. Система вивчення молодшими школярами творів Тараса Шевченка, ознайомлення з основними біографічними відомостями і подіями його життя охоплює: відбір відповідного текстового матеріалу, його розподіл по класах і в межах навчального комплексу з літературного читання: включення у підручники і посібники творів про життя поета, його творчість; репродукцій картин, малюнків; використання музичних творів. Особливого значення надається застосуванню різних прийомів словникової роботи, осмисленню і зіставленню творів інтерпретації прочитаного, що має на меті досягнення емоційно-оцінного, художньо-естетичного сприймання і ставлення учнів до змісту поезії. Тематика і художня різноманітність творів, їх обсяг і мета вивчення зумовлюють варіативність моделей змісту і структури уроків. Зокрема, це зумовило виокремлення уроків ознайомлення

учнів із подіями життя поета; уроків вивчення пейзажної лірики, інтегрованих (поезія – живопис – музика); узагальнювальних; перевірки навчальних досягнень учнів, презентації проекту.

Література

1. Бондаренко О., Сиротенко В. Врахування жанрової природи творів під час вивчення лірики в початкових класах. / Почат. школа, 2015 № 5, с. 51-54.
2. Савченко О.Я. Кальчук М.І. Уроки літературного читання у 3 класі. Метод. посіб./ О.Я.Савченко. – К.: Видав. дім «Освіта», 2014. – 208 с.
3. Дзюба І. Тарас Шевченко. Життя і творчість. – К. Собор. 2008 – 545 с.
4. Кодлюк Я.П., Одинцова Г.С. Сто двадцять розповідей про письменників: Довідник для вчителя початкових класів. – К.: Наш час, 2006 – 203 с.
5. Костецький А.Г. Пригоди славнозвісних книг. – К.: Початкова школа, 2005. – 224 с.
6. Мартиненко В.О. Врахування особливостей художніх текстів у процесі моделювання уроків літературного читання у 2-4 класах. / Почат. школа, 2015 № 11 с. 34-39.
7. Мовчун А.І. Тарас Григорович Шевченко і його твори в початковій школі / Почат. школа, 1999 № 2 (с. 5-9), № 3 (с. 6-12).
8. Пахаренко В. Шкільне шевченкознавство. – К.: Видав. дім. «Шкільний світ», 2006. – 128 с.
9. Савченко О.Я. Сучасний урок: суб'єктність навчання і варіативність структури. // Почат. школа, 2011 № 9. с. 11-15.
10. Савченко О.Я. Літературне читання: підруч. для 2 кл. / О.Я.Савченко. – К.: Видав. дім «Освіта», 2012. – 160 с.
11. Савченко О.Я. Літературне читання: підруч. для 3 кл. /О.Я. Савченко - К.: Видав. дім «Освіта», 2012. – 192 с.

12. Савченко О.Я. Літературне читання. Українська мова: підруч. для 4 класу загальноосвіт. навч. закл. /О.Я.Савченко. – К.: Видав. дім «Освіта», 2015. – 192 с.
13. Савченко О.Я., Кальчук М.І. Уроки літературного читання у 3 класі. / О.Я.Савченко, М.І.Кальчук – К.: Видав. дім «Освіта», 2016. – 304 с.
14. Самойленко В.В. «...І поет і живописець...» Урок у музеї Тараса Шевченка. / Методичні діалоги. № 4-5, 2013. с.20-23.
15. Словник символів культури України. – К.: Міленіум, 2002. – 260 с.
16. Чуб Д. Живий Шевченко. – К.: Веселка, 1994. – 140 с.
17. Чумарна М. Невідомий Шевченко. / Почат. школа, № 2, 2014, с.53-55.
18. Шевченко Тарас. Кобзарик. «За сонцем хмаронька пливе...» - Черкаси: Видав. Ольга Вовчок, 2013 – 104 с.
19. Тарас Шевченко. Кобзар // Мультимедійний компакт-диск. Телекомпанія. «TV – Просвіта».
20. Kobzar forever. Пісні на вірші Тараса Шевченка. / Мультимедійний компакт-диск. – Міжнародний фонд ім. Кирила Стеценка. – 2005.

2.2. Моделі уроків формування досвіду читацької діяльності учнів 2- 4 класів

В.О. Мартиненко

Сутнісними ознаками змісту уроків формування досвіду читацької діяльності молодших школярів є оволодіння учнями уміннями, способами діяльності з повноцінного освоєння художніх і науково-пізнавальних текстів, дитячих книжок, різних видів текстової і позатекстової інформації. Досвід читацької діяльності учнів охоплює володіння ними на практичному рівні системою початкових літературознавчих, книгознавчих, бібліотечно-бібліографічних знань; компетентнісно орієнтованими загальнопредметними, власнепредметними уміннями, навичками у комунікативно-мовленнєвій, інформаційній сферах, у сфері застосування загальнопізнавальних читацьких умінь; рефлексивним досвідом, який формується під час взаємодії учня з текстами різних видів.

У контексті досліджуваної теми виокремлено теоретичні положення, які є вихідними у моделюванні уроків літературного читання.

1. Дидактична модель уроку літературного читання у початковій школі передбачає цілеспрямоване створення і послідовну реалізацію таких педагогічних умов у їх єдності:

- організаційно-цільового (усвідомлення і постановка цілей уроку, системи уроків, підготовка учнів до застосування різних форм організації навчання);

- змістового (вибір форм і методів залежно від специфіки навчального предмета, змісту навчального матеріалу, етапів навчання, етапів уроку, готовності учнів, врахування їхніх вікових особливостей, у т.ч. особливостей сприймання тексту у різних вікових групах);

- процесуального (встановлення взаємозв'язку форм, методів і засобів навчання; раціональне їх поєднання);

- оцінно-результативного (врахування рівня сформованості знань, умінь, навичок, способів і особистісних якостей школяра).

2. 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.

3. 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.

4. Сміслооб'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.

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

Під час роботи з *художніми текстами* домінує метод творчого читання, спрямування якого виражається передусім у прагненні зробити читання актом співтворчості читача із творцем тексту. Не менш важливим у застосуванні цього методу є розвиток в учнів здатності до творчого самовираження в процесі інтерпретації прочитаного, під час виконання робіт творчого характеру з текстом, що значною мірою відображено в апараті орієнтування підручників[1].

У роботі з *науково-пізнавальними текстами* переважає метод аналітичного читання, у процесі реалізації якого учень вичерпує потрібну інформацію, засвоює ознаки понять, явищ природничого, суспільствознавчого змісту та ін..

6. Базовими технологіями, які враховують закономірності процесу сприймання й повноцінного осмислення учнями змісту літературного 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*.

Літературний твір являє собою складне ціле, в якому всі його компоненти (ідейно-тематична основа, композиція, сюжет, зображувально-виражальні засоби) взаємодіють між собою. У творі художній образ подається не статично, а у розвитку. З огляду на це, більшість дослідників у роботі над твором виділяють такі послідовні узагальнені етапи: первинний

синтез, аналіз, вторинний синтез. Кожний з них має відповідне змістове наповнення, свою мету і завдання.

Наприклад, основними завданнями *на етапі первинного синтезу* є ознайомлення учнів з конкретним змістом твору, його сюжетною лінією на основі цілісного сприймання тексту; встановлення вчителем емоційного впливу на учнів змісту прочитаного (прослуханого).

На етапі аналізу встановлюються причиново-наслідкові зв'язки в розвитку сюжету, мотиви вчинків персонажів, проводиться композиційний аналіз, робота із сприймання засобів художньої виразності відповідно до їх функцій у творі і т.ін.

На етапі вторинного синтезу домінує робота з узагальнення основних рис головних і другорядних персонажів, оцінка їхніх вчинків, встановлюються причиново-наслідкові зв'язки і т. ін.

Вказані узагальнені етапи роботи над текстом твору, провідні завдання на кожному з них дають підстави для застосування під час аналізу різножанрових текстів *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.*

Технологія діалогової взаємодії учня з текстом твору, його автором реалізується на кожному з виділених етапів уроку.

Зазначимо, що така технологія стосується опрацювання як художніх, так і науково-художніх творів.

Модель технології поетапного опрацювання змісту тексту

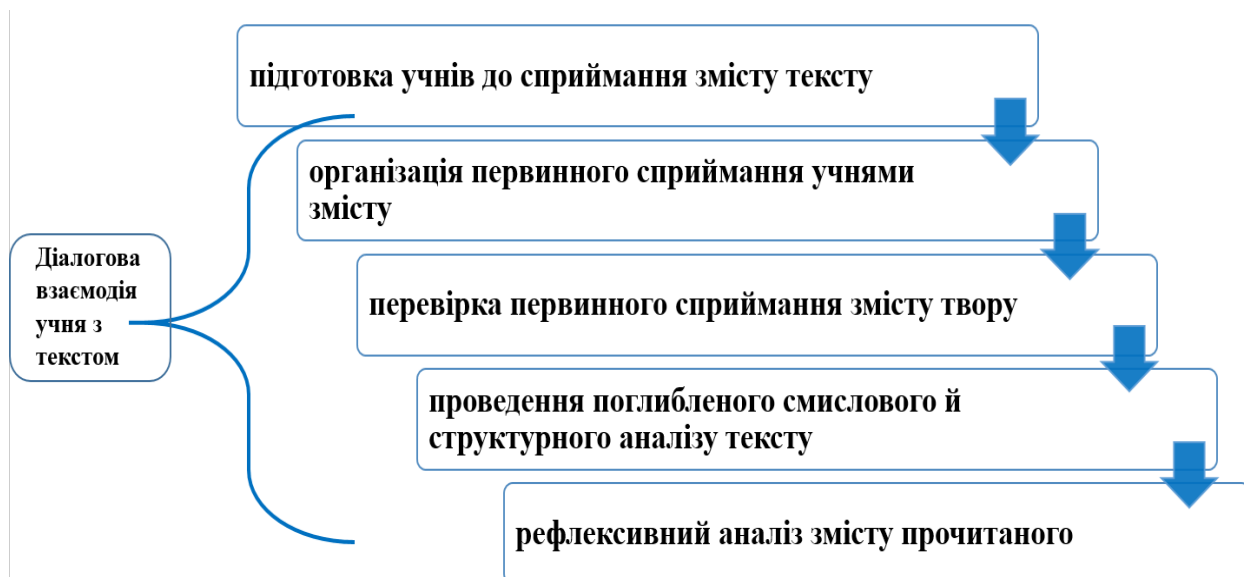


Рис.1 Модель технології поетапного опрацювання змісту тексту

Така організація аналізу змісту тексту розглядається нами як базова, проте вона не може трактуватися як повний аналог всіх структурних компонентів уроку, оскільки, крім зазначених вище етапів, кожний урок має і такі обов'язкові компоненти, як постановка мети і завдань, перевірку домашнього завдання і т. ін. Крім того, у системі уроків з вивчення, наприклад, творів одного жанру: казок, оповідань та ін. варто бачити місце кожного уроку у цілісній системі. Тоді те чи інше заняття вибудовуватиметься за своєю структурною логікою. Отже, зміст і структура уроків літературного читання не мають жорсткої регламентації, оскільки передбачають спільну творчість вчителя й учнів, вільне обговорення змісту прочитаного.

Таблиця № 1

Загальна структура уроку літературного читання

Основні етапи уроку, які відтворюють цілісний навчальний процес, а також	Прийоми навчання і учіння
--	---------------------------

процес цілісного сприймання твору	
Організаційний етап	Підготовка робочого місця
Постановка мети і завдань уроку. Мотивація навчальної діяльності учнів	Навчальні дії, відповіді учнів, які виявляють сприйняття, розуміння мети і завдань уроку, усвідомлення того, якими вміннями вони оволодіють.
Актуалізація предметних чи загальнопредметних знань, способів діяльності учнів,	Прийоми повторення системи опорних понять, загальнопредметних знань, способів діяльності, які освоювалися на попередніх уроках. Їх достатність і необхідність для сприймання навчального матеріалу, який опрацьовуватиметься на уроці.
Підготовка учнів до первинного сприймання змісту літературного твору	Прийоми привернення уваги дітей до нових літературознавчих понять, незнайомих слів, у т.ч. важких для прочитання, змісту заголовка, опорних слів, словосполучень. Відповіді учнів, які виявляють розуміння їх суті, змісту, володіння навичкою прочитання слів, різних за ступенем складності.
Первинне сприймання змісту твору та його первинний аналіз	Навчальні дії, відповіді учнів, які свідчать про усвідомлене сприймання сюжетної лінії твору, його загального емоційного настрою, кількості персонажів і т.ін.
Перевірка первинного сприймання змісту тексту	
Поглиблений (смісловий і структурний аналіз) твору. Застосування літературознавчих понять в умовах	Аналіз структури тексту, його композиційної будови, причинно-наслідкових зв'язків між частинами тексту, мотивів вчинків персонажів, засобів художньої виразності відповідно до їх функцій у творі. Відповіді учнів, які виявляють усвідомлене практичне застосування основних понять, які

виконання завдань.	опрацьовувалися на уроці, розуміння теми та основної думки твору, його основного смислу;
Самостійне, творче використання сформованих предметних і загально предметних знань, умінь, навичок,	Самостійна постановка учнями запитань до тексту. Самостійне наведення прикладів раніше вивчених назв творів та їх авторів, подібних за тематикою, жанровими ознаками, їх порівняння. Творче використання у мовленні засобів художньої виразності, які опрацьовувалися на уроці.
Рефлексивна діяльність	Емоційно-оцінні судження учнів щодо змісту прочитаного; декламація, читання по ролях, інсценізація, драматизація, виконання літературно-творчих завдань.
Узагальнення засвоєного матеріалу, включення його в систему раніше освоєних предметних і загальнопредметних знань, умінь, навичок, способів діяльності.	Використання нового змісту з опорою на раніше вивчений – в умовах інтерактивних форм роботи, під час розв’язання і виконання завдань, які виявляють здатність учнів застосовувати набуті знання, уміння, навички в аналогічних і нових навчальних ситуаціях, життєвому досвіді.
Контроль і результати навчальної діяльності учнів	Виявляється в усних висловлюваннях учнів, в результатах самоконтролю, взаємного контролю, письмових роботах.

Коротко охарактеризуємо основні завдання кожного з виділених етапів уроку літературного читання у контексті набуття учнями досвіду читацької діяльності на засадах компетентнісного підходу, застосування провідних методів і прийомів опрацювання змісту тексту.

Постановка мети і завдань уроку

Усвідомлення мети і завдань уроку.

Навчальні дії, відповіді учнів, які виявляють сприйняття, розуміння мети і завдань уроку, усвідомлення того, якими уміннями вони оволодіють.

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.

Наприклад: «Формувати в учнів уміння визначати у тексті структурні елементи: зачин, основна частина, кінцівка» (2 клас). «Формувати в учнів прийоми розвитку уваги під час читання мовчки (перерозподіл уваги).

Розвивати уміння розрізняти казки про тварин і героїко-фантастичні» (укр.нар.казка «Кирило Кожум»яка») – 3 клас. « Удосконалювати уміння самостійно складати простий план твору Поетапне опрацювання алгоритму складання простого плану» (3 клас).

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.

Актуалізація предметних чи загальнопредметних знань, умінь, способів діяльності учнів

Актуалізація набутого читацького досвіду.
Активність відтворення засвоєних раніше знань, умінь, навичок,
способів читацької діяльності.

Залежно від жанрово-родової специфіки твору, який опрацьовується на уроці, його місця у загальній системі уроків (наприклад, під час продовження опрацювання розділу «Оповідання про світ дитинства», 2 клас), учитель актуалізує набутий читацький досвід учнів: які оповідання вивчали на попередніх уроках, хто герої таких творів, чим оповідання відрізняється від казки і т. ін.

На цьому етапі уроку буде доцільною робота з удосконалення навички читання вголос (наприклад, проведення читацьких розминок з розвитку мовленнєво-артикуляційного апарату, інтонаційних засобів виразності, робота з таблицями «Упізнай слово з одного погляду» та ін..)

Підготовка учнів до сприймання змісту тексту

досвід прогнозування
й антиципації

розвиток уваги до
незнайомих слів

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.

На цьому етапі проводиться робота із встановлення значень незрозумілих для учнів слів, виконання спеціальних вправ, складених на матеріалі слів і виразів, взятих із тексту, який передбачається опрацювати, робота над змістом заголовка, ключовими словами, ілюстраціями, що 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.

Організація первинного сприймання учнями змісту

досвід
слухання-розуміння

досвід
самостійного
читання-розуміння

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 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.

Цей етап супроводжується першими емоціями, переживаннями дітей; характеризується неповним, глобальним сприйманням. Є відправною точкою діалогу між читачем, автором, його твором, його героями на початковому етапі *текстової діяльності*.

Перевірка первинного сприймання змісту твору

досвід початкового
самовизначення:
думки, почуття,
емоції, оцінки

Етапи організації первинного сприймання змісту тексту та його перевірки покликані сприяти розвитку в учнів таких властивостей уваги, як довільне зосередження та концентрація на заданому; активізації різних сфер дитячого читацького сприймання: емоцій, відтворювальної і творчої уяви, осмисленню цілісного змісту твору, його загального емоційного настрою; умінь висловлювати свої перші читацькі враження: що сподобалось, здивувало, який настрій викликав твір; розвитку уваги до художніх деталей і т.ін.

Учитель застосовує методи і прийоми навчання, які дають йому змогу виявити, що дітям сподобалося, що – ні, що було незрозумілим, які епізоди потребують детальнішого і глибшого опрацювання і т. ін. Тобто, педагог

виявляє й аналізує нові навчальні ситуації, які виникли під час первинного сприймання, коректує подальші стратегії опрацювання твору.

Якщо той чи інший твір опрацьовується на кількох уроках і учні ознайомилися з його змістом у повному обсязі на попередньому уроці, тоді підготовка до первинного сприймання твору не проводиться.

Проведення поглибленого смислового й структурного аналізу тексту

- поглиблене усвідомлення фактичної, концептуальної, підтекстової (4 клас) інформації;
- оволодіння предметними, загальнопредметними читацькими вміннями, навичками, способами діяльності:
 - у комунікативно-мовленнєвій сфері;
 - в інформаційній сфері;
 - у сфері застосування загальнопізнавальних читацьких умінь.

На цьому етапі уроку, який за тривалістю у часі домінує, 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, з допомогою яких засобів художньої виразності автор створює загальний емоційний настрій твору, художні образи; спостереження за вираженням авторських почуттів, емоцій у ліричній поезії; що основне письменник хотів сказати своїм твором, які важливі думки і почуття донести до свого читача.

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 з метою пошуку відповідей на запитання вчителя з опорою на текстовий матеріал, їх обґрунтування з посиланням на зміст. За такого підходу змінюється мотивація читацької діяльності учнів: вони читають не лише з метою відпрацювання технічної сторони навички читання, а для того, щоб краще зрозуміти твір.

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.

Діалогова взаємодія учня з текстом твору, з його автором супроводжується *самостійною постановкою школярем запитань* до тексту (у вербальній і невербальній формах). Такі запитання активізують мисленнєві процеси дітей, які беруть участь у розумінні змісту.

Як показує шкільна практика, постановка запитань до тексту – складний, аналітичний вид роботи, якого потрібно спочатку дітей навчати. Наприклад, спочатку варто звертати увагу дітей на запитання, сформульовані у підручнику до тексту твору: їх функцію, характер, з яких слів зазвичай починаються запитання і т.ін. Далі варто пояснити учням, що перед тим, як поставити запитання, потрібно уважно прочитати текст, виокремити ту частину(фрагмент, епізод), до якої хотілося б поставити запитання, продумати його формулювання. Доцільною у цьому зв'язку буде самостійне вправляння учнів у поставці запитань до твору, їх колективний аналіз.

Які **види робіт аналітичного характеру** доцільно застосовувати на етапах *поглибленого смислового і структурного* аналізу художніх текстів?

Аналізуються передусім характер і мотиви поведінки персонажів, пейзаж, інтер'єр, засоби художньої виразності відповідно до їх функцій у творі. Розглядаються також взаємостосунки героїв, оскільки на цьому будується будь-яка дія в епічному творі. При цьому важливо, щоб учні зрозуміли мотивацію, причини тієї чи іншої поведінки персонажів. На основі аналізу взаємодії персонажів осмислюються основні думки твору. Розуміння ідеї наближує дитину до усвідомлення нею позиції автора-співбесідника, тобто, що саме хотів сказати автор своїм твором.

У контексті означених питань варто наголосити, що повнота осмислення молодшими школярами художнього твору значною мірою залежить від їх індивідуальних і вікових особливостей, рівня розвитку у них пізнавальних процесів. У цьому віці у них недостатньо сформоване абстрактне мислення, знижена потреба аналізувати зміст тексту. Враховуючи сказане, доцільним на уроці буде використання **методів і прийомів синтетичного характеру**, особливо ігрових, які спираються на конкретно-образне мислення школярів.

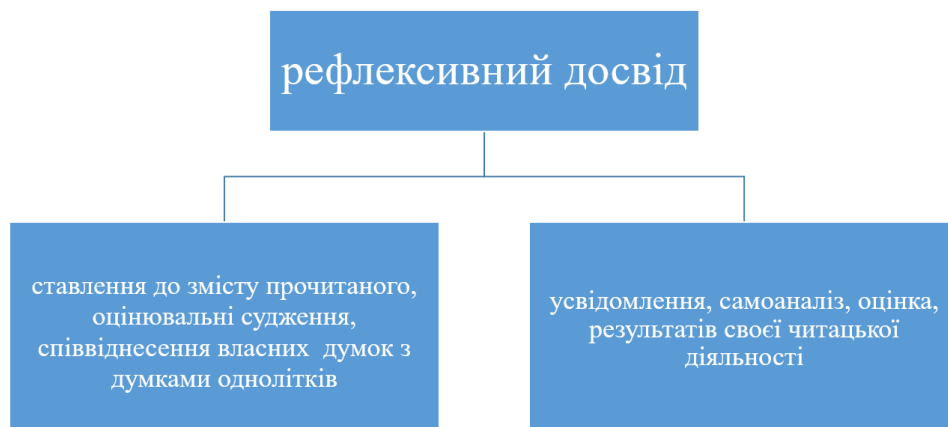
Зупинимся на окремих завданнях, у яких домінує «синтетичний» компонент, що дає змогу образно і яскраво *відтворити в уяві* дітей зміст прочитаного/прослуханого, а також *під час таких форм* роботи як ілюстрування, діалог, інсценування тощо., що дасть змогу краще і повніше усвідомити зміст твору.

Насамперед – *це складання плану твору*. У 2-х класах учні виконують завдання підготовчого характеру: різні завдання з картинним планом, поділ тексту на завершені смислові частини, добір заголовків, послідовний переказ основних подій за планом. У 3-4 класах, коли учні оволодівають вищезгаданими прийомами, і можуть скласти план у повному обсязі, педагог може скористатися пам'яткою (алгоритмом) із складання плану. Не менш

важливими прийомами роботи синтетичного характеру є *детальний, вибірковий, творчий види переказу*.

Вищезгадані ігрові прийоми педагог використовує під час опрацювання змісту художніх текстів, які містять діалоги, яскраві епізоди, що сприяють розвитку образного мислення, вербалізації прочитаного/прослуханого у формі інсценізації, ілюстрування, читання по ролях і т.ін.

Рефлексивний аналіз змісту прочитаного



Оскільки літературний аналіз – це спілкування з твором і його автором, то в процесі рефлексивного аналізу виявляється власне ставлення читача до змісту і до його форми. Етап рефлексивного аналізу змісту твору (*післятекстова діяльність*) покликаний сприяти розвитку компонентів ціннісно-сміслової, 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, вчать 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.

Спонукаючи учнів до вільного обміну думками і враженнями, учитель застосовує запитання і завдання, які виявляють ставлення дітей до прочитаного. Наприклад, «Які почуття, думки викликав цей твір?», «Про що б ви хотіли запитати у героїв твору?», «Чи виправдовуєте ви вчинок персонажа?», «Як би по-іншому міг вчинити цей герой?» «Над чим пропонує замислитися автор твору?» і т.ін. Під час такої роботи школярі вчать обмінюватися думками і враженнями, оволодівають продуктивними стратегіями спілкування: уважно слухати одне одного, поважати думки своїх ровесників, розвивати ці думки, усвідомлювати існування різних поглядів про прочитаний твір, відстоювати власну позицію, наводити переконливі аргументи та ін.

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.

Логіка (поетапне) опрацювання на уроці *нового* літературного твору є спільною для всіх видів текстів. Змістове наповнення кожного етапу роботи над твором (провідні методи, прийоми організації, види роботи) визначається його різновидом (художній чи науково-пізнавальний), жанровою специфікою, провідною метою уроку у взаємозв'язку з кінцевими результатами.

Важливими елементами процедури уроку є усвідомлений вибір учителем форм організації навчання, їх варіативність залежно від мети і завдань уроку, специфіки навчального матеріалу.

Як зазначає О.Я. Савченко, «у початкових класах на уроках традиційно домінують фронтальні види роботи: вони передбачають використання різноманітних методів і прийомів навчання, постановку активізуючих запитань, сприяють формуванню колективу класу. Водночас у фронтальних видах роботи зазвичай недостатньо враховується рівень розвитку, пізнавальні інтереси й можливості учнів, тут переважає односторонній спосіб комунікації, обмежені можливості дітей у наданні взаємодопомоги, здійсненні взаємоперевірки».[2]

Таблиця 2.

Форми організації навчання на уроках літературного читання

Форми навчання	Прийоми навчання	Діяльність учнів
Фронтальна форма навчання	Словесна й наочна передача навчальної інформації, читацьких прийомів одночасно всім учням; обмін інформацією між учителем і дітьми	Довільна увага учнів у процесі пояснення (показу), опитування; запитання і відповіді учнів; навчальні дії, які свідчать про рівень засвоєння, сприймання навчальної

		інформації, прийомів навчання.
Групова (парна) форма навчання; динамічні групи	Організація парної роботи; виконання диференційованих завдань групою учнів (за підручником, робочим зошитом, біля класної дошки)	Навчальне співробітництво (уміння домовлятися, розподіляти роботу, індивідуально звітувати про результати спільної діяльності); взаємоконтроль.
Індивідуальна форма навчання	Організація роботи з підручником, виконання самостійної роботи, відповідей біля дошки, індивідуальних повідомлень	Ступінь самостійності у роботі з підручником, під час виконання індивідуального завдання, самостійних робіт; результативність індивідуальної допомоги з боку вчителя чи учнів; опосередковане надання індивідуальної допомоги з допомогою інших джерел інформації
Колективна форма організації навчання	Часткова чи повна передача учням організації навчальних занять	Створення умов, за яких учні самостійно організують і проводять заняття чи фрагменти уроків

Отже, на уроці літературного читання важливо гармонійно поєднувати форми організації навчання учнів, які залежать від специфіку змісту навчального матеріалу, врахування умов, за яких педагог планує застосовувати ті чи інші організаційні форми, рівня розвитку у школярів організаційних, рефлексивних умінь, а також навичок самоконтролю.

Література

1. Кудряшев Н.И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы. – М.: Просвещение, 1981. – 189 с.
2. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підручн. – К.: Грамота, 2012. – 504 с.

2.3. Варіативність уроків компетентісно орієнтованого навчання грамоти (читання) першокласників

О.В. Вашуленко

Основною організаційною формою навчання в початкових класах є урок. В умовах запровадження компетентісного підходу актуалізується проблема вдосконалення уроку, підвищення його якості й ефективності. Особливо загострюється потреба в переосмисленні питань, пов'язаних із

модельованням особистісно орієнтованого уроку навчання грамоти, оскільки на сучасному етапі змінюються передусім цілі навчання, а відповідно до них – зміст і методичне забезпечення.

Для сучасного етапу модернізації і розвитку загальної середньої освіти характерним є перехід від об'єкт-суб'єктної парадигми освіти до суб'єкт-суб'єктної. Таке розуміння навчальної взаємодії (учитель-учень, учитель-учні) передбачає, що діяльність учителя й учнів будується на гуманістичних, особистісно орієнтованих засадах, виховання і навчання кожного учня здійснюється на основі розвитку його природних здібностей; забезпечує розвиток кожної дитячої особистості, формування ключових і предметних компетентностей.

Така міжособистісна педагогічна взаємодія реалізує базову потребу школяра в залученні його до соціуму і культури суспільства на основі рівноправного партнерства з учителем, характеризує готовність суб'єктів навчання до взаєморозуміння і взаємоповаги у процесі спілкування і діяльності [10, 883]. Крім цього, суб'єкт-суб'єктний характер відносин між учителем і учнем є запорукою збереження індивідуальності дитини, її унікальності, різноплановості у здібностях, можливостях, інтересах, потребах [10, 884].

З огляду на це відбувається переосмислення суті поняття «урок».

Уроки навчання грамоти – є особливим типом уроків, які характеризуються певними дидактичними особливостями, зумовленими такими чинниками:

- особливістю контингенту учнів класу;
- відмінностями у рівнях підготовки дітей до школи;
- тривалістю уроку, який скорочено до 35 хв;
- необхідністю широкого використання ігрових форм навчання;
- обов'язковістю проведення динамічних пауз;
- відсутністю домашніх завдань;

– вербальним способом оцінювання навчальних досягнень першокласників;

– періодами навчання (добукварний, букварний, післябукварний);

– основним видом навчальної діяльності учнів на уроці;

– особливостями засвоєння шестирічними першокласниками навчального матеріалу.

Засвоєння нового навчального матеріалу шестирічними першокласниками на уроці відбувається в такій послідовності:

1) сприйняття навчального матеріалу;

2) формування вмінь і навичок практичного застосування знань у процесі виконання спеціально дібраних тренувальних вправ;

3) практична діяльність, спрямована на закріплення навчального матеріалу, його осмислення і запам'ятовування;

4) повторення з метою поглиблення, удосконалення практичних умінь і навичок;

5) контроль, коригування (поточний і підсумковий).

Послідовність засвоєння першокласниками навчального матеріалу є для вчителя орієнтиром щодо виокремлення основних етапів компетентісно орієнтованого уроку:

1) організація учнів до навчання;

2) мотивація навчальної діяльності учнів;

3) повідомлення теми і мети уроку;

4) актуалізація відомого з метою підготовки до засвоєння нового;

5) ознайомлення з новим навчальним матеріалом;

6) усвідомлення матеріалу, первинне закріплення його;

7) застосування нових знань і вмінь у практичній діяльності;

8) рефлексія.

Залежно від типу уроку ці елементи займають різне місце в його структурі і мають різну тривалість.

Компетентнісно орієнтований урок має створювати умови для всебічного розвитку учнів шляхом виконання ними різноманітної практичної діяльності, яка відповідає їхнім віковим особливостям. Такий урок сприяє формуванню ключових і предметних компетентностей, особистісних якостей школярів, що дає можливість ефективно діяти в різних життєвих ситуаціях. Головною метою такого уроку є формування дитячої особистості, розкриття і розвиток її природних здібностей. Завдання таких уроків – не тільки засвоєння знань, а й усвідомлення і засвоєння способів навчальної діяльності.

З огляду на зазначене, основними ознаками сучасного уроку навчання грамоти є:

- спрямованість на особистість учня (головна мета уроку – розвиток особистості учня у процесі навчання, набуття ним не тільки пізнавального, але й соціального досвіду, формування ключових і предметних компетентностей);
- мотивація навчально-пізнавальної діяльності;
- співпраця, співтворчість учителя й учнів;
- взаєморозуміння і взаємоповага у процесі спілкування і навчально-пізнавальної діяльності;
- виховання і навчання кожного учня з урахуванням його інтересів, потреб, нахилів, здібностей;
- активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- використання педагогом сучасних педагогічних технологій;
- урахування впливу предметного та інформаційного середовищ;
- оптимізація організаційних форм роботи на уроці;
- диференційований підхід;
- рефлексія;
- системний підхід до моделювання уроку, який забезпечує варіативність і гнучкість його структури.

Отже, сучасний урок навчання грамоти – це форма організації спільної діяльності вчителя й учнів на основі суб'єкт-суб'єктної та полісуб'єктної

взаємодії, у процесі якої вчитель уміло використовує всі можливості для розвитку особистості учня, набуття ним не лише пізнавального, а й соціального досвіду, формування ключових і предметних компетентностей, виховання моральних якостей дитячої особистості.

Урок як цілісна система, що реалізує освітню, виховну й розвивальну функції навчання, є багатогранним і багатоплановим. Він є частиною навчального курсу, теми і розв'язує конкретні дидактичні завдання на окремо взятому відрізку навчального процесу. Залежно від того, яку дидактичну мету реалізують на уроці й на якому навчальному матеріалі він побудований, розрізняють такі типи уроків читання в період навчання грамоти:

- урок вивчення нового навчального матеріалу;
- урок формування і вдосконалення вмінь і навичок;
- урок закріплення й застосування знань, умінь і навичок;
- урок узагальнення і систематизації знань, умінь і навичок;
- урок повторення і корекції знань і вмінь;
- комбінований урок.

Процес навчання грамоти проходить у три періоди (етапи): *добукварний, букварний і післябукварний*. На кожному з них реалізують специфічні завдання, застосовують різні технології, методи та форми організації навчальної діяльності учнів.

У *добукварний період* на уроках читання реалізуються важливі навчально-виховні завдання з української мови, які мають підготовчий характер, а саме: формування загальнонавчальних умінь і навичок; розвиток усного мовлення (уміння слухати й розуміти усне мовлення, говорити); формування елементарних аналітико-синтетичних умінь у роботі над зв'язним висловлюванням та окремими мовними одиницями – реченням, словом, звуками мовлення.

Уроки читання в добукварний період моделюються з урахуванням особливостей уваги шестирічних першокласників – учні цього віку не можуть протягом тривалого часу займатися однією справою і швидко

стомлюються. З огляду на обмежені можливості дітей зосереджувати увагу на навчальних об'єктах учитель має частіше змінювати види навчальної роботи, вносити у процес виконання навчальних завдань елементи ігрової діяльності. Водночас пізнавальна діяльність учнів на кожному етапі уроку має спрямовуватися на досягнення його мети і завдань.

Зміст уроків читання в добукарний період навчання грамоти зумовлений характером поставлених навчально-виховних завдань. Незважаючи на те, що кожен урок добукарного періоду має свою основну тему й мету, до змісту їх вноситься кілька видів робіт, спрямованих на закріплення засвоєного учнями на попередніх уроках.

З огляду на це в добукарний період використовують уроки таких типів: урок вивчення нового навчального матеріалу; урок формування і вдосконалення вмінь і навичок; урок закріплення й застосування знань, умінь і навичок; комбінований урок, нестандартний урок.

Протягом *букварного періоду* на уроках читання першокласники оволодівають початковими вміннями читати за букварем. Крім цього, продовжується робота з розвитку усного мовлення. *Завдання букварного періоду*: забезпечити загальний розвиток учня, його емоційної і почуттєвої сфери; створити передумови для засвоєння способів позначення звуків буквами; формувати початкову навичку читання; виховувати почуття любові до рідного слова, своєї мови, культури, до рідного краю, а також – зберегти і постійно підтримувати бажання вчитися.

У букварний період навчання грамоти проводяться такі уроки читання: урок вивчення нового навчального матеріалу; урок формування і вдосконалення вмінь і навичок; урок закріплення й застосування знань, умінь і навичок; урок узагальнення і систематизації знань; урок повторення і корекції знань, умінь і навичок; комбінований урок, нестандартний урок.

Основне завдання уроків читання у *післябукварний період* – удосконалювати в першокласників навичку читання; відпрацьовувати темп і виразність читання, які безпосередньо залежать від рівня усвідомленості

змісту тексту. Одночасно слід продовжувати застосування вправ на звуковий і звуко-буквений аналіз, розширювати роботу з розвитку усного мовлення і творчих здібностей учнів.

Структура уроку післябукварного періоду уже нагадує собою урок літературного читання, оскільки, одним із завдань цього періоду є підготовка учнів до роботи з підручником «Літературне читання».

Літературним змістом уроків читання в післябукварний період є художні твори або фрагменти їх, які доступні для сприйняття й осмислення першокласниками. Такий підхід дає можливість зберегти характер літературного читання в цілому, до мінімуму звести технічні вправи й забезпечити цілісне сприйняття твору, його виховний вплив на читача.

На цьому етапі навчання проводять уроки таких типів: урок формування і вдосконалення читацьких умінь і навичок; урок закріплення й застосування знань, умінь і навичок; урок узагальнення і систематизації знань; урок повторення і корекції знань, умінь і навичок; комбінований урок, нестандартний урок.

Першокласникам не задають домашніх завдань, а їхню навчальну діяльність оцінюють вербально. Тому в період навчання грамоти не проводять спеціальних уроків перевірного типу. Виявлення рівня знань, перевірку їх здійснюють у процесі роботи на кожному уроці.

Розглянемо структуру уроків читання в період навчання грамоти, зупинившись на характеристиці уроків кожного типу (див. таблицю 1).

Таблиця 1

Типи уроків навчання грамоти (читання), їхня мета та структура

Тип уроку	Мета уроку	Структура уроку
Урок вивчення нового навчального матеріалу	Свідоме оволодіння учнями новим навчальним матеріалом та новими способами	1. Організація учнів до роботи на уроці. 2. Актуалізація опорних знань. 3. Мотивація навчально-

	діяльності	<p>пізнавальної діяльності учнів.</p> <p>4. Повідомлення теми і мети уроку.</p> <p>5. Сприймання й усвідомлення нового матеріалу, осмислення зв'язків і залежностей між елементами вивченого матеріалу.</p> <p>6. Застосування нових знань і вмінь у практичній діяльності.</p> <p>7. Рефлексія</p>
Урок формування і вдосконалення вмінь і навичок	Повторення і закріплення засвоєних раніше знань із застосуванням уже сформованих умінь і навичок; формування в учнів нових умінь і навичок, удосконалення і закріплення їх на основі виконання системи вправ	<p>1. Організація учнів до роботи на уроці.</p> <p>2. Актуалізація і корекція опорних знань, умінь і навичок учнів.</p> <p>3. Мотивація навчально-пізнавальної діяльності, постановка учням пізнавального завдання.</p> <p>4. Повідомлення теми і мети уроку.</p> <p>5. Вивчення правил і способів діяльності (підготовчі вправи).</p> <p>6. Первинне застосування набутих знань і способів діяльності (пробні вправи).</p> <p>7. Самостійне застосування учнями знань і дій у</p>

		<p>стандартних умовах для вироблення навичок (тренувальні вправи).</p> <p>8. Творче перенесення знань і навичок у нові чи змінені умови для формування вмінь (творчі вправи).</p> <p>9. Рефлексія</p>
<p>Урок закріплення й застосування знань, умінь і навичок</p>	<p>Реалізація засвоєних знань і вмінь в інтелектуальній або практичній діяльності учнів.</p> <p>Використання цього типу уроку передбачає наявність в учнів певної кількості попередньо засвоєних знань, умінь і навичок, які шляхом послідовного виконання учнями навчальних завдань ведуть до досягнення дидактичної мети</p>	<p>1. Організація учнів до роботи на уроці.</p> <p>2. Актуалізація і корекція опорних знань, умінь і навичок, необхідних учням для самостійного виконання практичного завдання.</p> <p>3. Мотивація навчально-пізнавальної діяльності учнів, усвідомлення учнями практичної значущості знань, умінь і навичок.</p> <p>4. Повідомлення теми і мети уроку.</p> <p>5. Осмислення змісту і послідовності застосування способів виконання дій.</p> <p>6. Виконання учнями завдань під контролем і з допомогою вчителя.</p> <p>7. Узагальнення і</p>

		систематизація учнями результатів своєї роботи. 8. Рефлексія
Урок узагальнення і систематизації знань, умінь і навичок	Перевірка і встановлення рівня оволодіння учнями способами пізнавальної діяльності; повторення, корекція і більш глибоке осмислення навчального матеріалу; систематизація знань, приведення їх у цілісну систему	1. Організація учнів до роботи на уроці. 2. Мотивація навчально- пізнавальної діяльності учнів. 3. Повідомлення теми і мети уроку. 4. Відтворення і корекція засвоєних знань, умінь і навичок. 5. Узагальнення і систематизація понять, засвоєння системи знань і застосування їх для пояснення нових фактів і виконання практичних завдань. 6. Рефлексія
Урок повторення і корекції знань і вмінь	Повторення й узагальнення здобутих на попередніх уроках знань і вмінь, приведення їх у систему, корекція знань і вмінь учнів з метою усунення помічених прогалин	1. Організація учнів до роботи на уроці. 2. Мотивація навчально- пізнавальної діяльності учнів. 3. Повідомлення теми і мети уроку. 4. Відтворення і корекція опорних знань і вмінь, перевірка уміння застосовувати їх у практичній діяльності.

		<p>5. Повторення знань і вмінь учнів шляхом застосування їх у стандартних і в змінених (нестандартних) умовах.</p> <p>6. Рефлексія</p>
Комбінований урок	Комбінований урок як поєднання структурних елементів уроків різних типів передбачає досягнення двох або більше дидактичних цілей	<p>1. Організація учнів до роботи на уроці.</p> <p>2. Перевірка раніше засвоєних знань.</p> <p>3. Мотивація навчально-пізнавальної діяльності учнів.</p> <p>4. Повідомлення теми і мети уроку.</p> <p>5. Навчально-пізнавальна діяльність учнів.</p> <p>6. Закріплення знань, умінь і способів діяльності, застосування їх у різних ситуаціях.</p> <p>7. Рефлексія</p>

Кожен з етапів уроку в 1-му класі має свої особливості.

Важливе значення, особливо в перші місяці навчання, має *організаційний етап уроку*. Діти 6-річного віку емоційні й рухливі, навіть після дзвоника на урок ще деякий час залишаються збудженими. Тому, щоб мобілізувати їхню увагу, психологічно підготувати до роботи, на цьому етапі слід створити атмосферу довіри й доброзичливості, перевірити готовність учнів до навчальної діяльності та наявність усього необхідного навчального приладдя, швидко налаштувати учнів на робочий лад. Організація

першокласників до уроку не повинна забирати багато часу, а згодом може взагалі тривати менше хвилини.

Важливість організаційного етапу уроку в 1 класі зумовлена тим, що навчальна діяльність уперше стає об'єктом спеціального формування. Тому оволодіння першокласниками навчально-організаційними вміннями і навичками, які є складником ключової компетентності *уміння вчитися* набуває пріоритетного значення.

Оскільки першокласникам не задають домашніх завдань, виявляти якість засвоєння учнями попереднього навчального матеріалу варто на *етапі актуалізації опорних знань*. Важливо повторити, уточнити, систематизувати знання, уміння і навички, які стануть фундаментом для засвоєння нової теми, й провести цілеспрямовану підготовку до сприймання та засвоєння нових знань і вмінь.

З перших хвилин уроку необхідно залучити школярів до активної діяльності (енергійний початок, постановка проблемних запитань, завдань, розв'язування пізнавальних задач та ін.). Це створює умови для підтримання активності учнів протягом усього уроку.

Щоб учні активно включалися в навчально-пізнавальну діяльність, на *етапі постановки пізнавального завдання* (мотивації навчальної діяльності) вони мають усвідомити, заради чого будуть навчатися. З цією метою доцільно застосовувати різні способи формування в учнів позитивних мотивів і ставлення до навчання.

Педагогу слід пам'ятати, що мотивацію як етап уроку виділяємо умовно, бо її треба підкріплювати на кожному з етапів уроку. Основними способами мотивації є демонстрація практичного значення матеріалу, що вивчається, постановка учням пізнавального завдання, наведення цікавих прикладів, створення ситуацій успіху тощо.

Після етапу постановки пізнавального завдання здійснюється *повідомлення теми і мети уроку*. На цьому етапі важливо повідомити учням

зміст їхньої діяльності (що саме вивчатимуть на уроці) і якого результату повинні досягти.

Навчально-пізнавальну діяльність учнів (сприймання й усвідомлення учнями нового навчального матеріалу) спрямовує вчитель, керує їхніми діями і допомагає осмислити й усвідомити навчальну інформацію.

Учителеві необхідно визначити педагогічно доцільний зміст і обсяг нового навчального матеріалу, його відповідність темі і меті уроку, дібрати форми, методи і засоби реалізації їх, забезпечити органічну єдність власних дій з роботою учнів. Це важливий етап у створенні оптимальних умов для навчально-пізнавальної діяльності учнів під час вивчення нового матеріалу та застосування набутих знань на практиці.

Ефективність сприймання залежить від розвитку уваги, мислення, пам'яті учнів, тому на уроках навчання грамоти необхідно застосовувати різноманітні завдання на зорове і слухове сприйняття. Оскільки першокласники надають перевагу практичній діяльності, доцільно пояснення нового навчального матеріалу поєднувати з роботою учнів за підручником, наочними посібниками, схемами, таблицями тощо.

Свідоме засвоєння першокласниками навчального матеріалу на цьому етапі передбачає вміння зосереджуватися на змісті матеріалу, уважно слухати пояснення вчителя. Результатом роботи є осмислення й усвідомлення зв'язків і відношень в об'єктах вивчення, розкриття їхньої сутності. Задля цього слід застосовувати такі прийоми опрацювання навчального матеріалу: аналіз, синтез, спостереження, порівняння, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, узагальнення, розв'язання евристичних завдань тощо.

Основне завдання етапу *застосування набутих знань і вмінь у практичній діяльності* – сформувати в учнів готовність і вміння застосовувати засвоєні знання та способи діяльності у подібних, стандартних або варіативних умовах. Цього можна досягти за допомогою системи вправ: підготовчих, пробних, тренувальних, творчих. На думку багатьох дослідників (Н. М. Бібік, М. С. Вашуленко, О. Я. Савченко та ін.), саме у процесі

виконання вправ і завдань відбувається модифікація теоретичного матеріалу в особистісне надбання учня, у засоби його мислення і практичної діяльності. На думку О. Я. Савченко, особливого значення у формуванні різноманітних умінь і навичок набувають навчальні вправи і завдання, оскільки в цьому віці молодші школярі прагнуть активно діяти.

Саме на цьому етапі відбувається цілеспрямоване залучення дітей до практичної діяльності, спрямованої на міцне та якісне засвоєння навчального матеріалу, розвиток інтелектуальних умінь і навичок, уміння переносити засвоєні знання в нову ситуацію, знаходити альтернативні способи розв'язання проблемної ситуації тощо.

Організація закріплення (систематизації, узагальнення, повторення) набутих знань, умінь і способів діяльності на уроці – це необхідний складник навчального процесу, який сприяє підвищенню його ефективності. Цей структурний компонент уроку потребує високого рівня організації, а саме: чіткого дозування часу; виокремлення відповідного навчального матеріалу, який необхідно закріпити (систематизувати, узагальнити, повторити); добору методів, засобів та форм організації навчальної діяльності учнів; забезпечення оптимальної працездатності дітей у процесі закріплення (систематизації, узагальнення, повторення) шляхом зміни видів діяльності, проведення психологічної розрядки, фізкультурної хвилинки, музичної паузи тощо; контролю та корекції знань учнів у процесі закріплення їх (систематизації, узагальнення, повторення).

На *підсумковому етапі уроку* варто залучати учнів до рефлексії (осмислення, самоаналіз, само- і взаємооцінка результатів своєї діяльності і учнів класу) навчально-пізнавальної діяльності. Важливо з'ясувати і зрозуміти не тільки емоційний стан учнів наприкінці уроку, а й те, наскільки продуктивним був для них цей урок.

Першокласникам доцільно запропонувати пригадати, що вони робили, які завдання виконували, чого навчилися, яке завдання сподобалося їм найбільше, чия відповідь запам'яталася. Це необхідно і для виділення

інформації, яку важливо запам'ятати в ході уроку. Запропонуйте учням закінчити висловлювання: «Я дізнався (дізналася) ...», «Я навчився (навчилася)...», «Я зрозумів (зрозуміла), що можу ...», «Я зумів (зуміла) ...», «Було легко...», «Мені допомогло...», «Мені сподобалося ...», «Мене здивувало ...», «Мене зацікавило...», «Для мене стало новим ...», «Мені захотілося ...», «Було важко... Чому?», «Я намагаюся...», «У мене вийшло ...», «Я спробую ...», «Я зрозумів (зрозуміла), що мені треба...» тощо.

Домашніх завдань у 1-му класі немає. Але дітям цікаві, корисні та посильні усні й практичні завдання на вибір (тільки не письмові), які мають загальнорозвивальне значення або дають можливість застосувати щойно вивчене. Наприклад: «Розкажи вдома, яку нову букву ви сьогодні вивчили, які нові слова ти вмієш читати», «Набери з розрізної абетки для мами й тата кілька слів з новою буквою, запитай, чи вони їм сподобалися, що означають» тощо.

Важливим завданням читання в 1 класі є пробудження у школярів інтересу до дитячої книжки, формування початкових умінь самостійно працювати з нею. Уроки читання є основною формою підготовки молодших школярів до самостійної читацької діяльності.

Самостійна читацька діяльність молодших школярів спрямована на здійснення свідомого вибору книжки, читання її, міркування над прочитаним, формулювання відповідних висновків з огляду на прочитане [9, 175]. Така діяльність є результатом системи знань, умінь і способів діяльності, здобутих у процесі навчання на *уроках роботи з дитячою книжкою*.

Робота з дитячою книжкою – невід'ємний складник курсу читання в початковій школі. Метою уроків роботи з дитячою книжкою є: ознайомлення учнів із широким та доступним колом дитячого читання; формування в них інтересу до читацької діяльності, спеціальних умінь самостійно і продуктивно працювати з дитячою книжкою, орієнтуватися у світі книжок і вибирати їх для задоволення своїх пізнавальних потреб чи літературних

уподобань, інтересів; накопичення досвіду спілкування з дорослими та ровесниками на основі прочитаного, ознайомлення з різними формами проведення цікавого й змістовного дозвілля з книжкою.

Типи і структура уроків роботи з дитячою книжкою залежать від змісту літературного твору та мети його опрацювання. Під час уроку важливо максимально реалізувати пізнавальні, виховні і розвивальні можливості художнього твору. На основі цього визначаються завдання уроку.

Методика уроку зумовлена основними завданнями і метою навчання, які залежать від ступеня оволодіння учнями технікою читання, умінням слухати, сприймати і відтворювати твір у своїй уяві. Тому методика уроку роботи з дитячою книжкою для шестирічного читача має свою специфіку, яка вирізняється: структурою уроку; кількістю відведеного часу (10-20 хвилин один раз на два тижні); складністю навчального матеріалу; обсягом і змістом читацької діяльності.

Урок роботи з дитячою книжкою в 1 класі інтегрує два основні напрями: організацію слухання-розуміння учнями твору, що його читає вчитель, і безпосередню роботу з дитячою книжкою (читання-розглядання).

У добукварний і букварний періоди, коли учні ще недостатньо опанували грамоту, вони з допомогою педагога вчать сприймати текст на слух, тобто слухати-розуміти читання дорослого, а потім співвідносити прослухане з позатекстовою інформацією – окремими написами на обкладинці і форзацах книжки (прочитує вчитель) та ілюстраціями.

Поступово вчитель залучає школярів до самостійного прочитування знайомих складів, слів на обкладинці книжки, а пізніше – у кінці букварного та післябукварного періоду – до самостійного читання.

Робота за зазначеними вище напрямками передбачає оволодіння першокласниками знаннями, уміннями, способами діяльності, які забезпечать взаємодію читача (слухача) з книжкою і текстом.

Крім того, учитель ознайомлює першокласників із поняттями *бібліотека*, *бібліотекар*, із видами бібліотечно-бібліографічної допомоги

(книжковою виставкою, тематичною полицею), з основними санітарно-гігієнічними вимогами до читання, з правилами збереження книжки, правилами поведінки в бібліотеці, читальній залі.

Така цілісність системної підготовки учнів-читачів у період навчання грамоти досягається за допомогою таких типів уроків: комбінований урок; урок роботи з дитячою книжкою; бібліотечний урок.

Комбінований урок складається з двох основних частин, кожна з яких має свої завдання і свій навчальний матеріал.

Перша частина уроку – це аналітико-синтетична робота першокласників із буквами, складами, словами, тобто відпрацювання навички читання на матеріалі Букваря (орієнтовно 10-15 хвилин).

Друга частина – це робота з дитячою книжкою. Навчальний матеріал – кожного разу нова доступна дитяча книжка (орієнтовно – до 20 хвилин один раз на 2 тижні). Якщо учні класу мають достатній рівень розвитку навички читання, учитель може проводити заняття з дитячою книжкою протягом усього уроку.

У цій частині уроку виділяються такі основні компоненти:

- підготовка дітей до сприймання твору, що дасть можливість активізувати в пам'яті першокласників набуті знання чи сформувати в них реальні уявлення про основні художні образи, предмети, про які йтиметься у змісті твору;

- загальне ознайомлення з книжкою чи твором під керівництвом учителя: доцільно продемонструвати її, обговорити назву, прочитати прізвище автора, а потім дати учням самостійно розглянути (вона має знаходитися на кожній парті);

- виразне читання вчителем обраного твору; перед читанням він дає завдання – на що звернути увагу під час слухання;

- колективне обговорення, відтворення прослуханого твору (бесіда за прочитаним, роздуми учнів);

- повторний розгляд книжки, у якій уміщено твір, з метою співвіднесення його змісту з ілюстраціями, написами на обкладинці, щоб наочно переконатися, що це саме той твір, який щойно прочитав учитель; обмін враженнями про розглянуту книжку;

- повторне читання (перед повторним читанням необхідна цільова настанова на слухання, тобто вчитель ставить конкретне запитання, на яке учні повинні будуть відповісти. Якщо перше читання містить тільки емоції, то повторне передбачає аналіз почутого);

- рекомендації щодо можливої самостійної діяльності учнів з дитячими книжками, які є в класі чи вдома, у позаурочний час.

Ураховуючи рівень розвитку в учнів навички читання, інших видів мовленнєвої діяльності, читацьких потреб, учитель може відводити на роботу з дитячою книжкою в букварний період не 20 хв., а до 35 хв., тобто цілий урок, що дає можливість протягом уроку збільшити в часі тривалість розглядання книжки, ширше організувати інсценізацію, ілюстрування, проведення літературних ігор тощо.

У період навчання грамоти педагог планує окремо заняття, які проводяться в шкільній (районній, міській дитячій) бібліотеці. Їхньою метою є ознайомлення першокласників із бібліотекою, читальною залю, книжковою виставкою, тематичною полицею; розширення уявлень учнів про багатство і розмаїтість книжкового світу. Під час таких занять школярі удосконалюють уміння читання-розглядання книжок (самостійно виділяти написи, розглядати ілюстрації на обкладинках та всередині знайомих і незнайомих книжок, співвідносити їх зі змістом твору тощо).

З метою стимулювання пізнавальної активності першокласників, мотивації їх до навчальної діяльності, формування вмінь вирішувати нестандартні завдання, творчо використовувати знання, уміння і способи діяльності вчитель широко застосовує нестандартні уроки читання: урок-гра, урок-казка, урок-спектакль, урок-інсценізація, урок-конкурс, урок-подорож, урок-проект, урок-змагання, урок-презентація портфолію, урок-презентація

проекту, урок-дослідження, інтегрований урок, урок розвитку творчих здібностей тощо. На таких уроках учитель має можливість пропонувати учням широку палітру завдань в ігровій формі, на що орієнтує сучасна програма.

Кожен вид нестандартного уроку вирішує певні дидактичні задачі. Підготовка і проведення такого уроку складається з таких частин: задум; організація; проведення; аналіз.

Отже, урок є основною формою організації процесу навчання грамоти (читання), кожен його тип характеризується відповідною структурою, принципами упорядкування структурних компонентів та взаємозв'язками між ними. Використання різних типів і видів уроків читання в період навчання грамоти дає можливість педагогу будувати систему занять, зробити навчання цікавим, пізнавальним і продуктивним.

Моделювання зазначених типів уроків з урахуванням особливостей їх дасть можливість підвищити якість уроку, побудувати цілісну технологію процесу навчання грамоти. З огляду на це виникає необхідність розроблення ефективних моделей уроків навчання грамоти (читання) першокласників на засадах компетентнісного підходу.

Для вирішення цієї проблеми у процесі наукового дослідження «Моделювання організаційних форм компетентнісно орієнтованого навчання грамоти (читання) першокласників» було спроектовано базову модель компетентнісно орієнтованого уроку читання в період навчання грамоти (див. рис. 1).

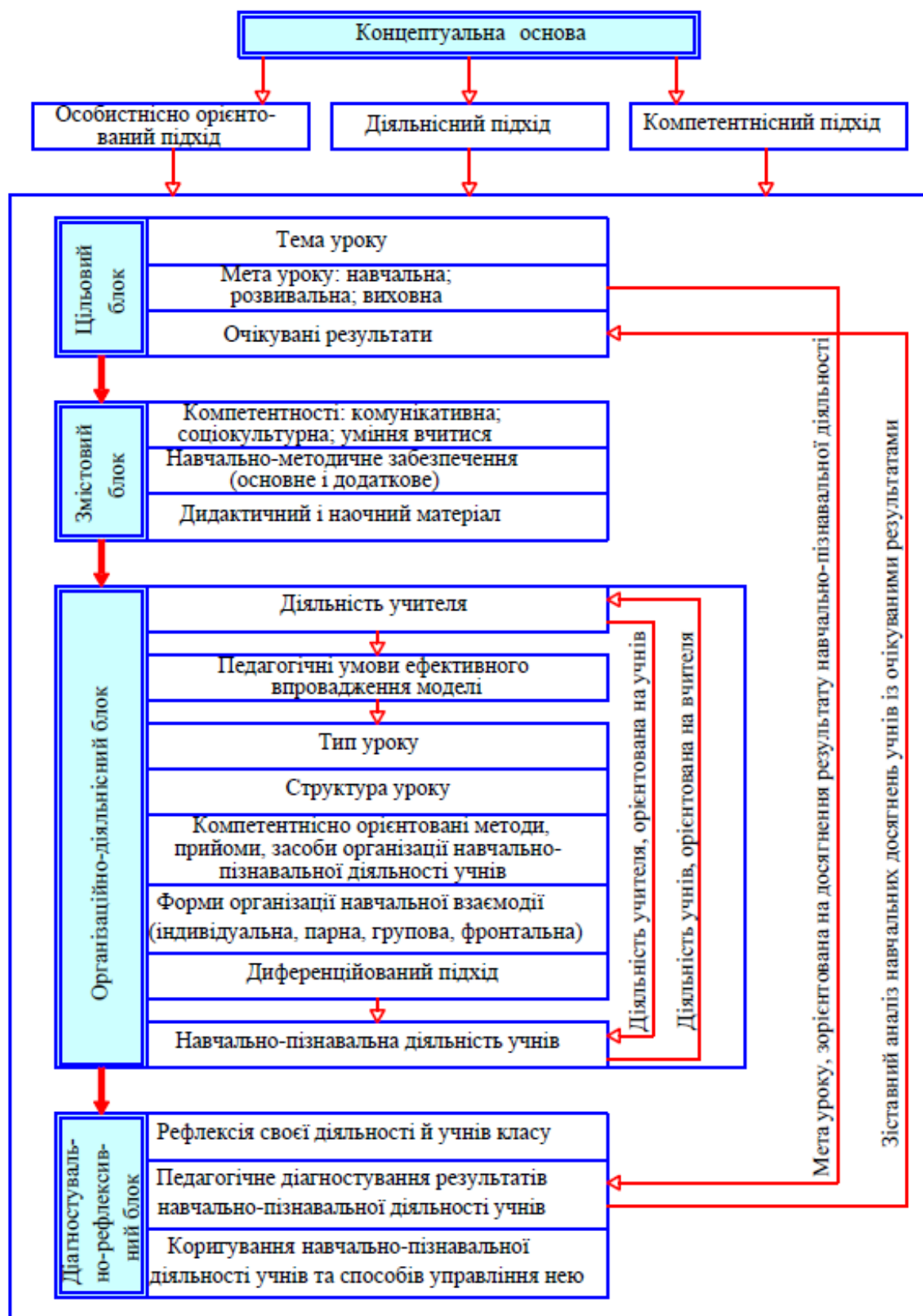


Рис. 1. Базова модель компетентнісно орієнтованого уроку навчання грамоти (читання)

Концептуальною основою проектування моделі компетентісно орієнтованого уроку навчання грамоти (читання) визначено особистісно орієнтований, діяльнісний і компетентнісний підходи.

Особистісно орієнтований підхід передбачає, що в центрі навчального процесу знаходиться дитина. Сутність особистісно орієнтованого навчання полягає в тому, що: організація навчально-пізнавальної діяльності на уроці здійснюється на засадах усебічного врахування індивідуальних потреб і можливостей учнів, їхніх здібностей, нахилів, інтересів, ціннісних орієнтацій і суб'єктного досвіду; взаємодія педагога та учнів будується на принципах співробітництва, взаємоповаги і взаєморозуміння; створюються сприятливі умови для індивідуальної самореалізації учня, розвитку й саморозвитку його особистісних якостей [16, 118].

Діяльнісний підхід спрямований на організацію навчально-пізнавальної діяльності суб'єкта, у якій він був би активним у пізнанні, у різнобічній і продуктивній праці, спілкуванні, своєму розвитку. Цей період передбачає опанування учнями умінь здобувати потрібну інформацію, виокремлювати проблеми, знаходити шляхи раціонального вирішення їх, уміння практично мислити, застосовувати здобуті знання для розв'язання нових завдань. Діяльнісний підхід у навчальному процесі розглядається вченими як ефективний спосіб забезпечення набуття знань, що відзначаються дієвістю і є основою компетентності особистості [17].

Особистісно орієнтований і діяльнісний підходи знаходяться в єдності, оскільки особистість виступає суб'єктом діяльності, яка, у свою чергу, поряд з іншими факторами, визначає особистісний розвиток людини.

Компетентнісний підхід передбачає спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу є сформованість загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості, яка має сформуватися у процесі

навчання і містити знання, уміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [1; 2; 14].

Компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки ґрунтується на особистості учня та може бути реалізованим і перевіреном тільки у процесі виконання певного комплексу дій кожним конкретним учнем.

Базова модель компетентісно орієнтованого уроку читання у період навчання грамоти представлено взаємопов'язаними блоками.

Цільовий блок моделі представляє тему, конкретну мету, зорієнтовану на досягнення очікуваних результатів навчальної діяльності.

Змістовий блок визначає зміст процесу формування в першокласників *комунікативної, соціокультурної* компетентностей та компетентності *уміння вчитися* шляхом забезпечення цілеспрямованого формування мотиваційного, когнітивного, комунікативного, діяльнісного, ціннісного та рефлексивного компонентів компетентності. Змістовий блок охоплює також навчально-методичне забезпечення (основне і додаткове: підручник, навчальний посібник, робочий зошит, методичний посібник та ін.), дидактичний і наочний матеріал для реалізації мети й завдань уроку.

Організаційно-діяльнісний блок являє собою процес активної навчально-пізнавальної діяльності учнів на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії його учасників, охоплює тип і структуру уроку, компетентісно орієнтовані методи, прийоми, засоби організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, форми організації навчальної взаємодії, спрямовані на реалізацію мети й очікуваних результатів уроку, засвоєння змісту, застосування диференційованого підходу.

З-поміж педагогічних умов, які сприяють ефективному впровадженню базової моделі компетентісно орієнтованого уроку навчання грамоти (читання), виокремлюємо такі:

- урахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей дітей шестирічного віку;

- забезпечення активної діяльності учнів шляхом упровадження особистісно орієнтованого, компетентнісного та діяльнісного підходів;
- сприятлива, позитивна психологічна атмосфера в класі під час уроку;
- забезпечення цілеспрямованого формування мотиваційного, когнітивного, комунікативного, діяльнісного, ціннісного та рефлексивного компонентів компетентності;
- застосування різних способів активної педагогічної взаємодії учасників навчального процесу;
- логічність, умотивованість і емоційність усіх етапів навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- забезпечення учням умов для самореалізації та ефективної навчально-пізнавальної діяльності з урахуванням їхніх інтересів, потреб, нахилів, здібностей;
- організація зворотного зв'язку на кожному етапі навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Діагностувально-рефлексивний блок відображає ефективність навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці. Цей блок передбачає рефлексію, педагогічне діагностування результатів навчально-пізнавальної діяльності на уроці та зіставлення їх з очікуваними результатами. Це дає змогу вчителю виявити можливі прогалини й помилки в знаннях і вміннях учнів, з'ясувати причини виникнення їх, з тим, щоб цілеспрямовано коригувати навчально-пізнавальну діяльність учнів з метою підвищення якості навчальних результатів та способи управління нею.

Таким чином, розроблена базова модель компетентнісно орієнтованого уроку навчання грамоти (читання) відображає комплексний підхід до моделювання компетентнісно орієнтованого уроку, оскільки розкриває цілісність та взаємозв'язок етапів навчального процесу, спрямованого на формування в першокласників комунікативної, соціокультурної компетентностей та компетентності *уміння вчитися*.

Базова модель забезпечує можливість створення варіативних моделей уроків навчання грамоти (читання) залежно від типу уроку (див. рис. 2, 3, 4, 5, 6, 7).

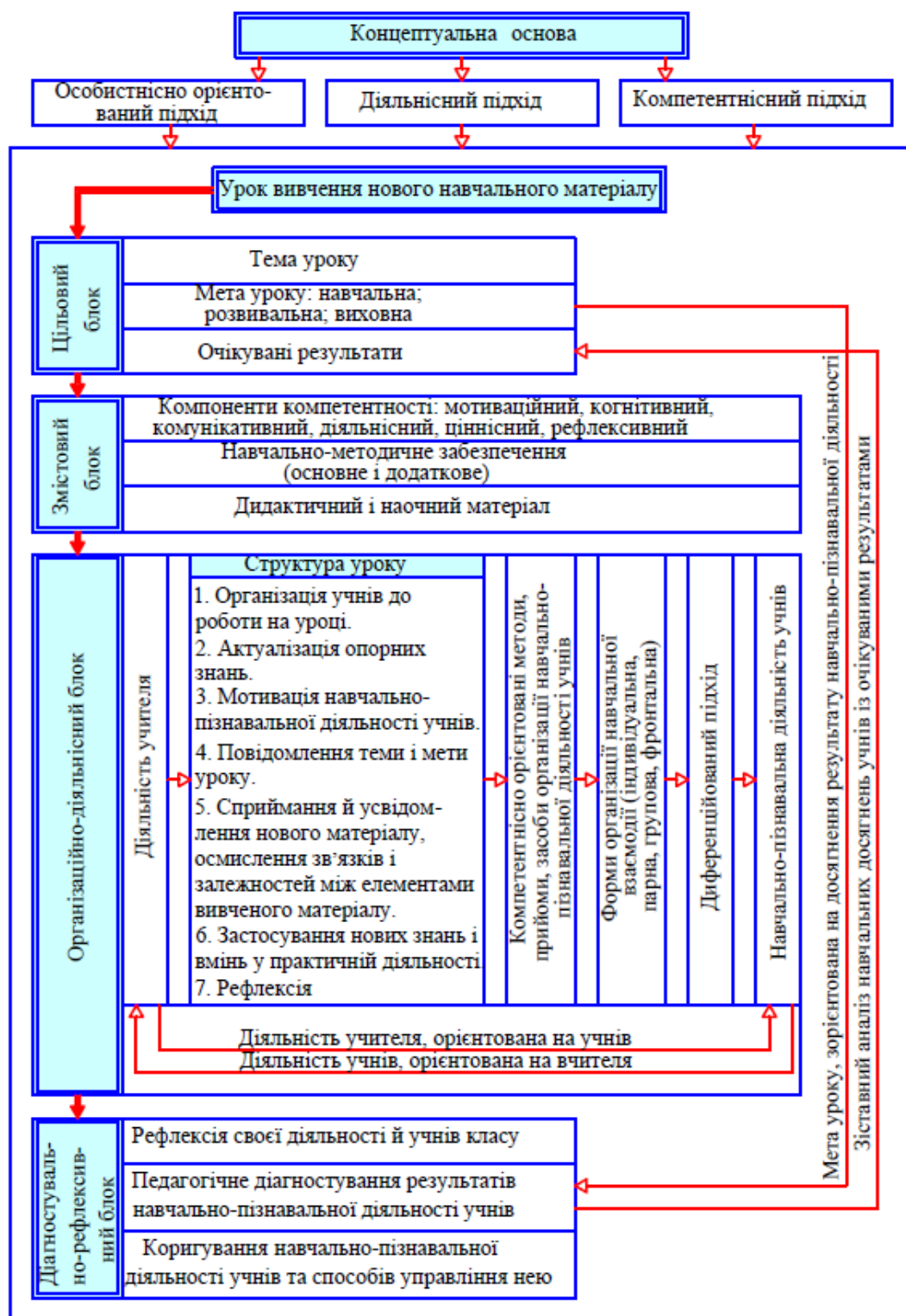


Рис. 2. Модель уроку вивчення нового навчального матеріалу

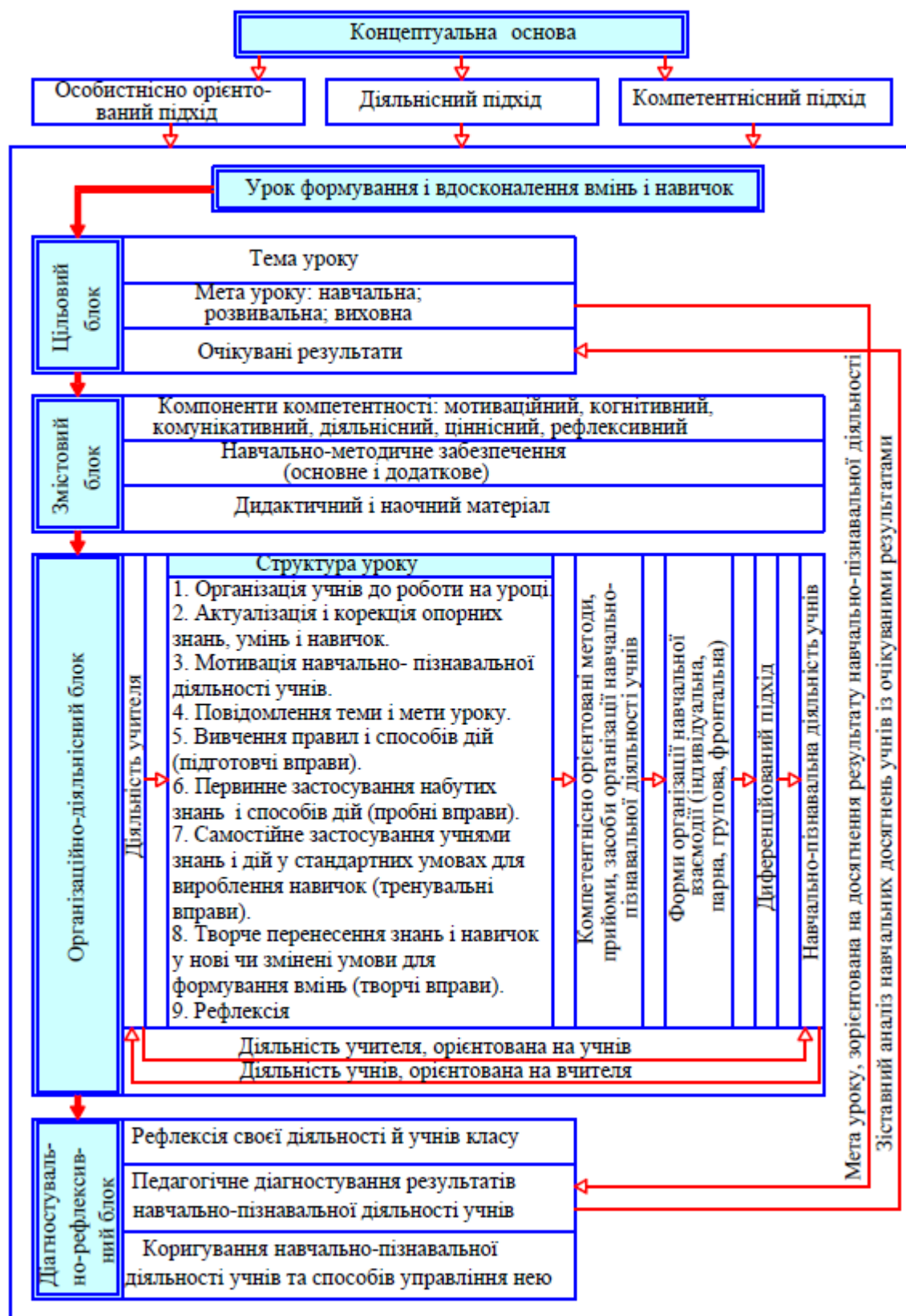


Рис. 3. Модель уроку формування і вдосконалення вмінь і навичок

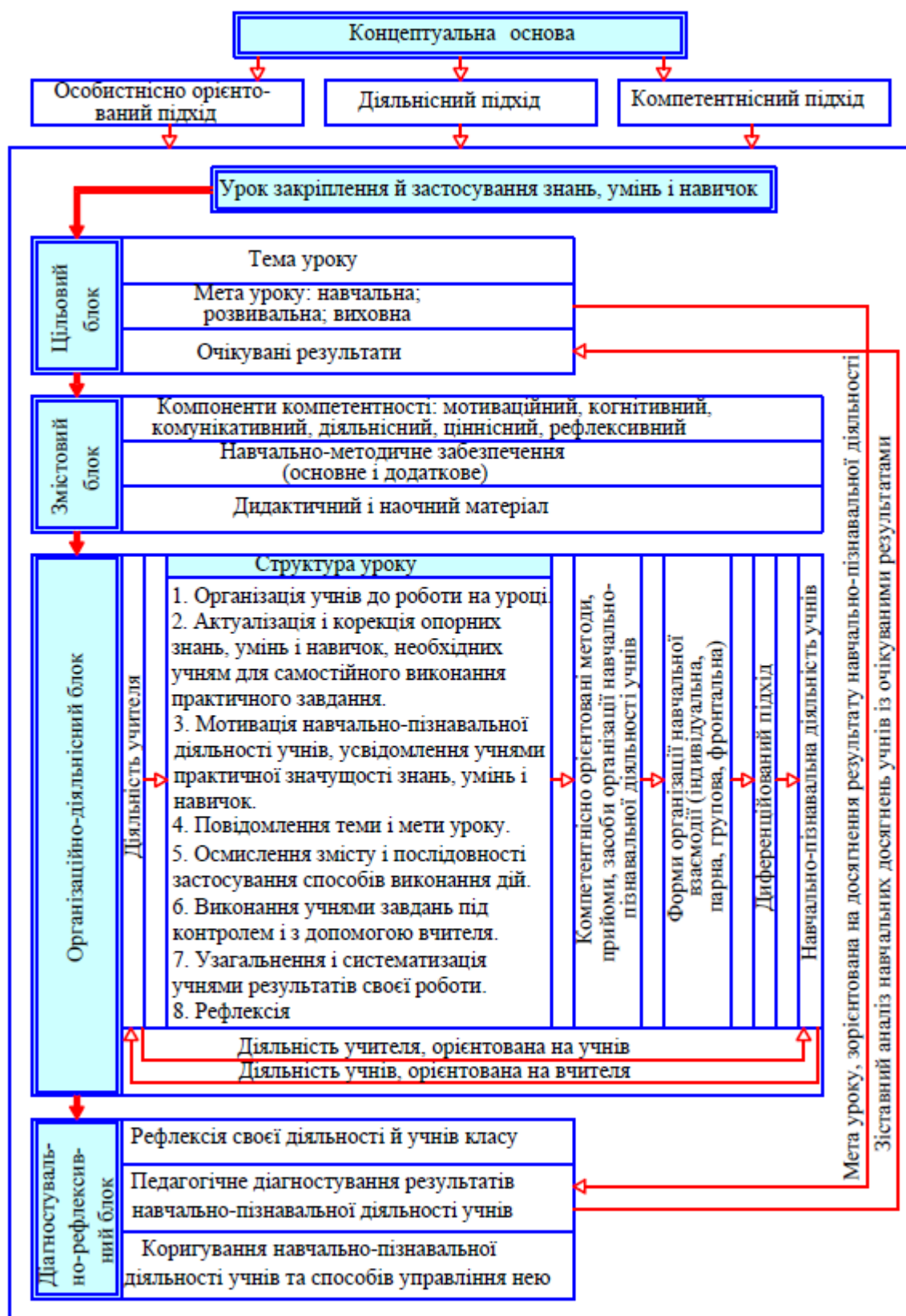


Рис. 4. Модель уроку закріплення й застосування знань, умінь і навичок

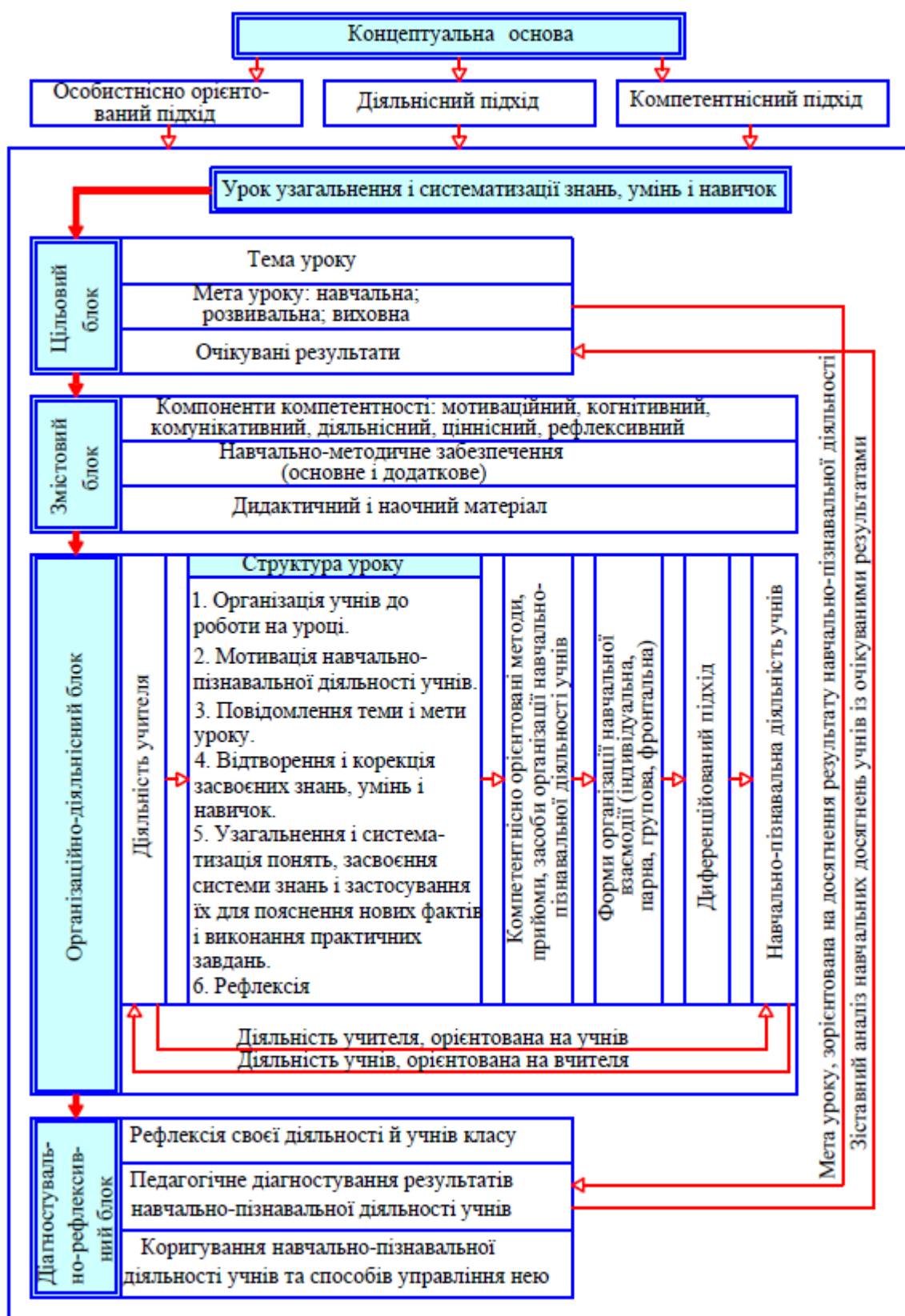


Рис. 5. Модель уроку узагальнення і систематизації знань, умінь і навичок

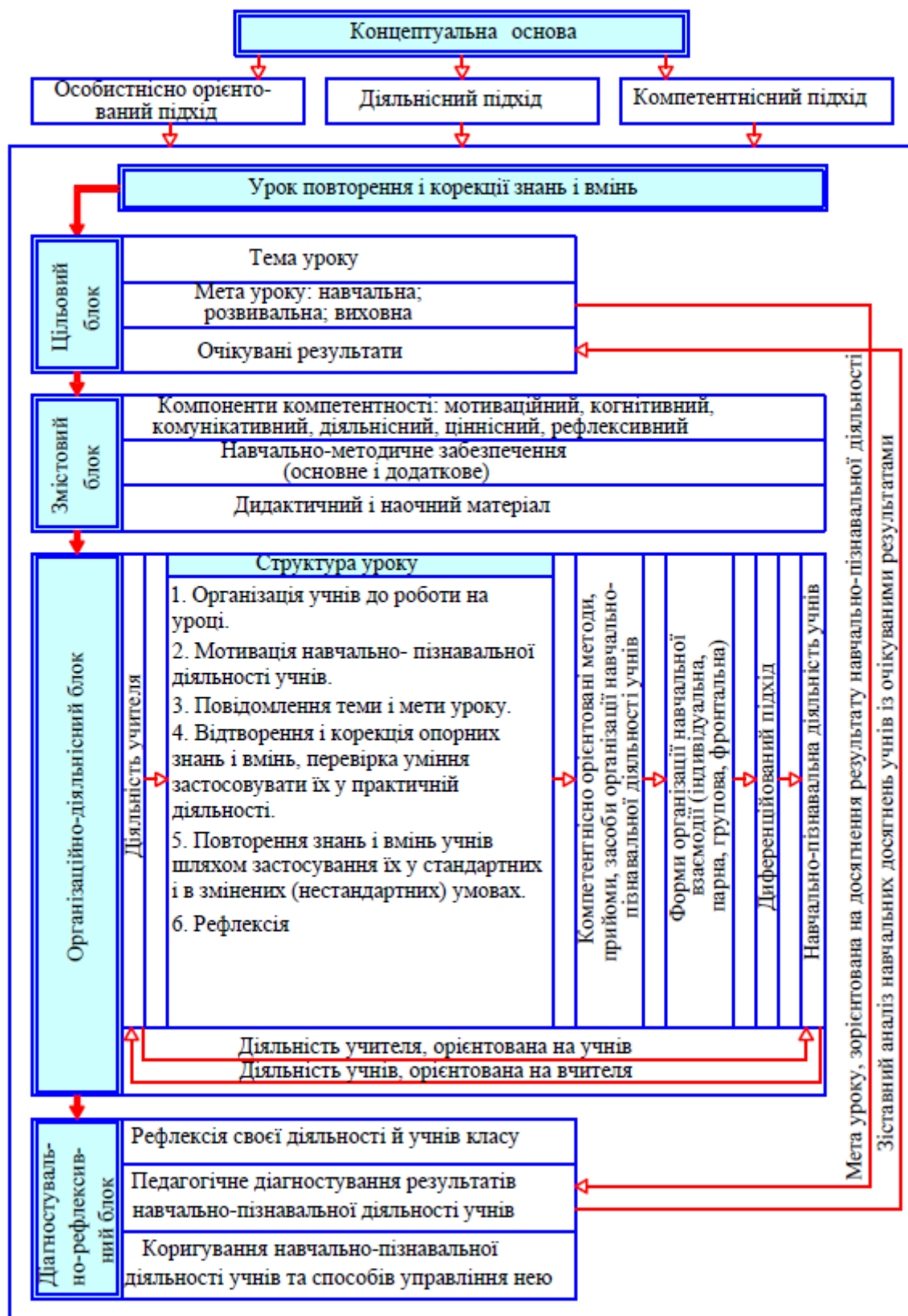


Рис. 6. Модель уроку повторення і корекції знань і вмінь

Запропоновані варіативні моделі компетентнісно орієнтованих уроків навчання грамоти (читання) спрямовані на вдосконалення організації процесу навчання грамоти, підвищення ефективності і якості уроку, який забезпечує можливість послідовного і системного формування в першокласників *комунікативної, соціокультурної* компетентностей та компетентності *уміння вчитися*.

Література

1. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції в результатах початкової освіти / Н. М. Бібік // Початкова школа. 2010. – №9. – С. 3–6.
2. Бібік Н. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. Бібік // / Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 47–52.
3. Вашуленко М. С. Методика навчання грамоти / М. С. Вашуленко // Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М.С. Вашуленка. – К.: Літера ЛТД, 2010. – С. 33-73.
4. Вашуленко М. С. Навчання грамоти в 1 кл.: Посіб. для вчителя. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2012. – 128 с.
5. Вашуленко М. С. Навчання рідної мови // Навчання і виховання учнів 1 класу: Методичний посібник для вчителів / Упор. О. Я. Савченко – К.: Видавництво «Початкова школа», 2002. – С. 126 – 158.
6. Вашуленко О. В. Навчання грамоти: моделюємо урок на засадах компетентнісного підходу / О. В. Вашуленко // Учитель початкової школи. 2016. – № 10. – С. 8-12.
7. Вашуленко О. В. Типи і структура уроків навчання грамоти (читання) / О.В.Вашуленко // Початкова школа. – 2014. – № 12. – С. 5-10.
8. Джежелей О. В., Ємець А. А. Позакласне читання. 1-4 класи: методичні поради, розробки уроків. – Х.: Вид. група «Основа», 2007. – 176 с.

9. Коваль Г. П., Іванова Л. І., Суржук Т. Б. Методика читання: навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. – 280 с.
10. Кремень В. Г. Енциклопедія освіти / В. Г. Кремень; Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
11. Малафійк І. В. Дидактика новітньої школи [Текст]: навч. посіб. для студентів ВНЗ / І. В. Малафійк. – Київ : Слово, 2015. – 630 с.
12. Мартиненко В. О. Робота з дитячою книжкою у структурі читацької діяльності учнів 1-2 класів / В. О. Мартиненко // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол.; наук. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2012. – Вип. 12. – С. 519-
13. Онищук В. О. Типи, структура і методика уроку в школі. – К., 1973.
14. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 66–72.
15. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручн. – К.: Грамота, 2012. – С. 504.
16. Савченко О. Я. Сучасний урок: суб'єктність навчання і варіативність структури // Початкова школа. – 2011. – № 9. – С. 11–15.
17. Сусь Б. А. Діяльнісний підхід як ефективний спосіб забезпечення дієвості знань / Б. А. Сусь, М. І. Шут // Збірник наукових праць. – 2007. – №4 (Педагогічні науки). – Бердянськ, 2007. – С. 5–8.
18. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. За ред.. О. І. Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.

2.4. Моделі організаційних форм компетентнісно орієнтованого навчання молодших школярів української мови

К.І. Пономарьова

Пріоритетним завданням початкового курсу української мови, визначеним Державним стандартом початкової загальної освіти (освітня галузь «Мови і літератури») та чинною навчальною програмою, є формування в молодших школярів *комунікативної компетентності*, 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 різних навчальних та життєвих ситуаціях.

Спрямованість сучасної мовної освіти на формування комунікативної компетентності вимагає модернізації уроку – основної форми організації навчального процесу в умовах класно-урочної системи, а також використання інноваційних організаційних форм та інтерактивних способів взаємодії суб'єктів навчальної діяльності.

Вивчення стану запровадження компетентнісного підходу в практику шкільного навчання свідчить про те, що основна робота на уроках української мови традиційно зосереджується на опрацюванні теоретичного мовного матеріалу (вивчення мовних одиниць і явищ, граматичних категорій, правил). Робота над розвитком навичок мовленнєвої діяльності, які є основою комунікативної компетентності молодших школярів, обмежується здебільшого окремими лексичними та синтаксичними вправами. Виняток складають уроки розвитку зв'язного мовлення та опрацювання розділу «Текст», на яких учні будують різні типи зв'язних висловлювань (розповіді, описи, міркування).

Такий підхід суперечить вимогам чинних нормативних документів, у яких основною визначено мовленнєву змістову лінію, а результати засвоєння змісту інших ліній (мовної, соціокультурної та діяльнісної) є засобом для повноцінного мовленнєвого розвитку молодших школярів.

З огляду на зазначене постала необхідність змінити підходи до визначення цілей уроку української мови та моделювання його структури. Розв'язанню цієї проблеми присвячене наукове дослідження «Моделювання організаційних форм компетентісно орієнтованого навчання молодших школярів української мови», у процесі якого теоретично обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено модульну структуру уроку української мови в початкових класах.

Моделювання організаційних форм компетентісно орієнтованого навчання молодших школярів української мови здійснювалось на основі таких концептуальних засад:

- провідною формою в умовах класно-урочної системи навчання залишається урок, який на сучасному етапі розвитку освіти набуває компетентісних ознак;

- основними ознаками компетентісного уроку є висока мотивація навчання, спрямованість на формування складників предметних компетентностей, активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів, суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників навчального процесу, особистісна спрямованість навчання, диференційований підхід, рефлексія;

- ефективність компетентісно орієнтованого навчання забезпечується не окремими формами, а їх продуманою, цілеспрямованою системою, яка виконує функції: навчальну, виховну, організаційну, психологічну, розвивальну, систематизуючу, координувальну, стимулюючу.

В основу моделювання компетентісно орієнтованого уроку української мови покладено модульну структуру. *Модуль* ми розглядаємо як цільовий функціональний вузол, в якому об'єднані навчальний зміст і методи, прийоми, засоби навчальної діяльності, спрямовані на опанування цього змісту.

Модульна структура уроку передбачає засвоєння змісту початкового мовного курсу за трьома навчальними модулями: *мовно-теоретичним, правописним і мовленнєво-творчим*. Зазначені модулі виділені на основі

аналізу змісту та очікуваних результатів початкової мовної освіти і з урахуванням складників комунікативної компетентності молодшого школяра, якими є мовні знання й уміння, орфографічні й пунктуаційні уміння та навички, а також досвід мовленнєвої діяльності.

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

Завдання *мовно-теоретичного* модуля полягають у формуванні в молодших школярів передбачених програмою знань про одиниці різних мовних рівнів – текст, речення, слово (його лексичне й граматичне значення), звуки мовлення.

В умовах компетентнісного підходу засвоєння мовного матеріалу має здійснюватись у процесі активної розумової діяльності, що сприятиме усвідомленості й міцності знань. Досягти цього можна шляхом залучення учнів до виконання певних розумових операцій: спостереження за мовними одиницями і явищами, їх аналіз, порівняння, встановлення причиново-наслідкових зв'язків між ними, узагальнення своїх спостережень, формулювання під керівництвом учителя висновків, правил.

З метою активізації навчальної діяльності школярів у процесі реалізації завдань мовно-теоретичного модуля доцільними є проблемно-пошукові та інтерактивні методи і прийоми, зокрема: евристична бесіда, проблемні запитання і завдання, «Мозковий штурм», «Акваріум», 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 завдань і проблем, пов'язаних з мовленнєвою діяльністю.

Для забезпечення усвідомленого засвоєння молодшими школярами знань, умінь, способів дій, а також підвищення мотивації вивчення української мови доцільним є використання різноманітних дидактичних

засобів: ілюстративного матеріалу, схем, таблиць, зразків, пам'яток, алгоритмів, мультимедійних засобів тощо.

Завданнями **правописного** модуля передбачено формування елементарних умінь орфографічно правильно писати слова і використовувати пунктуаційні знаки під час записування речень і текстів.

Компетентнісний підхід до реалізації цих завдань унеможливорює механічне заучування правил, запропонованих у підручнику. Мета правописного модуля компетентнісно орієнтованого уроку полягає в тому, щоб учень відкрив для себе правило, засвоїв алгоритм його застосування і вмів користуватися ним під час виконання практичних письмових завдань різних когнітивних рівнів (репродуктивного, конструктивного й творчого).

На етапі формування правописних умінь доцільними є різноманітні тренувальні вправи, зокрема, словникові диктанти, вправи, які містять слова з пропущеними орфограмами або навмисно допущеними помилками, завдання, що передбачають вибір правильного варіанту з кількох запропонованих тощо. Різноманітність завдань спонукає учнів застосовувати правила правопису в різних ситуаціях. У такий спосіб формується правописна компетентність молодших школярів.

Основним завданням **мовленнєво-творчого** модуля є формування в учнів умінь будувати невеликі за обсягом (від 2-3 речень у 2 класі до 5-6 речень у 4 класі) зв'язні висловлювання (тексти різних типів – розповіді, описи, міркування), у яких передбачено застосування знань і вмінь, засвоєних під час реалізації завдань мовно-теоретичного і правописного модулів.

Побудову письмового зв'язного висловлювання кожний учень має здійснювати самостійно. Колективною може бути тільки підготовка до його написання. Лише за таких умов можна з'ясувати, на якому рівні в кожного школяра сформована здатність висловлювати свої думки на письмі, застосовуючи при цьому вивчені правила орфографії й пунктуації, та

забезпечити індивідуальне просування кожного учня в удосконаленні мовленнєвих умінь і правописних навичок.

З метою підвищення інтересу учнів до написання зв'язних текстів доцільно використовувати компетентнісно орієнтовані завдання, зокрема такі, що викликають мотивацію (інтерес, необхідність виконання), пов'язані з життям (мають практичне застосування), вимагають нестандартного підходу до виконання. Особливо мотивує діяльність школярів написання текстів, що мають прикладне застосування, наприклад: оголошення, запрошення, записка, sms-повідомлення, лист, замітка до стінгазети тощо.

Не зважаючи на те, що запропоновані модулі є відносно автономними, вони не порушують дидактичну цілісність уроку, оскільки їх зміст і цілі взаємопов'язані і взаємозалежні. Зокрема, на основі мовних знань, засвоєних у процесі реалізації завдань мовно-теоретичного модуля, здійснюється формування певних орфографічних чи пунктуаційних умінь, передбачених метою правописного модуля. Завдання ж мовленнєво-творчого модуля спрямовані на використання під час побудови зв'язних висловлювань мовних знань і правописних умінь, що формуються на цьому уроці.

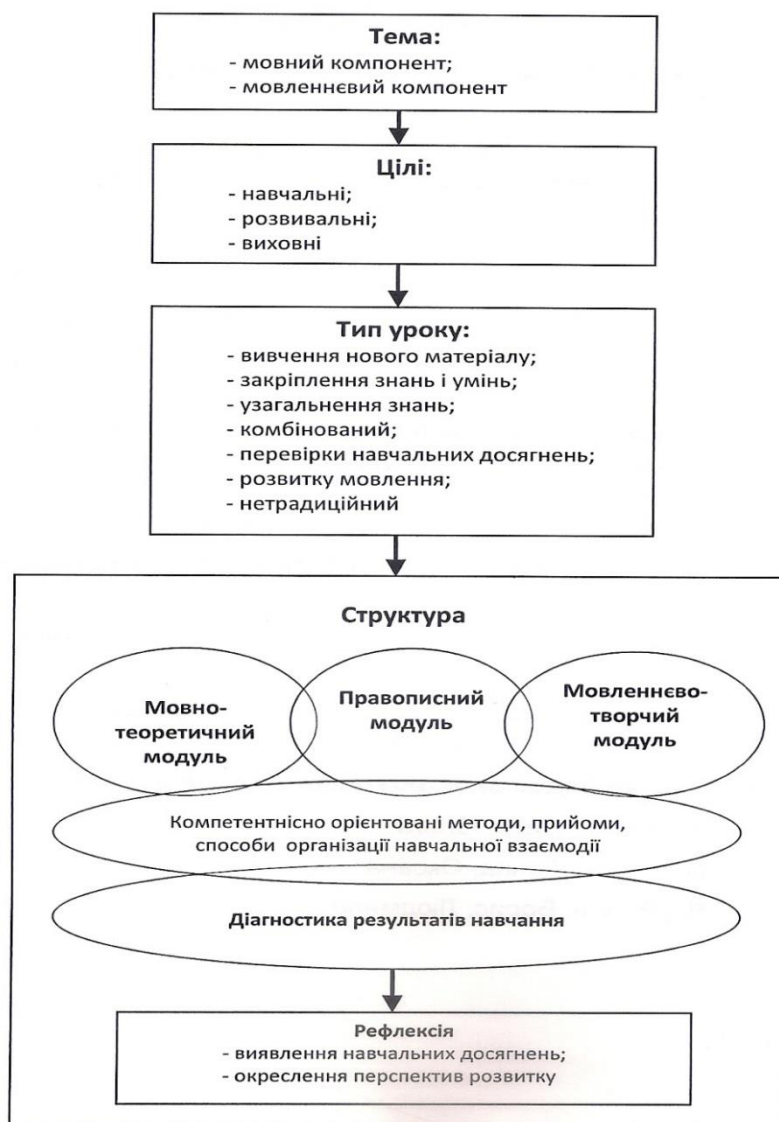
Так, наприклад, під час опрацювання на уроці теми «Спонукальні речення» учні ознайомлюються з терміном *спонукальне речення*, вправляються в побудові речень цього виду, правильному їх інтонуванні (мовно-теоретичний модуль). Записуючи спонукальні речення, діти вчаться виділяти комами звертання (правописний модуль). У якості мовленнєво-творчого завдання доцільним на даному уроці буде складання й записування тексту, в якому передбачене вживання спонукальних речень (мовленнєво-творчий модуль).

Отже, 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, метою якого є формування комунікативної компетентності.

Графічне зображення описаної вище моделі компетентісно орієнтованого уроку української мови, побудованого за принципом модульного опрацювання навчального змісту, подано на Рис. 1.

Рис. 1. Базова модель компетентісно орієнтованого уроку української мови в початковій школі.

**Базова модель
компетентісно орієнтованого уроку української мови**



Характерними особливостями представленої модульної структури уроку є:

– двокомпонентна тема, у формулюванні якої зазначається мовний і мовленнєвий аспекти навчання (наприклад: «Синоніми. Редагування тексту з метою уникнення невинуватених повторів»);

- компетентнісно орієнтовані цілі (навчальна, розвивальна і виховна);
- модульна структура (мовно-теоретичний, правописний і мовленнєво-творчий модулі об'єднані спільним змістом і спрямовані на досягнення триєдиної мети уроку);
- підсумок уроку, що передбачає діагностику результатів навчальної діяльності учнів на навчальному занятті та зіставлення їх з очікуваними результатами;
- компетентнісно орієнтовані методи, прийоми та способи організації навчальної взаємодії суб'єктів навчального процесу, спрямовані на реалізацію завдань структурних модулів та підсумку уроку;
- обов'язкова рефлексія – аналіз учнями своєї роботи на уроці, оцінювання її результатів, визначення своїх досягнень і невдач та перспектив подальшого навчання.

Моделювання і проведення уроку за розробленою моделлю здійснюється на засадах особистісно орієнтованого, комунікативно-діяльнісного і компетентнісного підходів, які передбачають:

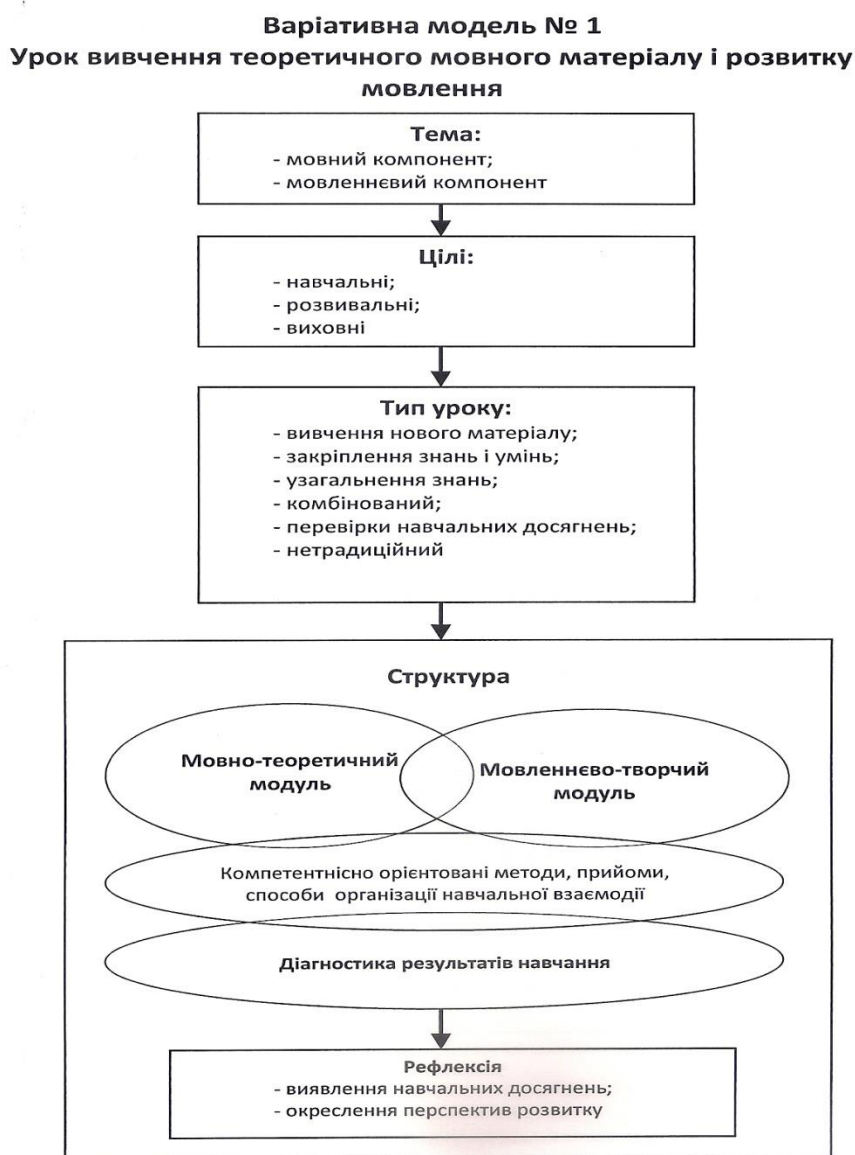
- а) урахування вікових особливостей, індивідуальних здібностей, інтересів кожного учня;
- б) забезпечення можливостей для навчання школярів з різним рівнем здібностей, підготовки та розвитку;
- в) практичне ознайомлення школярів із функціями певних мовних одиниць у мовленні з метою забезпечення мотивації їх вивчення;
- г) опанування мовних одиниць і явищ на основі тексту, у процесі розв'язування комунікативних завдань;
- г) розвиток мовлення молодших школярів у ході виконання усних і письмових завдань, розташованих у порядку наростання їх складності;
- д) спрямованість змісту й процесу навчання мови на формування комунікативної компетентності учнів.

Запропонована модель компетентнісно орієнтованого уроку української мови є базовою. Її структурні модулі відносно автономні і

можуть змінюватись. Це забезпечує можливість створення варіативних моделей уроку.

Варіативних форм базова модель набуває залежно від типу уроку (вивчення теоретичного мовного матеріалу, засвоєння правил правопису, розвиток мовленнєво-творчих здібностей). Зокрема, якщо темою уроку не передбачено вивчення правил орфографії чи пунктуації, у структурі уроку буде відсутній правописний модуль. Варіативна модель такого уроку охоплюватиме два модулі – мовно-теоретичний та мовленнєво-творчий (див. Рис. 2).

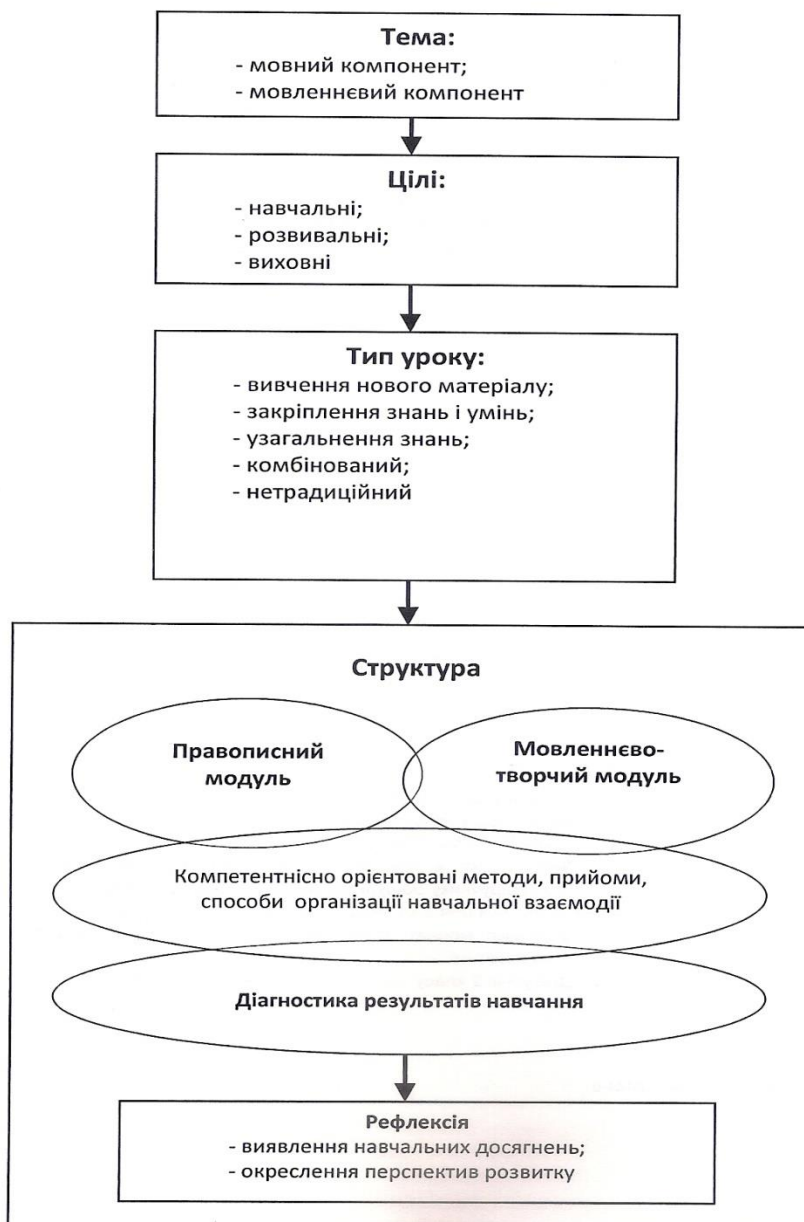
Рис. 2. Варіативна модель уроку української мови № 1.



У разі відсутності на уроці вивчення нового теоретичного матеріалу з мови, в його моделі не передбачено мовно-теоретичного модуля. Варіативна модель такого уроку зображена на Рис. 3.

Рис. 3. Варіативна модель уроку української мови № 2.

Варіативна модель № 2
Урок засвоєння правил правопису і розвитку мовлення

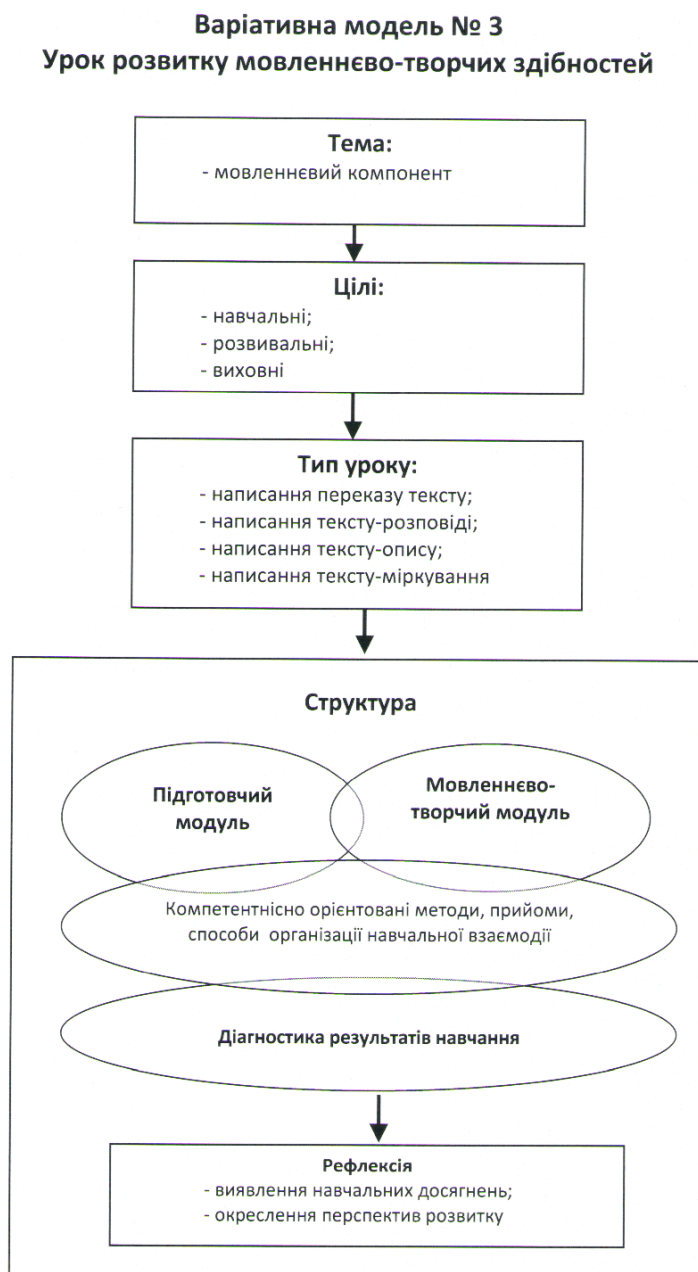


Варіативна модель уроку розвитку мовленнєво-творчих здібностей, який традиційно називають уроком розвитку мовлення, охоплює підготовчий і мовленнєво-творчий модулі.

Завданням *підготовчого* модуля є актуалізація знань учнів з теми майбутнього зв'язного висловлювання, з'ясування лексичного значення слів відповідної тематики, актуалізація словникового запасу школярів, збагачення мовлення дітей виражальними засобами мови (порівняннями, епітетами, метафорами, синонімами), складання плану, орфографічна підготовка, складання окремих речень, частин тексту.

Модель уроку, присвяченого розвитку мовленнєво-творчих здібностей молодших школярів (написанню переказу тексту, розповіді, опису, міркування), зображена на Рис. 4.

Рис. 4. Варіативна модель уроку української мови № 3.



Запропоновані моделі компетентнісно орієнтованих уроків передбачають постійну активну взаємодію всіх учасників навчального процесу, тобто колективне, групове навчання у співпраці, де і учень, і вчитель є повноправними суб'єктами навчального процесу, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють.

Навчальну взаємодію ми розглядаємо як дієвий, реально існуючий зв'язок, взаємну залежність між учасниками спільної навчальної діяльності.

Модульна структура уроку української мови передбачає застосування різних способів навчальної взаємодії: *індивідуальних* (опосередковане спілкування учасників навчального процесу); *парних* (спілкування учасників навчального процесу в парі постійного складу); *групових* (спілкування учасників навчального процесу в групі, коли кожен учасник, який виступає, спрямовує текст (інформацію) одночасно декільком слухачам); *колективних* (спілкування учасників навчального процесу, коли кожен учасник спілкується з іншим по черзі в парі, і врешті-решт усі спілкуються між собою). Особливо актуальними в умовах реалізації компетентнісного підходу є інтерактивні способи взаємодії суб'єктів навчальної діяльності, а саме: ротаційні трійки, карусель, акваріум тощо.

Компетентнісно орієнтоване навчання молодших школярів української мови передбачає зміну підходів до організації та проведення **підсумку уроку**. Основне завдання цього етапу – не тільки зіставлення навчальних досягнень учнів із поставленими цілями, а й здійснення школярами рефлексії своєї навчальної діяльності на цьому занятті.

У процесі підсумку учні під керівництвом учителя з'ясовують, що вивчали на уроці, які знання чи вміння отримали, для чого вони потрібні, коли і як їх треба застосовувати.

Метою рефлексії є виявлення труднощів, які виникали під час уроку, з'ясування, чи вдалося їх подолати, яким чином, що для учнів залишилось

незрозумілим, над чим ще треба працювати, як кожний учень оцінює свою роботу на уроці.

Ефективним під час підсумку компетентнісно орієнтованого уроку є використання невеликих за обсягом завдань, що передбачають практичне застосування набутих знань, умінь, способів діяльності. Доречним на цьому етапі є застосування інтерактивних прийомів, які передбачають залучення до аналізу навчальної діяльності на уроці кожного учня (наприклад, висловлення своєї думки в умовний мікрофон).

З огляду на те, що компетентнісно орієнтоване навчання покликане забезпечувати умови для розвитку в учнів якостей, які допоможуть їм реалізувати себе в майбутньому житті, актуальними в початковій школі є інноваційні форми організації навчального процесу, що активізують пізнавальну діяльність школярів і побудовані у формі проблемного діалогу. Серед таких – дослідження мовного явища, заняття у формі дискусії, круглого стола, урок мовленнєвої творчості, підготовка й презентація проекту, оформлення та презентація портфоліо тощо.

Зазначені нетрадиційні форми організації процесу навчання молодших школярів української мови будуються на основі базової чи варіативних моделей з дотриманням вимог до компетентнісно орієнтованого уроку.

Висновки. Переваги модульної структури уроку української мови полягають у тому, що всі види діяльності на такому уроці взаємопов'язані і спрямовані на досягнення основної цілі навчального заняття – формування складників комунікативної компетентності.

Обов'язковий на кожному уроці мови мовленнєво-творчий модуль забезпечує систематичний і цілеспрямований мовленнєвий розвиток учнів, зокрема, формування важливого комунікативного вміння – будувати письмові зв'язні висловлювання.

Застосування в процесі мовленнєвої діяльності засвоєних мовних знань і правописних умінь мотивує школярів на вивчення української мови та підвищує інтерес до навчання.

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. Державний стандарт початкової загальної освіти (електронний ресурс). – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/newstmp/2011/20_04/12/.
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. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів. 1-4 класи (зі змінами). – Тернопіль: Мандрівець, 2015. – С. 7-61.
5. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для вузов / И. П. Подласый. - М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. - 365 с.
6. 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.
7. Пономарьова К. І. Моделювання уроку української мови на компетентнісний засадах / Катерина Пономарьова // Початкова школа. – 2016. – № 9. – С. 15-19.
8. Пономарьова К. І. Нестандартні форми організації навчання української мови в початкових класах / К. І. Пономарьова // Початкова школа. – 2015. – № 12. – С. 1-5.
9. Пономарьова К. І. Сучасний урок української мови: компетентнісно орієнтовані цілі та структура / К. І. Пономарьова // Початкова школа. – 2015. – № 1. – С. 21-26.
10. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручник / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.
11. Савченко О. Я. Мета і результат уроку в контексті компетентнісного підходу / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2015. – № 3.

12. Савченко О. Я. Сучасний урок в початкових класах / О. Я. Савченко. - К., 1997. - 256 с.

13. Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи: монографія / Н. М. Бібік, М. С. Вашуленко, В. О. Мартиненко [та ін.]. – К.: Пед. думка, 2014.

2.5. Способи організації графіко-орфографічної навчальної діяльності молодших школярів

О.Ю. Прищепя

Українська мова – один із найскладніших навчальних предметів у школі. З одного боку, учень оволодіває певними знаннями про рідну мову і навичками їх використання ще в дитинстві. З іншого – це шкільна дисципліна, яка потребує великих психічних і фізичних зусиль для формування цілої низки специфічних умінь і навичок.

Відомо, що оволодіння знаннями з української мови, як і з інших предметів, залежить від спеціально організованої навчальної діяльності.

Організація навчальної діяльності – процес нескінченний. Практика показує, що єдиного підходу, за якого був би ефективний результат завжди – не знайдено. Кожний варіант організації навчального процесу може давати позитивний результат тільки в певній ситуації, за певних обставин, сьогодні. Періодичні зміни в суспільстві, цілях освіти, в мотивації навчання, методиці, навіть елементарно – в графіці письма призводять до удосконалення організації навчальної діяльності, пошуку оригінальних підходів, способів.

Що ж є тією діяльністю, в якій відбувається процес навчання і розвитку дитини в розумінні відомих вчених?

Процес людської активності завжди на щось спрямований, має певний предмет. В той же час цей процес був викликаний певною мотивацією, тобто предметом, в якому ця мотивація знаходить своє задоволення. Тож, якщо перший предмет, на який спрямований процес активності людини, збігається з другим предметом – мотивом потреби, то такий процес активності А.Н.Леонтьєв і називає діяльністю. Якщо ж ці предмети не збігаються, якщо вони різні, то процес активності називається дією. [4]

Отже, дія виступає як складник діяльності. На відміну від діяльності, яка спонукається мотивом, дія є усвідомленою метою, тобто тим результатом, який може бути одержаний даною дією. На відміну від мети, мотив діяльності може і не усвідомлюватися.

Так, діяльність відбувається у формі дії. Це означає, що завжди ми спостерігаємо якусь зовнішню чи внутрішню активність дитини. По

відношенню до її мотивів ця активність є діяльністю, а по відношенню до мети - є чи окремою дією, чи сукупністю, ланцюгом дій.

Однак діяльність і дія міцно не пов'язані. Одна й та ж діяльність може реалізовуватися різними діями, а одна й та дія може входити в різні види діяльності.

Дія, маючи певну мету, відбувається різними способами в залежності від тих умов, які склалися. Способи відтворення дії ще називають операціями. Операції – перетворені дії, які стали способами відтворення інших більш складних дій. Наприклад, коли дитина вчиться писати букви, то написання букви є для неї дією, направленою свідомою метою – правильно написати букву. Оволодівши ж цією дією, учень використовує написання букв як спосіб для написання слів – складнішої дії – і, отже, написання букв перетворюється з дії в операцію.[8]

Це перетворення дії в операцію А.Н.Леонтьєв характеризував так: «Коли мета дії входить в другу дію як умова його виконання, то перша дія перетворюється у спосіб відтворення другої, в усвідомлену операцію».[5]

Будь-яка діяльність, пише Костюк Г.С., є керована у навчальному процесі. Керована навчальна діяльність має складну психологічну структуру. Вона включає такі компоненти, як мету (завдання), об'єкти (дані практично, наочно або вербально), мотиви, способи дій, за допомогою яких перетворюються об'єкти та їх результати (такими є прогресивні психічні зміни в учнів як суб'єктів цієї діяльності). Вона також охоплює спілкування учнів з учителем і між собою, ставить свої вимоги до уважності, свідомої вольової регуляції дії, наполегливості у переборенні труднощів. [3]

Згадані компоненти учбової діяльності не тільки виявляються у ній і регулюють її, а й формуються в ній. Навчання як керування цією діяльністю зумовлює виникнення її цілей і мотивів, способів її здійснення, пізнавальних запитів, потреб та інтересів... [1]

Якщо навчання являє собою спільну діяльність учнів і вчителя, де учні вчать, а вчитель навчає, тобто керує цим процесом, то це означає, що він

(учитель) має добирати різні способи організації цієї діяльності з метою допомогти учням у здобутті знань, виробленні вмінь і навичок, оперуванні ними.

Савченко О.Я. саме уміння й навички називає тими способами навчальної діяльності, за яких буде повноцінне засвоєння учнями будь-якого предмета.[7]. Вчена надає великого значення способам організації суб'єкт-суб'єктної навчальної взаємодії – вільного вибору учнями навчального завдання.[7].

Спосіб як термін у тлумачному словнику (1998.К.:АКОНІТ) розкривається, як певна дія, прийом, система прийомів, яка дає можливість щось здійснити. Таке визначення терміну «спосіб», на нашу думку, є прийнятним для розкриття графіко-орфографічної діяльності молодших школярів.

Графіко-орфографічна діяльність в літературі розглядається як два складники: графічна діяльність й орфографічна.

Вашуленко М.С. вважає, що важливим для організації графічної й орфографічної діяльності є добір таких методів і прийомів, які б повною мірою враховували особливості дитячої уваги, пам'яті, мислення, уяви, сприяли б формуванню на відповідному мовному матеріалі прийомів розумової діяльності: аналізу і синтезу, класифікації, узагальнення, уміння робити висновки.

Ознайомлення дітей зі звуками і буквами, уявлення про ці фонетико-графічні одиниці мають відбуватися на основі істотних ознак: звуки – ми чуємо, букви – пишемо.[1]

Львов М.Р. пропонує такі способи графічної й орфографічної навчальної діяльності. [6]

Перший спосіб: практичне співвіднесення звукових одиниць мовлення і графічних одиниць письма, іншими словами звуко-буквений аналіз (потім синтез, тобто письмо слів, словосполучень, речень). Зручність такого способу для початкових класів у тому, що він не вимагає знань орфографічних правил

і може бути введений з перших уроків у 1 класі. Цей спосіб роботи формує в учнів увагу до звукового й буквенного складу слова, розвиває у них орфографічну пильність і фонематичний слух.

Другий спосіб: запам'ятовування графічного складу слова, його «образу» на основі зорового сприйняття, багаторазового відтворення, переписування, «передруковування», вивішування в класі плакатів із записаними складними словами і т.ін.

Третій спосіб: вирішення орфографічних задач на основі застосування граматичних знань й орфографічних правил.

Ці способи у практиці навчання застосовуються одночасно, паралельно, у взаємодії, однак на ранніх ступенях навчання переважають перший і другий способи, поступово поступаючись місцем третьому, складнішому, що спирається на засвоєні учнями граматико-орфографічні знання, і тому більш надійному.

Всі три способи орфографічної роботи потребують довготривалих тренувань, багаторазових вправлянь. Однак поки не досліджено, якою має бути мінімальна кількість вправ за кожного способу діяльності. Мабуть у вирішенні цього питання мають враховуватися індивідуальні особливості учнів; багато чого залежить також від характеру певного орфографічного явища.

Степаненко Н., Олійник С. одним із способів організації графічної й орфографічної навчальної діяльності пропонують формування в учнів алгоритму осмисленого письма за зразком.

Досягнення мети осмисленого письма за зразком можливе на основі засвоєння його алгоритму – усвідомленого поетапного виконання дій, спрямованих на запам'ятання зразка, його орфографічних особливостей для подальшого відтворення. Ефективність даного заняття, доводять автори, відіграє вирішальну роль у навчанні школярів грамоти. [9].

Отже, робота над алгоритмом стає ефективним засобом формування правописної пильності. Елементи алгоритму відомі в педагогічній практиці

роботи над орфографією під час вивчення молодшими школярами фонетики і граматики, коли орфографічна грамотність формується з використанням правил. Однак вони вводилися з урахуванням підготовки й вікових даних учнів.

Проаналізувавши різні підходи в розкритті організації даного питання, ми дійшли висновку, що графічну й орфографічну навичку варто розглядати у взаємозв'язку.

Практика показує, що оволодіння учнями орфографічною грамотністю не можуть бути розв'язані без постійної уваги вчителя до каліграфії.

Розбірливе, правильне, красиве письмо і є однією з важливих передумов розвитку навичок правопису.

В практиці навчання української мови ми досить часто в письмових роботах учнів зустрічаємо орфографічні помилки, які пов'язані з графічними уміннями письма дітей.

Представимо деякі типи графіко-орфографічних помилок, які впливають на формування орфографічних навичок, тобто на грамотність учнів.

Заміна букв чи елементів у букві. Такі помилки переважно відбуваються через те, що учень, виділивши звук, позначив його невідповідною буквою. Таке може статися, коли зв'язок між звуком і відповідним йому зоровим образом букви є нестійким («Вабуня» замість «Бабуня», «Ророх» замість «Горох», «Бранці» замість «Вранці», «дібусь» замість «дідусь», «Уому» замість «Чому», «джерело» замість «джерело»). Також це можливе, якщо учень не виділив звук, сплутав його з подібним, або позначив подібною буквою за формою. Причиною такої помилки може бути й те, що букви які взаємозаміняються, мають однаковий початок письма. Учень, починаючи писати букву, не зміг далі диференціювати компоненти графічного знака за формою, і тому або неправильно передав на письмі кількість елементів букви, або помилково вибрав наступний елемент (*і-и, б-д, у-ц, Ч-У, дз-дж, ся-сЯ, н-п, р-п*).

Під час письма дитина контролює себе завдяки зоровому і руховому аналізаторам. Вміння оцінити правильність руху руки на основі кінестетичного сприйняття дозволяє їй вносити виправлення до появи помилки. Якщо таке відчуття відсутнє, то можливе змішування форми букв уже в той момент, коли учень ще тільки починає писати букву (З – Е, «З, лінивому й нитку перервати важко.» замість «Е, лінивому й нитку перервати важко.»; ч-ц, «че» замість «це»). Змішування літер за будь-якою схожістю (акустичною, артикуляційною, кінестетичною), якщо вони стоять поруч, часто призводить до пропуску букви або складу. Наприклад, учень змішав форму букв б–д і замінив букву – «підбабьорив» замість «підбадьорив», «понакпивав» замість «понакривав».

Деякі вчителі сприймають такого типу помилки як випадкові. Але вони зустрічаються досить часто і зрозуміло, що можуть повести за собою зниження якості письма в цілому.

Пропуск букв (елементів), складів найчастіше свідчить про те, що учень не виділив у (букві) складі слова всіх компонентів, переважно ненаголошених, хоча трапляються й такі випадки, які не можна пояснити цим твердженням. Наприклад, пропускаються букви, які позначають наголошений звук: («щра» замість «щира», «нги» замість «ноги», «пхнуть» замість «пахнуть», «сльні» замість «сильні», «прпор» замість «прапор», «облччя» замість «обличчя»), знак м'якшення в середині і кінці слова («силні» замість «сильні», «маленкі» замість «маленькі», «візме» замість «візьме», «кін» замість «кінь»), одна із букв у буквосполученні *ьо, йо* («ного», «ньго» замість «нього», «майрять» замість «майорять»), під час збігу приголосних («заділа» замість «зраділа», «виноградик» замість «виноградник»). Такі пропуски, на нашу думку, до певної міри можна пояснити тим, що діти, списуючи чи пишучи під диктовку, промовляють слова у темпі, який перевищує їхній темп письма. Також зустрічаємо помилки, можна сказати, асиміляційного характеру, коли останній звук одного слова є парним першому звуку наступного слова («діт траву косив»

замість «дід траву косив», «ще рас сіли» замість «ще раз сілі»). Наявні помилки, коли випускається (частіше) голосний звук, що такий же в наступному складі («дому» замість «додому», «видала» замість «вивідала», «вдмував» замість «вдмухував». Це теж можна пояснити швидким письмом, коли дитина не встигає усвідомити два подібних склади.

Переставляння букв і складів викликається переважно труднощами аналізу послідовності звуків у слові, а також подібністю початку письма наступного складу. В одному випадку зберігається складова структура слова, в іншому вона змінюється: «чиламо» замість «чимало», «присонити» замість «приносити». Констатуємо помилки, в яких змінюється складова структура слів : «об» замість «бо», «од» замість «до». Нерідко зустрічаються перестановки в словах із збігом приголосних: «дуржити» замість «дружити», «гилняний» замість «глиняний».

Таким чином помилки у визначенні послідовності звуків у слові під час промовляння механічно фіксуються під час письма у зошиті.

Вставляння зайвих елементів у букву, букв і складів у слові найчастіше зустрічаємо, коли учень хоче полегшити собі вимову слова, в якому збігаються дві-три приголосні: «силимак» замість «слимак», «Олександр» замість «Олександр», «ситільки» замість «стільки», «заграя замість «згря», «гилиняний» замість «глиняний», «давинину» замість «давнину». Такі помилки часто виникають і через надто повільне промовляння слова під час письма.

Формування графічних умінь письма учнів нероздільне з їхніми психофізіологічними можливостями на момент навчання. Недорозвиток одного з останніх стає причиною певної графічної помилки. Представимо у системі – причину і графічну помилку:

1) недостатній розвиток окоміру :

- вихід елементів букв за межі рядка
- різна висота букв в одному слові,
- різна відстань між окремими елементами, буквами;

2) недостатній розвиток координації руху руки:

- вихід елементів букви за межі рядка,
- різний нахил елементів букви та букв у слові,
- різна висота букв в одному слові,
- різна відстань між окремими елементами букв, буквами,
- відсутність плавності письма,
- наявність тремтячих ліній, неправильного поєднання букв у складі, слові;

3) недостатній розвиток просторового сприймання:

- вихід елемента букви за межі рядка,
- різний нахил складових елементів букви та букв у слові,
- різна висота букв в одному слові,
- різна відстань між окремими елементами, буквами,
- дописування зайвих елементів у букві,
- зворотний порядок накреслення літери,
- наявність неправильного поєднання букв у складі, слові,
- написання друкованої літери замість рукописної,
- невміння побачити і назвати всі наявні елементи у букві,
- пропуск рядків у сітці зошита,
- письмо поза основним рядком;

4) недостатній розвиток вольових якостей:

- вихід елементів букв за межі рядка,
- різний нахил складових елементів букв та букв у слові,
- різна висота букв в одному слові,
- різна відстань між окремими елементами, буквами,
- недописування елементів у букві,
- непослідовне називання елементів у букві,
- повільний процес переведення друкованої букви у рукописну;

5) недостатній розвиток самоконтролю:

- вихід елемента букви за межі рядка,

- різний нахил складових елементів букви та букв у слові,
- різна висота букв в одному й тому ж слові,
- письмо поза основним рядком,
- різна відстань між окремими елементами, буквами,
- дописування зайвих елементів у букві,
- зворотний порядок написання букви,
- дзеркальне зображення літери,
- надмірне стискання ручки,
- непомірний натиск на папір,
- недописування елементів у букві,
- відсутність поєднання букв,
- неправильне поєднання букв у слові,
- письмо друкованої літери замість рукописної,
- непослідовне називання елементів у букві,
- заміна однієї рукописної букви іншою (подібною за формою),
- повільне перекодування друкованої букви у рукописну;

б) недостатній розвиток довільної уваги:

- вихід елемента букви за межі рядка,
- різний нахил складових елементів букви та букв у слові,
- різна висота букв в одному слові,
- різна відстань між окремими елементами, буквами,
- зворотний порядок написання букви,
- недописування елементів у букві,
- письмо друкованої літери замість рукописної,
- заміна однієї рукописної букви іншою (подібною за формою);

7) слабкість дрібних м'язів кисті:

- швидка стомлюваність руки,
- поява тремтячих ліній під час проведення прямих і ламаних, при зображенні овалів та півовалів,
- вихід елемента букви за межі рядка,

- різний нахил складових елементів букви та букв у слові,
- різна висота букв в одному слові,
- різна відстань між окремими елементами, буквами,
- надмірний натиск на папір,
- міцне утримання ручки,
- відсутність плавності письма,
- недописування елементів у букві,
- неправильне поєднання букв у складі, слові,
- відсутність поєднання букв,
- повільне перекодування друкованої букви у рукописну;

8) незавершене окостеніння кисті руки:

- швидка стомлюваність руки,
- вихід елемента букви за межі рядка,
- різний нахил складових елементів букви та букв у слові,
- поява тремтячих ліній,
- різна відстань між окремими елементами, буквами,
- відсутність плавності письма,
- недописування елементів у букві,
- відсутність поєднання букв,
- відсутність плавності письма,
- неправильне поєднання букв у складі, слові,
- повільне переведення друкованої букви у рукописну;

9) знижена здатність до автоматизації рухів руки:

- різний нахил складових елементів букви та букв у слові,
- різна висота букв у слові,
- відсутність плавності письма,
- окреме письмо елементів у букві,
- відсутність поєднання букв;

10) розкоординованість дій зорового та рухового аналізаторів:

- різний нахил складових елементів букви та букв у слові,

- різна відстань між окремими елементами, буквами,
- відсутність плавності письма,
- дописування зайвих елементів у букві;

11) відсутність перспективного бачення:

- вихід елемента букви за межі рядка,
- різна висота букв у слові,
- відсутність плавності письма,
- відсутність поєднання букв,
- неправильне поєднання букв у складі, слові;

12) загальне зниження працездатності:

- порушення гігієнічних правил письма,
- письмо поза рядком,
- вихід елемента букви за межі рядка,
- різна висота букв у слові,
- різна відстань між окремими елементами, буквами,
- дописування зайвих елементів у букві,
- відсутність поєднання букв,
- неправильне поєднання букв у складі, слові;

13) повільність сприйняття й запам'ятовування послідовності дій:

- різна висота букв у слові,
- різна відстань між окремими елементами, буквами,
- зворотний порядок накреслення літер,
- непослідовне написання елементів у букві;

14) слабка сформованість розумових дій (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення):

- недописування елементів у букві,
- дописування зайвих елементів у букві,
- зворотний порядок накреслення літер,
- дзеркальне зображення букви,
- письмо друкованої літери замість рукописної,

- невміння побачити і назвати елементи у букві (зробити елементарний аналіз),
- непослідовне написання елементів у букві;

15) нездатність до диференціювання рухів:

- відсутність поєднання букв,
- неправильне поєднання букв у складі, слові,
- заміна однієї букви іншою,
- заміна елементів у букві,
- дописування зайвих елементів у букві,
- недописування елементів у букві,
- зворотне зображення букви.

Відомо, що загальний розвиток дитини, її зацікавленість, свідоме ставлення до виконуваної роботи мають надзвичайно велике значення для навчання, зокрема української мови.

Розвиток в учнів уміння граматично правильно, точно і змістовно висловлювати свої думки як в усній, так і письмовій формах залежить спочатку від засвоєння графіки (друкованої, рукописної), а потім граматичних знань й орфографічних навичок.

Експериментальним шляхом ми встановили, що організація графіко-орфографічної навчальної діяльності залежить переважно від двох факторів: внутрішнього і зовнішнього. До внутрішнього фактору ми відносимо психофізіологічний стан учня на час формування того чи іншого вміння, навички та удосконалення їх. Зовнішнім фактором впливу на процес набуття цих способів (за Савченко О.Я.) є методичне забезпечення такого процесу.

Вищезазначене надало нам можливість розробити нестандартний спосіб організації графіко-орфографічної навчальної діяльності, побудований за принципом поєднання фронтальної й індивідуальної роботи зі спеціально розробленими завданнями.

Література:

1. Вашуленко, М.С. Навчання грамоти. Видавничий дім «Освіта», - 2012. - 206с.
2. Вашуленко М.С. Методика навчання української мови і початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук.ред.М.С.Вашуленка. – К.:Літера ЛТД, 2010. -364с.
3. Костюк, Г.С..Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості.-К..Радянська школа.1989.- с.85
4. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики.3-е изд.М.,1972.-с.510).
5. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики.3-е изд.М.,1972.- С.301.
6. Львов, М.Р. Начальная школа.- 1985 № 1.
7. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти.-К:Грамота, 2012.- с.88-90.
8. Фридман, Л.М., Волков, К.Н. Психологическая наука – учителю.М.Просвещение.1985.- С.102.
9. w.w.w.rusnauka.com/26_ntp_2014/.../7_176643.doc.htm

2.6. Моделювання уроків математики з формування у молодших школярів обчислювальної компетентності

Н.П. Листопад

Сучасний етап розвитку початкової математичної освіти характеризується поширенням інноваційних процесів, істотною особливістю яких є реальна варіативність, що передбачає вміння вчителя працювати в умовах вибору різних методик, навчальних посібників. Очевидно, що і надалі зазначені тенденції будуть розвиватися, адже це є невід’ємна ознака демократизації та гуманізації освіти. Отже, кожний вчитель початкової школи має оволодіти загальними підходами до моделювання уроків математики за різними навчальними технологіями.

Упровадження компетентнісного підходу в навчання математики зумовило необхідність пошуку базових моделей уроків, які б найповніше враховували засади цього підходу і сприяли опануванню учнями складниками предметної математичної компетентності (обчислювальний, логічний, геометричний, знаково-інформаційний).

Особливістю обчислювального складника є те, що процес його формування відбувається на кожному уроці математики. І цей чинник є визначальним у виборі форми і методів організації навчального процесу.

Аналіз результатів констатувального експерименту дослідження, в якому розкривається проблема моделювання уроків математики з формування у молодших школярів обчислювальної компетентності, показав, що в основному на уроках застосовуються три організаційні форми: фронтальна, групова й індивідуальна. Переважна більшість учителів початкової ланки освіти надає перевагу комбінованому уроку математики, на якому переважає групова робота із включенням індивідуальних завдань для окремих учнів. Окремими вчителями практикуються уроки інтегрованого змісту, уроки-казки, проекти, подорожі тощо.

Встановлено, що добираючи ту чи іншу форму організації навчального процесу, учитель враховує конкретні завдання уроку, характер змісту навчального матеріалу (усний або письмовий спосіб обчислення), забезпеченість класу необхідними посібниками, засобами ІКТ, рівень розвитку учнів, їх навченості тощо. Серед названих вчителями факторів, які визначають застосування тієї чи іншої форми навчання, провідними є зміст навчання і спосіб діяльності.

Аналіз відвіданих уроків математики виявив проблеми в поурочному плануванні, які негативно впливають на результативність навчання, а саме:

- порушення принципів дидактики в плануванні і реалізації елементів навчальної діяльності на уроці;
- шаблонна структура уроку при постійному наборі структурних елементів;

- недооцінка спеціально продуманих цілей уроку, неповнота їх планувань;
- відсутність інтегрування, міжпредметних зв'язків;
- відсутність на уроках узагальнення знань вправ на використання знань у змінених нестандартних ситуаціях;
- не оправдано навмисне прагнення до ігрової форми уроку;
- перевантаження змісту навчального матеріалу;
- використання великої кількості різноманітних методів заради різноманітності.

Зауважимо, що останні три зазначені проблеми характерні для відкритого уроку, на якому вчителі прагнуть показати якнайбільше з того, що вони використовують на уроках.

Аналізуючи бесіди з учителями, можна зробити такий висновок, що для багатьох із них у підготовці до проведення уроки звичайним є такий підхід: «Тема уроку така-то, мета теж зрозуміла. Спочатку я перевірю домашнє завдання, потім поясню цей випадок обчислення (закон, властивість арифметичної дії), потім задам завдання із підручника (робочого зошита), потім роздам картки, потім перевірю роботи, оціню тощо». Тобто, вчитель у своїх міркуваннях насамперед йде «від себе»; тому йому важко паралельно з відбором матеріалу співвідносити свої дії з прогнозом, що і як сприймають діти, як зробити, щоб були насамперед активні учні, а не він.

В умовах впровадження в освіту компетентнісного підходу технологія побудови уроку повинна бути максимально зорієнтована на освітній результат.

Моделювання уроку дасть змогу вчителю ефективно використовувати можливості кожної форми навчання, добирати їх поєднання, які забезпечать високу результативність обчислювальної діяльності всіх учнів за умови раціонально витраченого на уроці часу.

В Україні за часів створення вітчизняних підручників математики для 1 – 4 класів зроблено чимало наукових розвідок з метою удосконалення уроку математики як форми організації навчальної діяльності учнів.

Ці питання відображено в підручниках з методики математики для студентів педагогічних вишів та спеціальних публікаціях для вчителів (М. Беденко, М.Богданович, Л. Коваль, Л. Кочина, О. Митник, О. Онопрієнко, С. Скворцова та ін.).

Традиційний підхід до методики підготовки і проведення уроків викладено на сторінках посібників М. Богдановича «Урок математики в початковій школі» [2] та «Методика викладання математики в початкових класах» [1]. У них розглядаються структура, зміст і методика проведення різних типів уроків математики в початкових класах. Методичні рекомендації конкретизуються спеціально дібраними завданнями, зразками пояснень, планами-конспектами уроків. Ці посібники тривалий час були «азбукою» для студентів та вчителів з питань підготовки та проведення уроків математики.

Блочний підхід до побудови уроку математики розробила Л. Кочина [6]. Цей підхід ґрунтується на поділі навчального матеріалу на змістові лінії, визначені Державним стандартом початкової загальної освіти, кожна з яких має відповідну методику опрацювання і вимагає визначення спеціальної навчальної мети на уроці. Блочна побудова уроку створює умови для вибору вчителем того змісту, який, на його думку, є найважливішим на відповідному етапі навчання. Такий підхід дає змогу вчителеві моделювати навчальний процес, що сприятиме формуванню творчого потенціалу вчителя й уможливить реалізацію принципів індивідуалізації та диференціації у навчанні математики.

Урок математики в початковій школі, побудований на засадах компетентісного підходу, є об'єктом уваги вітчизняних науковців Н. Глузман, Л. Коваль, О. Онопрієнко, С. Скворцової [3,5,9] та інших.

Сучасні підходи до побудови уроку математики викладено в посібнику «Методика навчання математики в початковій школі» російського методиста Н. Істоміної [4]. Автор показує, як у системі розвивального навчання змінюється режисура уроку, особлива увага приділяється способам організації навчальної діяльності учнів.

Дидактичні засади підготовки вчителя до проведення уроку описані у підручнику О.Я. Савченко «Дидактика початкової освіти» [8].

Загальноприйнятою класифікації уроків в сучасній дидактиці немає. Це пояснюється цілою низкою обставин, але перш за все складністю і різноманітними можливостями процесу взаємодії вчителя і учнів, що протікає на уроці.

Це зумовлено тим, що, при побудові конкретного уроку необхідно враховувати не тільки етапи навчання, такі як актуалізація знань, пояснення нового матеріалу, закріплення, контроль, повторення; не тільки специфіку математичного змісту, але і основну ціль курсу, його логіку, і відповідно ті методичні підходи і прийоми, які сприяють її досягненню і знаходять відображення в шкільних підручниках математики. Характеризуючи урок з методичної точки зору, необхідно мати на увазі не тільки його зовнішню, але і внутрішню структуру. Під зовнішньою структурою ми будемо розуміти етапи уроку, на яких розв'язуються певні дидактичні задачі. Наприклад, один і той самий тип уроку вивчення нового може мати різну зовнішню структуру:

1-й варіант: а) перевірка домашнього завдання (підготовка до вивчення нового змісту; б) робота над новим матеріалом; в) закріплення нового матеріалу; г) перевірка міцності раніше вивченого.

2-й варіант: а) перевірка домашнього завдання (повторення раніше вивченого); б) робота над новим матеріалом; в) закріплення нового матеріалу; г) визначення результатів засвоєння теми.

3-й варіант : а) усний рахунок; б) робота над новим матеріалом; в) перевірка домашнього завдання; г) підготовка до виконання домашнього завдання.

Науковці Л. Коваль, С. Скворцова пропонують таку модель уроку математики [5].



Внутрішня структура уроку математики визначається змістом і послідовністю навчальних завдань, взаємозв'язком між ними, відображує процес засвоєння учнями математичного змісту і характер їх діяльності.

З точки зору внутрішньої структури кожний урок – це певна система завдань, в ході виконання яких учень оволодіває знаннями, уміннями, навичками, здобуває досвід застосування набутих умінь, просувається в своєму розвитку. Від того, які завдання добере учитель для даного уроку, в якій послідовності їх вибудує, як організує діяльність кожного учня, залежить досягнення цілей навчання, ступінь активності і самостійності учнів.

Отже, структура уроку математики, на якому відбувається формування обчислювальної компетентності, не може будуватися без урахування змісту навчального матеріалу, дидактичних цілей, а також

загальних методів навчання, що відображають логіку процесу навчання. Цим визначається найбільш загальна дидактична структура уроку.

На вибір базової моделі для кожної теми змістової лінії «Числа. Дії з числами» мав вплив характер пізнавальної діяльності молодшого школяра – репродуктивний/продуктивний, який визначає спрямованість навчального процесу на використання технологічного чи проблемно-пошукового підходу. Базовою моделлю уроку в рамках технологічного підходу є організація навчання за чітко прописаним алгоритмом та очікуваними навчальними результатами; а в рамках проблемно-пошукового підходу – організація творчого пошуку: від бачення і постановки проблеми, у якій треба використовувати обчислення, – до висунення припущень, гіпотез, побудови математичної моделі, перевірки їх, рефлексії над процесом пізнання та результатами.

Під час моделювання уроку математики перед вчителем стоїть завдання максимально врахувати загальні напрями в організації обчислювальної діяльності, а саме:

1. Залучення набутих учнями на попередніх етапах навчання умінь обчислювати до вивчення нових випадків обчислення в межах мільйона, формування обчислювальних прийомів .

2. Використання теоретичних знань у набутті обчислювальних навичок. До них відносимо знання нумерації цілих невід’ємних чисел, законів та властивостей арифметичних дій.

3. Забезпечення належного рівня наочної демонстрації прийомів обчислень, щоб процес автоматизації обчислювальних навичок відбувався усвідомлено та сприяв формуванню системності знань школярів.

4. Створення умов для кожного учня для свідомого і міцного засвоєння таблиць додавання і множення одноцифрових чисел, відповідних випадків віднімання і ділення. Це передбачає виконання учнями достатньої кількості вправ (репродуктивний рівень) та залучення до розвивальної практики обчислень у проблемних ситуаціях.

5. Дотримання доцільних співвідношень між усними та письмовими обчисленнями.

Зазначені напрями роботи методично інтерпретуються у розв'язання таких педагогічних завдань:

- розкрити зміст чотирьох арифметичних дій, використовуючи наочну опору, навчити школярів добирати і обґрунтовувати вибір арифметичної дії при розв'язуванні простих текстових задач на знаходження суми, різниці, добутку, на ділення на рівні частини, на вміщення;
- ознайомити з прийомами обчислень та властивостями арифметичних дій, формувати повноцінні обчислювальні навички;
- навчити учнів прийомам раціоналізації та алгоритмізації усних та письмових обчислень і застосовувати їх у нових умовах обчислювальної діяльності;
- подати зв'язок між арифметичними діями та домогтися засвоєння школярами залежності між компонентами та результатами дій;
- домогтися вивчення учнями таблиць додавання та множення і відповідних випадків віднімання та ділення;
- формувати у молодших школярів досвід творчої діяльності при виконанні арифметичних дій.

Модель уроку - це інструмент реалізації вчителем навчальної програми.

Модель уроку відносять до класу ідеальних, оскільки вчитель відтворює її у вигляді образу-уявлення. Загальний спосіб діяльності вчителя під час моделювання уроку математики описаний у дидактиці та методиці математики [1, 3, 4, 5, 7, 8]. На основі цих публікацій підготовлено дидактичні поради для вчителя, який планує моделювати урок.

Моделювання уроку починається з планування серії занять по одній темі (розділу). Учитель продумує кілька пов'язаних між собою уроків, здійснює їх приблизну розбивку по цілям, тем, домінуючим видам діяльності,

передбачуваним результатам. Після цього вчитель приступає до моделювання конкретного уроку, враховуючи такі етапи:

1. Визначення основних освітніх результатів учнів (особистісних, предметних і метапредметних), які зазначені в програмі з математики і реальні для досягнення в рамках часу, відведеного на освоєння теми уроку.

2. Актуалізація мотиваційного, когнітивного і інструментального ресурсу учнів у свідомості вчителя. Учитель прогнозує дії учнів в ставленні до теми і проблеми майбутнього уроку, коригує при необхідності запланований зміст і засоби навчання.

3. Ціннісна орієнтація педагога по відношенню до проблематики теми уроку. Необхідно знайти і зафіксувати різні (хоча б дві протилежні точки зору) на досліджувану проблему. Попереднє знання вчителя про різні розуміння учнями проблеми допоможе йому побачити в дитячих судженнях індивідуальні підходи, не попустити оригінальні напрямки думок учнів.

4. Визначення змісту уроку, співвіднесення цього змісту з головними цілями вивчення математики.

5. Розробка провідної ідеї уроку, яка обумовлюється пріоритетами в області формування обчислювальної компетентності, обраним типом уроку.

6. Формулювання завдань, що визначають організацію різних етапів уроку. Пропонований учням матеріал має форму середовища, в якій ті будуть діяти.

7. Співвідношення можливих результатів учнів із визначеними програмою.

8. Уточнення і письмове формулювання цілей уроку.

9. Розробка одного або декількох варіантів структури уроку.

10. Написання конспекту (плану) уроку.

Такий підхід до моделювання уроку виключає шаблонність в діях вчителя і, навпаки, розширює його творчі рамки при розробці методичної підструктури взятого окремо уроку. Методична структура кожного уроку розробляється самим учителем на основі дидактичної структури. Оскільки

кожен вчитель має свій підхід до проведення уроку, то методична структура буде відрізнятися великою варіативністю. Тому, на відміну від дидактичної структури, методична - величина змінна. У ній може бути різне число елементів, номенклатура і послідовність яких визначається самим учителем залежно від тих цілей і завдань, які він поставив для розвитку знань і вмінь учнів.

Враховуючи вищезазначені загальні напрями в організації обчислювальної діяльності, педагогічні завдання вчителя по формуванню обчислювальної компетентності молодших школярів, загальні вимоги до моделювання уроку, в процесі дослідження нами розроблено алгоритм моделювання уроку формування у молодших школярів обчислювальної компетентності, який допоможе вчителю ефективно організувати навчальний процес:

1. Проаналізуйте календарне планування і визначте місце уроку в темі.
2. Перегляньте зміст обраного уроку в підручнику. Структуруйте (поділіть на логічно завершені частини) цей зміст і визначте елементи знань (уявлення, поняття), уміння і навички, які необхідно сформувати в учнів у процесі цього уроку.
3. Визначте зовнішню та внутрішню структуру уроку, доцільно обираючи кількість змістових блоків.
4. Доберіть завдання до блоку «Числа . Дії з числами» з врахуванням поетапної організації процесу навчання.
5. Доберіть завдання до інших змістових блоків, які б містили випадок обчислення, що опрацьовувався на уроці.
7. Визначте форми роботи учнів (індивідуальна, групова, фронтальна) та види діяльності (усна, письмова).
8. Визначте місце для проведення змістових підсумків після кожного блоку та загального в кінці уроку.

9. Визначте зміст і обсяг домашнього завдання, місце на уроці для його повідомлення.

Моделі уроків, побудовані за даним алгоритмом, є рухомими і гнучкими, що дає можливість побудувати цілісну технологію процесу формування обчислювального складника математичної компетентності.

Література

1. Богданович М.В. Методика викладання математики в початкових класах: Навч. посібник /М.В. Богданович, М.В. Козак, Я. А. Король. – К.: А.С.К., 1998. 352 с. : іл.
2. Богданович М.В. Урок математики в початковій школі. К. – Радянська школа, 1990. – 192 с.
3. Глузман Н.А. Начальный курс математики. Учебное пособие по изучению курса «Математика» - Ялта: Редакционно-издательский центр КГУ, 2008 , - 311 с.
4. Истомина Н.Б. Методика обучения математики в начальной школе: Развивающее обучение. – Смоленск: Изд-во «ассоциация XXI век», 2005, - 272 с.
5. Коваль Л.В., Скворцова С.О. Методика навчання математики: теорія і практика:Підручник для студентів за спеціальністю 6.010100 «Початкове навчання», освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр». – Частина І. – Одеса: Видавництво-Автограф, 2008. – 284 с.
6. Кочина Л.П. Математика. /Л.П. Кочина, Н.П. Листопад // Навчання виховання учнів 1 (2,3,4) класу: Методичний посібник для вчителів / Упор. О.Я. Савченко – К.:Видавництво «Початкова школа», 2005.
7. Метельский Н.В. Дидактика математики: Общая методика и ее проблемы. [Учеб. пособие для вузов] – 2-е изд., перераб. – Мн.: Изд-во БГУ, 1982. – 256 с.
8. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручн. / О. Я. Савченко. – К.: Грамота, 2012. – 504 с.

9. Скворцова С.О., Онопрієнко О.В. Урок математики у початковій школі: мета, завдання, структура. - Початкова школа. – 2015. – № 1. – с. 4–

2.7. Інтегровані уроки в структурі початкового навчання.

Н.М. Бібік, М.С. Вашуленко

Розбудова національної системи освіти потребує нових теоретичних підходів як до визначення змісту (програмового забезпечення навчального процесу) , так і до розробки нових технологій навчання, що передусім виявляються в організації матеріалу в підручниках.

Загальними теоретичними засадами визначення нового змісту шкільної освіти є широке застосування нових інформаційних технологій, гуманізація, диференціація, інтеграція.

Ідея інтеграції знань є надзвичайно популярною в освіті. Її освоєння , як показує практика зарубіжних країн (Болгарія, Угорщина, Фінляндія. Німеччина) та пошуки вітчизняної педагогіки, створює можливість формувати в учнів якісно нові знання, що характеризуються вищим рівнем

осмислення, динамічністю застосування в нових ситуаціях, підвищенням їх дієвості й системності.

Таким чином, інтегрування є якісно відмінним способом структурування, презентації та засвоєння програмового змісту, що уможливорює системний виклад знань у нових органічних взаємозв'язках.

Особливо актуальним є спроби інтегрування різнопредметних знань у початковій ланці освіти, оскільки для молодших школярів властиве нерозчленоване сприйняття об'єктів навколишнього світу, без усвідомлення їх істотних ознак. Системний аналіз складових цілого, синтезуюче порівняння з іншим становить для учнів значне утруднення. Водночас ці операції, як свідчить психологи, методисти і спеціалісти з дидактики, легше формується у напрямку від загального до конкретного.

За О.Я. Савченко, «змістовні й цілеспрямовані інтегровані уроки вносять у звичайну свистему уроків привабливу для учнів новизну, розширюють межі предметного викладення, а найголовніше—інтеграція змісту й організаційних форм допомагає дітям сприймати важливі поняття, явища цілісно й водночас різнобічно⁵.

Для інтегрування окремих навчальних курсів у початковій школі існують й інші об'єктивні причини для передумови. Однією з причин є бажання позбутися перевантаження дітей, скоротити кількість навчальних годин протягом тижня, вивільнити їх для предметів розвивально-виховного циклу. Об'єктивною передумовою цього процесу є те, що інтегрований курс зможе вести сам учитель початкових класів, оскільки йому доводиться навчати дітей цих предметів у традиційній ізоляції. Натомість у старших класах інтегрування окремих предметів, навіть споріднених, в один створює труднощі у підготовці вчителя, який міг би вести цей курс. Адже це потребує від нього не лише високої кваліфікації, а й відповідної наукової ерудиції в

⁵ Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підруч.для вищ. навч. Закл. – 2-ге вид. К.: Грамота, 2013. – 504 с.

межах наук, на основі яких створено інтегрований предмет, тому інколи доводиться працювати двом, а то й трьом-чотирьом учителям: перший, наприклад, з літературною частиною матеріалу, другий — з історичною, третій — з образотворчою, четвертий — з музичною тощо. За таких умов інтеграція перетворюється в реалізацію на одному уроці фрагментів різних предметів, що спричинює випадкове зрощення одиниць інформації, штучне поєднання змісту різних шкільних дисциплін.

Безперечно, говорити сьогодні про повну інтеграцію тих чи інших навчальних предметів у рамках початкового навчання поки ще рано, оскільки для цього потрібні спеціальні дослідження, в яких мають брати участь і психологи, і методисти, і дидакти. Особливо продуктивно, на нашу думку, можна буде застосувати такі інтегровані курси у системі диференційованого навчання, у класах з підвищеним рівнем і темпом засвоєння програм.

Підручник «Горішок», підготовлений у Інституті педагогіки НАПН України в лабораторії методики навчання і виховання молодших школярів, інтегрує базовий зміст названих вище навчальних предметів початкової ланки і створює можливості вийти за межі самодостатньої функціональної ролі його окремих складових.

Підручник «Горішок» є однією зі спроб інтегрування змісту з навчання грамоти, математики та ознайомлення з навколишнім світом у 1 класі чотирирічної початкової школи, де всі ці предмети можна природно об'єднати за багатьма видами навчальної діяльності і особливо мовленнєвою, яка в умовах початкового навчання відіграє провідну роль на всіх без винятку уроках.

Аналіз навчального матеріалу з грамоти, математики та ознайомлення з навколишнім, який за традиційної організації навчання подається розрізнено, у структурі трьох навчальних предметів, свідчить, що предметом діяльності учнів на всіх цих уроках здебільшого постають різноманітні відношення між предметами і явищами навколишньої дійсності, які після їх сприйняття дитина має матеріалізувати за допомогою слова, мови.

В авторському зверненні до учнів розкривається символічний зміст назви підручника — «Горішок». «Щоб розлушити тверду шкаралупу горіха,— говориться в ньому,— треба докласти зусиль. Коли зробиш це, то одержиш дуже смачну і поживну серединку — горіхове зернятко. Так і підручник «Горішок» потребує від тебе активної творчої праці. А винагородою будуть уміння: читати і розповідати, запитувати і відповідати, лічити і розв'язувати задачі, гарно поводитися, пізнавати усе довкола... А ще — любити родину, свій рід, Україну».

Засобами зрощення і взаємодії змісту окремих навчальних предметів у підручнику постають загальнонавчальні уміння (організаційні, загальнопізнавальні, загально мовленнєві), які об'єктивуються на матеріалі, посилюючи розвивальну ефективність засвоєння програми. Такий підхід, зокрема, відображено у назвах розділів, спрямованих на реалізацію принципів індивідуалізації та особистісної орієнтованості навчального процесу. «Будьмо знайомі»; II. «Пізнавай себе»; III. «Природа навколо нас»; IV. «Учись учитися»; V. «Вже читаю і лічу»; VI. «Серед людей».

Формулювання навчальних тем, постановка завдань у підручнику теж спрямовані на сенсорний розвиток шестирічних учнів («Дивимося і бачимо», «Слухаємо і чуємо» тощо), а також на відпрацювання розумових операцій аналізу і синтезу, класифікації, узагальнення, аналогії, порівняння (зіставлення і протиставлення) — «Групуй, об'єднуй, додавай»; «Порівняй, що змінилось»; «Знайди помилки»; «Утвори пари за зразком»; «Перевір свою спостережливість»; «Тренуй зорову пам'ять» тощо.

Навчання грамоти, математики, ознайомлення з навколишнім, якщо умовно виокремити їх з органічної канви підручника, забезпечують реалізацію типової програми, однак набувають при цьому нових якостей: в них виразно простежується теоретична й дидактична база, яка, на наш погляд, є результативнішою порівняно з тією, що | маємо в чинних підручниках.

У книжці більшість розворотів розроблено за принципом суцільної інтеграції. Вони розраховані на первинну подачу знань та їх узагальнення. Однак з метою відпрацювання конкретних (предметних) знань і вмінь, що становлять базовий зміст, виділено предметно зорієнтовані сторінки або й розвороти.

Щоб уникнути змішування інформації, її предметного «розмивання», базовий зміст | (терміни, поняття, визначальні навчальні дії, характерні складових інтегрованого підручника) виділяється окремими (предметними) темами: «Голосні звуки і букви»; «Число і цифра»; «Як виникає задача»; «Як читати | текст»; «Ознаки пір року»; «Правила поведінки» тощо.

Навчання грамоти розгортається як рух від загального ^ до конкретного. Учні мають змогу усвідомлено засвоювання предмета, ідучи цілеспрямовано до ознайомлення із засобами людського спілкування (вербальними й невербальними), знаками інформації — екстралінгвістичними (жести, сигнали, міміка) і, нарешті, зі звуком, буквою, словом, його значенням.

Логіка ознайомлення зі словом як комунікативною одиницею передбачає засвоєння учнями, елементарної грамоти спілкування між людьми.

«Слово до слова — складається мова», «Додай потрібне слово» — ці назви розворотів показують, наскільки зміст зорієнтований на кінцеві результати навчання грамоти: бачити слово в контексті мовлення, усвідомлено й гнучко ставитися до його використання в мовленні.

Інтегрована побудова курсу, який ґрунтується на трьох навчальних предметах, дає можливість враховувати дві реальності — предметну і ставлення до неї людини. Цей другий план допомагає доцільно і природно розгорнути зміст такого інтегрованого вже за самою суттю предмета, як «Ознайомлення з навколишнім», пов'язати виучуване а опануванням дітьми грамоти, математики, і з ними власного життєвого досвіду. Водночас забезпечується реалізація таких дидактичних принципів, як науковість,

доступність, систематичність, усвідомленість, і особливо важливого в роботі з шестирічними дітьми — принципу емоційності.

Яскраво вираженою новизною вирізняється математичний зміст, який, як показала наша експериментальна робота, найважче пов'язати з мовним. Ми прагнули домогтися цього підпорядкуванням завдань обох предметів розвивальній меті — формуванню загальнонавчальних умінь і навичок, — за допомогою якої можна органічно зрощувати і систематизувати навчальний матеріал, що є змістом різних предметів. З огляду на це у підручнику з'являються теми: «Як виникає задача», «Ціле і частина», «Розвивай свій окомір», «Чого скільки буває» тощо.

Число постає перед дітьми багатозначно: як закодоване у вигляді незвичайного графічного знака (цифра) або позначення кількості навколишніх предметів; як засіб передачі інформації; як поняття, що несе в собі певний зміст у казках, загадках, прислів'ях; як засіб орієнтування у часі і просторі; як позначення точки на лінії; як результат розв'язування математичної задачі; як символ порядку і гармонії Всесвіту.

В умовно виділеному компоненті математичного змісту закладено традиційні цілі розвитку у дітей математичних здібностей: усної і письмової лічби, визначення складу числа, виконання обчислень, розв'язування задач. Однак вони не є самоціллю, а мають здійснюватися паралельно з формуванням інших знань і практичних умінь. Це сприятиме розумінню дітьми загальної картини світу в її органічних зв'язках, відношеннях, взаємодії.

Навчальні вправи «Горішка» допомагають органічно поєднувати знання у різноманітних зв'язках, відношеннях у межах цілого.

Основною формою презентації інтегрованого змісту є навчальне завдання, яке передбачає розгляд предметів, явищ, об'єктів з різних точок зору.

Змістова, мотиваційна та операційна сутність навчальних інтегрованих завдань задається різними способами. Наприклад, мовний, математичний та

соціально-природничий зміст поєднується органічно, ' тому результатом його засвоєння є інтегроване вміння дитини, яке ґрунтується на опануванні загального способу діяльності. Цей спосіб можуть ілюструвати анаграми, які передбачають усвідомлення порядкового значення числа, його місця в натуральному ряді і застосування цих знань у розв'язанні низки математичних задач, зокрема способів арифметичних обчислень. Так само для формування наукового уявлення про число у підручнику широко використовуються не лише суто математичні основи (множина натуральних предметів), а й знакова символіка інших систем, у тому числі й фонетико-графічної. Зокрема прикладом поєднання завдань з розвитку мовлення, формування логіко-математичних умінь, збагачення життєвого досвіду дитини можуть служити такі вправи:

Що не так?

Цукор солодкий.

Лід гарячий.

Вата тверда.

Кінь повзе

Соловей літає.

Вуж скаче.

Батько старший від сина.

Мати молодша від дочки.

Заєць важчий від слона.

Інший спосіб побудови комплексних вправ полягає в тому, що нарощуванням додаткових запитань, наприклад, до тексту чи ілюстрації мовного завдання передбачається на його основі виконання учнями математичних або загальнопізнавальних дій.

На основі наведеного нижче малюнка можна дати учням завдання, яке містить не лише мовний, а й математичний зміст: «Утвори і назви склади зі звуком **ф** у такій послідовності, щоб кількість квітів у вазах поступово збільшувалась (або зменшувалась).

На нашу думку, завдяки і на основі підручника нового типу молодші школярі зможуть засвоювати базовий рівень умінь і навичок читати, лічити,

розв'язувати задачі, спілкуватися, а також опановувати загальні уявлення, поняття, уміння виконувати дії, потрібні для орієнтації в навколишній дійсності. Більше того, робота за таким підручником дає змогу раціональніше використовувати навчальний час, надаватиме процесу навчання якісно нових властивостей, розвивальних за суттю.

Для реалізації інтегрованого курсу у 1 класі чотирирічної початкової школи щоденно відводилося по два 35-хвилинних уроки. Один урок в тиждень учитель планував на реалізацію програмного змісту для роботи з дитячою книжкою та розвитку мовлення (по 15-20 хвилин). Таким чином, щотижня для навчання грамоти, математики і ознайомлення з навколишнім було використано одинадцять годин. Решта вивільнених годин, передбачених чинним навчальним планом для вивчення зазначених дисциплін у розрізненому варіанті, вчитель використовував для поглибленого опрацювання інших предметів інваріантної та варіативної частин навчального плану.

У посібнику до кожної пари уроків сформульовано загальнодидактичну мету, де відображено організаційні, загальномовленнєві, загальнопізнавальні, а в окремих випадках і контрольні-оцінні вміння й навички, що реалізуються на змісті кожного предмета зокрема. Учитель може уточнювати як мету уроку, так і зміст та види робіт з урахуванням підготовленості дітей до опанування програмного матеріалу.

Інтегровані навчальні курси, згідно з викладеною І. Бехом позицією мають забезпечити у школяра у психологічно єдиному для нього часовому діапазоні наукове всеохоплююче відображення того чи іншого предмета, наприклад, берези, учень має виступити у ролі садівника (володіючи певними хімічними знаннями про ріст цієї рослини), у ролі хіміка (володіючи певними хімічними знаннями про ріст цієї рослини), у ролі фізика (володіючи певними фізичними знаннями про функціонування цього дерева), у ролі географа (володіючи певними географічними знаннями про ареал поширення цієї рослини), у ролі технолога (володіючи певними

знаннями про властивості деревини берези), у ролі художника (вміючи передати естетичні властивості берези)⁶.

Ось таке розуміння учнем цього предмета й виступить повноцінною одиницею його цілісної картини світу.

Наведемо приклади фрагментів уроків, в яких реалізуються наведені вище теоретичні положення.

Уроки 279,280

Тема. Час. Послідовність.

Мета. узагальнити уявлення учнів про логічну і часову послідовність дій.

Методичні рекомендації:

1. Гра «Що спочатку, а що потім?»

2. Читання казки, за якою можна оюбговорити питання: яка подія відбулась спочатку, а яка після неї; що послужило причиною вчинку героя; які наслідком.

3. Логічні вправи.

а)

День	Назва
Перший	Понеділок
Другий	Вівторок
Третій	Середа
Четвертий	Четвер
П'ятий	П'ятниця
Щостий	Субота
Сьомий	Неділя

1 тиждень=7 днів

б 1) В які дні тижня ти навчаєшся у школі? Скільки їх?

2) В які дні тижня ти відпочиваєш? Скільки їх?

3) В які дні тижня є уроки математики? Скільки їх?

⁶ Бех І.Д. Інтеграція як освітня перспектива // Початкова школа, 2006, №5. – С. 1-5.

Позавчора,	вчора	післязавтра,
завтра		сьогодні

1) назви по порядку слідування ці слова.

2) Вчора була субота. Який день буде завтра?

3) Сьогодні среда. Який день буде завтра?

4) Позавчора була середа. Який день сьогодні?

5) Вчора була субота. Який день буде післязавтра?

4. Списування з дошки розповідних речень та відповідей на запитання за їх змістом, наприклад: *Сьогодні среда. Завтра буде четвер.*

Уроки 281, 282

Тема. Екскурсія в природу.

Мета. реалізація інтегрованих завдань курсу на природничому змісті.

Розвивати уміння обстежувати предмети, виділяти їхні істотні властивості, аналізувати, групувати, описувати, давати оцінку виконаній самостійно роботі.

Методичні рекомендації:

Спрямування	Зміст завдання
На обстеження предметів, зясування їхніх властивостей.	Здійснить пішохідну прогулянку. Назвіть ознаки приходу весни, наприклад, набухання бруньок на кущах та деревах, поява квіток, молоді травички, комах, тварин. Візьміть із собою більшовальне сколо, роздивіться бруньки, листочки. Прислухайтеся до весняних звуків. Візьміть із собою магнітофон,

	<p>запишіть деякі звуки.</p> <p>Принюхайтесь до весняних пахощів, назвіть пахощі словом, порівняйте їх між собою.</p> <p>Посадіть насіння в горщики. Спостерігаючи за ростом рослин у сонячних та тіньових куточках кімнати, в різних умовах, наприклад, в піску, поруч з промокальним папером, тканинами, губкою.</p> <p>Проведіть спостереження за поведками тварин.</p> <p>Обговоріть зміни в нашому одязі навесні, в поведінці людей.</p>
Практичне застосування знань	<p>Проведіть колективне обговорення всіх змін, пов'язаних з приходом весни.</p> <p>Забезпечте проростання насіння та ведіть запис їх росту. Відберіть найбільш проросле насіння (під сонцем, в затінку, або у різних середовищах).</p> <p>Запишіть розповіді або вірші, присвячені весняним змінам.</p>
Аналіз	<p>Порівняйте між собою темпи росту різних видів насіння.</p> <p>Опишіть різноманітні предмети, побачені під час прогулянки.</p> <p><i>Наприклад:</i></p>

	<p>рослини (дерева, трава, земляні квіти, мохи). Всього 4</p> <p>комахи (мурахи, черви, павуки). Всього 3</p> <p>Зважити насіння (в чашках) для того, щоб знати, яке з них важче.</p> <p>Згрупуйте птахів залежно від уживаної ними їжі.</p>
Синтез, фантазія, прогнозування	<p>Вигадайте новий вид насіння, з якого, за задумом, може вирости рослина завишки з будинок. Яким на вигляд буде це насіння?</p> <p>Припустіть наявність найрізноманітніших умов.</p> <p>Уявіть, що весна не настала зовсім.</p> <p>Що в цьому разі відбудеться з рослинами, тваринами, комахами? Яким буде літо?</p> <p>Опишіть, які зміни могли б ви помітити, якби були розміром з мурашку.</p>
Оцінка	<p>Після пророщування в класі рослин з деяких видів насіння зясуйте, яке з них ви хотіли б мати вдома. Що зумовило ваш вибір?</p> <p>Проведіть спостереження за всякими квітами та деревами і вирішіть, які з них вам подобаються найбільше.</p> <p>Обговоріть всі «за» та «проти»</p>

	<p>відносно догляду за якоюсь твариною в школі.</p> <p>Вирішіть, яка тварина найбільше за всіх підійшла б для утримання в умовах класу, доберіть кличку для вашого улюбленця. Складіть і запишіть про нього речення.</p>
--	--

Таким чином, навчально-методичний комплект у інтегрованому варіанті забезпечить розв'язання мети і завдань відповідної програми на єдиних методичних засадах.

Література

1. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підруч.для вищ. навч. Закл. – 2-ге вид. К.: Грамота, 2013. – 504 с.
2. Бех І.Д. Інтеграція як освітня перспектива // Початкова школа, 2006, №5. – С. 1-5.
3. Вашуленко М.С., Бібік Н.М., Кочина Л.П. Горішок. Підручн. для 1 класу чотирирічної школи, - Л.С.К., 1999. – 168с.
4. Коваль Л.В. Сучасні навчальні технології в початковій школі: Навч. Посіб. – Донецьк: ТОВ «Юго-Восток», 2006. – 227с.
- 5.

2.8. Форми організації екологічної діяльності молодших школярів у процесі навчання природознавства

І.В. Андрусенко

Сучасна педагогічна теорія і практика, увійшовши у новий етап розвитку орієнтацій і цінностей освіти, потребує оновлення наявних засад організації навчально-виховного процесу в початковій ланці. Це стосується, зокрема, організаційних форм навчальної діяльності, у межах яких передбачається формування екологічних умінь молодших школярів. Основні засади формування екологічних умінь закладаються в молодшому шкільному віці, який є найбільш сенситивним для розвитку відповідних розумових і практичних здібностей.

Дослідження проблем навчальної діяльності учнів молодшого шкільного віку є об'єктом наукових пошуків Н. Бібік, Т. Байбари, В. Бондаря, В. Вербицького, Н. Коваль, О. Онопрієнко, Г. Пустовіта, О. Я. Савченко.

Автори зазначають, що способом існування і виявлення змісту є його форма організації – узгоджена діяльність учителя й учнів, що здійснюється у встановленому порядку. Дослідження проблеми сучасного уроку відомим українським дидактом О. Я. Савченко, розкриває сучасні дидактичні характеристики парадигми освіти. Зумовлено це тим, що на сучасному етапі навчальна взаємодія має бути дитиноцентрованою, забезпечувати розвиток кожної дитячої особистості, формувати предметні та ключові компетентності. Як зазначає у своїй праці О.Я. Савченко: «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; урахування впливу предметного й інформаційного середовища» [7, с.337].

Учені відзначають переваги урочної форми організації навчання над іншими формами, зокрема такі: чітка організаційна структура; економність, оскільки учитель працює одночасно з великою групою учнів; сприятливі умови для взаємного навчання, колективної діяльності, виховання і розвитку учнів. Проте, існує і низка недоліків: орієнтація на «середнього» учня, відсутність сприятливих умов для забезпечення навчання учнів відповідно до індивідуальної траєкторії розвитку та інші. На нашу думку, доцільно поєднувати названі форми організації, особливо коли йдеться про формування життєво важливих умінь і навичок, до яких можна віднести екологічні уміння.

Основною для формування екологічних умінь у початковій школі є уроки природознавства, і різні форми позаурочної діяльності учнів початкових класів. У процесі вивчення природознавства молодші школярі пізнають ті закономірності і закони природи, знання яких складає основу і сенс екологічної освіти. Формування екологічних умінь молодших школярів пов'язане з умінням спостерігати, встановлювати елементарні зв'язки і залежності, відчувати радість від взаємодії з живими істотами, що знаходяться поруч. Цьому сприяють уроки-екскурсії, що мають велике

пізнавальне значення. Вони вчать школярів вдивлятися в навколишні предмети і явища, бачити і чути, помічати природу. Така форма організації навчальної діяльності учнів, реалізується в природному середовищі під час безпосереднього спілкування учнів з об'єктами і явищами природи. У відносно невимушених обставинах учні початкових класів вчаться спілкуватися між собою під час виконання спільних завдань, поводитися один з одним та навколишнім світом. На уроках-екскурсіях розкривають поняття екологічних угруповань «ліс», «луг», «поле», «річка», «озеро». [2, с. 292].

Необхідним доповненням до основної урочної форми долучаються навчальні екскурсії в куточок живої природи, на навчально-дослідній ділянці і в природі, пов'язані з уроком прямим і зворотним зв'язком.

Матеріал зібраний учнями на уроках-екскурсіях, як правило, узагальнюється та оформлюється у вигляді колекцій, малюнків, схем, фотографій для альбому чи стенду. Оформлення екскурсійних матеріалів може завершуватися презентацією результатів спостережень під час тематичних проектів чи свят.

Екскурсії у початкових класах розглядаються як метод і як форма організації навчання. Саме спостереження дозволяє формувати в учня повне і чітке уявлення про об'єкти природи, виявляти зв'язки, що існують між ними, що має велике значення для формування екологічних умінь. Автори діючих програм з природознавства вказують, що під час уроку-екскурсії в природу, поряд з іншими цілями, можна розв'язати кілька завдань, підготувавши індивідуальні спостереження і практичні завдання для кожного учня. Так, на уроках-екскурсіях учні не тільки спостерігають за змінами в житті рослин і тварин у певну пору року, але й виявляють причини змін у природі. Наприклад, висота Сонця над горизонтом, а звідси – зміна тривалості дня, температури, видів опадів, стан водойм, ґрунтів і, як наслідок, зміна в житті рослин і тварин. На цьому прикладі показано цілий ланцюжок зв'язків: нежива природа - рослини - тварини, яку встановлюють самі учні. При

цьому, важливо уточнити особливості стану рослин і тварин в конкретну пору року. Наприклад, листопад (осінь, підготовка до зими), стан спокою (зима), тощо. А звідси і особливості поведінки людини в природі.

Спостерігаючи наслідки «діяльності» людини в природі, як обламані гілки, сміття в парку, водоймі, витоптаний квітник чи газон. Діти самі приходять до висновку про те, як варто поводитися в природі. Найважливішим чинником, який допомагає прийти до вірного висновку про правила поведінки, є милування красою навколишньої природи [8]. Цей процес викликає в учнів здивування, радість, захоплення природою і обурення з нагоди безвідповідального ставлення до неї.

За власними спогадам учні в класі намалюють ті об'єкти природи чи предмети, які збудили найбільші емоції; або складуть про них невеликі розповіді, чи напишуть або розкажуть про побачене [1, с. 79]. Під час екскурсій у природу, учитель звертає увагу учнів на сезонні зміни, їх залежність від зміни пори року. Учні одержують чіткі уявлення про характерні ознаки кожної пори року, що мають місце в неживій природі, які стають початковим пунктом при вивченні змін у житті рослин. Ознайомлюючись з навколишньою природою, учні повинні зробити висновок, що зміни, що відбуваються в неживій природі, наприклад, восени (похолодання, затяжні дощі, часті вітри) тягнуть за собою зміни у житті рослин (в'янення трав'янистих рослин, зміна забарвлення листя, листопад, опадання плодів і насіння), впливають на працю людини (збирання врожаю, турбота про врожай майбутнього року – оранка під зяб, посів озимих, підготовка до зими та ін.). Одночасно встановлюються і деякі взаємозв'язки між окремими елементами неживої природи: температурою повітря, опадами, хмарністю, тривалістю дня, станом ґрунту, водойм. На екскурсіях учні отримують екологічні знання про основні життєві форми рослин: дерева, чагарники, трави. Проводяться спостереження, що допомагають шляхом порівняння і зіставлення виявити їх відмітні ознаки.

У процесі навчання природознавства учні ознайомлюються з впливом

деяких абіотичних факторів середовища на живі організми, визначають залежність між характером впливу чинника і відповідною реакцією живої істоти. Систематично спостерігаючи за природою, учні приходять до висновку, що сезонні зміни впливають на характер праці людини. Перш за все, це стосується, системи організації спостережень за явищами в природі, за змінами, що відбуваються в навколишньому середовищі. Учитель намагається зацікавити учнів дослідженнями проблем навколишнього середовища: забруднення повітря та води, руйнування місць існування рослин і тварин тощо, спонукає їх до сприймання цілісного світу природи, встановлювати взаємозв'язки у природі, структурувати елементи цілого, що безперечно, важливо для формування екологічної компетентності. Наразі важливими є слова В. Сухомлинського про те, щоб «... кожна подорож у світ природи приносила дітям дивовижні відкриття і вони в подиві зупинялися перед її красою» [8]. Він вказував також, що «милування красою природи це лише перший паросток доброго почуття, яке треба розвивати, перетворюючи в активне прагнення до діяльності» [8]. Через виховання любові до природи, захоплення її красою, вчитель іде до формування екологічних умінь та ощадливого до неї ставлення, тобто закладає основу екологічно доцільного способу життя.

Особливу педагогічну цінність для формування в учнів екологічних умінь має урок «Природа нашого краю», що дасть можливість формувати знання про природне оточення, його користь для людини, виробляти вміння практичного характеру, дозволить учням зробити реальний внесок у збереженні природи своєї місцевості. Учитель орієнтує учнів на *моніторинг* природи найближчого оточення. Оскільки основними складниками навколишнього середовища є повітря, вода, ґрунти, енергетичні та біоресурси, що виокремлюють відповідні їм підсистеми моніторингу. У процесі навчальної діяльності, учні мають можливість вести короточасні та довготривалі спостереження за станом навколишнього середовища, компонентів природного середовища, природних екологічних систем; за

змінами, що відбуваються в них, природними явищами, здійснювати позитивні зміни власними та колективними зусиллями, оцінювати стан навколишнього середовища.

Вивчаючи природу рідного краю, учні знайомляться з рельєфом, корисними копалинами, водоймами, рослинним і тваринним світом, змінами ландшафтів під впливом природних і кліматичних факторів і діяльності людини, охоронними територіями та об'єктами місцевості рідного краю, господарською діяльністю, побутом населення, професіями. Вивченню найближчого природного оточення сприяють залучення додаткової літератури про рідний край, відвідування краєзнавчого музею, зустрічі з фахівцями тієї чи іншої галузі; проводяться бесіди, що надають перспективи оцінити ставлення до природи, роздуми учнів про заходи щодо поліпшення умов життя населення свого краю, збереженні природи.

Значним пізнавальним і розвивальним потенціалом володіє така форма організації навчальної діяльності як *дослідження*. Як зазначає Т.М. Байбара, уміння формується у процесі безпосереднього виконання дій учнем. Воно може бути сформованим після одноразового повторення зразка, що пояснюється психологічними механізмами засвоєння способів діяльності, тобто учні виконують усі етапи процесу розв'язання проблеми в їх логічній послідовності, починаючи з усвідомлення пізнавального протиріччя [2, с 174].

На першому етапі навчально-дослідницького завдання створюється екологічно проблемна ситуація. Аналіз її дозволяє учням усвідомити зміст протиріччя, самостійно сформулювати або сприйняти ту проблему, яку пропонує учитель.

На другому етапі – етапі висловлювання передбачення для керування діяльністю учнів часто використовується непряма «підказка» ходу розв'язання проблеми. Значення такої допомоги вивчалось в психології (А.Н.Леонтьєв, Я.А. Пономарьов). Експериментально доведено, що вона має навчальний ефект тоді, коли в конкретній проблемній ситуації повністю

вичерпані індивідуальні можливості учня.

Навчально-дослідницькі завдання кожний учень виконує самостійно, хоча за змістом вони можуть бути однаковими для групи чи всього класу. Зазначимо, що різні рівні загальної готовності та досвіду виконання ними окремих пошукових умінь вимагають індивідуального підходу до організації дослідницької діяльності – все це вважається дослідницькою діяльністю учнів. Доведення правильності передбачення – одна з важливих ланок розв’язання проблеми. Учні виконують систему послідовних дій, спрямованих на вибір і групування фактів, встановлення певних зв’язків, здійснення узагальнень і формулювання попередніх висновків. Крім того, передбачення виступає керівним принципом, який визначає проміжні цілі та конкретні задачі дослідження.

На останньому етапі учні роблять висновок і порівнюють його з визначеними цілями. Аналіз виконання навчально-дослідницького завдання є завершальним елементом педагогічного керівництва. [2,с 177].

До прикладу, під час вивчення теми «Ґрунти» учні набувають екологічних знань, про ґрунт, як середовище існування рослин і тварин. Досліджуючи ґрунт, учні переконуються, що ґрунт – складна суміш, що містить неорганічні речовини (глину, пісок), рослинні і тваринні рештки, залишки продуктів життєдіяльності живих організмів. Дослідним шляхом встановлюють, що в ґрунті містяться також вода і повітря, роблять висновок, що ґрунт як особливе природне утворення виникло під впливом води, повітря, кліматичних факторів та живих організмів. Водночас ґрунт є важливою умовою існування досконаліших форм життя, в тому числі і людини. Це пояснюється основною його властивістю – родючістю, здатністю ґрунту задовольняти потреби рослин у поживних речовинах, вологі, повітрі тощо, і забезпечувати високі врожаї.

На етапі осмислення у процесі засвоєння знань учитель демонструє учням, що родючість може бути як природною особливістю ґрунту, так і результатом діяльності людини. На даному етапі учні усвідомлюють, що

неправильна обробка ґрунтів призводить до руйнування ґрунтового шару – утворення ярів, загибелі живих організмів, тобто до екологічних катастроф.

Щоб сформувати екологічні уміння, учні початкових класів спочатку опановують прийоми визначення ознак та властивостей об'єктів природи. Під час визначення ознак, важливим є усвідомлення учнями структури об'єкта, тобто того, що об'єкт складається з певних частин, вчать розрізняти подібні та відмінні його ознаки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки у природі. Для формування екологічних умінь при вивченні теми «Ґрунт» використовуються завдання такого типу:

1. Дайте відповідь на запитання, на якій місцевості утворюються яри?
2. Визначте, що відбувається спочатку, а що потім.

Назвіть причину і наслідок:

- частину поля весняні проливні дощі почали змивати родючий ґрунт;
 - на полі не утворюються яри, тому що...;
3. На придорожній смузі постійно випасали худобу.
 - трав'яний покрив повільно відновлювався....
4. Щоб запобігти утворенню яру...
 - навесні учні висіяли зібрані...

Теми «Рослини і тварини лісу», «Рослини і тварини луки», «Рослини і тварини поля» мають екологічний зміст. Спостерігаючи за рослинами певного виду, вивчаючи умови існування, особливості виростання, відносини з іншими рослинами і тваринами, типами ушкоджень рослин комахами, учні отримують елементарні уявлення про деякі форми відносин між організмами, що входять до складу даного біоценозу і їх взаємозв'язки з природою. Крім того, розвиваються навички визначення видів живих організмів, що входять до складу рослинного співтовариства. За результатами спостережень організовується практична діяльність: висаджування рослин, догляд за рослинами, лікування ран на деревах, пошкоджених людиною.

Аналіз проблеми формування екологічних умінь свідчить, що у навчальному процесі можуть використовуватись різноманітні форми навчальної діяльності, а саме:

- класно-урочні поєднуються з позаурочною діяльністю учнів у природному середовищі;
- одночасно з розвитком традиційних, використовуються нові форми екологічної освіти і виховання: мультиплікаційні фільми, кінолекторії з охорони природи, рольові і ситуаційні ігри;
- у процесі природоохоронної діяльності учнів зростає значущість засобів масової інформації (преса, радіо, телебачення, Інтернет).

Ефективність будь-якої форми організації навчальної діяльності учнів залежить від вибору та поєднання методів і прийомів навчання. Значний розвивальний потенціал для формування екологічних умінь учнів мають *навчальні проекти*. Проектна діяльність максимально пов'язана із життєвими ситуаціями, є найкращим засобом самостійної діяльності учнів початкових класів, який стимулює пізнавальний, емоційний розвиток, зацікавлення, розкриває можливості для індивідуалізації та диференціації навчання, розвиває творче мислення, зміцнює пізнавальну мотивацію, інтегрує набуті раніше знання, формує дослідницькі вміння.

На підставі вивчення теорії і практики розвитку екологічної шкільної освіти в Україні, аналізу процесу формування в учнів екологічних умінь шляхом систематизації та поглиблення знань, умінь і навичок, а також залучення до практичної діяльності екологічного спрямування, ми дійшли висновку щодо необхідності виявлення і реалізації способів, методів, методичних прийомів, організаційних форм навчальної діяльності, яка забезпечує формування екологічних умінь молодших школярів.

Формування екологічних умінь учнів початкових класів на уроці забезпечує відповідність етапів засвоєння нового навчального матеріалу, стадій роботи над проблемою (проектом) і вибору доцільних методів навчання.

Таким чином, урочна та позаурочна навчальна діяльність, доцільний вибір та поєднання діяльнісних форм організації навчання є однією з дидактичних умов реалізації формування екологічних умінь – як чинники забезпечення умов навчальної діяльності молодших школярів.

Література

1. Аквилева Г.Н., Клепинина З.А. Методика преподавания естествознания в начальной школе: Учеб. пособие для студ. учреж. средн. проф. образования пед. профиля / Г.Н. Аквилева, З.А. Клепинина.. – Москва : Туманит, изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 240 с.
2. Байбара Т.М. Методика навчання природознавства в початкових класах / Т.М. Байбара. – Київ : Веселка, 1998. – 333 с.
3. Бондар В.І. Дидактика [Текст] : підручник для студ. вищих пед. навч. закл. / В.І.Бондар. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.
4. Вербицький В.В. Проведення екологічних експедицій, походів, польових практик. Типові методичні матеріали / В.В. Вербицький, Г.І. Воронова, О.А. Драган, Т.Д. Радченко. – К.: СМП «АВЕРС», 2003. – 152 с.
5. Махмутов М. И. Современный урок / М. И. Махмутов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогика, 1985. – 184с.
6. Пустовіт Г. П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1 – 9 класів у позашкільних навчальних закладах: монографія / Г. П. Пустовіт. – К. – Луганськ: Альма-матер, 2004. – 540 с.
7. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підручник. / О.Я. Савченко – К.: Грамота, 2012. – 504 с.
8. Сухомлинський В.О. Я розповім тобі казку...Філософія для дітей / В.О.Сухомлинський; уклад. В.О. Сухомлинська – Х.: ВД «Школа», 2016. – 576 с.

III. Методичний супровід упровадження варіативних моделей організаційних форм навчання

3.1. Методика реалізації моделей уроків формування досвіду читацької діяльності учнів 2-4 класів

В.О. Мартиненко

У процесі дослідження було теоретично обґрунтовано моделі уроків літературного читання у контексті набуття учнями досвіду читацької діяльності (2.2)

Запропоновано такі моделі:

- моделі уроків з опрацювання **художніх текстів** відповідно до їх родової приналежності і жанрової специфіки;
- моделі уроків з опрацювання **науково-пізнавальних текстів**;
- моделі уроків роботи з **дитячою книжкою, роботи з інформацією.**

Розглянемо детальніше методику їх реалізації на уроках літературного читання під час опрацювання текстів різних видів.

Моделювання уроків з опрацювання художніх текстів.

У змісті літературного матеріалу для молодших школярів найбільший масив складають художні твори, які різняться за родо-жанровими ознаками (епічні, ліричні, драматичні).

Результатом опрацювання художніх текстів є:

- розвиток емоційно-чуттєвої сфери дітей, емоційного сприймання змісту твору;
- розвиток образного мислення; повноцінне сприймання учнями художнього образу;
- розвиток творчої уяви;
- розвиток досвіду літературно-творчої діяльності учнів.

Коротко зупинимось на окремих їх формальних родових і жанрових ознаках. Врахування жанрових особливостей під час роботи є обов'язковою умовою, оскільки особливості кожного жанру зумовлюють вибір учителем провідних методів і прийомів їх опрацювання.

Епічні твори - твори розповідні. У підручниках з літературного читання цей рід літератури здебільшого представлений прозовими творами - художніми оповіданнями, казками – літературними й народними, легендами, уривками з повістей, а також віршованими розповідними - казками, байками, епічними віршами і т. ін..

Сюжет є основою епічного твору, він його цементує. Зображення у розвитку, певній послідовності подій, персонажів, їхніх характерів, вчинків, мотивів поведінки, взаємостосунків визначає шлях аналізу твору. Однією з основних особливостей епічних творів є присутність у них оповідача, який розповідає про події. Найчастіше розповідь ведеться від третьої особи, тобто зміст розкривається у формі авторської розповіді про людей, тварин, їхню взаємодію з навколишнім світом, міжособистісні взаємини і т. ін.. Важливе завдання педагога під час опрацювання епічних творів – сприяти усвідомленню учнями авторського ставлення до описаних подій, до героїв, їхніх вчинків, виробленню власної позиції до того, що відбувається.

Під час опрацювання епічних творів у шкільній практиці особливе місце займає композиційний аналіз, який охоплює твір цілісно. Він включає такі основні категорії: жанр, сюжет (елементи сюжетної схеми); структура, система персонажів, портрет, опис; точка зору (автор, оповідач); час, місце дії. Зауважимо, що цими поняттями учні не оперують під час навчання, вони засвоюються дітьми практично. Це дає змогу дитині накопичити початковий читацький та емоційно-пізнавальний досвід. Водночас учитель враховує всі закономірності сприймання й освоєння художнього твору учнями, застосовує у взаємозв'язку різні види роботи аналітичного і синтетичного характеру, які забезпечують повноцінне усвідомлення учнями змісту твору: час і місце дії; послідовність подій у творі; характеристика головних і другорядних

персонажів, способи їх зображення: портрет, вчинок, поведінка, мова і т. ін; пейзаж, інтер'єр; аналіз засобів художньої виразності; робота з визначення теми та основної думки твору; складання плану; різні види переказу; аналіз ілюстрацій; графічне і словесне малювання; виразне читання учнями тексту чи його фрагментів; інсценізація, драматизація та ін.

Структурно особливості епічних творів подано в таблиці.

Таблиця 1.

Зміст епічного твору	зображення подій, дій, вчинків персонажів; розповідь про те, що відбулося раніше
Основні жанри епічних творів	малі фольклорні форми, оповідання, байка, казка, легенда, повість, повість-казка
Структура сюжету	зачин, основна частина (розвиток дії, кульмінація), розв'язка
Система персонажів	головні, другорядні, епізодичні
Прийоми зображення художніх образів	портрет, опис природи, інтер'єру, вчинків, стану героїв, діалоги, монологи, художні деталі

Розглянемо детальніше особливості моделювання окремих етапів уроків літературного читання під час опрацювання *епічних* художніх творів.

У змісті навчального матеріалу для учнів 2-4 класів значну питому вагу займають *казки (про тварин, героїко-фантастичні, соціально-побутові)*.

Результати спеціальних досліджень (С.П. Анікін, В.Я. Пропп, Б.М.Путілов, Н.В.Асаф'єва та ін.) показують, що молодші школярі всіх вікових груп здатні досить повно зрозуміти зміст цих творів , якщо вони не мають високого ступеня узагальнення змісту, ліричних відступів, які мають місце, наприклад, у казках Г.Х.Андерсена.

Методика аналізу казок визначається їх жанровою специфікою. Завдання учителя під час опрацювання казки – допомогти учням усвідомити формальні ознаки цього жанру.

Насамперед, важливо, щоб діти усвідомили ті основні ознаки, які вирізняють їх з-поміж інших епічних (наприклад, оповідання). Це наявність вимислу, фантазії і особливості композиції: зачин, повтори, кінцівка.

У загальному масиві фольклорних казок виокремлюються такі види: казки про тварин, героїко-фантастичні, соціально-побутові.

Казки про тварин, будова і стилістичні особливості яких ґрунтуються на повторі схожих епізодів, традиційних зачинах і кінцівках, поступовому нанизуванні персонажів та подібних ситуацій, послідовному розгортанні подій зазвичай не викликають у дітей труднощів під час сприймання. Проста форма розповіді про одну подію, емоційне насичення матеріалу сприяють цілісності і неперервності сприймання. І хоча у них має місце як конкретний, так і переносний план значень, все ж перенос із світу тварин у світ людських взаємин є легшою і звичнішою для дітей операцією, ніж перенос, об'єктом якого є абстрактне значення. Герої казок зазвичай наділені такими якостями, які є близькими і зрозумілими дітям. Вони з радістю занурюються у світ вимислу, фантазії, усвідомлюючи, *що* у змісті таких творів буває у реальному житті, а *що* - не буває (наприклад, тварини – розмовляти. Молодші школярі настільки переймаються подіями казки, так співпереживають героям, намагаються уявити себе на місці казкового персонажа, що відбувається певне ототожнення себе з героєм. Цю здатність молодших школярів дослідники Маранцман В.Г., Маранцман О.К., Чирковська Т.В. називають «емоційною співприсутністю читача в творі».

Під час слухання-читання фольклорної казки дитина засвоює через її зміст багатство етнічної культури, прилучається до історичного досвіду свого народу. Цінність казок і в тому, що вони допомагають дітям зрозуміти важливі моральні цінності, розібратися у власних складних, суперечливих почуттях. Через ознайомлення з різними стилями взаємовідносин між героями, моделями їхньої поведінки, наприклад, знаходження виходу із складних ситуацій, подолання перешкод, які стають на шляху героя, діти засвоюють зміст таких понять як працелюбство, наполегливість,

винахідливість, скромність, терпіння, добро, зло, оволодівають новим життєвим досвідом.

Геройко-фантастичні казки вирізняє особливий характер вимислу (чарівне перетворення героїв, явищ, предметів, їх чудодійна сила; надзвичайна сила персонажів, їх дивовижне перенесення з однієї реальності в іншу тощо). На відміну від казок про тварин, ці твори більші за обсягом, складніші за будовою, мають потужний фантастичний елемент. Учителю звертає увагу учнів на фантастичну природу цих творів: йдеться про події, героїв (наприклад, Баба-Яга, Коцій Безсмертний), яких не буває у реальному житті; а також алегорію, виховний потенціал – добро перемагає зло.

Підготовка учнів до сприймання змісту епічного художнього твору

Як вже зазначалося, на етапі підготовки учнів до сприймання змісту твору учні оволодівають важливим читацьким досвідом – прогнозування й антиципації.

У процесі дослідного навчання ми застосовували такі види робіт з позатекстовою інформацією: робота із заголовками, ілюстраціями, опорними (ключовими) словами. Наприклад, перед опрацюванням твору, розділу пропонували учням серію завдань **«Заголовки розповідають»**.

Наводимо зразки окремих завдань. Розділ підручника «Літературне читання «Казка вчить, як на світі жити» (підрозділ «Українські народні казки») - 2 клас. (*«Уважно прочитайте заголовки казок: «Рукавичка», «Цап і баран», «Лисиця та їжак», «Півник і двоє мишенят». Чи можемо ми здогадатися, про кого, про що йтиметься в кожній казці?». Хто тут головні герої? (тварини).*

Отже, діти прогнозують, що у цьому підрозділі вміщені казки про тварин. Під час роботи з кожною казкою вчитель акцентував на цьому увагу учнів, з тим, щоб по ходу читання діти переконувалися, що це казки про тварин. Крім того, перед опрацюванням тієї чи іншої казки проводилася

робота з ілюстраціями, які є важливою позатекстовою інформацією у набутті прогностичних умінь.

Під час роботи з іншим підрозділом «Казки народів Європи» (напр., російська народна казка «Лисичка» школярі вправлялися у визначенні орієнтовного змісту казки *за опорними словами*. Тут педагог застосовував прийом поєднання індивідуальної і групової роботи.

Наприклад. 1. Перед ознайомленням із змістом казки прочитай словосполучення: *дід і баба; наловив риби; побачила лисичка; лежить, як мертва; поклав на сани; викинула всю рибку; ні коміра, ні риби.*

2. Спробуй з допомогою цих словосполучень спрогнозувати орієнтовний зміст казки. Побудуй усну зв'язну розповідь.

3. Прочитай текст казки у підручнику. Порівняй із своєю розповіддю. Що збігається, а що ні?

Працюємо разом! А які варіанти казок придумали твої однокласники?

Чия розповідь виявилася найбільше наближена до підручника? А чий варіант - найцікавіший?

У 3 – 4 класах така робота із заголовками ускладнювалася. Учні вчилися за змістом заголовка висувати припущення щодо орієнтовного змісту твору, а також, коли відбувалися події, перевіряти свої припущення по ходу самостійного читання.

Наводимо приклади таких завдань, у т.ч. тестового характеру.

До вірша Лесі Українки «Мамо, іде вже зима».(3 клас)

1. Уважно прочитай заголовок. Що він підказує про зміст твору ще до його читання Зазнач правильні відповіді.

Коли відбувалися події?

Де вони відбувалися?

Хто буде учасником подій?

Який це твір за жанром?

2. Чи відомо нам зі змісту заголовка, хто звертається до мами? Вислов своє припущення: маленька дитина чи доросла людина; хлопчик чи дівчинка? Перевір свої припущення під час читання твору.

Уважно прочитай заголовки до авторських творів: *Олександр Олесь «Наші предки – слов'яни», В.Нестайко «Шурка і Шурко», І. Крип'якевич «Книги за княжих часів», Олександр Олесь «Ярослав Мудрий»*.

Які з них підказують тобі про те, що події у творі будуть про давні часи? Які слова виявилися для тебе підказкою?

Уважно прочитай заголовки до таких творів : *Ліна Костенко «Усе моє, все зветься Україна», В. Сухомлинський «Восени пахне яблуками», Олександр Олесь «Степ», Марко Вочок «Літній ранок», М. Коцюбинський «Ранок у лісі», (4 клас).*

Назви твори, у яких, на твою думку, йтиметься про природу? Які слова в заголовках були для тебе підказкою?

Зміст літературного матеріалу у 2-4 класах передбачає опрацювання літературних казок.

Методика аналізу літературних казок істотно не відрізняється від аналізу фольклорних. *Учитель використовує ті самі форми і прийоми роботи з епічним художнім текстом, які зазначалися вище.* Водночас під час їх аналізу учитель звертає увагу учнів на деякі їх особливості (наявність автора – 2 клас; нетотожність змісту, авторська позиція – 3-4 класи і т.ін.).

Наводимо фрагмент уроку (*етап підготовки учнів до сприймання тексту*), присвяченого опрацюванню літературної казки І.Франка «Лисичка і Журавель». На цьому етапі класовод актуалізує знання учнів з вивченого ними раніше підрозділу «Українські народні казки» (розділ «Казка вчить, як на світі жить.

Учитель: Знайдіть наприкінці підручника у змісті (переліку) цей розділ Перегляньте назви казок у підрозділі «Українські народні казки», пригадайте їх зміст. Хто у них головні герої? (тварини). Чому тут не вказані прізвища авторів казок? (це народні казки, їх автор – народ).

Далі педагог пропонує дітям розглянути обкладинки двох дитячих книжок з одноіменними назвами (народну й літературну). Застосовуючи прийом порівняння, учитель просить учнів візуально порівняти обкладинки й визначити спільні і відмінні ознаки (тотожні назви, схожі за змістом ілюстрації, але наявність лише на одній обкладинці прізвища автора).

Після цього учитель поетапно опрацьовує з учнями зміст літературної казки.

В результаті учні приходять до висновку, у чому полягає відмінність народної і літературної казки.

Композиційний аналіз в епічних творах, який охоплює твір цілісно, крім усвідомлення жанрової специфіки твору, передбачає аналіз його структури, сюжетної лінії, характеристику головних і другорядних персонажів; час і місце дії; послідовність подій у творі; аналіз засобів художньої виразності відповідно до їх функцій у художньому творі і т.ін.

Після *первинного сприймання змісту* вчитель перевіряє, як діти сприйняли твір емоційно, з'ясовує, що виявилось незрозумілим.

Наприклад, у казці «Лисичка і Журавель» наявний підтекст. Як показує шкільна практика, другокласникам важко самостійно визначити, наскільки щирими одне до одного були герої, визначити мотиви їх вчинків, чи були насправді друзями Лисичка і Журавель.

Отже, *під час смислового і структурного аналізу* казки вчитель звертає детальну увагу учнів на особливості характерів, якостей головних персонажів, мотивує їх «способи пригощання». Доцільними на цьому етапі буде підготовка учнів до стислого переказу (вибіркове читання учнів на підтвердження ними усних відповідей; визначення двох основних частин казки, придумування учнями заголовків до цих частин).

Поглиблений смисловий і структурний аналіз твору

Аналізуючи різні типи труднощів щодо повноти сприймання учнями змісту епічних літературних творів, ми звернули зокрема увагу на те, що типовим утрудненням для більшості молодших школярів є встановлення

значення слів у контексті, смислових контекстних відношень між окремими частинами тексту.

Окремо варто сказати про мову українських народних казок.

Сприймання цих нескладних, на перший погляд, творів, може становити для молодших школярів труднощі, пов'язані із знанням норми вживання слів, розумінням їх значень у контексті. Під час читання слова і їх поєднання переводяться дитиною в їх номінативне значення. Вже на цьому етапі можуть з'явитися перші суперечності у розумінні, оскільки таке переведення спирається на набутий досвід дитини вживання слів. За винятком стійких висловів, слова у тексті вживаються щоразу в нових поєднаннях і від цього змінюється їх значення. Спроба, не замислюючись використовувати звичні значення слів, часто призводить до неправильного розуміння. Особливо це стосується текстів, де досить широко використовуються синонімія, алегорії, порівняння, метафори і т. ін. Наприклад, **«біжить»** мишка, зайчик; **суне** вовк; хто не **набреше»** (*«Рукавичка»*); **«пішли»**, **«майнули»**, **«забратись з куреня»**. **«на дуб забрались»**, **«з куреня прибратись»** (*«Цап та баран»*); **«піч топив»**; **«посадив пироги»** (*«Півник і двоє мишенят»*); **«затопить у хаті»** ; **«змій загубив мою дочку»** (*«Кирило Кожум»яка»*); **«собаки дістали від людини грамоту»** (*«Собаки, коти та миші»*) ; **«впустила у кухоль один золотий»**. (*«Виноградар і змія»*); **«як ізйду я раненько-рано»**; **«як ізйду я звечора рано»** (*«Три товариші»*) та ін..

Під час дослідження застосовувалися різні види завдань на контекстне з'ясування значень слів в епічних текстах, які сприяли глибшому розумінню учнями змісту прочитанного.

Це завдання на самостійний пошук у тексті тлумачення суті відповідного слова (якщо його значення досить прозоро простежується через контекст; добір слів, близьких за значенням і т.ін. Наприклад.

2-й клас

- Прочитай речення з тексту Д.Красицького «Тарас Шевченко».

Підкресли у ньому слово, яке допомагає уточнити значення виділеного слова.

*Зима була люта, а одержина яка там у кріпака – блаґенька **свита** з дірками, що аж вітер поза спиною гуляє».*

- Як ти зрозумів у тексті значення слова **перелітних**?

Це птахи, які:

- ☐ перелітають з місця на місце;
- ☐ літають дуже високо;
- ☐ відлітають на зиму в теплі краї, а весною повертаються на батьківщину.

(до оповідання В.Сухомлинського «Я хочу сказати своє слово»)

3-й клас.

- Уважно прочитай другий абзац тексту. Значення якого слова у ньому пояснюється? (папірус) (до тексту А.Коваль «Як виникла наша мова»

- Прочитай речення :«*Батько спиняє воли, випрягає, пускає їх на **пашу**.*» Знайди його у тексті. Яке слово з попереднього речення тексту допомагає нам зрозуміти значення виділеного слова?

(до тексту А.Лотоцького «Малий Тарас чумакує»)

- Зазнач, як ти зрозумів з тексту значення слова «тетрадос»?

- ☐ так у Греції називали зошит;
- ☐ це книжка з паперу;
- ☐ це згорток пергаменту, складеного вчетверо

(до тексту В.Дацкевича «Як з»явилася друкована книга»

- У тексті тобі зустрілися малознайомі слова, значення яких пояснюється у підручнику. Перевір, як ти їх зрозумів. Правильно встав ці слова у відповідні речення.

«Ото зараз покликав (князь) до себе всю _____.

«Обмотався коноплями, обсмолився смолою, взяв булаву таку, що може в ній _____ десять, та й пішов до змія».

«Розігрів Кирило змія ще краще, як коваль _____ у горні...»

(леміш, старшину, пудів)

(до української народної казки «Кирило Кожум»яка»)

4-й клас.

-Швидко переглянь вертикальним поглядом (згори донизу) текст.
Назви близькі за значенням слова до слова прапор, які трапляються в тексті.

(до тексту «Як давно в Україні з»явився жовто-блакитний прапор»).

-Перевір, як ти розумієш значення слів у тексті! Прочитай речення.
Якими іншими словами можна замінити виділені слова, щоб вони відповідали змісту тексту?

Соковитий () розпис... Ще й тепер побутує () в Опішні... Кожний твір () захоплює глядачів своїми формами, фарбами.....

(до тексту Т.Кара-Васильєвої «Співуча глина»).

Художні епічні твори для молодших школярів побудовані переважно так, що основним рушієм подій у творі є вчинок персонажа. Отже, для того, щоб краще зрозуміти смисл подій, необхідно передусім проаналізувати вчинок героя, його мотив, визначити особистісне до нього ставлення читача. Паралельно з цим, потрібно також розглядати і форму, у якій розгортаються події, тобто, засоби емоційно-образної виразності: мова твору, мовлення персонажів, жанрові особливості і т.ін.

Схематично аналіз вчинку персонажа у структурі уроку представлено на рис. 1.

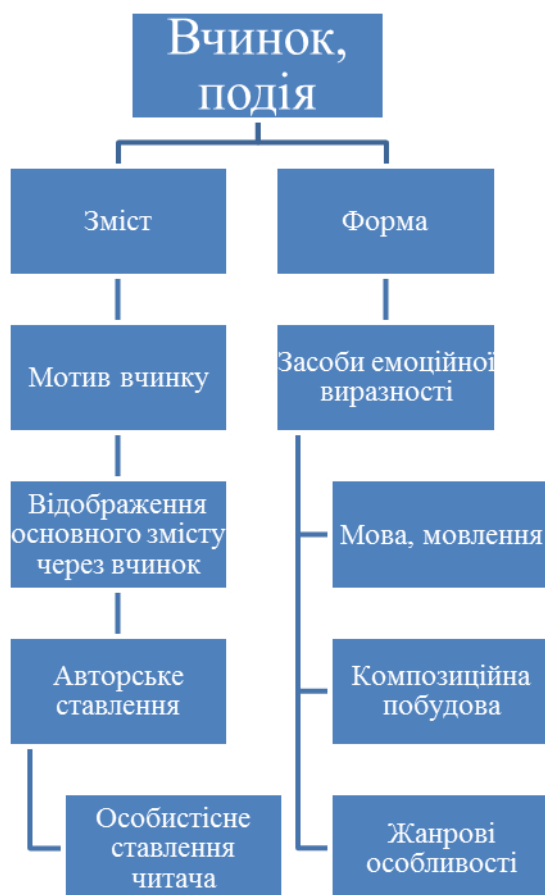


Рис.1 Аналіз вчинку персонажа

Як засвідчує шкільна практика, молодшим школярам нелегко визначити в тексті авторське ставлення до персонажа. Почасти це можна визначити лише через контекст. Водночас у багатьох текстах письменник безпосередньо висловлює свою позицію, своє ставлення до персонажів через відповідні оцінні мовні конструкції, через мову героїв. Важливо під час аналізу привертати увагу учнів до таких слів.

2-й клас

Проілюструємо це на прикладі казки Ю. Яриша «Зайчаткова казочка»:

Яким у казці зображено Зайчатка, а якими - Лисицю і Вовка?

*Що автор хотів підкреслити **такими** словами:* «сіреньке зайчатко»; «прочитайте, будь ласка»; «бідне Зайчатко»; «його смішний хвостик; дядю Вовче, «прохає Зайчатко».

*А **такими**?*

«Зайчисько нікчемний»;; «Ану тікай, поки цілий»; «Добридень, косоокий»: «шпурнув книжку»; «Забирайся, а то з»їм».

Чи можемо ми з цих слів зробити висновок про те, як автор ставиться до героїв? Вислови свою думку про це.

3-й клас

Наведемо приклад мотиву вчинку персонажа з уривка повісті-казки К.Коллоді «Пригоди Піноккіо», (підрозділ «Піноккіо продає буквар, щоб купити квиток у ляльковий театр»).

Назви персонажів цього підрозділу.

Хто тут головний персонаж? (дерева́на лялька Піноккіо)

Чому Піноккіо здійснив такий вчинок (продав буквар)? –(Для того, щоб купити квиток у ляльковий театр).

Які почуття його охопили, коли він насмілювався запропонувати для продажу свій буквар? Якими словами описує це автор?

*(«Піноккіо потрапив у безвихідь. Він хотів, але не насмілювався запропонувати останнє, що в нього було. **Вагався, сумнівався, мучився. І нарешті випалив:***

-А чи не даси ти мені чотири сольдо за цей новий буквар?»)

У наведеній повісті-казці авторське ставлення до Піноккіо і його батька простежується безпосередньо через мову письменника. Отже, на прикладі цього твору учням неважко здогадатися, як письменник ставиться до вчинка Піноккіо і до почуттів його батька.

Вчитель звертає увагу учнів на такі рядки і виділені слова: «- Сьогодні я послухаю музику, а завтра піду до школи. **Школа ніде не дінеться,** - сказав нарешті **цей шибеник і перемискнув плечима**». «Піноккіо зопалу забув усякі правила пристойності. **Не соромлячись,** він звернувся до хлопчика...». «За одну мить книжку було продано. Подумати тільки, що бідний Джеппето сидів удома і тремтів від холоду в самій сорочці, бо купив синові буквар!»

З цього учні роблять висновок, що письменник засуджує вчинок Піноккіо і співчуває його батькові.

Після детального аналізу цього підрозділу учні висловлюють власне ставлення до вчинку персонажа.

Варто зазначити, що палітра особистісного ставлення учнів до вчинка Піноккіо була неоднозначною. Одні школярі засуджували такий вчинок, інші були нейтральними. Чималу групу становили школярі, які співчували герою (він був бідним), з розумінням ставилися до його бажання потрапити до лялькового театру.

4-й клас

-Звертаючись одне до одного, Зозуля й Півень уживають лагідні, зменшувально-пестливі слова. Наведи приклади таких слів-звертань. Які в нас є підстави сумніватися у щирості цих слів? Хто з героїв байки сказав правду про їхні стосунки?

- Як автор байки ставиться до головних героїв? Які слова в тексті це підтверджують?

(до байки Леоніда Глібова «Зозуля і Півень»)

Ефективними прийомами глибшого усвідомлення змісту і структури епічного твору, логіки розгортання подій є завдання, які виявляють уміння школярів розуміти послідовність подій у творі, складання учнями плану твору.

Наприклад, у 2 класі, коли діти опановують початковими вміннями виділяти структурні елементи тексту (зачин, основна частина, кінцівка), ми застосовували трансформовані тексти, у яких учні повинні були відновити послідовність подій.

Наприклад, Пронумеруй речення казки у такій послідовності, щоб вийшла зв'язна розповідь. (до народної казки «Лисиця і Заєць»).

Прийшла весна ясна – лисиччина хатинка водою стекла, а заяча стоїть собі, як була.

Жили собі лисиця та заєць.

У лисиці була хатинка крижана, а в зайця луб»яна.

От лисиця попросилася до зайця переночувати та його з хатинки й вигнала.

Назустріч йому собака: - Гав! гав! Чого ти зайчику, плачеш!

А зайчик іде лісом і плаче.

До поезії П. Воронька «Картина» учням було запропоновано таке творче завдання.

Досвідчений художник також вирішив написати картину. Але, на відміну від юного майстра, він продумав зміст і послідовність своєї роботи, щоб не вийшло «небувалиці».

Прочитай подані речення. Пронумеруй їх так, щоб вони відображали послідовні етапи роботи художника.

Повісив художник картину на стіні.

Він намалював дуби, ялини, сосни, зелену траву і яскраві квіти.

Одного разу художник вирішив намалювати ліс.

А в куточку картини він намалював маленького чоловічка з довгою бородою – дідуса-лісовичка.

Бо ж який це ліс без лісовичка.

У 3 класі для засвоєння алгоритму дій під час складання плану вчитель ознайомлював учнів з пам'яткою, потім діти під керівництвом учителя вчилися виконувати ту чи іншу дію, зберігаючи в пам'яті послідовність виконання дій. Далі вони самостійно складали план на новому змісті.

Пам'ятка для складання плану епічного твору.

1. Читаю казку (оповідання)
2. Поділяю текст на частини (одна частина відрізняється від іншої змістом)
3. Перечитую першу частину, виділяю у ній головне.
4. Придумую заголовок до цієї частини.
5. Таку ж роботу виконую до наступних частин.

6. Проводжу самоперевірку. (Прочитую план і вирішую чи відображає він основний зміст і допомагає мені пригадати зміст твору і послідовно його переказати). Для цього ще раз переглядаю текст.

У початковій школі застосовуються різні прийоми з формування в учнів складати простий план твору: картинний, детальний, відновлення правильної послідовності у трансформованому плані, доповнення плану і т. ін.

Як зазначалося, технологія діалогової взаємодії учнів з текстом твору, його автором передбачає активну взаємодію школярів з текстом, самостійну постановку запитань до твору.

Діалогова взаємодія з текстом розпочинається ще на етапі дотекстової діяльності, коли учні комунікують із змістом заголовка. Особливо це стосується заголовків з питальною інтонацією «М. Чумарна «Хто сьогодні зірка в класі», Г. Малик «Що для чого треба»(2 клас), А. Дімаров «Для чого людині серце»,В. Скомаровський «Чому у морі водо солона» (3 клас). Тут педагог звертає увагу на такі формулювання заголовків, спонукає учнів висловити свої припущення щодо орієнтовного змісту, а також можливих відповідей на ці запитання у змісті тексту.

Істотно активізує діалог учня з текстом також встановлення причиново - наслідкових зв'язків, порівняння (встановлення подібності і відмінностей) тощо. У цій роботі важливо навчити дітей не просто читати текст, а вміти з ним вести бесіду, щоразу мислено ставити запитання по ходу тексту.

Зауважимо, що під час аналізу того чи іншого твору застосовуються ті методи і прийоми, підлягають ті елементи твору для детального його розгляду, які допоможуть учням усвідомити його основний смисл, авторську ідею.

Як засвідчує досвід – самостійне визначення основних думок твору, його концепту - досить складне читацьке завдання. На завершенні початкової школи не всі діти оволодівають цим умінням, що пов'язано з віковими особливостями молодших школярів: умінь проводити вторинну

обробку того, що учень сприймає, узагальнювати зміст і визначити основний смисл того, що дитина читає і т. ін.. Це потребує часових затрат, а також інтелектуальних зусиль.

Прийомів осмислення й висловлення основних думок, відображених в тексті, потрібно спеціально навчати.

Важливим моментом, який наближує до розуміння основної думки, є вичерпування смислу з кожного слова, словосполучення, речення, а також більших смислових одиниць.

Вагому роль у роботі з визначення основних думок твору відіграють прийоми смислової компресії змісту: визначення теми, придумування заголовків до тексту, поділ тексту на смислові частини, переведення текстової інформації в інший формат (наприклад, таблицю).

Одним з ефективних прийомів є складання за текстом «телеграми. Це означає – одним реченням сформулювати головне в тексті. У процесі виконання такої роботи йде копітка робота зі словом, тобто добір ключових слів для вираження думки, виключення тих, які не несуть особливого смислового навантаження.

Таку роботу доцільно проводити на зразках таких текстів, де основна думка чи тема твору простежуються досить чітко.

Насамперед такими зразками слугували підручникові тексти, апарат орієнтування до текстів, на яких учні вправлялись визначати тему та основну думку твору («Сильніше за силу», «Півник і двоє мишенят», «Виноградар і змія», А. Григорук «Молодець проти овець») – 2 клас; (Ю. Ярмиш «Місто дружній майстрів», В. Сухомлинський «Красиві слова і красиве діло») - 3 клас; («У пригоді», А. Качан «Летючий корабель», Леся Українка «Біда навчить») – 4 клас.

Наводимо зразки текстів, на матеріалі яких проводилося дослідне навчання.

Вправа. Прочитай текст мовчки. Підкресли речення, зміст якого розкриває його **тему**. Придумай заголовок до тексту.

«Багато людей люблять відпочивати на природі. Особисто я надаю перевагу відпочинку в лісі. Моя розповідь буде про несподівану для мене зустріч з лисицею.

Іду якимось ліском, зриваю голубі дзвіночки та дивлюсь, чи не достигли на ліщині горішки. Глянув на стежку, а там, ну, кроків за десять від мене стоїть лисичка. Мордочка в неї гостра, хвіст довгий, пухнастий. Така, як бачив намальовану в книжці». (за Г. Майстренком)

Вправа *Уважно прочитай(перечитай) текст, зупиняючи увагу на виділених словах.*

Визнач і запиши тему тексту.

«Сучасну **модель електровелосипеда** розробили в Австрії. На кермі **вбудовано комп'ютер**. Він **показує швидкість**, активний режим і заряд батареї, а також дозволяє **знімати відео** під час їзди. Акумулятор схований всередині рами, легко замінюється і швидко заряджається. На такому **електровелосипеді** можна виконувати **різноманітні трюки**. Комп'ютерна система контролює кут нахилу заднього колеса. А отже, не дозволить велосипедисту впасти. Раму виготовлено з дуже легких матеріалів.

Електровелосипед має **різні режими їзди**».

Вправа. *Уважно прочитай мовчки. Підкресли речення, яке передає основну думку тексту.*

«Ми, качки, літаємо набагато краще за комах і кажанів. У нас дуже широкі грудні м'язи. Вони дають нам достатньо потужності, щоб підняти себе із землі й утримувати в повітрі.

Коли ми злітаємо згасю, то утворюємо клин: одна качка попереду, інші – позаду. Вірте, чи ні, але качки – одні з найшвидших птахів на планеті».

Рефлексивний аналіз змісту твору. Під час рефлексивного аналізу змісту твору вчитель спонукає учнів здійснювати самоаналіз, самооцінку

своїї читацької діяльності, висловлювати власну аргументовану думку до загального змісту прочитаного; оцінні судження щодо вчинків персонажів, мотивів їхньої поведінки (з використанням емоційно-оцінної лексики, позамовних (жести, міміку) засобів художньої виразності; вербалізації своїх висловлювань (усна словесна, письмова форми, виконання творчих робіт тощо).

З цією метою застосовувалися різні види завдань з поступовим ускладненням вербалізації думок, почуттів учнів.

Наприклад, «На чиєму боці твої симпатії? Поясни свій вибір» (до казки «Лисичка і Журавель») – 2 клас.

Працюємо разом! Пригадайте або придумайте мелодію, яка за характером і ритмом найбільше підходить до ритму і настрою «Зимньої пісеньки» Л. Глібова. Проспівайте її у класі весело і дружно. Рухами покажіть, як ви гуртом зліпите «бабу здоровенну» «зробите їй очі, рот і ніс. І як вона вовка «проганятиме з вашого двора». – 2 клас.

Чи можемо ми однозначно сказати, що Муравей – це позитивний персонаж, а Коник – негативний? А як би ти вчинив на місці Мурав» я?- до байки Л. Глібова «Коник-Стрибунець») - 3 клас

Якими найкращими якостями наділяв себе Карлсон ? Чи погоджуєшся ти з ним? Обґрунтуй свою відповідь. (до повісті-казки А. Ліндгрена «Про Карлсона, що живе на даху») – 3 клас.

Пофантазуй! Поділися своїми творчими ідеями!

Якби історія зі ставком мала щасливий кінець, який би зачин був у цьому оповіданні? Як би ти змінив зміст епізоду щодо сім'ї Неприкаяних? (завдання до оповідання В. Сухомлинського «Не забувай про джерело» виконується усно)

Працюємо разом! А які варіанти придумали твої однокласники? Які з них учні класу оцінили як найцікавіші? – 4 клас.

Чи відчуваєш ти себе «юним охоронцем Землі? Розкажи, які добрі справи робиш, щоб наше довкілля було чистим, «сповитим не димами, а синім диханням лісів». (До вірша А. Качана «Летючий корабель».

Байка – одна з форм епічних творів. Це невеликий за обсягом, здебільшого віршований розповідний повчально-гумористичний твір. Має певну схожість з казкою (головні персонажі - тварини, рослини - наділені людськими якостями). Головне у байці – висміювання недоліків людей. Аналіз класичної байки показує, що представлена у ній в алегоричній формі картина людського життя відображає особливе співвідношення добра і зла, притаманне лише цьому жанру художньої літератури. На відміну від казкового світу, який традиційно розглядають як світ боротьби добра із злом і перемоги добра, світ класичної байки умовно можна назвати світом зла. У ній відсутні істинно позитивні персонажі, оскільки вони, навіть будучи по-своєму симпатичними, привабливими, є носіями негативних, руйнівних якостей, почасти для них самих. (наприклад, герої у байках «Лебідь, Щука і Рак», «Коник-Стрибунець», «Зозуля і Півень» Леоніда Глібова, «Котова наука» Олени Пчілки та ін.).

У змісті цих творів антагоністичні у відношенні один до одного персонажі (тварини, рослини, люди) або діють за законами зла, неправди, нещирості або приймають ці закони, оскільки не повстають проти них. Демонстрація всього негативного, що домінує у байках, при адекватному його сприйманні, викликає у читача відторгнення цього світу, небажання жити за його законами і бути схожими на цих персонажів.

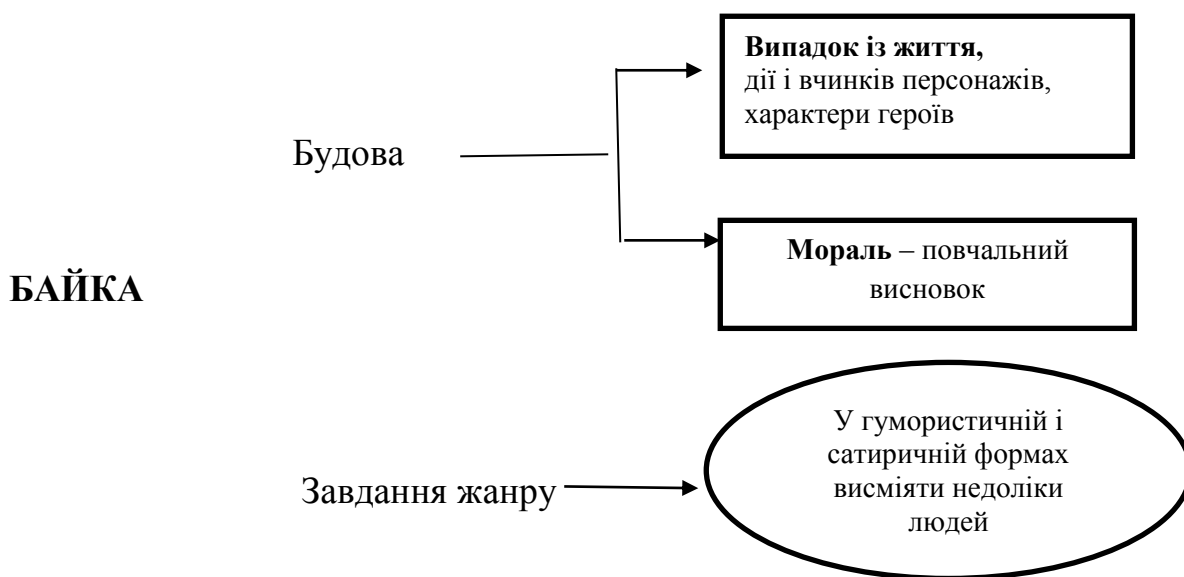
Структурно байка складається з двох частин: це сюжет і мораль (повчальний висновок). З висновку читачі дізнаються, що схвалюється, а що засуджується в байці. Водночас алегорія і мораль, якщо вони подані у творі з досить високим ступенем узагальнення смислу, впливають на повноту сприймання учнями основної думки байки. Крім того, дітям в силу їхніх вікових особливостей, життєвого досвіду дуже часто буває складно зрозуміти

і назвати якості героїв, які висміюються в байці (наприклад, ліцемерство, нещирість, легковажність і т.ін).

Як засвідчує шкільна практика, ці твори є одними з найскладніших для розуміння дітьми і відповідного їх методичного аналізу для вчителів.

Отже, методика роботи над байкою зумовлена специфікою її жанру: врахування й розкриття провідних ознак – моралі(висновку) та алегорії, а також двочастинної побудови.

Модель жанру байки представлено на рис. 2



Робота над змістом байки передбачає виразне читання твору по ролях, драматизацію як інтерпретації авторського замислу.

На думку більшості методистів, роботу над твором доцільно проводити у такій послідовності: розпочинати з розкриття конкретного змісту (випадок із життя, характери персонажів), потім проводити аналіз алегорії (Кого мав на увазі автор, висміюючи недоліки, негативні якості головних персонажів?), основної думки байки, і наприкінці – розглядати мораль.

Ліричні твори. Зміст уроків з *опрацювання лірики* відрізняється від уроків освоєння змісту епічних (розповідних) творів. На відміну від епічних творів у ліриці часто відсутній опис подій, вчинків персонажів і т.ін. Адже лірика не стільки зображує, скільки передає, виражає враження від реальної дійсності. У ній предметом зображення є внутрішній світ людини, її

переживання, почуття, розмірковування. Сприймання образу-переживання почасти викликає труднощі у молодших школярів, що пов'язано з віковими особливостями дітей, недостатністю читацького кругозору, відповідних фонових знань, емоційного досвіду. Для того, щоб не звести розмову про лірику до побутового рівня, важливо формувати у дітей сприймати образ-переживання у його відношенні до художньої ідеї.

Цінність опрацювання *лірики* на уроках літературного читання у тому, що вона збагачує духовний світ дітей, вчить співпереживанню і розумінню внутрішнього світу іншої людини..

Вирішальним чинником повноцінного особистісного сприймання й осмислення читачем поетичного твору є усвідомлення ним образного змісту поезії, настрою і думок ліричного героя, ролі художніх засобів, з допомогою яких автор створив неповторний художній образ, здатність до емоційної сприйнятливості, емоційний відгук на художню форму. У ліриці містяться потужні можливості для формування образного сприймання дитини, збагачення її внутрішнього світу палітрою яскравих переживань і почуттів.

Як засвідчує практика, інтерес дітей до віршованих текстів досить високий. У них молодших школярів приваблюють рима, ритм, плавність, мелодійність звучання. Однак, під час сприймання ліричних поезій у дітей виникає чимало труднощів, пов'язаних, зокрема, з відсутністю у них фонових знань про предмети, об'єкти, явища, які включаються в цілісний поетичний образ, недостатністю словникового запасу, розвитку емоційного рефлексивного досвіду, складністю розуміння тропів, слів з індивідуально-стилістичним забарвленням, непрямим порядком слів тощо.

У багатьох учнів під час сприймання таких творів не працює творча уява, у свідомості не виникають зображені картини; діти не сприймають підтекст – почуття і настрої ліричного героя. Вірші почасти засвоюються вербально-логічно. На це вказував психолог П.М.Якобсон: «Однак не варто забувати, що діапазон емоційної сприйнятливості і сфери співпереживання дитини цього віку обмежений. Низка емоційних станів і переживань людей їй

нецікавий і недоступний не тільки для співпереживання, а й для розуміння. Водночас, зміст ліричних поезій, написаних спеціально для дітей, і в яких ліричний герой – одноліток юного читача, засвоюються, як показує практика, досить легко. Доступність дитячої лірики, включеної у зміст підручників з читання, дозволяє молодшим школярам вести повноцінний діалог естетичної гармонії з автором. У дитячій ліриці ми знаходимо своєрідні аналоги дорослої **пейзажної**, (Олександр Олесь «В небі жайворонки в»ються», «Степ», В. Скомаровський «Казкові шати», К. Перелісна «Золота осінь» Л.Костенко «Берізки по коліна у воді», Леся Українка «На зеленому горбочку», **громадянської** («М.Чернявський «Рідний край», Д.Павличко «Де найкраще місце на землі», А.Костецький «Батьківщина», «Головна професія», М.Рильський «Ми збирали з сином», Л.Костенко «Синички на снігу» М.Хоросницька «Матусин заповіт», В.Лучук «Найрідніші слова»; **філософської** (А.Качан «Крихта хліба», Н.Кир»ян «Ми в цьому світі не одні», Д.Павличко «Птиця», Д.Білоус « Дивне розмаїття») лірики. Відтак, діти, на доступному їм матеріалі одержують уявлення про найістотніші особливості цих ліричних жанрів. Крім того, жанрове розмаїття таких поезій дозволяє кожній дитині освоювати з допомогою педагога особливо близькі їй твори.

Включення у зміст літературного читання дорослої класичної лірики має свої переваги. Досить складні, розраховані на дорослого читача поезії, стимулюють у дітей у процесі читацького сприймання емоційно-інтелектуальну активність, яка забезпечує максимально розвивальний ефект (наприклад, Д.Павличко »Небеса прозорі», П. Тичина «Де не глянь – колоски», Т.Шевченко «Встала весна», «Зацвіла у лузі», «Вітер з гаєм розмовляє», Л.Костенко «Вже брами літа замикає осінь», Леся Українка «Вже сонечко в море сіда», І.Жилenko «Здійсниться все» та ін.).

Плануючи проведення уроків, педагог передбачає роботу з організації емоційного читацького сприймання тексту і співпереживання ліричному герою; формування умінь відтворювати (в уяві і словесно) картини, образи,

змальовані поетом; формування уявлень про способи створення образу-переживання в ліриці, про засоби художньої виразності, з допомогою яких автор створює художній образ; формування умінь виразного читання як способу передачі особистого сприймання тексту, своїх вражень і переживань.

Опрацьовуючи ліричні поезії, класовод обов'язково звертає увагу учнів на особливості графічної і строфічної будови віршованих творів, їх ритміку, мелодику; ознайомлює із звукописом, застосовує прийом порівняння у вивченні близьких чи різних за тематикою, емоційним настроєм творів, спостереження за різним і спільним авторським способом втілення теми (напр., опису природи). Під час роботи над ліричними творами педагог вибирає той шлях аналізу, ті прийоми, які не зруйнують цілісний художній образ, а допоможуть дитині максимально наблизитись до нього, пробудити її творчу уяву, образне мислення.

У роботі з віршами ми виокремлюємо три типи навчальних завдань: а) завдання на підготовку емоційно-чуттєвої сфери дитини до сприймання ліричної поезії(дотекстова діяльність); б) розвиток здатності до інтерпретаційної діяльності під час освоєння смислового простору твору(власне текстова діяльність); в) завдання, що сприяють розвитку емоційно-оцінних, естетичних суджень(післятекстова діяльність).

До сприймання ліричного твору насамперед повинна бути підготовлена емоційно-чуттєва сфера дитини.

На етапі підготовки дитини до сприймання важливою є психологічна установка на сприймання вірша, розвиток чутливості до поетичного слова поетичної форми (ритм, мелодика тощо). Важливим чинником розвитку естетичної сприйнятливості є активізація різних каналів чуттєвого сприймання (слухового, зорового та ін.) Якщо на уроці передбачається опрацювання невеликого за обсягом програмового віршованого ліричного твору, для поглибленого його сприймання, а також входження дитини в атмосферу художнього образу, доцільним буде ознайомлення учнів з

невеликими фрагментами поезій інших авторів, суголосних з темою, емоційним настроєм програмової поезії.

Наводимо окремі приклади таких завдань.

2-й клас

До поезій В.Скомаровського «Лісова колиска» та Д.Павличка «Небеса прозорі».

Уважно послухай рядки вірша Ліни Костенко «Красива осінь вишиває клени», потім прочитай їх самостійно.

- Яку пору року описує поет? Що тобі вдалося «побачити», а що — «почути» в цих рядках? Підтверди свої міркування словами тексту.

Красива осінь вишиває клени

червоним, жовтим, срібним, золотим.

А листя просить: — Виший нас зеленим!

Ми ще побудем, ще не облетим.

3-й клас

Перед опрацюванням поезії «Осінні танці» ознайомся з поетичними рядками інших авторів. Потренуйся під час їх читання визначати настрій твору, змінювати темп, силу голосу.

Вітер, вітер пустотливий

Осінній вітер відгуляв, затих.

залетів до нас у сад,

Стоїть берізонька, як в іскрах золотих.

оббиває груші, сливи,

(Ліна Костенко)

трусить яблуні підряд

(Марія Познанська)

До програмового вірша Тамари Коломієць «Березень»

Прочитай поетичні рядки про весну інших авторів. Під час читання спробуй уявити те, що поети передають словами.

Весна-чарівниця,

Стану я, гляну я -

неначе цариця

йде весна, запашна,

наказ свій послала,
щоб краса встала.

Олена Пчілка

квітами-перлами
закосичена.

Павло Тичина

Завесніло все довкола:
Зеленіє гай і поле.
Всюди трави, трави, трави
зелені, зелені.

Анатолій Камінчук

У 3 класі завдання ускладнювалися тим, що учні вчилися за змістом заголовків попередньо визначати загальний настрій твору.

До поезій Ліни Костенко «Вже брами літа замикає осінь», «Шипшина важко віддає плоди». (3 клас).

Уважно прочитай заголовки. Які, на твою, будуть ці вірші за настроєм? Які слова в заголовках підказують настрій поезії? Вислов свої припущення. Перевір свої міркування після читання творів.

Повноцінне усвідомлення змісту поетичних творів передбачає сприймання молодшими школярами засобів художньої виразності відповідно до їх функцій у творі. Осягнувши їх образне забарвлення і усвідомивши їх роль у творі, можна відтворити в уяві описані автором картини, встановити зв'язок між ними, відчувати авторську позицію.

Формування цього уміння спирається на уявлення дитини, про способи вираження почуттів у поезії.

З цією метою розроблено серію завдань під загальною назвою «*Будь уважним до авторського вибору слова*», виконання яких забезпечувало поетапне усвідомлення засобів виразності відповідно до їх функцій у творі: а) виділення у тексті яскравих, образних слів (2 кл.); б) усвідомлення ролі вживання образних слів (3 кл.); в) вживання засобів художньої виразності у мовленні під час відтворення змісту твору, побудови власного висловлювання. (4 кл.).

Такі завдання учні виконували *на етапі поглибленого аналізу змісту ліричних творів.*

Завдання на засвоєння засобів художньої виразності відповідно до їх функцій у художньому творі.

2-й клас

- Які яскраві образні слова до слова сонечко дібрала поетеса? (Тамара Коломієць «Подарунок»);

-до поезії Л.Костенко «Берізки по коліна у воді» діти виконували завдання на з'ясування вживання слів у переносному значенні.

- Прочитай назву поезії. У якому значенні вживається тут вираз «по коліна у воді»? Як ти це розумієш? Розкажи.

- Що хоче підкреслити автор виділеним словом у словосполученні «струни беріз»

3-й клас

-Якими словами у поезії Олександра Олеся «Серед краси» автор передав свої почуття замилювання, зачарування природою?

- Знайдіть у вірші слова, якими поет описує пташок (Володимир Лучук «Кольорові пташки», 3 кл.). Що допомогли тобі ці слова уявити, «побачити», «почути»?

- до вірша Анатолія Качана «Дівчинка і море»

*Уважно прочитай словосполучення, речення з тексту вірша. Зазнач (підкресли) прямою лінією виділені слова, які вжиті автором у **прямому** значенні, а хвилястою – у **переносному** значенні.*

Що хотів підкреслити автор цими словами?

Дівчинка на кручі **кам'яній**; А її **довірливий** Кудлай; на курай, .. що **стрибає** з кручі **стрімголов**; велику мушлю, у якій день і ніч **наспівує** прибій; хапає чайка...рибинку **золоту**.

- До тексту «Благослови, мати, весну зустрічати»

Як ти зрозумів (-ла) з тексту значення виділених слів:

новолітування - _____

природа одягалася в буй-зелень - _____

на розлогі луці – _____

весна – _____

веснянки – _____

весняночка (подоляночка) - _____

4 -й клас

-1.Прочитавши поезію Олександра Олеся «Степ», ти помітив, що автор по-різному порівнює степ у різні пори року. Які слова, словосполучення у кожній строфі дали тобі змогу якнайкраще уявити степ:

Наче килим(весною).....

Наче море (влітку)....

Мов пустелю (восени)...

Мов перину (взимку).....

2.Домалюй смайлики. За їх допомогою визнач настрій, який настрої автор передає змістом кожної строфи.

- Чиї голоси ми чуємо за рядками вірша? Побудуй зв'язну розповідь, вживаючи у власному мовленні авторські слова, словосполучення (до поезії Г. Чубач «Найрідніші голоси».

-Уважно прочтай поезію П. Тичини «Де не глянь – колоски». Які простори землі оспівав поет? Які краєвиди відкрилися перед твоїми очима? Які слова, словосполучення допомогли тобі це побачити, уявити? Розкажи або намалюй

У змісті курсу літературного читання (4 клас) містяться ліричні твори не лише поетичні, а й прозові, які містять потужний потенціал для розвитку емоційно-чуттєвої сфери дітей, розвитку образного мислення, умінь помічати красу авторського слова для зображення опису природи.

Наводимо зразки завдань до таких текстів.

- У короткому описі письменниця змалювала словами чудову картину літнього ранку. Запиши слова, які допомогли тобі краще уявити кольорову палітру ранку. (до твору Марко Вовчок «Літній ранок»).

- Читаючи, перечитуючи текст, зверни увагу, як майстерно письменник передав словами картину пробудження лісу.

Розкажи, що тобі вдалося побачити, що – почути, що – уявити, коли «ліс ще дримає»; коли «з синім небом щось діється», коли «ліс стрепенувся і заграв».(до уривка казки «Хо» М. Коцюбинського).

Уроки вивчення драматичних творів передбачають створення атмосфери театру, тут доцільною є рольова гра: учень може виступати в ролі режисера, актора, глядача.

Прийоми роботи: читання по ролях, драматизація, проводяться спостереження за розвитком дії, над структурою твору: слова автора, слова дійових осіб, наявність дій, картин, вивчаються мовленнєві характеристики дійових осіб тощо.

Моделювання уроків з опрацювання науково-художніх творів.

Найголовнішим навчальним результатом взаємодії учня з текстом є рівень (повнота, глибина) розуміння його змісту. Науково-художні, науково-пізнавальні тексти мають свої особливості і свої способи опрацювання., які педагогу важливо враховувати під час роботи:

- естетична функція у таких текстах не є провідною;
- відсутність підтексту;
- такі тексти завжди однопланові, дійсність реальна і об'єктивна.

У науково-художніх , науково-пізнавальних текстах, на відміну від художніх, інший предмет пізнання – не образи, а поняття. Відповідно змінюється і мета читання таких творів.

Це засвоєння зв'язків і основних ознак понять, явищ, напр., природознавчого, історичного змісту; засвоєння елементів понять, узагальнених висновків, розвиток пізнавальних мотивів та інтересів, формування ціннісного ставлення до знань, умінь самостійно оформляти власні висловлювання з урахуванням відповідного стилю мовлення, здобувати потрібну інформацію для подальшого її використання у

навчальних і життєвих ситуаціях. Такі тексти сприяють також розвитку логічного, поняттєвого мислення школярів.

Під час добору таких текстів в активне читацьке коло молодших школярів, опрацювання їх перевага надається інформаційно-структурним якостям. Це інформаційність, логічність, зв'язність, цілісність, точність, ясність, зрозумілість, доступність.

Додаткова інформаційність у науково-пізнавальних текстах досягається за рахунок зведення до мінімуму спеціальних термінів і дефініцій, введення додаткових деталей, уточнень, пояснень, повторів, які забезпечують доступність викладу матеріалу.

Семантична зв'язність таких текстів створюється завдяки інформаційній однорідності, єдності теми і виражається переважно мовленнєвими засобами, повторюваністю ключових слів. 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.

В організації таких текстів важливу роль відіграють компоненти, зорієнтовані на вибудовування стратегії втілення читача в сферу дискурсу, на організацію його діяльності з інтерпретації. Заголовок тексту – його ключова позиція. Заголовок встановлює зв'язок з іншими текстами і програмує низку асоціацій у читача, дає орієнтир, служить важливою опорою для вироблення стратегії сприймання змісту. Аналіз заголовків науково-художніх, науково-популярних творів у підручниках з літературного читання дає змогу виділити такі його типи: заголовки, що відображають основну тему чи проблему твору: (А.Коваль *«Слова розповідають»*, *«Наша мова»*, В.Дацкевич *«Як з'явилася друкована книга»*); заголовки, що означають час дії, місце, простір дії, (Н.Забіла *«Древній Київ»*, О.Єфімов *«Як жила книга за часів Київської Русі»*, І. Крип'якевич *«Книги за княжих часів»*) пов'язані з видатними постатями, історичними подіями, календарними датами (*«Як давно в Україні*

з'явився жовто-блакитний прапор», «Леся Українка: розповідь про письменницю») тощо .

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).

Початкове ознайомлення учнів з науково-художнім, текстом на уроках літературного читання має місце в 2 класі. Водночас на уроках з природознавства учні працюють з науково-пізнавальними текстами на щоденних заняттях. Важливо, щоб класовод застосовував методику опрацювання таких текстів з урахуванням їх особливостей.

Для того, щоб учні свідомо розрізняли такі тексти, розуміли їх відмінності, доцільним є застосування *прийому порівняння*. Таку роботу ми проводили, починаючи з 2 класу. Учні порівнювали, наприклад, тексти В. Скуратівського «Прощальний листопад» і вірш В. Скомаровського «Лісова колиска». В обох текстах йдеться про останній місяць осені. Зі змісту першого тексту (науково-пізнавального) учні роблять висновок, що у ньому автор нейтрально, без почуттів описує, чому цей місяць дістав таку назву, як він називається в інших місцевостях, які народні прикмети характеризують цю пору року. В поетичному творі поет зображує «падолист» з вживанням

яскравих, образних висловів («ліс нудьгує без пташок», «задрімав сухий листок», «спить, немов в колиці». У 3-4 класах така робота ускладнювалася тим, що учні, з опорою на набутий читацький досвід роботи з художніми і науково-художніми текстами, самостійно розрізняли тип тексту з-поміж інших, аргументуючи свою відповідь.

Наприклад, Уважно прочитай уривки з художніх і науково-пізнавальних текстів. Зазнач V лише уривки з науково-пізнавальних текстів. Усно обґрунтуй свій вибір.

«Не відразу автомобіль отримав звичний для нас зовнішній вигляд.

Найпершою була машина з паровим двигуном, побудована у 1770 році французьким військовим інженером. Це був дерев'яний віз з величезним важким паровим котлом, який випускав клуби пари. Через 116 років талановитий німецький вчений Карл Бенц у Берліні запатентував триколісний автомобіль. Це був перший у світі автомобіль, що працював на бензині». (З дитячої енциклопедії)

«Був я ще малесеньким пуп'янком і мені дуже захотілося побачити зиму. От як усі поснули, я тихесенько відчинив віконце й визирнув. І, Боже ж мій, яку красу я там побачив! Дерев'яні стояли в срібному прозорому вбранні, уквітчані кришталевими квітками, котрі здавалися чудовими гірляндами, що додавали деревам ще більшої краси. Земля теж була загорнута в дорогу блискучу матерію, убрану срібними зірочками. А маленькі кущі були подібні до фантастичних квіток у якомусь зачарованому садку». (Борис Грінченко)

«Слово «астероїд» перекладається як «зіркоподібний». Астероїди іноді називають малими планетами. Астероїди мають неправильну форму та нагадують літаючі гори. Відомо близько 40 тисяч астероїдів. Майже всі вони розташовані в особливій зоні між Марсом і Юпітером, яка носить назву астероїдного поясу». (З енциклопедії).

Науково-художні, науково-пізнавальні тексти відрізняються від художніх логікою викладу, точною, лаконічною мовою. Для повноцінного

освоєння змісту таких текстів необхідне логічне мислення, опора на схеми, графіки, замальовки деталей об'єктів тощо.

Якщо під час опрацювання художніх творів основними методами і прийомами слугують такі, які забезпечують повноцінне сприймання учнями художнього образу твору, засобів художньої виразності відповідно до їх функцій у творі, розвиток емоційно-чуттєвої сфери учнів, то у роботі з науково-художніми, науково-пізнавальними текстами переважають аналітичні методи.

Під час опрацювання змісту таких текстів вчитель застосовує поетапну технологію, розкриту в 2.2. На кожному з етапів застосовується технологія діалогової взаємодії учня з текстом. Водночас змістове наповнення виділених етапів, зміст послідовної діяльності учнів різняться.

Наведемо схематично послідовність навчальних дій учнів у роботі з науково-пізнавальним текстом (рис.3).

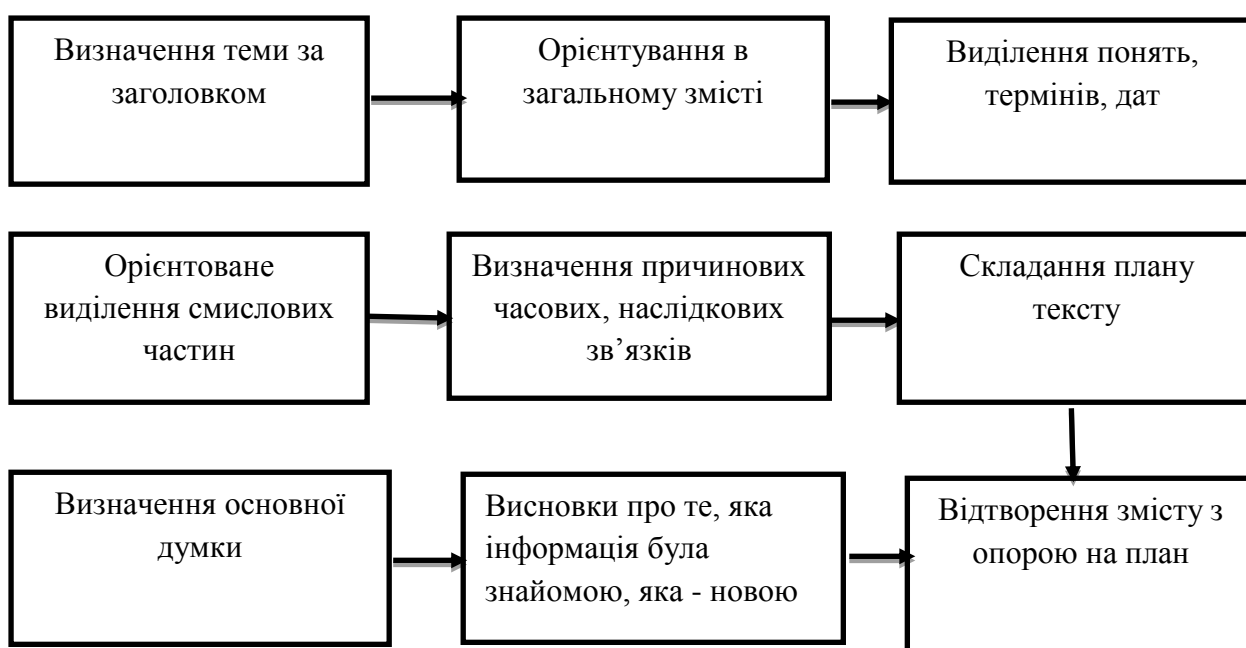


Рис. 3 Послідовність дій учнів у роботі з науково-пізнавальним текстом

Під час первинного читання учнем науково-художнього тексту відбувається його цілісне, глобальне й елементарне аналітичне сприймання. На цьому етапі діти мають «схопити» загальний зміст (про що йдеться в тексті). Незважаючи на те, що перед учнями не ставиться завдання зрозуміти

деталі, все ж важливо, щоб вони під час первинного сприймання вчилися виділяти цікаві факти, події, власне, те, що привернуло їхню увагу.

Для учнів 2 класу посильною буде робота на встановлення з допомогою вчителя послідовних і причинових зв'язків (тут доцільно застосовувати запитання до учнів і вибіркоче читання).

У 3-4 класах школярі здатні самостійно знайти в тексті важливі ключові слова, словосполучення, речення, які допомагають простежити опис явища, певного факту, події і на цьому ґрунті побудувати смисловий ланцюжок читання, потім об'єднати їх у смислові блоки. Як вже зазначалося, цьому сприятиме абзац, який сигналізує про завершення одного смислового повідомлення і початок іншого.

Прийом перечитування, який є обов'язковим під час роботи з будь-яким видом тексту, дасть змогу учневі здійснити коректування роботи, осмислити текст цілісно, зрозуміти ознаки понять, явищ, взаємозв'язки між ними. Після цього учень продумує найбільш точні формулювання пунктів плану, який швидше за все у науково-художньому тексті виступає як засіб усвідомлення логічного змісту тексту. Його складання вимагає не стільки застосування мовленнєвих умінь, скільки читацьких.

Отже, якщо в науково-пізнавальному тексті описується один факт, явище, історична подія і необхідно, щоб учні визначили головну інформацію про цей факт чи подію, вони мають виконати низку послідовних, взаємопов'язаних навчальних дій. А саме:

- прочитати заголовок, визначити орієнтовну тему (про що йтиметься в тексті).
- прочитати текст, поділити на смислові частини (абзаци);
- знайти зовнішній опис предмета, явища;
- визначити за текстом, які ознаки має, наприклад, предмет;
- визначити взаємозв'язок цього предмета з іншими;
- встановити причиново-наслідково зв'язки (чому це відбулося);

- визначити, яке значення (вплив) має це для навколишніх, навколишнього світу;
- дати свою оцінку, того, що відбулося (висловити своє ставлення);
- вирішити, з якою метою автор зробив це повідомлення, описав цей факт, явище; які висновки з цього можна зробити.

Як показує шкільний досвід, самостійно опрацювати текст, застосовуючи таку послідовність дій, здатні учні наприкінці 3-го та в 4 класі. Школярі 2-х класів опрацювають науково-пізнавальні тексти з допомогою та під керівництвом учителя.

Більш складними є науково-художні, науково-пізнавальні тексти, у яких факти чи явища описуються у порівнянні. Тоді аналіз змісту такого тексту проводиться у контексті застосування цього уміння. Визначаючи опорні слова, учень має звернути увагу одночасно на два факти і паралельно (вибравши різні позначення) здійснювати сортування змісту (мовного матеріалу), який відноситься (характеризує) кожний факт чи подію; визначити, що в них (фактах) є спільного, чим вони різняться. Після цього школяр робить загальний висновок.

Після того, як учень розбереться у взаємозв'язках, взаємозалежностях смислових частин, він встановлює, які факти є основними, головними. Тут застосовується прийом виділення та співставлення істотної і неістотної для розуміння головного, інформації. Тобто учень робить аналітичний висновок, з якою метою був написаний цей текст, що основне розкрив автор цим змістом.

На завершенні роботи з текстом, школярі колективно обговорюють, яку нову інформацію вони одержали з цього тексту, для чого потрібно це знати і де можна застосувати знання в навчально-пізнавальній діяльності і в життєвому досвіді.

Вагоме місце у контексті набуття читацького досвіду і повноти сприймання змісту науково-художніх, науково-пізнавальних текстів має

формування в учнів умінь *самостійної постановки запитань різного рівня осмислення тексту:*

- пізнавальні запитання на виявлення загального, безпосереднього, емоційного сприймання змісту, встановлення значень окремих понять, термінів, словесних формулювань;

- запитання-опори, що стосуються переважно тих частин тексту, у яких легко виділяються мікротеми, основна думка і які важливо запам'ятати, знати для відтворення змісту;

- постановка запитань-передбачень, метою яких є поглиблене розуміння змісту, встановлення смислових зв'язків між окремими частинами тексту, самостійне узагальнення або конкретизація основних понять, явищ, фактів, усвідомлення новизни одержаних знань, їх застосування на предметному і міжпредметному змісті.

Моделювання уроків роботи з дитячою книжкою, роботи з інформацією

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 - самостійно орієнтуватися у доступному колі дитячого читання ознайомлюватися з орієнтовним змістом дитячих книжок різних типів і видів з опорою на види позатекстової інформації; їх читати, повноцінно розуміти зміст, у т.ч. значних за обсягом літературних творів;

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.

Під час моделювання уроків за змістовою лінією навчальної програми **«Робота з дитячою книжкою, робота з інформацією»** у структурі занять вчитель реалізує такі провідні види діяльності:

- розширення кола дитячого читання;
- формування позитивних читацьких мотивів, читацьких інтересів молодших школярів;
- ознайомлення учнів з основними джерелами інформації;
- пошук потрібної інформації в різних інформаційних джерелах;
- робота з позатекстовою інформацією дитячої книжки;
- формування продуктивних прийомів роботи з текстами дитячих книжок, медіатекстами (робота з текстовою інформацією).

Розширення кола дитячого читання передбачає ознайомлення учнів з доступним світом дитячих книжок.

Для того, щоб цей напрям діяльності міг бути ефективно реалізованим, важливо кожне заняття проводити на матеріалі нової, доступної певній віковій групі, дитячої книжки, (кількох книжок), які враховують сучасні жанрово-тематичні читацькі інтереси школярів, містять актуальний для дітей життєвий досвід; видані з дотриманням санітарно-гігієнічних вимог до поліграфії, якості паперу, художнього оформлення, обсягу, наявності вихідних бібліографічних відомостей тощо.

Бажано розширення кола дитячого читання здійснювати не лише з урахуванням жанрово-тематичного спрямування змісту чинних підручників з літературного читання, а значно ширше, зважаючи на пропозиції сучасного книжкового ринку, читацькі уподобання учнів (нові сучасні теми, жанри, автори і т. ін.). Соціалізація дитини як читача відбувається завдяки доступу до сучасної літератури. Адже дитині цікаво читати про себе у знайомих обставинах. Це розвиває інтерес до читання, допомагає їй поставити себе на місце іншої людини.

У контексті *ознайомлення молодших школярів з основними джерелами інформації, а також пошуку необхідної інформації* учні початкової школи оволодівають продуктивними способами її пошуку у різних джерелах (використовуючи бібліотечні, інтернет,- онлайн – ресурси, різні види довідкових видань: словники, довідники, енциклопедії); самостійно працювати з інформацією, поданою в різних форматах (текст, **медіатекст**, позатекстова інформація в дитячій книжці, таблиця, діаграма, схема тощо).

Робота з інформацією передбачає, що учень не лише здійснює її пошук, а й критично її аналізує, оцінює, застосовує у навчально-пізнавальній діяльності і практичному життєвому досвіді.

Зміст роботи з *позатекстовою інформацією дитячої книжки* включає формування прогностичних умінь учнів 2-4 класів на основі таких її структурних елементів:

- **Обкладинка:** *написи, зображення.*
- **Титульний аркуш:** *написи, зображення.*
- **Ілюстрації,** що супроводжують зміст тексту.
- **Заголовки, підзаголовки, розділи і т. ін.**
- **Зміст (перелік творів) книжки.**
- **Прикнижка анотація.**
- **Передмова, відомості про письменника.**

Робота з цими елементами дитячої книжки дуже важлива на етапі **до текстової інформації**, коли дитина, користуючись ними, ще до читання зможе визначити (спрогнозувати) орієнтовний зміст книжки.

Якщо в учня виробиться звичка щоразу користуватися позатекстовою інформацією, вона зможе *самостійно швидко й оперативно* здійснювати пошук потрібної інформації, потрібного тексту, твору у художній книжці, енциклопедії, довідковому виданні і т.ін. *(у бібліотеці, книжковому магазині, на книжковій розкладці і т.п.)*.

Серед важливих педагогічних умов ефективного формування інформаційних умінь варто виокремити:

- включення в навчальний процес різнорівневих завдань для школярів;
- врахування вікових особливостей учнів щодо сприймання, засвоєння і застосування навчально-пізнавальної інформації;

- готовність педагога до формування зазначених умінь, що включала володіння методикою постановки і розв'язання різнорівневих завдань, уміння використовувати інформаційно-комунікаційні засоби, методи, прийоми і форми роботи з учнями.

Від класу до класу здійснювалося поступове нарощення способів навчальної діяльності учнів з інформаційними джерелами (репродуктивні, продуктивні, творчі, конструктивні).

Висновки.

У процесі дослідження теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено такі моделі уроків формування досвіду читацької діяльності:

- моделі уроків з опрацювання художніх текстів;
- моделі уроків з опрацювання науково-пізнавальних текстів;
- моделі уроків роботи з дитячою книжкою, роботи з інформацією;

Базовими навчальними технологіями під час опрацювання художніх і науково-художніх текстів, дитячих книжок різних типів і видів були технологія поетапного опрацювання змісту твору; технологія діалогової взаємодії учня з текстом, його автором.

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

3.2. Упровадження варіативних моделей уроків компетентнісно орієнтованого навчання грамоти (читання) першокласників

О. В. Вашуленко

З метою перевірки ефективності розроблених (базової і варіативних) моделей уроків навчання грамоти (читання) першокласників здійснювалося упровадження їх у навчальний процес.

Експериментальній перевірці підлягали такі моделі уроків навчання грамоти (читання) першокласників: вивчення нового навчального матеріалу; формування й удосконалення вмінь і навичок; закріплення і застосування знань, умінь і навичок; узагальнення і систематизації знань, умінь і навичок; повторення і корекції знань і вмінь; комбінований.

Модель уроку – це образ системи уроку, внутрішньосистемних зв'язків, відношень між його елементами у вигляді малюнка, теоретичного опису, схеми і т. ін. (О. А. Кучерук). Наступним етапом є створення проекту уроку. *Проект уроку* – це записана на папері структура педагогічного процесу (зміст, етапи уроку, форми, методи, прийоми і засоби навчання) відповідно до визначеної мети, адаптована до певного класного колективу. На думку дослідників, це найбільш складний, творчий, дієвий етап, оскільки передбачає планування конкретної навчально-виховної роботи, наповнення створеної моделі та всіх її складників, визначення методичного забезпечення уроку, створення і розроблення технології його проведення.

На цьому етапі здійснюється адаптація віртуально створеної моделі для певних педагогічних умов, що дає можливість її практичного застосування на

засадах особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного підходів. Тому у процесі експериментальної перевірки розроблених моделей уроків учителі працювали за створеною методикою розроблення проектів варіативних моделей уроків читання в період навчання грамоти. Розкриємо особливості зазначеної методики.

Створення проекту уроку здійснюється у кілька етапів.

Визначення теми і мети уроку.

Урок як процесуальна сукупність дидактичних компонентів має загальну дидактичну мету (навчальну, розвивальну, виховну), з огляду на яку прогнозують його кінцевий результат, визначають структуру і тип. Для досягнення реального результату формують конкретні дидактичні завдання, які передбачають розкриття основних понять чи виконання практичних дій, що є складниками окремих компонентів змісту матеріалу і загальної дидактичної мети.

Кожне дидактичне завдання уроку зумовлює вибір відповідних методів навчання. Структуру методу формує сукупність елементів (прийомів, дій, операцій), послідовність яких залежить від змісту навчального матеріалу.

Усі дидактичні компоненти утворюють складну динамічну систему, яка розвивається і підпорядковується дидактичному завданню окремого етапу, а в межах уроку – загальній дидактичній меті. Без знання цих залежностей неможливо планувати, організовувати урок, аналізувати й оцінювати його результати.

Створення проекту сучасного уроку читання в період навчання грамоти передбачає діяльність учителя з визначення вмотивованої та цілевизначеної співпраці й активної суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя й учнів з метою досягнення гарантованого рівня наперед прогнозованого результату.

Залучити учнів до цілеспрямованої навчальної діяльності можна за умови, якщо вони чітко знають, усвідомлюють, що саме будуть вивчати на уроці, якого результату повинні досягнути. Тому важливим етапом моделювання уроку є правильне і доступне для усвідомлення учнями

визначення теми, мети й очікуваних результатів уроку в компетентнісному вимірі.

Сформульована тема уроку є стимулом для визначення мети й очікуваних результатів уроку, орієнтованих на формування компонентів ключових і предметних компетентностей, що розподіляють процес навчання на конкретні етапи досягнення цієї мети.

Спочатку вчитель визначає компетентнісне (формування яких компонентів комунікативної, соціокультурної компетентностей і компетентності уміння вчитися буде відбуватися на уроці) і змістове спрямування проекту уроку з урахуванням мовної, мовленнєвої, соціокультурної, діяльнісної змістових ліній навчальної програми з української мови для 1 класу – чого треба досягти. Наступний крок – забезпечення засобів – що допоможе вчителю в досягненні мети, а вже потім визначення способів – як учитель буде діяти, щоб досягнути поставленої мети.

Таким чином, орієнтиром у визначенні навчальної, розвивальної і виховної мети уроку є програмові вимоги до засвоєння мовної, мовленнєвої, соціокультурної, діяльнісної змістових ліній навчальної програми.

Мету уроку (навчальну, розвивальну й виховну) учитель визначає для себе. Вона повинна бути конкретною, реальною, вимірюваною, зорієнтованою на досягнення результату навчально-пізнавальної діяльності. Формулювати мету потрібно так, щоб досягнення її можна було перевірити й зробити висновок про ступінь реалізації її і спроектувати урок так, щоб гарантовано досягти визначеної мети.

Навчальна мета уроку має бути спрямована на розв'язання таких загальноосвітніх завдань, реалізація яких забезпечить засвоєння знань (понять, уявлень, правил) про одиниці різних мовних рівнів (текст, речення, слово в його лексичному і граматичному значеннях, звуки мовлення, букви); формування (вироблення, закріплення) предметних умінь пояснювати і

застосовувати ці знання; формування мовленнєвих навичок, розширення досвіду мовленнєво–творчої діяльності школярів.

На кожен урок учитель формулює конкретну мету, яка може бути реалізована лише на матеріалі саме цього уроку (його змісту, завдань, вправ, видів робіт, наочних засобів тощо). Навчальну мету уроку необхідно формулювати таким чином, щоб із неї однозначно випливало, якими конкретними знаннями, уміннями і навичками мають оволодіти учні на уроці.

Таким чином, навчальна мета забезпечує формування когнітивного компонента компетентності (визначається, формування яких знань як основи для виконання відповідних умінь буде здійснюватися на уроці) і діяльнісного компонента компетентності (визначається, формування яких умінь, способів дій як основи для практичного оволодіння певним видом практичної діяльності буде забезпечено на уроці). Компетентнісний підхід передбачає формування в учнів не просто знань, а способів і досвіду здобуття інформації, перероблення її, застосування здобутих знань у різних ситуаціях.

Орієнтиром у формулюванні навчальної мети є визначені в програмі з навчання грамоти зміст мовної і мовленнєвої лінії і вимоги до рівня засвоєння їхнього змісту. Мовна мета залежить від фонетичного, граматичного чи орфографічного матеріалу, який розглядається на уроці. Мовленнєва – визначається на основі тієї роботи, що проводиться над зв'язним мовленням (текстом). Ця робота є обов'язковим елементом сучасного уроку читання, адже на основі тексту учні усвідомлюють роль і значення виучуваного явища у мовленні, вчать використовувати його у власному спілкуванні, залежно від комунікативних цілей висловлювання.

Доцільно у формулюванні мети зазначати, на якому рівні учні мають засвоїти програмовий матеріал на конкретному уроці: на репродуктивному (запам'ятовування і відтворення певної інформації); продуктивному (знання виявляються у готовності і вмінні застосувати їх у подібних, стандартних або

варіативних умовах); творчому (застосування знань і способів дій у нестандартних ситуаціях).

З огляду на зазначене у формулюванні навчальної мети варто використовувати такі дієслова і словосполучення: «навчити...», «повторити...», «забезпечити засвоєння...», «закріпити...», «поглибити...», «розширити знання...», «узагальнити...», «систематизувати...» та ін.; «формувати уявлення...», «ознайомити з істотними ознаками...», «розширити знання...», «удосконалювати вміння застосовувати...», «систематизувати знання...», «збагачувати мовлення...», «формувати вміння будувати...», тощо.

Розвивальна мета уроку. Це найскладніший для вчителя аспект мети, у плануванні якого він майже завжди відчуває труднощі. Чим це пояснюється? Тим, що часто вчитель прагне формувати новий розвивальний аспект мети до кожного уроку, не беручи до уваги, що розвиток дитини відбувається набагато повільніше, ніж процес його навчання і виховання. Тому один і той самий розвивальний аспект мети уроку може бути сформульований для мети кількох уроків, а іноді і для уроків цілої теми.

Розвивальна мета уроку спрямовується на формування мотиваційно-ціннісного компонента компетентності, забезпечення умов і засобів для формування особистісних якостей дитини, а тому передбачає: розвиток усіх психічних процесів дитини (уваги, сприймання, мислення, пам'яті та ін.), що відбуваються шляхом оволодіння відповідними видами діяльності; стану особистості (відчуттів, уявлень, емоцій, піднесення, індивідуальних особливостей, волі, вольових якостей та ін.); розвиток мовлення; практичних умінь; загальнонавчальних умінь і навичок.

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

Ключовими дієсловами у формулюванні розвивальної мети уроку навчання грамоти (читання) є такі: «формувати...», «розвивати...», «удосконалювати...», «оцінювати...» та ін.

Виховна мета уроку передбачає: формування системи моральних ставлень особистості до світу, суспільства, рідного краю, держави, культури, мови, людей, діяльності, мистецтва, природи, самого себе, інших людей; формування певних компонентів тих чи інших якостей особистості. Водночас для виховання особистості великого значення набуває діяльність учнів на уроці: спільний пошук, бажання і вміння допомагати однокласникові, співпрацювати, що також може бути конкретною виховною метою уроку.

Виховні можливості уроків читання у період навчання грамоти закладені передусім у змісті текстів, пропонованих авторами підручника «Буквар», навчальних посібників або дібраним учителем додатково з навчальною і виховною метою.

Виховання особистості – тривалий процес, він не завершується на одному уроці. Тому виховна мета уроку, як і розвивальна, може бути сформульована для кількох уроків, а іноді і для уроків цілої теми. На різних уроках маючи одну виховну мету, педагог може ставити різні виховні завдання і зазначати, яким шляхом вони можуть бути досягнуті, якими видами діяльності.

Формулюючи виховну мету уроку, учитель має орієнтуватися на зміст і програмові вимоги до результатів реалізації соціокультурної і діяльнісної змістової ліній, зміст навчального матеріалу, міжпредметні зв'язки, наступність і перспективність у вихованні молодших школярів.

Виховна мета уроку може формулюватися так: «виховувати, прищеплювати цінності»; «виховувати почуття доброти»; «пробуджувати співчуття до...»; «виховувати пошану і увагу до своїх рідних, старших людей»; «виховувати шанобливе ставлення до народних традицій»; «викликати в дітей інтерес до...»; «сприяти естетичному (морально-

етичному) розвитку»; «сприяти формуванню ціннісного ставлення до...»; «формувати толерантність, уміння поважати інших»; «заохочувати співробітництво дітей»; «формувати почуття відповідальності, вимогливості до себе, охайності, дбайливості, дисциплінованості, старанності, наполегливості»; «формувати розуміння краси в природі, предметах побуту, праці, людських взаєминах» тощо.

Мета уроку (навчальна, розвивальна й виховна) конкретизується в *очікуваних результатах*, яких мають досягти учні, що дає змогу вчителю свідомо керувати навчально-пізнавальною діяльністю учнів.

Очікувані результати мають бути представлені у вигляді рівнів навчальних досягнень: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінювання. Тому, прогнозуючи очікувані результати, учитель визначає, яких знань, умінь і способів дій мають набути учні. Орієнтиром для визначення очікуваних результатів є вимоги програми з навчання грамоти до навчальних досягнень учнів: *знає, уявляє, розуміє, застосовує* тощо. Отже, ставлячи перед собою педагогічні цілі, вчителю варто трансформувати їх у цілі учнів, щоб стимулювати їхню активність.

У формулюванні очікуваних результатів варто скористатися такими словосполученнями: «учні мають уявлення про...», «учні засвоять...», «учні знають...», «учні володіють...», «учні дізнаються...», «учні навчаться...», «учні розуміють...», «учні правильно визначають...», «учні вміють...», «учні знаходять і пояснюють...», «учні висловлюють оцінні судження...» тощо.

Визначення змісту уроку, який сприятиме реалізації поставленої мети, є наступним етапом проектування уроку.

На цьому етапі вчитель: добирає навчальний матеріал, з урахуванням пізнавальних потреб першокласників, видів діяльності суб'єкта навчання (організаційна, комунікативна, навчально-пізнавальна, практична, ігрова, діагностувальна, рефлексійна); визначає його обсяг; установлює зв'язок з раніше вивченим; аналізує можливості підручника для реалізації мети й завдань уроку; добирає додатковий навчальний матеріал для

диференційованої роботи; визначає, як обраний зміст буде працювати на формування компонентів компетентності.

Зазначимо, що під час добору змісту уроку варто виділяти найголовніше, те, що необхідно засвоїти кожному учневі, пропонуючи матеріал у доступній, зрозумілій формі, такій, що активізує розумову діяльність школярів, враховуючи їхній навчальний досвід і вже сформовані вміння і навички.

Визначення типу уроку і його структури.

Для чіткої організації навчального процесу на уроці важливо правильно визначити його структуру – внутрішню будову, послідовність етапів.

Розрізняють мікро- і макроструктуру уроків. *Макроструктуру* складає послідовність етапів уроку. *Мікроструктура* – внутрішня (методична) будова кожного етапу уроку (методична творчість учителя, комбінування змістових ліній, навчально-пізнавальна діяльність, сукупність та інтегрування методів навчання, прийомів і засобів навчання, особливості суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу).

Етапи навчально-пізнавального процесу мають бути взаємопов'язаними на уроці таким чином, щоб послідовно і логічно продовжувати один одного.

Структура кожного уроку повинна відображати різні види діяльності вчителя й учнів, зміст навчального матеріалу, методи (технології) навчання, форми організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, результати.

Під час проектування уроку потрібно враховувати те, що кожний його етап має дидактичну мету, на основі якої визначається система об'єктивно необхідних, послідовних дидактичних підзадач, реалізація яких забезпечить досягнення дидактичної мети на певному конкретному уроці. Вони й визначають методичну структуру уроку, яка передбачає різні види навчально-пізнавальної діяльності учнів і суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників навчального процесу, відповідно до мети етапу.

На уроці навчання грамоти (читання) учні залучаються до таких видів діяльності: пізнавальної, практичної, ігрової, дослідницької, творчої тощо. Зміст суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу на кожному етапі уроку визначається його метою. Наприклад, стимулювання, підтримання позитивної мотивації до навчання читати; оволодіння системою мовних знань; формування мовленнєвих знань; вироблення мовних умінь; розвиток видів мовленнєвої діяльності; рефлексія; діагностування, коригування результатів навчально-пізнавальної діяльності;

Кожен тип уроку відповідно до основної дидактичної мети має свою, тільки йому властиву макроструктуру (її постійні елементи – етапи), яка залежно від змісту навчального матеріалу, підготовки учнів, особливостей обладнання може частково змінюватись. Але ефективність будь-якого уроку визначається не так його макро-, як мікроструктурою.

Доцільність вибору певних типів і структур уроку слід оцінювати не тільки за його структурною досконалістю і завершеністю, а й за кінцевими результатами.

Вибір компетентнісно орієнтованих методів, прийомів і засобів організації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Реалізація мети й очікуваних результатів уроку неможлива без використання компетентнісно орієнтованих методів, прийомів і засобів організації навчально-пізнавальної діяльності учнів. Тому наступним етапом є добір методів, прийомів, дидактичних засобів і засобів ІКТ, забезпечення оптимального поєднання їх для розв'язання кожного дидактичного завдання.

При цьому слід ураховувати: вимоги дидактичних принципів; зміст навчального матеріалу; рівень пізнавальної діяльності учнів (репродуктивний, продуктивний, творчий) для розроблення варіативних завдань; рівень навчальних досягнень, з метою підготовки диференційованих завдань за різними рівнями складності.

Вибір форм організації навчальної взаємодії.

На основі визначених методів, прийомів і засобів організації навчально-пізнавальної діяльності учнів учитель добирає форми організації навчальної взаємодії (індивідуальна, парна, групова, фронтальна).

Різний рівень підготовки першокласників потребує **диференційованого підходу** до формування навички читання. Реалізація диференційованого підходу дає можливість створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень матиме рівні можливості для успішного формування й удосконалення навички читання, відчуватиме свою успішність, інтелектуальну спроможність, що зробить продуктивним сам процес навчання.

Диференційований підхід на уроках навчання грамоти – це така організація навчальної діяльності першокласників, яка відбувається з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей в оволодінні навичкою читання й реальних навчальних можливостей кожного учня, шляхом застосування доцільних способів керівництва навчальним процесом, інтеграції різноманітних форм, методів, прийомів, засобів навчання, адаптованих до індивідуально-психологічних особливостей учнів у процесі навчання грамоти.

Однією з особливостей диференційованого підходу до навчання читати є поєднання зовнішньої (навчання в групах, які комплектуються за рівнем сформованості навички читання) і внутрішньої (різнорівнева система завдань з читання для різних груп учнів) диференціації, індивідуальне навчання здійснюється всередині кожної групи, з огляду на індивідуально-психологічні особливості кожного учня (рис. 1) (А. Саржанова, Г. Квасних).



Рис. 1. Індивідуально-диференційований підхід до формування навички читання першокласників

Таким чином, диференційований підхід до формування навички читання має системний характер і здійснюється у кілька етапів.

Визначення критерію об'єднання учнів у групи. Серед науковців не існує єдиного погляду на те, які саме індивідуальні особливості учнів слід ураховувати вчителям у процесі реалізації ними індивідуально-диференційованого підходу. Оскільки під час навчання читати вирішальна роль належить спеціальним здібностям першокласників, їхнім індивідуальним і навчальним можливостям (рівень знань і вмінь, розвиток уваги, мислення, пам'яті та ін.) учнів, при об'єднанні їх у групи необхідно

враховувати такі чинники: загальна дошкільна підготовка (рівень сформованості знань і вмінь) і рівень розвитку, реальні навчальні можливості першокласника, ставлення до навчання, темп навчальної роботи та якість учіння, пізнавальний інтерес, характер мислення.

Крім того, розвиток навички читання характеризується загальним розвитком мовлення, фонематичного слуху, зорового сприйняття, уваги, пам'яті; дотриманням орфоепічної вимови; мірою оволодіння смисловою (усвідомленість) і технічною сторонами читання (спосіб читання, правильність, виразність, темп).

Отже, під час об'єднання учнів у групи, учитель бере до уваги початковий рівень, з яким діти прийшли до школи, й індивідуально-психологічні якості особистості кожного школяра. Наприклад, враховуючи спосіб читання, доцільно розподілити першокласників за такими групами:

- 1) не вміють читати;
- 2) читають по буквах;
- 3) уміють читати складами;
- 4) читають цілими словами.

Організація діяльності учнів у групах дає змогу педагогу добирати різнорівневі завдання для відпрацювання техніки читання зі смислового й технічного боку щодо кожного букварного тексту, обґрунтовано й перспективно використовувати диференційовані завдання для вчасної і необхідної коригувальної роботи з різними групами дітей, застосовувати різні форми педагогічної підтримки й заохочення.

*Вибір способів та засобів реалізації диференційованого підходу.
Розроблення різнорівневих завдань для всіх груп.*

Відповідно до відмінностей між учнями й кількістю їх у групах організовується діяльність учнів за допомогою різних способів та засобів реалізації диференційованого підходу.

Способи реалізації диференційованого підходу до учнів у навчальному процесі визначаються такими основними показниками: часом застосування

(на уроці чи поза уроком); послідовністю застосування (на всіх чи окремих етапах навчального процесу); доббором дидактичного матеріалу (якісним, що визначається характером навчальних завдань; кількісним – додатковий матеріал як для сильних, так і для слабких учнів; характером навчання – коригувальне, поглиблене вивчення програмового матеріалу) тощо (О. К. Корсакова).

Диференційоване навчання педагог може організувати на основі різних засобів, як от:

- навчальних завдань, зміст яких диференціюють: за ступенем складності – репродуктивні, продуктивні, творчі; за обсягом – зменшення або збільшення кількості завдань;
- джерела навчального матеріалу: підручник, навчальний посібник, дидактичний матеріал, довідкова література тощо;
- форм організації навчальної діяльності: фронтальна, групова, парна, індивідуальна, на вибір;
- темп оволодіння навчальним матеріалом;
- обсяг та характер допомоги, яку вчитель надає учневі під час виконання роботи: максимальна, часткова, мінімальна;
- методи контролю і корекції навчальних досягнень учнів.

З-поміж провідних засобів диференціації дослідниками визначено диференційовані навчальні завдання (С. П. Логачевська, О. Я. Савченко, І. Е. Унт). Систему різнорівневих завдань для формування й удосконалення навички читання слід будувати на основі таких принципів: *дидактичного* (науковість, послідовність, доступність, систематичність) – урахування етапу навчання, добір адекватних методів, прийомів, засобів навчання залежно від досягнутого рівня читацької навички; *лінгвометодичного* – увага до матерії мови (розвиток уміння чути особливості вимови, правильна артикуляція звуків), оцінювання виразності мовлення (використання в мовленні експресивної лексики), розвиток чуття мови (усвідомлене сприйняття правильності свого і чужого мовлення, уміння усно й письмово

висловлювати свої думки); *психологічного* – урахування рівня розвитку пам'яті, уваги і мислення першокласників, що забезпечує максимальну індивідуалізацію у навчанні читати.

Окрім того, учитель має орієнтуватися на низку чинників:

- зміст завдань, мету й очікуваний результат конкретного періоду навчання (формування й удосконалення навички читання);
- характер мисленнєвої діяльності учнів (репродуктивний, конструктивний, творчий);
- обсяг і складність тексту;
- етапність і послідовність у формуванні навички читання (від опанування техніки читання до осмислення й аналізу художнього тексту).

У 1-му класі завдання диференціюють за: періодами навчання (добукварний, букварний, післябукварний); навчальною метою (техніка читання й осмислення прочитаного тексту); характером мисленнєвої діяльності; обсягом і складністю тексту.

Наприклад, у букварний період навчання грамоти для кожної групи учнів можна визначити мету, відповідно до якої добиратимуться різнорівневі завдання (див. рис. 2).



Рис. 2. Мета диференційованого навчання у букварний період для різних типологічних груп

Диференційований підхід до навчання передбачає використання відповідних дидактичних матеріалів: карток, спеціальних навчальних таблиць, плакатів і схем тощо; додаткових навчальних посібників («Супутник букваря» та «Зошит з читання», які разом із «Букварем» сприятимуть індивідуалізації та диференціації навчання).

Одночасно доцільно використовувати систему різнорівневих завдань для розвитку пам'яті, уваги і мислення. Виконуючи ці завдання і переходячи з одного рівня складності до іншого, учень оволодіває такими мисленнєвими операціями, як аналіз, синтез, узагальнення, класифікація.

Реалізація диференційованого підходу на різних етапах уроку. Під час навчання грамоти диференційований підхід можна здійснюватися на таких етапах уроку:

- актуалізації знань і вмінь учнів шляхом застосування їх у стандартних і в змінених (нестандартних) умовах;
- сприймання і первинного усвідомлення нового матеріалу, осмислення зв'язків і відношень в об'єктах вивчення (рідко, оскільки для учнів, які певною мірою вміють читати, цей етап є важливим у сенсі повторення);
- відтворення і корекції опорних знань, перевірки вміння застосовувати їх у практичній діяльності;
- закріплення здобутих знань;
- застосування учнями знань і способів дій у стандартних умовах для вироблення навичок (тренувальні вправи);
- узагальнення і систематизації знань, застосування їх у різних ситуаціях;
- творчого перенесення знань і навичок у нові чи змінені умови для формування вмінь (творчі вправи).

Діагностувальний контроль результатів роботи учнів, відповідно до якого можна змінювати склад груп, зміст і вид завдань. Обов'язково потрібно здійснювати перевірку виконаної роботи. Як зазначає О. Я. Савченко, її доцільно проводити одночасно для всіх учнів, щоб під час перевірки відбувалося збагачення їх знаннями. Перевіряючи виконання завдання, учитель має звертати увагу не лише на кінцевий результат («правильно», «неправильно»), а й на спосіб діяльності, яким учень його досягнув. Такий підхід формує в учнів звичку аналізувати, обмірковувати свої дії, узагальнювати досягнення.

Слід узяти до уваги, що протягом навчального року групи не залишаються постійними. Наприклад, під час навчання діти, які прийшли до 1 класу, не вміючи читати, можуть досягти таких самих, а то й кращих результатів, як і ті, хто вмів читати до вступу в школу. Тому вчитель має

постійно вивчати рівень сформованості навички читання з урахуванням усіх її характеристик для коригування груп та добору диференційованих завдань.

Особливості організації диференційованого навчання. Для більш ефективної роботи на уроці доцільно визначити учням такі місця за партами, щоб було зручно швидко і чітко розподіляти завдання відповідно до рівня їхньої підготовки.

Навчальний матеріал для формування вміння читати треба добирати таким чином, щоб він відповідав темі й меті уроку (сторінці підручника), а також рівню можливостей кожного учня. За таким самим принципом необхідно добирати демонстраційні таблиці, роздавальні матеріали, книги для читання (буквар, супутник букваря). На уроці слід застосовувати додаткові матеріали, які доступні сильним учням, але містять елементи, складні для менш підготовлених дітей. Постійне використання такого матеріалу на різних етапах уроку розширює читацькі можливості учнів, сприяє розвитку навички свідомого читання, запобігаючи механічному запам'ятовуванню змісту сторінки підручника.

Організовуючи диференційоване навчання, учитель повинен планувати поєднання різних форм роботи: фронтальну, групову, парну, індивідуальну.

Групова форма організації навчання передбачає роботу вчителя з групою учнів у той час, коли інша група працює самостійно. Відомо, що першокласники ще не володіють навичкою самостійної роботи, тому з перших уроків особливу увагу слід приділяти формуванню цієї навички. Відбувається цей процес поетапно:

I етап – усі учні отримують однакове завдання для самостійної роботи; послідовність його виконання пояснює вчитель;

II етап – одна група виконує завдання самостійно, а іншій групі вчитель пояснює послідовність його виконання;

III етап – різні групи отримують для самостійної роботи різні завдання, учитель дає роз'яснення лише окремим учням.

Бажаємо, щоб учні отримували завдання для самостійної роботи на кожному уроці. Причому від уроку до уроку їх необхідно ускладнювати для всіх груп. Так, учні, які тільки опановують процес читання, отримують усе складніші з доступних їм текстів. Учні, які вже мають достатньо сформовану навичку читання, читають на уроці значно більший обсяг текстів за рахунок додаткового матеріалу.

Розглянемо фрагмент уроку з використанням диференційованого підходу.

Тема уроку. Звук [м]. Позначення його буквою *М м* («ем»). Перехід до читання прямих складів типу злиття *пг*.

План роботи

1. Фронтальне пояснення навчального матеріалу.

Робота з усіма учнями класу.

2. Підготовчі артикуляційно-слухові вправи.

- Виділення звука, який вивчають, зі скоромовки (для всіх учнів).
- Активне вимовляння виділеного звука, спостереження за його артикуляційними особливостями – якими мовними органами і в який спосіб створюється перешкода на шляху струменя видихуваного повітря (для всіх учнів).
- Віднесення виділеного звука до приголосних, позначення його фішкою (для всіх учнів).
- Вправи на впізнавання звука [м] у заданих учителем словах, за предметними малюнками, виставленими на дошці (на цьому етапі дітям III і IV групи можна давати складніші слова).
- Вправи на визначення місця звука [м] у словах, які вимовляє вчитель: на початку / в середині / в кінці / відсутній (на цьому етапі дітям III і IV групи можна давати складніші слова)
- Добір учнями слів зі звуком [м] у різних позиціях (учні I і II групи виконують завдання під керівництвом учителя, а III і IV групи – самостійно).
- Синтетичні вправи зі звуком [м]:

Для учнів I і II груп	Для учнів III і IV груп
Злиття звуку [м] зі звуком [а] – (<i>ма</i>), зі звуком [и] – (<i>ми</i>), зі звуками [е], [о], [у] – (<i>ме, мо, му</i>).	Добирання слів із утвореним учнями I і II групи складом.

- Аналітичні вправи.

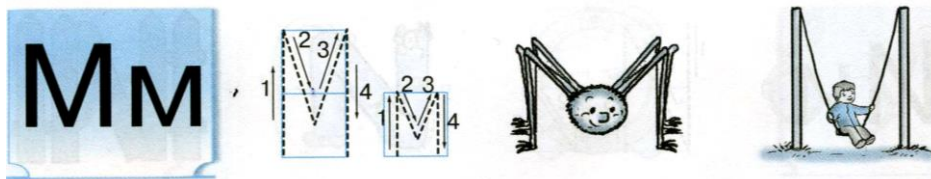
– Назвіть звуки, які ви чуєте і вимовляєте в таких злиттях: *мо, му, ме, ми, ма* (для всіх учнів).

Для учнів I і II груп	Для учнів III і IV груп
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Виконання повного звукового аналізу слів <i>мак, миша, мухомори</i> з опорою на схеми, подані у букварі. ▪ Виокремлення в цих словах злиттів зі звуком [м] – <i>ма, ми, му</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Виконання повного звукового аналізу слів, запропонованих учителем, без опори на схеми. ▪ Виокремлення в цих словах злиттів зі звуком [м].

3. Ознайомлення з буквою М, м (повторення для учнів III і IV груп).

▪ Учитель показує букву, яка позначає на письмі звук [м], повідомляє її назву – «ем», звертаючи увагу учнів на те, що сьогодні вони вперше знайомляться з буквою, яка називається не так, як відповідний їй звук. Зіставляють велику і малу букви за формою (однакові) та розміром (різні). Учитель показує місце букви М м у касі розрізної азбуки, поміщає її у відповідну кишеньку.

- Виконання графічних завдань у зошиті з читання⁷ (с. 16).
- Вправи на асоціації «На що схожа буква м?» (для всіх учнів).



⁷ Тут і далі використано завдання із зошита з читання для 1 класу (авт. М. С. Вашуленко, О. В. Вашуленко).

- Друкування в зошиті букви **м** та складів з нею (для всіх учнів).

4. Вправи з читання.

Учні I і II групи готуються до читання прямого складу.

Учні III і IV групи виконують самостійно завдання в зошиті з друкованою основою або на картках.

5. Робота з букварем.

- Колективне читання складів у стовпчику.

Учні працюють у групах:

I і II групи – відпрацьовують читання складів;

III і IV групи – моделюють звукову структуру цих складів за допомогою фішок.

- Читання слів, поданих у стовпчику.

- Читання речення.

Спочатку учні колективно читають речення *Ми у мамі*. Потім працюють групами:

I і II групи – індивідуально вправляються у читанні речення;

III і IV групи – будують графічну модель речення.

Після цього переставляють слова й утворюють нове речення (колективна робота).

Далі учні III і IV групи друкують це речення в зошиті й пропонують учням I і II групи прочитати його.

6. Бесіда за ілюстрацією в підручнику (колективна робота).

7. Читання тексту.

1) Читання тексту вчителем.

2) Колективний аналіз-читання кожного речення.

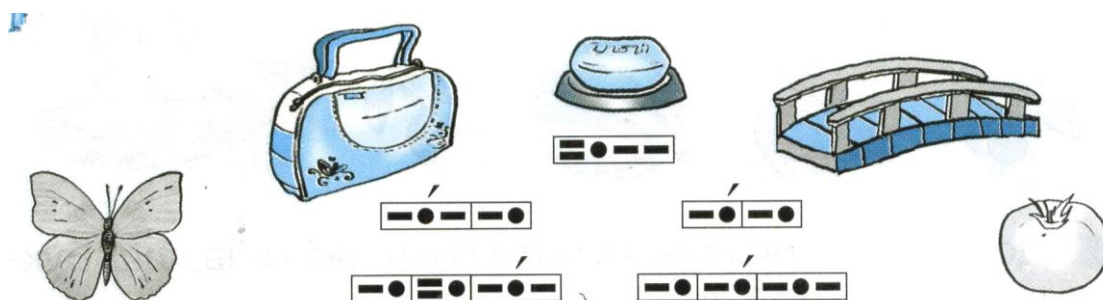
3) Повторне читання тексту (колективне, по рядах, індивідуальне).

Додатково учням можна запропонувати виконати завдання в зошиті.

I і II групам – знайти й обвести такі самі сполучення букв, як у хмаринці.



III і IV групам – назвати зображені предмети, визначити кількість звуків у кожному слові, з'єднати малюнок з відповідною схемою.



8. Підсумок уроку.

Варто зазначити, що епізодичне використання диференційованих завдань не дає бажаного результату. Тільки систематичне, поетапне використання їх дасть позитивний результат.

Передбачення способів зворотного зв'язку.

Зворотний зв'язок дає вчителю змогу одержати інформацію про результативність навчального процесу та його учасників, а учням – проаналізувати й оцінити результати своєї навчально-пізнавальної діяльності (рефлексія). За допомогою здобутих даних учитель має можливість діагностувати навчальний процес, порівняти результати навчальних досягнень учнів із очікуваними результатами, здійснити коригування навчально-пізнавальної діяльності учнів, методики її організації і способів управління нею, ураховуючи індивідуальні досягнення кожного учня та всього класу.

Так, педагог на уроці вивчає настрій дітей, ступінь їхньої зацікавленості навчальним матеріалом, рівень його розуміння і засвоєння, труднощі в опануванні, недоліки, якість етапів навчання тощо.

У кінці кожного уроку, на етапі рефлексії, учні вчаться самостійно підводити підсумок своєї навчально-пізнавальної діяльності. Це дає змогу кожному учневі усвідомити, чого навчився, проаналізувати власні дії, оцінити свою діяльність, власний рівень засвоєння навчального матеріалу,

зіставити їх із результатами однокласників. Рефлексія сприяє формуванню ключової компетентності *уміння вчитися*.

Зворотний зв'язок охоплює методи контролю, само- і взаємоконтролю, які вчитель використовує в межах уроку.

Конструювання уроку. На цьому етапі здійснюється деталізація створеного проекту. Уточнюється його структура, основний і додатковий навчальний матеріал, дидактичні матеріали, методи, прийоми, технології та засоби навчання, визначається орієнтовний час на різні види роботи, передбачаються способи зворотного зв'язку тощо.

Конструктор уроку – оформлена на папері послідовність дій усіх учасників навчального процесу. Він може мати вигляд плану уроку, конспекту, сценарію тощо. Обов'язковими елементами конструктора уроку є: чітко сформульовані тема й мета, очікувані результати; тип уроку, виділені етапи (структурні елементи) уроку; методи, прийоми, засоби організації навчально-пізнавальної діяльності; форми організації навчальної взаємодії; види діяльності вчителя та учнів на кожному з етапів, бажано в декількох можливих (прогнозованих заздалегідь) варіантах.

Отже, моделювання сучасного уроку навчання грамоти (читання) передбачає стадію його проектування і конструювання. Здійснюється цей процес поетапно, з поступовою конкретизацією, уточненням, деталізацією, удосконаленням у змістовому й методичному аспектах кожного компонента моделі уроку, що створює необхідні умови для співпраці, співтворчості педагога й учнів. Проектування і конструювання уроку має здійснюватися шляхом гармонійного застосування традиційних й інноваційних методів, прийомів, засобів, організаційних форм з метою практичного спрямування освітнього процесу на формування на уроках навчання грамоти, крім предметних компетентностей, також і ключових – *комунікативної, соціокультурної, уміння вчитися*.

3.3. Реалізація моделей компетентнісно орієнтованих уроків української мови в навчальному процесі

К.І. Пономарьова

Розроблені в процесі наукового дослідження «Моделювання організаційних форм компетентнісно орієнтованого навчання молодших школярів української мови» базова та варіативні моделі уроків (їх сутність розкрито в параграфі 2.4 цього посібника) були апробовані під час формувального експерименту. Учителі-експериментатори працювали за створеною методикою підготовки і проведення компетентнісного уроку української мови в початковій школі, у якій розкрито дидактичні підходи та методичні рекомендації щодо формулювання мети й визначення цілей уроку, модульного конструювання його структури, вибору компетентнісно орієнтованих методів, прийомів, засобів навчання та форм організації навчальної взаємодії учнів на уроці, проведення підсумку уроку і рефлексії. Розкриємо сутність зазначеної методики.

У формулюванні **теми** компетентнісно орієнтованого уроку доцільно зазначати не тільки мовний матеріал, що буде вивчатися, а й аспект мовленнєвого розвитку, якому приділятиметься увага на уроці.

У визначенні мовленнєвого компонента теми уроку слід виходити з того, яке практичне застосування в мовленні має мовний матеріал, що опрацьовується на уроці. Наприклад, вивчення питальних речень доцільно поєднати з розвитком діалогічного мовлення учнів, адже в процесі ведення діалогу неможливо обійтися без побудови питальних речень. Тому двокомпонентна тема такого уроку правомірно може бути сформульована таким чином: «Питальні речення. Складання діалогу». Практичне застосування знань про питальні речення та умінь їх будувати, інтонувати, записувати (ставити відповідний розділовий знак у кінці) і доречно використовувати у власному мовленні сприятиме не лише міцному й усвідомленому засвоєнню мовного матеріалу, а й мотивації його

опрацювання. На такому уроці учні зрозуміють доцільність вивчення питальних речень.

Наведемо інші зразки формулювання двокомпонентної теми уроків української мови: «Велика буква в кличках тварин. Написання тексту про чотирилапих улюбленців» (під час виконання мовленнєвого завдання учням доведеться записувати клички тварин, застосовуючи правило вживання великої букви); «Спостереження за роллю дієслів у реченнях і текстах. Складання розповіді «Як я збираюсь до школи» за серію малюнків» (у розповіді учні використовуватимуть дієслова, переконуючись у доцільності вивчення цієї частини мови); «Написання *не* з дієсловами. Складання пам'ятки «Як треба ставитись до книжки»» (у пам'ятці необхідно буде зазначити, чого не можна робити з книжкою (не загинай сторінок, не читай лежачи, не їж над книжкою, не пиши на сторінках книжки), записуючи ці застереження, школярі вправлятимуться в написанні дієслів з часткою *не*).

Сформулювавши тему уроку, вчитель має визначити цілі (навчальну, розвивальну й виховну), які ставить перед собою та учнями, і передбачити результати їх реалізації.

Орієнтиром у визначенні **навчальних цілей**, передбачених мовним компонентом теми уроку, є програмові вимоги до засвоєння мовної змістової лінії. Визначаючи цілі мовленнєвого компонента, доцільно орієнтуватися на результати засвоєння змісту мовленнєвої лінії.

Під час постановки навчальних цілей уроку, необхідно враховувати, яке місце він займає в системі уроків, присвячених вивченню теми чи розділу. Залежно від цього у формулюванні цілей варто зазначати, на досягнення яких результатів спрямована навчальна діяльність на уроці: на формування уявлень про мовні одиниці чи знань про їх істотні ознаки, умінь розпізнавати мовні одиниці чи застосовувати правила їх уживання, використовувати мовні знання й уміння на репродуктивному чи творчому рівнях.

Наприклад, під час вивчення в 2 класі розділу «Прикметник» навчальною метою першого уроку буде ознайомлення учнів з лексичним значенням слів, які відповідають на питання який? яка? яке? які?, засвоєння терміна *прикметник*, формування вміння ставити питання до прикметників. Навчальна мета другого уроку зазначеної теми – показати учням, що в реченні, мовленні прикметники завжди зв'язані з іменниками – назвами предметів, ознаки яких вони називають. Мета третього уроку – розвивати вміння ставити питання до прикметників в однині і множині. На четвертому уроці поглиблюється уявлення учнів про роль прикметників у мовленні, зокрема в загадках, закріплюється вміння розпізнавати прикметники, ставити до них питання. Навчальною метою п'ятого уроку є формування в учнів умінь добирати близькі та протилежні за значенням прикметники. Останній урок з розділу слід присвятити повторенню та узагальненню знань про прикметники: що означають ці слова, на які питання відповідають, яку роль виконують у мовленні.

Паралельно з навчальною метою вивчення мовного матеріалу необхідно зазначати мету мовленнєвої діяльності учнів на уроці. Наприклад: формувати вміння вести діалог, вчити редагувати деформований текст, удосконалювати вміння складати розповідь за серією малюнків, формувати вміння складати план тексту, розвивати вміння переказувати текст тощо.

Визначаючи **розвивальні цілі** уроку, потрібно орієнтуватися на зміст і вимоги діяльнісної лінії, основною метою якої є формування компетентності уміння вчитися. Розвивальні цілі передбачають розвиток мислення учнів (формування умінь аналізувати, порівнювати, встановлювати й пояснювати причиново-наслідкові зв'язки, робити висновки, узагальнювати, доводити тощо); розвиток самостійності у навчанні (формування умінь працювати за зразком, виконувати завдання з коментуванням своїх дій, самостійно застосовувати правило, здійснювати самоперевірку); розвиток умінь застосовувати знання в нових ситуаціях, співпрацювати з іншими учасниками навчального процесу тощо.

Виховні цілі уроку формуються відповідно до змісту соціокультурної лінії з урахуванням тематики текстів, що використовуються в процесі опрацювання мовно-теоретичного матеріалу та формування правописних і мовленнєвих умінь.

У формулюванні виховних цілей не варто використовувати дієслова доконаного виду (сформувати, виховати), оскільки виховання є довготривалим процесом і за один урок неможливо сформувати ту або іншу рису чи якість особистості. Тому більш коректним буде вживання фраз з дієсловами незавершеної дії: «формувати позитивне ставлення до вивчення рідної мови», «виховувати почуття вдячності мамі за турботу й опіку», «пробуджувати прагнення виконувати посильні домашні обов'язки», «пояснити учням правила поведінки в театрі», «виховувати співчуття до хворих людей», «формувати інтерес до творів музичного мистецтва», «пробуджувати бажання робити корисні справи», «виховувати інтерес до минулого нашої країни» тощо.

Після визначення цілей уроку вчитель приступає до планування його структури. Розроблена нами базова модель компетентнісно орієнтованого уроку передбачає модульну структуру, яка охоплює три взаємопов'язані модулі (блоки): мовно-теоретичний, правописний і мовленнєво-творчий.

Завдання *мовно-теоретичного* модуля полягають у формуванні в молодших школярів передбачених програмою знань про одиниці різних мовних рівнів – текст, речення, слово (його лексичне й граматичне значення), звуки мовлення. Компетентнісне спрямування початкового курсу української мови вимагає підвищення уваги до практичних аспектів навчання, а саме:

а) збагачення лексичного запасу учнів новими словами й виражальними засобами мови (порівняннями, епітетами, метафорами, фразеологізмами, синонімами, антонімами);

б) розвиток умінь користуватися мовними засобами відповідно до норм літературної української мови: орфоепічних (правильне вимовляння й

наголошування слів), лексичних (дотримання норм лексичної сполучуваності слів), граматичних (правильне утворення форм слова);

в) формування вмінь правильно будувати речення, різні за структурою (прості й складні, зі звертаннями, однорідними членами), метою висловлювання (розповідні, питальні, спонукальні) та інтонацією (окличні й неокличні);

г) вправляння у застосуванні алфавіту;

г) формування умінь користуватися словниками та іншою довідковою літературою.

Щоб забезпечити усвідомлене засвоєння учнями мовного матеріалу, необхідно в процесі його вивчення залучати дітей до активної розумової діяльності, яка передбачає виконання певних розумових операцій: спостереження за мовними одиницями і явищами, їх аналіз, порівняння, встановлення причиново-наслідкових зв'язків між ними, узагальнення своїх спостережень, формулювання під керівництвом учителя висновків, правил.

Роботу над вивченням мовних одиниць і явищ слід організовувати таким чином, щоб у школярів виникали інтерес чи потреба в їх засвоєнні. Тому в процесі реалізації завдань мовно-теоретичного модуля доцільно використовувати такі прийоми, як евристична бесіда, проблемні запитання і завдання, дослідження мовного явища, порівняння мовних одиниць з метою встановлення подібних та відмінних ознак, пошук шляхів чи способів розв'язання життєвих мовленнєвих ситуацій тощо. Наведемо приклади таких прийомів.

Фрагмент уроку 1. (Ознайомлення другокласників зі змінюванням іменників за числами.)

– Прочитайте назви улюблених речей Білосніжки і гномів. Чи помітили між ними різницю?

Улюблені речі

Білосніжки

книжка

Улюблені речі

гномів

книжки

телефон

телефони

м'яч

м'ячі

– Порівняйте, чим слово *книжка* відрізняється від слова *книжки*? (Слово *книжка* називає один предмет, а *книжки* – багато.)

– Отже, чим відрізняються слова першої колонки від слів другої колонки? (У першій колонці слова називають один предмет, а в другій – багато предметів.)

– Який висновок можна зробити про іменники? (Іменники змінюються і можуть називати один предмет або багато).

Фрагмент уроку 2. (Ознайомлення третьокласників із закінченням слова.)

– Допоможіть Сергійкові змінити слово *машина* за питаннями.

Приїхав (на чому?) _____

Немає (чого?) _____

Вихвалявся (чим?) _____

Купив (що?) _____

– Що відбувалося зі словом, коли ви змінювали його за питаннями?

– Підкресліть у слові *машина* ту частину, яка змінювалася.

– Де ця частина знаходиться? (У кінці слова.)

– Запам'ятайте, ця частина слова називається *закінченням*, бо закінчує слово.

– Зробіть висновок, що таке закінчення слова? (Закінчення – це змінна частина слова.)

З огляду на те, що учні молодшого шкільного віку не мають достатнього досвіду навчально-пізнавальної діяльності, учитель повинен спочатку бути керівником, потім співучасником, а пізніше – спостерігачем і коректором процесу дослідження й засвоєння учнями мовного матеріалу.

З метою підвищення ефективності формування навичок самостійного опанування знань, умінь, способів дій доцільно використовувати

різноманітні дидактичні засоби: ілюстративний матеріал, схеми, таблиці, зразки, пам'ятки, алгоритми тощо.

Добираючи методи, прийоми, засоби навчально-пізнавальної діяльності, важливо враховувати фактори впливу на її результат, 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 і з постійним успіхом, з огляду на це, важливим є індивідуальний і диференційований підходи;
- 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 й пізнавальний інтерес.

Після відкриття нових знань, правил, способів дій необхідно навчити дітей використовувати їх в усному мовленні та під час виконання письмових завдань. З цією метою доцільно пропонувати завдання різних когнітивних рівнів: *репродуктивні*, які виконуються за зразком, *конструктивні*, що передбачають застосування знань і вмінь в дещо зміненій ситуації, і *творчі*, коли застосування знань і вмінь відбувається в новій ситуації.

Різноманітними мають бути завдання і за способом виконання, а саме: відкритого типу, що виконуються письмово, закриті тестові завдання, що передбачають вибір правильної відповіді з поданих варіантів, завдання на

встановлення відповідності, послідовності, на доповнення, на вилучення зайвого тощо.

На етапі застосування нових мовних знань і вмінь необхідно пропонувати учням завдання на повторення і закріплення раніше вивченого матеріалу. Це забезпечить міцність, гнучкість і цілісність знань.

Правописний модуль підпорядкований формуванню в молодших школярів елементарних умінь орфографічно правильно писати слова і вживати пунктуаційні знаки. У процесі його реалізації здійснюється формування таких умінь:

а) записувати слова за фонетичним принципом, позначаючи мовні звуки відповідними буквами, уникаючи пропусків, замін, переставляння літер;

б) самостійно застосовувати під час письма передбачені навчальною програмою правила правопису;

в) правильно записувати визначені програмою слова, вимову й написання яких молодші школярі мають запам'ятати (словникові слова);

г) використовувати в процесі письма вивчені за програмою знаки пунктуації;

г) знаходити й виправляти допущені орфографічні й пунктуаційні помилки.

В умовах реалізації компетентнісного підходу формування зазначених умінь здійснюється на засадах принципу усвідомленого засвоєння, який передбачає вивчення правил правопису в процесі дослідницько-пошукової діяльності учнів під керівництвом учителя.

Продемонструємо зразки такої роботи.

Фрагмент уроку 3. (Правопис слів з ненаголошеними [е], [и] в корені (3 клас).)

– У вихідний день Оленка з Юрком ходили з дідусем рибалити. На уроці розвитку мовлення вони написали тексти про свій відпочинок. Але по-різному записали ті самі слова.

<i>Оленка</i>	<i>Юрко</i>
<u>записала</u>	<u>записав</u>
озеро	озиро
весло	висло
рибалити	ребалити

Учителька запропонувала дітям визначити, хто написав правильно, а хто помилився. Для цього порадила порівняти свої записи зі словами *озéра*, *вéсла*, *рíба*.

– Допоможіть Оленці і Юркові з'ясувати, чи правильно вони записали слова.

У процесі власного дослідження учні порівнюють ненаголошену й наголошену позиції звуків [е], [и] в корені слів: *озеро* – *озéра*, *весло* – *вéсла*, *рибалити* – *рíба*.

– Поміркуйте, хто з дітей правильно записав слова? Доведіть, чому.

– Що треба було зробити Юркові, щоб визначити, якою буквою позначати ненаголошені [е], [и] в корені слів? (Потрібно змінити слово або дібрати споріднене так, щоб ненаголошений звук став наголошеним.)

Фрагмент уроку 4. (Правопис закінчень іменників чоловічого роду в орудному відмінку однини (4 клас).)

– Візьміть участь у конкурсі на кращого мовознавця. Проведіть дослідження – які закінчення мають іменники чоловічого роду в орудному відмінку однини. Для цього проаналізуйте три колонки іменників.

<u>–ом</u>	<u>–ем</u>	<u>–єм</u>
велосипед – велосипедом	м'яч – м'ячем	гай – гаєм
футбол – футболом	плащ – плащем	чай – чаєм
друг – другом	ніж – ножем	край – краєм
	кінь – конем	
	день – днем	

– Які закінчення можуть мати іменники чоловічого роду в орудному відмінку однини? (–ом, –ем, –єм)

– Коли пишемо закінчення –єм? (Якщо в називному відмінку іменник закінчується на [й].)

– У яких випадках іменники мають закінчення –ем? (Коли їх основа закінчується на шиплячий або м'який приголосний звук (крім [й]).)

– Коли іменники чоловічого роду мають закінчення –ом? (Якщо їх основа закінчується на твердий приголосний звук.)

– Що потрібно зробити, щоб правильно написати іменник чоловічого роду в орудному відмінку однини? (Визначити, на який приголосний закінчується його основа. Якщо твердий – пишемо закінчення –ом, якщо шиплячий чи м'який – пишемо –ем, якщо на [й], то закінчення –єм.)

В умовах компетентнісного підходу нераціональною є практика, коли вчитель вимагає від учнів точного відтворення вивченого напам'ять правила. Більш важливо, щоб учень розумів правило і знав та пояснював алгоритм його застосування. Тому перевіряти правописні уміння доцільно шляхом виконання завдань, які передбачають застосування правила. Наприклад, правило правопису ненаголошених [е], [и] в корені слів можна перевірити, запропонувавши учневі записати з коментуванням орфограм слова: *гриби*, *стежки*. Якщо учень пояснює, що слово *гриби* напише з буквою *и*, бо в перевірному слові *гриб* у наголошеній позиції чуємо звук [и], а слово *стежки* напише з буквою *е*, тому що в перевірному слові *стежка* в наголошеній позиції чуємо звук [е], то в такому разі можна стверджувати, що учень засвоїв зазначене правило.

Особливу увагу слід приділяти формуванню в молодших школярів уміння знаходити в слові орфограму (букву чи сполучення букв, для правильного написання яких потрібно застосувати правило або словник), потім слова з орфограмами в реченні і тексті. Тільки за таких умов вдасться запобігти випадкам, коли учень засвоїв правило, але під час написання речення чи тексту не помітив орфограму і припустився помилки.

Ефективним засобом формування грамотного письма є коментування правопису слів і речень. Його доцільно використовувати як під час колективного виконання завдань (тоді коментар здійснюється вголос, щоб чули всі учні класу), так і в процесі самостійної роботи (в такому разі кожний учень коментує своє письмо пошепки). Коментування зосереджує увагу учнів на кожному слові і допомагає помічати орфограми.

З метою формування правописних умінь варто використовувати словникові диктанти, вправи, які містять слова з пропущеними орфограмами або навмисно допущеними помилками, завдання, що передбачають вибір правильного варіанту з кількох запропонованих тощо. Різноманітність завдань сприяє тому, що учень вчиться застосовувати правила правопису в різних ситуаціях, демонструючи свою компетентність.

Мовленнєво-творчий модуль спрямований на формування в молодших школярів умінь будувати невеликі за обсягом зв'язні висловлювання (розповіді, описи, міркування), які передбачають застосування знань і вмінь, засвоєних під час реалізації завдань мовно-теоретичного й правописного модулів.

З цією метою доцільними будуть різноманітні мовленнєво-творчі завдання.

Фрагмент уроку 5. (Позначення м'якості приголосних звуків на письмі (2 клас).)

- Спишіть подані на дошці слова: *сплячка, залягати, барліг, спить*.
- Підкресліть букви, які позначають м'якість попередніх приголосних звуків.
- Про яку тварину можна розказати цими словами? (Про ведмедя.)
- Складіть і запишіть розповідь (2-3 речення), використовуючи ці слова.

Фрагмент уроку 6. (Написання слів з апострофом (2 клас).)

- Пригадайте ім'я з апострофом. (Мар'янка.)
- Відгадайте загадку: *Його б'ють і не кажуть «пробач»,*

бо він легенький, круглий ... (м'яч).

– Продовжте речення: *Легесеньке пташине пір'я*

опустилось на наше ... (подвір'я).

– Складіть і запишіть розповідь про дівчинку, використовуючи слова:

Мар'янка, м'яч, подвір'я.

Фрагмент уроку 7. (Іменники – слова, які називають предмети (3 клас).)

– Випишіть з поданої групи слів іменники за зразком.

Зразок: зима (що?).

Зима, ковзани, весело, санки, крижаний, дівтора, віє, сніг, гірка, кататися, лижі.

– Складіть і запишіть розповідь (4-5 речень) про зимові розваги дітей, використовуючи виписані слова.

Фрагмент уроку 8. (Узагальнення знань про дієслово (4 клас).)

– Доберіть слова на кожну букву дієслова *сміється*.

с – (Сергійко)

м – (мама)

і – (іриса)

є – (Єгор)

т – (товариші)

ь –

с – (струмок)

я – (яскраво)

– Побудуйте й запишіть текст із семи речень, використовуючи в кожному одне з дібраних слів.

Орієнтовний зразок складеного учнями тексту: *У неділю Сергійко проснувся рано. У його мама сьогодні день народження. Хлопчик вирішив купити мамі іриса. По дорозі з магазину зустрів Єгора. Товариші разом привітали Сергійкову маму. А потім пішли до струмка. Там яскраво світило сонце.*

Варто зазначити, що попри відносну автономність запропонованих у структурі уроку української мови модулів (мовно-теоретичного, правописного й мовленнєво-творчого), зберігається дидактична цілісність уроку, тому що всі модулі взаємопов'язані і взаємозалежні.

Продемонструємо це на прикладі уроку української мови в 2 класі, присвяченого вивченню дієслова.

Під час реалізації завдань мовно-теоретичного модуля учні мають засвоїти, що таке дієслово, навчитися ставити питання до дієслів та знаходити їх у реченнях і текстах. З цією метою можна запропонувати школярам розглянути ілюстрацію із зображенням дитячого майданчика, на якому дівчинка стрибає на скакалці, хлопчик спускається з гірки, малюк насипає пісок у відерце. Потім поставити учням завдання – дати відповідь на подані нижче запитання одним словом.

- Що робить хлопчик на гірці? (Спускається.)
- Що робить дівчинка зі скакалкою? (Стрибає.)
- Що робить малюк із піском? (Насипає.)
- Усі названі вами слова – *спускається, стрибає, насипає*, називаються **дієсловами**. Поміркуйте, чому їх так називають? (Бо вони означають дії.)
- На які питання відповідають ці слова? (Що робить?)
- А ще дієслова можуть відповідати на питання *що роблять? що робили? що будуть робити? що зроблять?* і под.
- Зробіть висновок, що таке дієслова? (Це слова, які називають дію і відповідають на питання *що робить? що роблять? що робили? що будуть робити? що зроблять?*).

Після цього учні виконують вправи на розпізнавання дієслів у групі слів – різних частин мови, на знаходження дієслів у реченнях і текстах, на добір дієслів за поданими ілюстраціями тощо.

Правописний модуль на цьому уроці можна присвятити повторенню вживання великої літери в іменах людей і на початку речення. З цією метою доцільним буде використання ілюстрації із зображенням дітей, зайнятих

певною діяльністю (наприклад: рухливою грою, спортом, розвагами, прибиранням тощо), або серії малюнків, на яких зображено процес розгортання певних подій з участю дітей. До ілюстрації запропонувати такі завдання й запитання:

- Придумайте імена дітям, зображеним на малюнку (чи малюнках).
- Складіть речення про кожну дитину, використовуючи дієслова.
- Запишіть утворені речення в зошит. Пригадайте, що ви вчили про написання імен людей? (Вони пишуться з великої букви).
- Коли ще треба використовувати велику букву під час записування речень? (Перше слово в реченні також пишеться з великої букви.)

Для мовленнєво-творчого модуля цього уроку логічним буде завдання такого змісту:

- Прочитайте подані на дошці слова: *прокидаюся, встаю, вмиваюся, снідаю, йду*.
- Поставте питання до цих слів.
- Що спільного в цих словах? (Вони означають дію і відповідають на питання *що роблю?*, отже – є дієсловами.)
- Про що можна розповісти за допомогою цих слів? (Про те, як я збираюся вранці до школи.)
- Складіть і запишіть таку розповідь (2-4 речення), використовуючи ці слова.

Таким чином, у процесі мовно-теоретичного модуля на запропонованому уроці другокласники засвоїли знання про дієслово, навчились ставити питання до дієслів, знаходити їх серед групи слів, у реченні, тексті. Під час реалізації правописного модуля учні вправлялися в добір дієслів за поданим малюнком і побудові та записуванні речень з ними, повторили й застосували знання про вживання великої букви в іменах людей і на початку речення. Завдання мовленнєво-творчого модуля спонукало школярів до побудови й записування зв'язного висловлювання. У процесі

його виконання діти використовували знання про дієслово й правописні уміння, сформовані в ході виконання завдань попередніх модулів уроку.

Отже, сутність модульної структури уроку полягає в практичному застосуванні мовних знань і правописних умінь у процесі мовленнєво-творчої діяльності учнів. Такий підхід до конструювання уроку забезпечує формування в молодших школярів предметних компетентностей з української мови.

Важливим етапом компетентісно орієнтованого уроку є його *підсумок*, під час якого здійснюється зіставлення результатів навчальної діяльності на уроці з поставленими цілями. У ході підсумку необхідно з'ясувати, що вивчали на уроці, які знання чи вміння 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.

Проводячи підсумок уроку, не варто обмежуватись лише запитаннями. Доцільними на цьому етапі будуть невеликі за обсягом завдання, що передбачають практичне застосування набутих знань і умінь.

Отже, підсумок уроку має бути чітким, конкретним, спрямованим на виявлення як досягнень, так і невдач у навчанні, спонукати дітей до рефлексії – самооцінки власної навчальної діяльності, стимулювати прагнення до пізнання нового.

Узагальнюючи зазначене, констатуємо, що урок української мови в умовах реалізації компетентісного підходу має відповідати таким *дидактичним вимогам*:

– реалізувати комплекс взаємопов'язаних навчальних, розвивальних і виховних цілей, спрямованих на формування ключових і предметних компетентностей: комунікативної, соціокультурної й уміння вчитися;

- підпорядковувати всі навчально-виховні цілі розвитку особистості учня і спрямовувати їх на досягнення конкретних результатів у його навчанні, розвитку й вихованні;
- будуватися на засадах комунікативно-діяльнісного підходу, який передбачає мовленнєву спрямованість уроку, підпорядкування вивчення мовних знань завданням мовленнєвого розвитку школярів, формуванню навичок вільного володіння мовою в різних ситуаціях спілкування;
- забезпечувати суб'єкт-суб'єктну та полісуб'єктну взаємодію, в основі якої – співпраця, співтворчість учителя з учнями, набуття ними не лише пізнавального, а й соціального досвіду;
- бути емоційним, викликати інтерес до навчання, породжувати потребу в знаннях, і з цією метою містити широкий та цілеспрямований діапазон засобів мотивації навчальної діяльності учнів;
- будуватися з урахуванням його місця в системі уроків певної теми чи розділу, бути пов'язаним з попереднім і наступним уроками;
- в системі уроків повинно функціонувати поступове ускладнення навчальних, розвивальних і виховних цілей, орієнтованих на формування в учнів мовних знань, мовленнєвих умінь, навичок, мотивів, ставлень, якостей особистості;
- включати раціональні інтерактивні методи, прийоми навчання, різноманітні способи організації навчальної взаємодії, які б забезпечували навчально-пізнавальну активність школярів;
- усі використані на уроці методи, прийоми, засоби навчання і способи організації навчальної взаємодії учнів повинні підпорядковуватися досягненню поставлених цілей;
- забезпечувати оптимальний для конкретного колективу дітей темп роботи, своєчасну зміну видів діяльності;
- реалізувати диференційований підхід у навчанні школярів з різним рівнем підготовки й можливостей;
- забезпечувати ситуацію успіху кожного учня;

– передбачати в підсумку уроку обов’язкову рефлексію – аналіз учнями своєї навчальної діяльності, оцінювання її результатів, визначення своїх досягнень і невдач та перспектив подальшого навчання.

У процесі експериментальної роботи, що здійснювалась у межах наукового дослідження «Моделювання організаційних форм компетентісно орієнтованого навчання молодших школярів української мови» був розроблений *алгоритм підготовки модульного уроку* української мови, який передбачає таку послідовність дій педагога:

1) визначення місця уроку в системі уроків певного розділу (береться до уваги кількість годин, відведених на вивчення мовного розділу, розподіляється програмовий зміст між уроками, визначаються результати навчальної діяльності для кожного уроку);

2) визначення змісту мовленнєвого розвитку учнів (які мовленнєві навички формуватимуться чи розвиватимуться на уроці);

3) формулювання теми уроку (мають бути зазначені мовний і мовленнєвий компоненти);

4) постановка цілей уроку – навчальної, розвивальної і виховної з орієнтацією на формування складників компетентностей: комунікативної, соціокультурної й уміння вчитися;

5) складання плану роботи на уроці, виходячи з поставлених цілей;

6) вибір типу уроку залежно від теми й мети;

7) визначення структурних модулів уроку, їх дидактичних цілей і змісту;

8) вибір для кожного модуля оптимальних методів, прийомів, засобів навчання та способів організації навчальної взаємодії учасників навчального процесу;

9) добір методів і засобів діагностування результатів навчання під час підсумку уроку;

10) визначення способів здійснення рефлексивного аналізу учнями власної навчальної діяльності.

Під час підготовки до уроку української мови педагог має з'ясувати, який навчальний матеріал буде опрацьовуватись. У разі, якщо на уроці вивчатиметься певна мовна тема, будуть відпрацьовуватись конкретні правописні уміння і здійснюватиметься розвиток певних мовленнєвих умінь, то доцільно будувати такий урок за базовою моделлю, яка містить мовно-теоретичний, правописний і мовленнєво-творчий модулі. Наведемо зразок такого уроку.

Т е м а. *Алфавіт. Складання тексту за малюнком.*

М е т а. Повторити алфавіт, удосконалювати вміння правильно наголошувати слова *алфавіт* і *абетка*, ознайомити учнів із сферами застосування алфавіту, формувати вміння записувати слова в алфавітному порядку та шукати слово за алфавітом; розвивати вміння аналізувати, логічно мислити під час застосування алгоритму розташування та пошуку слів за алфавітом; удосконалювати вміння будувати речення, складати текст за сюжетним малюнком; повторити й закріпити правопис власних назв; виховувати інтерес до вивчення української мови, пробудити прагнення відвідувати бібліотеку.

О б л а д н а н н я: таблиця «Український алфавіт», картки зі словниковими словами *алфавіт* і *абетка*, орфографічний словник, малюнок із зображенням розгубленого учня перед стелажми книг у бібліотеці, картки зі смайликами настрою.

Хід уроку

I. Організаційний момент.

II. Повідомлення теми й мети уроку.

На цьому етапі уроку вчитель ознайомлює учнів з планом роботи на уроці:

1. Пригадаємо алфавіт і навчимося ним користуватися.
2. Повторимо і закріпимо правило вживання великої літери в іменах і прізвищах людей.
3. Складемо текст за малюнком.

III. Мовно-теоретичний модуль.

1. Засвоєння словникових слів *алфавіт* і *абетка*.

– Прочитайте слова на картках.

абéтка

алфáвіт

– Що вони означають? Яке з них має два наголоси? Як можна його наголошувати?

– Спробуйте пояснити, як утворилися ці слова.

– Порівняйте свої міркування з поданим поясненням.

Слово *алфавіт* утворилося від назв латинських букв **α** (альфа) і **υ** (віта).

Слово *азбука* утворилося від назв букв старослов'янської мови **а** (аз) і **б** (буки).

Слово *абетка* походить від назв букв української мови **А** (а) і **Б** (бе).

– Складіть речення зі словами *алфавіт* і *абетка*.

2. Актуалізація знань про призначення алфавіту.

– Прочитайте текст.

Оксанка прийшла в бібліотеку.

– *Як багато книжок! – здивувалась дівчинка.*

– *Добрий день! – привіталася з бібліотекаркою. – Я хочу взяти вірші Грицька Бойка.*

– *Добридень! – відповіла бібліотекарка і, підійшовши до полиці, одразу знайшла потрібну книжку.*

– *А як ви знали, що ця книжка саме на цій полиці?*

– *У нас всі книжки розташовані за алфавітом, – усміхнулась бібліотекарка.*

– Чи знаєте ви, що означає *розташувати за алфавітом?*

– Утворіть такий самий вислів зі словом *абетка*.

– Що потрібно знати, щоб швидко знайти в бібліотеці потрібну книжку?

– Чи знаєте ви абетку? Перевірте себе.

Учитель показує таблицю «Український алфавіт». Учні колективно читають її, називаючи букви.

– Для чого потрібно знати алфавіт? (Для розташування слів в алфавітному порядку, щоб швидше їх знаходити.)

– Де використовується алфавіт? (У бібліотеках, картотеках, у словниках, під час складання списків тощо.)

Учитель демонструє учням розташування слів у словнику.

– Прізвища учнів нашого класу записані в класному журналі також в абетковому порядку. З якої букви починається прізвище кожного з вас? Поміркуйте, де воно буде в списку класу – на початку, в середині чи в кінці?

IV. Правописний модуль.

1. Вправлення у використанні алфавіту.

– Запишіть в абетковому порядку прізвища трьох своїх однокласників і своє.

Перед записуванням прізвищ учні пригадують правило написання іменників з великої букви.

Після виконання завдання сусіди по парті перевіряють роботу один одного.

– Перевірте, чи в алфавітному порядку записані назви міст.

Донецьк, Київ, Львів, Тернопіль, Хмельницький, Одеса.

– Якщо знайшли помилку, виправте її. Для цього запишіть слова в алфавітному порядку.

V. Фізкультхвилинка.

VI. Мовленнєво-творчий модуль.

1. Складання тексту за малюнком, на якому зображено розгубленого учня перед стелажми книг у бібліотеці.

– Куди потрапив учень? З якою метою він прийшов до бібліотеки? Чому розгубився? Що йому порадите пригадати, щоб швидко знайти потрібну книжку?

– Запишіть текст (3-4 речення) за цим малюнком.

Після завершення роботи кілька учнів, за бажанням, озвучують свої тексти.

VII. Підсумок уроку. Рефлексія.

– Які словникові слова вивчили на уроці?

– Що про них знаєте?

– Для чого потрібно знати алфавіт?

– Назвіть хором пропущені букви в алфавіті.

А, б, в, ж, з, и, і, ї, п, р, с, ч, ш, ь.....

– Хто правильно назвав усі пропущені букви? Кому з вас ще потрібно підучити алфавіт? Зробіть це вдома.

– Яке правило правопису повторили на уроці?

– Які іменники пишемо з великої букви?

– Чи задоволені ви своєю роботою на цьому уроці? Покажіть відповідний смайлик настрою (веселий, без емоцій, засмучений).

Залежно від теми і навчального змісту базова модель модульного уроку української мови може набувати різних варіантів. Зокрема, якщо на уроці не передбачається вивчення теоретичного матеріалу з мови, то відсутнім буде мовно-теоретичний модуль. Навчальна діяльність на такому уроці буде спрямована на опрацювання правила правопису та застосування його в процесі написання зв'язного висловлювання (наприклад, вивчення в 3 класі теми «Написання *не* з дієсловами. Складання тексту «Не порушуй правила переходу вулиці»»).

За відсутності правописного модуля можлива інша варіативна модель уроку, яка охоплює тільки мовно-теоретичний і мовленнєво-творчий модулі (наприклад, урок у 3 класі на тему «Назви відмінків і відмінкові питання. Редагування деформованого тексту»).

Особливою структурою вирізняються уроки мовленнєвої творчості (уроки розвитку мовлення). Зокрема, вони складаються з підготовчого й мовленнєво-творчого модулів.

Підготовчий модуль передбачає низку послідовних етапів, зміст яких залежить від теми уроку – написання переказу чи твору. Під час написання переказу тексту підготовчий модуль передбачає такі види діяльності.

Попередня бесіда. Вона проводиться не завжди, але в більшості випадків необхідна для з'ясування знань учнів з теми, якій присвячений текст для переказу.

На наступному етапі здійснюється *читання вчителем тексту*, після якого відбувається *аналіз змісту прочитаного*. В ході цієї роботи учні повинні усвідомити головну думку та ідейний зміст твору, чітко уявити собі послідовність подій, причиново-наслідкові зв'язки.

Під час підготовки до переказу необхідно розглянути також *будову прочитаного тексту*. Діти визначають зачин твору, з'ясовують, про що йдеться в основній частині, виділяють кінцівку тексту. Це допоможе їм у *складанні плану* майбутнього переказу. Робота над складанням плану може проводитися по-різному. Найпростішим є варіант, коли учням пропонується текст, поділений на логічні частини. Після його перелічування школярі виділяють головне в кожній частині, записують його одним реченням, одержуючи таким чином план переказу. Поступово робота над планом ускладнюється. Учні читають текст мовчки, самостійно визначають кількість частин у творі та їх межі й виділяють у кожній частині найголовніше. Складений таким чином план записується на дошці. Можливе так зване зворотне планування. Учням пропонується складений і записаний на дошці план. Вони читають текст і ділять його на частини відповідно до плану. Можна записати план непослідовно. Тоді школярам, перш, ніж приступити до написання переказу, доведеться поставити пункти плану в належній послідовності. Після виконання таких видів роботи учням можна

запропонувати самостійно складати план. Варто зазначити, що план переказу може будуватися як із розповідних, так і з питальних чи називних речень.

Важливим етапом підготовчого модуля на уроці з написання переказу є *аналіз мови*, якою написаний текст. У процесі цієї роботи необхідно звернути увагу дітей на точність, виразність, забарвленість окремих слів і виразів. Обов'язково слід проаналізувати виражальні засоби мови (яскраві, образні слова), які використав автор. Корисно окремі найяскравіші слова й вирази записати в зошити чи на дошку, щоб учні могли використати їх під час написання переказу.

Особлива роль у процесі підготовки до переказу відводиться *словниковій роботі*, яка полягає не тільки в тлумаченні незрозумілих школярам слів, а, насамперед, у збагаченні й активізації лексичного запасу дітей. З цією метою доцільно спонукати учнів до спостереження за синонімічним багатством прослуханого тексту. Варто запропонувати знайти й записати на дошці синонімічні ряди, використані автором, з'ясувати, з якою метою він їх використав. Учні можуть доповнити синонімічні ряди, а вчитель має націлювати їх на обов'язкове вживання слів-синонімів у власних переказах, щоб уникнути невиправданих повторів тих самих слів, для точнішого висловлення думки, передачі свого ставлення до того, про що вони писатимуть.

Письмовому оформленню переказу має передувати *орфографічна підготовка*, зокрема, робота над словами, під час написання яких можуть виникнути труднощі. Їх доцільно винести на дошку й підкреслити та проаналізувати орфограми.

Перед записуванням переказу доцільно також активізувати знання учнів про культуру оформлення тексту.

У процесі *мовленнєво-творчого модуля* здійснюється *усне складання фрагментів тексту* за пунктами плану і записування переказу. Під час колективної усної роботи над побудовою переказу вчитель має заохочувати школярів не повторювати висловлювання один одного, а створювати

індивідуальні варіанти текстів. Записування складених переказів в зошити здійснюється учнями самостійно.

Підсумок такого уроку проводиться після перевірки школярами записаних текстів, їх редагування та виправлення помилок. Кілька кращих робіт за бажанням їх авторів зачитуються й аналізуються. Під час аналізу учнівських переказів педагог повинен відзначити позитивні сторони дитячих робіт і дуже коректно вказати на недоліки.

Пропонуємо зразок конспекту уроку розвитку мовленнєво-творчих здібностей, присвяченого написанню докладного переказу тексту в 3 класі.

Т е м а. *Докладний переказ тексту «Узимку».*

М е т а. Формувати в учнів уміння створювати докладний переказ тексту, розвивати вміння ділити текст на частини, складати план тексту, послідовно викладати свої думки; збагачувати й активізувати словниковий запас школярів; виховувати інтерес до природи, розширювати кругозір учнів.

О б л а д н а н н я: текст «Узимку» за А. Морозовим, карта із зображенням Київського моря, ілюстрація із зображенням дна прісноводної водойми.

Хід уроку

I. Організаційних момент.

II. Підготовчий модуль.

1. Вступна бесіда про розташування Київського моря (з використанням карти), про тварин, які живуть у його водах (з використанням ілюстрації дна прісноводної водойми).

У ході бесіди школярі з'ясовують, що Київське море створене штучно. Глибина його невелика, тому взимку біля берегів воно замерзає. Однак життя в ньому не вмирає.

2. Повідомлення теми та мети уроку.

Учитель повідомляє, що на уроці школярі писатимуть докладний переказ тексту «Узимку», в якому йдеться про Київське море.

3. Читання тексту вчителем.

Узимку

Підводні мешканці Київського моря і прибережних озер знають, що січневі морози жартувати не люблять.

Усі приготувалися до зими вчасно. Жаби зарилися в мул і міцно сплять. Крупні, із золотистою лускою коропи зібралися в глибокій ямі під згірком. Дрімають. Тільки зрідка здригають червоними плавцями та хвостами час від часу ворушать, свіжу воду в яму заганняють.

Пустинно під крижаним дахом на мілководді. Тільки інколи заверне сюди в пошуках корму косячок червоноперок або пропливе зелена щука. Гострозуба розбійниця продовжує полювати і в січні. (За А. Морозовим.)

4. Аналіз змісту тексту.

З'ясування незрозумілих слів і висловів.

- Які слова чи вирази з тексту вам не зрозумілі?
- Як розумієте вислів *у глибокій ямі під згірком*?
- Що означає слово *мілководдя*?
- Як уявляєте собі *косячок червоноперок*?

Робота над темою та головною думкою тексту.

– Про що ви дізналися з тексту? (Про життя тварин у Київському морі взимку.)

– У якій послідовності знайомить нас автор з тваринами? (Спочатку повідомляє про жаб (вони зарилися в мул і сплять), потім говорить про коропів – вони дрімають у глибокій ямі; далі розповідає про червоноперок, що часом запливають на мілководдя в пошуках корму, і щуку, яка полює і взимку.)

– Як ви гадаєте, чому в Київському морі живуть не морські тварини, а ті, що водяться в річках? (Бо в цьому морі прісна вода, адже воно штучно наповнене водою річок.)

– Що нового дізналися ви для себе з цього тексту?

5. Аналіз структури тексту.

– На скільки частин можна поділити текст?

- Про що йдеться в кожній частині?
- Який у тексті зачин?
- Чи є в тексті кінцівка?
- Яку кінцівку ви дібрали б до даного тексту?

6. Складання плану майбутнього переказу.

Учитель пропонує учням самотійно скласти план, надаючи індивідуальну допомогу слабшим школярам. Після завершення цієї роботи відбувається зачитування складених планів кількома учнями.

Заслухавши план одного учня, доцільним може бути запитання:

- А в кого план складений інакше?

На похвалу заслуговують ті учні, у яких план не такий, як у більшості їхніх однокласників.

7. Повторне читання тексту вчителем з установкою на спостереження за його мовним оформленням.

8. Аналіз мовного оформлення тексту.

- Як автор називає тварин, що живуть у морі? (*Підводні мешканці.*)
- Поясніть, у якому значенні вжито дієслово *жартувати* в реченні *Морози жартувати не люблять?* (Переносному.)
- Якими словами описав автор коропів? (*Крупні, із золотистою лускою.*)
- Якими дієсловами передав автор рух плавців і хвостів коропів? (*Здригають плавцями, ворухають хвостами.*)
- Що можете сказати про значення цих дієслів? (Вони близькі за значенням – синоніми.)
- З якою метою використав автор ці синоніми? (Для уникнення повтору.)
- Не забувайте й у своїх переказах використовувати цей прийом.
- А які ще синоніми є в цьому тексті? (*Сплять, дрімають; шука, розбійниця.*)
- Чим укрите мілководдя взимку? (*Льодом.*)

– А як написано про це в тексті? (*Пустинно під крижаним дахом мілководдя. Лід* автор назвав *крижаним дахом*.)

– Не забудьте про цю авторську знахідку у своїх переказах.

– Чому щуку в тексті названо *гострозубою розбійницею*? (Бо вона хижа риба.)

9. Орфографічна робота.

Учитель звертає увагу учнів на зроблені ним на дошці записи слів з підкресленими орфограмами:

Узимку, Київське море, прибережний, згірок, пустинно, мілководдя, червоноперки.

(Можливий інший варіант цієї роботи, коли вчитель викликає до дошки учнів, диктуючи їм складні для написання слова й словосполучення. Під час запису учні коментують, чому пишуть так, а не інакше.)

III. Мовленнєво-творчий модуль.

1. Складання усного переказу прочитаного тексту.

Варто залучити до цієї роботи не одного, а кілька учнів, пропонуючи розкривати кожний пункт плану іншій дитині.

2. Записування переказу в зошити.

Перед записом учитель націлює учнів ще раз перечитати свій план і записати переказ відповідно до нього. Доцільно також нагадати, що кожную структурну частину тексту необхідно писати з нового абзацу.

Під час самостійної роботи вчитель надає індивідуальну допомогу слабшим учням.

3. Перевірка виконаної роботи.

Після написання переказу слід обов'язково спонукати дітей до самоперевірки. За наявності часу доцільно заслухати в класі кращі перекази, які визначає вчитель, переглядаючи побіжно учнівські роботи під час виконання їх школярами. Це мають бути перекази не обов'язково сильніших учнів, а найкраще тих, хто просунувся вперед у порівнянні з попередньою роботою цього виду.

IV. Підсумок уроку. Рефлексія.

- Чого навчалися на уроці?
- Що допомогло послідовно передати зміст тексту? (План.)
- Які в кого виникли труднощі під час написання переказу?
- Що нового почерпнули з уроку?
- Як оцінюєте свою роботу на уроці?

Модульний урок, присвячений написанню твору, має свої особливості. Зокрема, готуючи дітей до написання твору, їх треба вчити:

- розуміти задану тему, визначати її зміст, обсяг, дотримуватися теми на всіх етапах підготовки й оформлення свого твору;
- оцінювати матеріал і тему в цілому, висловлювати своє ставлення до того, про що пишеш, передавати в творі свою власну позицію;
- накопичувати матеріал: спостерігати, виділяти з власного досвіду головне – те, що стосується даної теми; осмислювати факти, описувати, передавати свої знання, почуття, наміри;
- розташовувати матеріал в належній послідовності, складати план і дотримуватися його під час побудови тексту;
- добирати потрібні слова й інші засоби мови, будувати синтаксичні конструкції і зв'язний текст;
- орфографічно правильно й каліграфічно записувати текст, ставити розділові знаки, ділити текст на абзаци, дотримуватися абзаців під час запису твору;
- знаходити недоліки й помилки у власному творі, виправляти їх, удосконалювати написане.

У початковій школі доцільно вчити учнів писати такі види творів, як:

- 1) розповідь про побачене, пережите, почуте, тобто твори на матеріалі праці, екскурсій, походів, спостережень та інших форм безпосереднього досвіду школярів;
- 2) твори за картиною, фільмом, прочитаною книгою тощо;

3) твори на основі творчої уяви – за сюжетною картиною, за даним початком чи кінцем, імпровізація казок і т.п.

Залежно від типу тексту, це можуть бути розповіді, описи, міркування, хоч, здебільшого, переважають твори змішаного типу: розповідь з елементами опису й міркування.

У процесі розвитку зв'язного писемного мовлення школярі проходять шлях від колективних робіт до самостійних, тобто зростає рівень самостійності учнів. Якщо в 2 класі проводиться переважно колективна підготовка тексту, призначеного для запису, й елементи індивідуальної творчості вводяться у вигляді незначних заміток, повідомлень про себе, про свої дії, почуття, то в 3 і 4 класах школярі повинні вчитися працювати над твором самостійно. Їм доцільно пропонувати індивідуальні теми, наприклад: «Мій чотирилапий друг», «Найцікавіший день канікул» тощо. А під час роботи над темами, призначеними для всього класу, постійно має зменшуватися обсяг колективної підготовчої роботи перед записом твору.

З урахуванням того, що молодші школярі люблять живі дії, їм доступніша розповідь як жанр. Тому в початкових класах розповідь у творах, як правило, переважає, а опис відіграє допоміжну роль. Однак роль опису й елементів міркування з роками навчання має зростати.

Дуже важливо, щоб написання творів захоплювало учнів, демонструвало їм величезні можливості мови й необхідність її ретельно вивчати заради вираження власних думок і почуттів.

Виховний ефект творів залежить від вибору теми, від рівня самостійності того, хто пише, від того, наскільки його твір «пишеться серцем, а не ручкою». Написання творів допомагає дітям глибше усвідомити свої почуття, привчає до послідовного мислення, підвищує самоповагу, розвиває інтерес до літературної творчості.

Найбільше сприяє вирішенню виховних функцій цілеспрямованість розкриття вибраної теми.

Дуже добре, коли підготовка до письмового твору розпочинається за кілька днів до його написання. Вона може проводитися на різних уроках, а також у позаурочний час. Дуже важливо, щоб школярі мали можливість декілька разів повернутися до теми майбутнього твору.

Структура уроку, присвяченого написанню твору, залежить від виду твору та від віку учнів. Наприклад, під час написання твору за картиною на уроці відводиться час на її розглядання й бесіду за змістом. Твір про побачене під час екскурсії вимагає бесіди, яка відтворює в пам'яті учнів одержані на екскурсії відомості. Перед твором про тривалі спостереження за природою діти самостійно аналізують календарі погоди й природи, узагальнюють зроблені там записи.

Однак, незалежно від виду твору, завжди чітко виділяються три етапи підготовки до нього:

- 1) накопичення матеріалу (спостереження, екскурсії, походи, прогулянки, розглядання картин, читання художніх творів тощо);
- 2) відбір і розташування матеріалу (обговорення, визначення головного, складання плану);
- 3) словесне, мовленнєве оформлення, тобто складання самого тексту, його запис, удосконалення, самоперевірка.

Перший і другий етапи можуть виходити за межі уроку. Так, накопичення матеріалу для твору за екскурсією, за спостереженнями здійснюється задовго до письма. На уроці ж матеріал відновлюється в пам'яті школярів, систематизується й оформляється.

На уроках, що передують твору, добирається лексика для нього, можуть бути створені фрагменти тексту. Іноді заздалегідь складається план.

Тому урок, на якому пишеться твір, у більшості випадків, має розглядатися як підведення підсумку роботи, проведеної попередньо.

Побудова уроків, на яких учні вчаться писати твори, залежить від характеру підготовчої роботи. Однак можна виділити загальні етапи таких уроків. Насамперед, *повідомлення теми* і завдань майбутнього твору та

обговорення їх з учнями. Потім проводиться *бесіда з метою впорядкування матеріалу*, якщо він накопичений заздалегідь під час спостережень, чи для його накопичення (наприклад, розглядання картини). Після цього йде *складання плану* чи його уточнення, якщо він був складений раніше. Далі проводиться *лексична підготовка до написання тексту*, запис необхідних слів, їх орфографічна перевірка, складання окремих речень, частин тексту. Нарешті, *запис твору учнями*, спостереження вчителя за роботою кожного учня, надання індивідуальної допомоги. На завершення – *самоперевірка*, вдосконалення тексту, виправлення виявлених недоліків та помилок. Якщо є час, доцільно на цьому ж уроці прочитати один-два кращих твори.

Плануючи уроки з розвитку вмінь будувати й записувати твори, вчитель має пам'ятати головну їх мету: сформувати в учнів уміння самостійно складати зв'язний текст.

Пропонуємо зразок такого уроку, підготовлений і проведений вчителькою Оленою Валеріївною Рудковською в 3 класі експериментальної Боярської ЗОШ І-ІІІ ступенів № 4 Київської області.

Т е м а. *Написання твору про осінь на основі власних спостережень.*

М е т а. Формувати в учнів уміння будувати твір на основі спостережень, вчити висловлювати свої почуття, удосконалювати вміння зв'язно й послідовно викладати власні думки; збагачувати мовлення учнів виражальними засобами мови, формувати вміння застосовувати їх у власних творах; розвивати спостережливість, вчити учнів бачити прекрасне в природі, трепетно ставитися до нього, виховувати інтерес до творів художньої літератури, образотворчого й музичного мистецтв, формувати вміння порівнювати твори різних мистецтв, присвячені одній тематиці.

О б л а д н а н н я: малюнок із зображенням Чарівниці-осені, смайлики настрою, репродукції картин українських художників, присвячені осінній порі (О. Щербаков, О. Приходько, Т. Книш), вірші про осінь, фрагменти музичних творів А. Вівальді й П. Чайковського «Пори року. Осінь», кленові

листочки з кольорового паперу, плакат із зображенням клена, аркуші паперу для записування слів, фломастери.

Хід уроку

I. Організаційний момент.

– Доброго дня, діти!

Сьогодні у нас незвичайний урок.

У світ фантазії зробимо крок.

Із творчістю ми зустрічались не раз.

І знову вона завітала до нас.

– Якщо ви готові до уроку, то підніміть смайлик настрою, з яким ви налаштовані працювати.

– Сьогодні на наш урок завітала Чарівниця, яка поведе нас у світ природи. Хочете дізнатися, як її звуть?

– Тоді відгадайте загадку:

У садах, гаях блукає,

Жовтий одяг одягає,

Золотисту стелить постіль,

Жде сестрицю білу в гості.

– Діти, здогадалися, як звуть Чарівницю? (Осінь.)

II. Прогнозування очікуваних результатів.

– У вас на партах лежать кленові листочки (кольоровий папір у формі листя клена). Будь ласка, напишіть на них, що ви очікуєте від сьогоднішнього уроку.

– Прикріпіть свої листочки на дерево (плакат із зображенням клена розташований на дошці).

– У кінці уроку перевіримо, чи справдилися ваші сподівання.

III. Підготовчий модуль.

1. Актуалізація опорних знань.

– Золотий клен хоче дізнатися, що ви знаєте про осінь. Він насипав на мій стіл листочки із запитаннями. Дайте на них відповідь.

Вправа «Мікрофон».

- Скільки місяців у осені?
- Назвіть осінні місяці.
- У якому місяці осінь називають ранньою? (У вересні.)
- У якому місяці осінь стає золотою? (У жовтні.)
- Коли осінь називають пізньою? (У листопаді.)
- Яка осінь вам до вподоби?

(Орієнтовна відповідь учнів: Мені подобається пора золотої осені. Бо саме в цей час з'являється павутиння бабиного літа, дерева одягаються в розкішні жовті сукні, у небі чути тужливі голоси птахів.)

2. Оголошення теми й мети уроку.

– Сьогодні ми будемо любитися осінню, говорити й писати про її чудову, фантастичну, неповторну красу. Своєю красою осінь захоплює і художників, і композиторів, і письменників. У своїх творах вони різними засобами передають її неповторність. Художники – за допомогою фарб, композитори – за допомогою нот, письменники – за допомогою слів.

– І ми з вами спробуємо передати свої враження від осені за допомогою слів. Кожний із вас спробує себе в ролі письменника. Але, перш ніж розпочати писати свої твори, подивимось і послухаємо, як розповіли про осінь художники, композитори, поети.

3. Перегляд репродукцій картин про осінь.

– Неймовірні барви осені захоплюють кожного. Не залишаються осторонь і майстри пензля. Погляньте, якою побачили осінь українські художники Олег Щербаков, Олександр Приходько, Тетяна Книш. (Учні розглядають репродукції картин цих художників, присвячені осінній тематиці.)

- Який період осені зображено на першій картині?
- Які кольори використав художник?
- Який настрій викликає у вас ця картина?
- Чи подобається вам осінь на другій картині?

- Чим вона вас приваблює?
- У які кольори осінь пофарбувала дерева? (Багряні, жовті, оранжеві.)
- Подивіться на третю картину. Який період осені зображено на ній?
- Які фарби переважають на цій картині?
- Як ви гадаєте, добре чи погано, що опадає листя з дерев?
- Що спільного в цих картинах?
- Чи можна сказати, як автори цих полотен ставляться до осені?
- Яка картина вам найбільше сподобалась? Чому?

4. Слухання музики Антоніо Вівальді та Петра Чайковського.

– Композитори теж обожають осінь. Подорожуючи лісами, садами, парками, вони прислухаються й запам'ятовують осінні звуки, які потім відтворюють у музиці.

– Діти, сьогодні ми послухаємо два музичні твори про осінь. Перший написав відомий італійський композитор Антоніо Вівальді, а другий – створив Петро Чайковський. Під час слухання мелодій пропоную закрити очі й уявити осінню природу, яку композитори «намалювали» за допомогою музичних звуків.

- Чи однакову осінь зобразили обидва композитори?
- Які картини осені виникли в вашій уяві під час слухання першої мелодії?
- Що уявили, слухаючи другу мелодію?
- Які почуття пробудив у вашій душі кожний музичний твір?

5. Робота над віршами про осінь.

– Не лише художники та композитори люблять осінь. У творчості письменників і поетів теж багато чудових творів, у яких за допомогою яскравих слів передана осіння краса.

– Прослухайте уважно вірші про осінь. Можете закрити очі й уявити описані поетами картини природи. Перший вірш нам подарувала Іванна Савицька. (Вірш читає вчитель під музичний супровід.)

Осінь

Летять листки пожовклі і зів'ялі,
Летять до ніг і сумно шелестять.
Затих гайок, і верби кучеряві
Пташиним співом вже не гомонять.
А ниточки ясні срібноволосі
Шепочуть: осінь, осінь, осінь...

- Як ви розумієте слово *гомонять*? (Гомонять – розмовляють тихо, приглушено.)
- Покажіть за допомогою смайликів, який настрій викликав у вас цей вірш.
- Поміркуйте, чому поетеса передала у вірші саме такий настрій?
- Яка картина виникла в вашій уяві під час слухання цього вірша?
- Послухайте вірш про осінь Ольги Війтик-Юшук.

Осінній парк

Вже побагряніло листячко на клені,
Але на вербиці ще воно зелене.
На каштані листя з жовтою каймою.
Йду осіннім парком тихою ходою.
Таких фарб немає влітку, ні зимою.
Недаремно осінь зветься золотою.

- Який настрій у вас з'явився під час слухання цього вірша? (Радість, захоплення.)
- Які фарби осені помітила й описала поетеса? (Багряна, золота, жовта, зелена).
- Хто з вас може пояснити, який колір називається *багряним*? (Багрянний – темно-червоний, пурпуровий.)
- Чи зрозуміле вам значення слова *кайма*? (Кайма – вишивка або смужка тканини чи хутра на краях одягу, взуття як оздоблення.)

– Чарівниці-осені дуже хочеться дізнатися, кому який вірш сподобався більше. Покажіть це смайликами настрою.

– Дякую, відповіді різноманітні, наче кольори осені.

6. Вправа «Асоціативний куш».

– Чарівниці цікаво, якими словами ви зможете розповісти про осінь? Щоб відповісти на її запитання, пропоную об'єднатися в творчі групи (по рядах) і дібрати якнайбільше яскравих, образних, барвистих слів про осінь.

– Перша група добирає іменники, друга – прикметники, а третя – дієслова. Упродовж 2-3 хвилин кожний учасник творчої групи записує кольоровим фломастером на аркуші паперу своє слово й прикріплює його на дошку за допомогою магніту. (На дошці подано назви трьох колонок: іменники, прикметники, дієслова. Під ними учні прикріплюють дібрані слова, наприклад, *іменники*: чарівниця, красуня, майстриня, художниця; *прикметники*: золота, багряна, жовта, барвиста, пізня, дощова; *дієслова*: крокує, фарбує, опадають, кружляють, стеляться, танцюють.)

– Молодці, ви чудово попрацювали. А тепер усно спробуємо утворити словосполучення, речення з поданих слів, а найкращі запишемо на дошці.

7. Робота над виражальними засобами мови.

– Доберемо до поданих слів близькі за значенням, щоб у творах не повторювати тих самих слів.

осінь, ... (чарівниця, чаклунка, художниця, господиня, красуня);

прийшла, ... (прилинула, завітала, настала);

одягла, ... (вбрала, причепурила).

– Доберіть порівняння до поданих слів.

осінь, ніби ... (господиня, чаклунка, художниця);

листочки, як ... (метелики, зірочки);

вітер, немов ... (диригент, жартівник, розбійник).

8. Фізкультхвилинка.

9. Повторення знань про побудову й письмове оформлення тексту.

Вправа «Незакінчене речення».

– Перед тим, як розпочати писати твір, пригадаємо правила побудови тексту. Продовжте подані речення.

Текст складається з ... (трьох частин).

Вони називаються ... (зачин, основна частина, кінцівка).

Кожну частину починаємо писати з ... (абзацу).

Назва твору – це його ... (заголовок).

Заголовок може виражати ... (тему твору або основну думку).

10. Робота над заголовком твору.

– Як би ви назвали свій твір? (Учні пропонують різні варіанти заголовків: Осінь, Золота осінь, Чарівна осінь, Золота чаклунка тощо.)

– Усі заголовки чудові. Кожний із вас може записати свій або будь-який із запропонованих вашими однокласниками.

IV. Мовленнєво-творчий модуль.

1. Написання твору.

– Після вибору заголовка приступайте до написання твору. (Кожний учень самостійно записує свій твір.)

2. Перевірка написаного, редагування творів.

Після перечитування власних творів і виправлення помилок (якщо такі є), декілька учнів, за бажанням, зачитують свої тексти. Однокласники під керівництвом учителя зазначають позитивне в творі й толерантно вказують на недоліки.

V. Підсумок уроку. Рефлексія.

– Якій порі року був присвячений урок?

– Пригадайте, що ви очікували від уроку? Чи справдилися ваші сподівання?

– Чого ви навчилися на уроці?

– Що вам вдалося найкраще?

– Прочитайте найкраще речення з вашого твору?

– Що на уроці було для вас найважчим?

– Чи було завдання, яке спочатку вам здавалося важким, але потім ви з ним легко впоралися?

– За допомогою смайлика настрою покажіть, як ви оцінюєте свій твір.

– А тепер покажіть смайликами, чи сподобався вам урок.

VI. Домашнє завдання.

– Сьогодні на уроці ви були письменниками – писали твори. Пропоную вдома підготувати ваші роботи до «видання» – помістити свій текст у книжечку з ілюстраціями. Для цього зробіть невеличку книжечку з аркушів паперу. Оформіть палітурку – розташуйте на ній назву свого твору й прізвище автора. На сторінках книжечки запишіть твір і намалюйте ілюстрації до нього. На батьківських зборах ми влаштуємо для батьків виставку ваших книжечок.

Поряд із традиційними уроками актуальним стає використання нестандартних форм організації навчальної діяльності, оскільки вони наближають шкільне навчання до реалій життя, захоплюють учнів, формують стійкий інтерес до навчання, спонукають до пошуку оптимальних шляхів вирішення нестандартних ситуацій, творчого застосування знань, умінь, способів дій, задовольняють потребу дітей в інтелектуальному розвитку, здійснюють позитивний емоційний вплив. Нестандартні організаційні форми не тільки урізноманітнюють навчальний процес, а й викликають у школярів задоволення від самого процесу праці.

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.

У процесі науково-дослідної роботи ми встановили, що доцільними й доступними в початкових класах 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.

Зазначені нестандартні уроки є одним із засобів підвищення інтересу школярів до вивчення української мови. Вони сприяють активізації навчально-пізнавальної і мовленнєво-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.

Продемонструємо зразок конспекту нетрадиційного уроку.

Урок-конкурс веселих і кмітливих (КВК) в 4 класі.

Т е м а. Узагальнення знань про частини мови.

М е т а. Узагальнити та систематизувати знання учнів про іменник, прикметник, дієслово, формувати уміння застосовувати мовні знання в нестандартних умовах, залучати учнів до взаємодії в команді, до прийняття спільних рішень, розвивати логічне мислення, кмітливість, усне мовлення, вміння працювати в групі; виховувати доброзичливе ставлення до однокласників, інтерес до вивчення української мови, стимулювати ініціативу школярів.

О б л а д н а н н я: емблеми команд, табло для виставлення балів, картки з правилами гри.

Хід уроку

I. Організаційний момент.

1. Вступне слово вчителя

– Сьогодні у нас незвичайний урок. Ми проведемо його у формі КВК – це конкурс веселих та кмітливих. До нього ми готувались заздалегідь. У нас є три команди, які вже обрали своїх капітанів.

– Щоб змагання команд пройшли успішно, ми маємо затвердити правила гри (правила на окремих картках учитель озвучує і прикріплює на дошку):

1. Не викрикуй.

2. Не перебивай іншого.

3. Чекай своєї черги на відповідь.

4. Не ображай інших учасників конкурсу.

5. Будь активним.

6. Радій успіхам своїх товаришів.

– Пропоную учасникам конкурсу скласти присягу. Повторюйте за мною текст присяги.

Ми, учасники КВК, обіцяємо добросовісно виконувати правила гри. Не будемо вдаватися до хитроців і нечесних вчинків. Нехай у чесній боротьбі переможе сильніший!

2. Повідомлення теми і мети уроку.

3. Прогнозування очікуваних результатів.

Учні по черзі зачитують записані на дошці очікувані результати.

Цей урок мене навчить:

– розрізняти різні частини мови;

– застосовувати знання з мови для виконання поставлених завдань;

– працювати в команді;

– демонструвати результати своєї роботи.

4. Представлення журі конкурсу.

II. Конкурси.

1. Розминка «**Відгадай назву команди**».

Капітани повідомляють пояснення назви команди, вболівальники відгадують її.

Капітан 1-ї команди: назва нашої команди така, як назва частини мови, яка означає предмет і відповідає на питання хто? що?

Капітан 2-ї команди: наша команда називається так, як частина мови, що називає ознаку предмета і відповідає на питання який? яка? яке? які?

Капітан 3-ї команди: назва нашої команди така сама, як назва частини мови, яка означає дію предмета і відповідає на питання що робить? що зробить? що робити? що зробити?

Вболівальники відгадують назви команд: «Іменник», «Прикметник», «Дієслово». Капітани команд представляють емблеми, команди озвучують девізи.

Девіз команди «Іменник»:

– Іменники добре ми маємо знати,
щоб правильно предмети називати.

Девіз команди «Прикметник»:

– Якщо прикметник будеш знати,
зумієш світ краще пізнати.

Девіз команди «Дієслово»:

– Щоб дії правильно назвати,
потрібно дієслово знати.

Журі оцінюють презентацію команд у балах.

2. Конкурс капітанів «**Хто більше**».

Кожний капітан упродовж 1 хвилини записує на дошці слова – частини мови, яка відповідає назві його команди.

За кожне слово команди одержують по 1 балу.

3. Конкурс команд «**Слова на одну букву**».

Члени команд упродовж 1 хвилини записують на дошці слова своєї частини мови на букву С.

За кожне слово команди одержують по 1 балу.

4. Конкурс команд **«Скажи навпаки»**.

Команди отримують картки зі словами, до яких треба дібрати протилежні за значенням.

Картка 1-ї команди.

радість –

ніч –

холод –

друг –

війна –

шум –

Картка 2-ї команди.

темний –

сумний –

хороший –

мокрый –

чистий –

лінивий –

Картка 3-ї команди.

вставати –

розмовляти –

ремонтувати –

працювати –

виходити –

вішати –

За кожне правильно дібране слово команди одержують по 2 бали.

5. Конкурс команд **«Заміни близьким за значенням словом»**.

На дошці записані фразеологізми:

Накивати п'ятами –

Рукою подати –

Як сніг на голову –

Ловити гав –

Команди замінюють вислови одним словом. Яка команда швидше впорається і правильно добере всі слова, одержує 10 балів. Команда, яка впорається із завданням друга – 9 балів, третя – 8 балів. За кожну допущену помилку знімається 2 бали.

6. Конкурс команд **«Доберіть слова з орфограмою»**.

Кожна команда впродовж 1 хвилини добирає слова своєї частини мови (іменники, прикметники, дієслова) з орфограмою «ненаголошені голосні в корені слова».

За кожне правильно дібране слово команди одержують по 2 бали.

7. Конкурс команд **«Зберіть родичів»**.

Команди добирають споріднені слова з поданим на картці коренем.

Картка 1-ї команди.

Картка 2-ї команди.

Картка 3-ї команди.

За кожне слово команди одержують по 1 балу.

8. Конкурс команд «*Утворіть нові слова*».

Команди складають слова з букв слова *енциклопедія*.

За кожне слово команди одержують по 1 балу.

III. Підсумок уроку. Рефлексія.

– Чого ви навчилися на сьогоднішньому уроці?

– Які мали труднощі?

– Як оцінюєте свою роботу на уроці?

IV. Оголошення переможців конкурсу.

Висновок. Експериментальна перевірка розроблених моделей компетентнісно орієнтованих уроків засвідчила, що ефективність навчання молодших школярів української мови значною мірою залежить від вибору вдалих форм організації навчальної діяльності учнів та здатності вчителя правильно їх підготувати й провести.

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. Державний стандарт початкової загальної освіти (електронний ресурс). – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/newstmp/2011/20_04/12/.
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. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів. 1-4 класи (зі змінами). – Тернопіль: Мандрівець, 2015. – С. 7-61.

5. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для вузов / И. П. Подласый. - М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. - 365 с.
6. 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.
7. Пономарьова К. І. Компетентнісно орієнтовані завдання з української мови: особливості конструювання та застосування / Катерина Пономарьова // Учитель початкової школи. – 2016. – № 12. – С. 10-13.
8. Пономарьова К. І. Моделювання уроку української мови на компетентнісних засадах / Катерина Пономарьова // Початкова школа. – 2016. – № 9. – С. 15-19.
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. Пономарьова К. І. Формування предметних компетентностей. Картки з української мови. 2 клас: навч. посібник / К. І. Пономарьова. – Київ: УОВЦ «Оріон», 2016. – 48 с.
12. Пономарьова К. І. Формування предметних компетентностей. Картки з української мови. 3 клас: навч. посібник / К. І. Пономарьова. – Київ: УОВЦ «Оріон», 2016. – 64 с.
13. Пономарьова К. І. Формування предметних компетентностей. Картки з української мови. 4 клас: навч. посібник / К. І. Пономарьова. – Київ: УОВЦ «Оріон», 2016. – 64 с.
14. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручник / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.

15. Савченко О. Я. Мета і результат уроку в контексті компетентнісного підходу / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2015. – № 3.

16. Савченко О. Я. Сучасний урок в початкових класах / О. Я. Савченко. - К., 1997. - 256 с.

17. Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи: монографія / Н. М. Бібік, М. С. Вашуленко, В. О. Мартиненко [та ін.]. – К.: Пед. думка, 2014.

3.4. Упровадження способів організації графіко-орфографічної навчальної діяльності молодших школярів

О.Ю. Прищепя

Нестандартний спосіб організації графіко-орфографічної навчальної діяльності упроваджувався в період навчання грамоти в першому класі на уроках навчання грамоти (письма) та на уроках української мови в другому, третьому, четвертому класах.

Як було сказано в попередньому параграфі, графіко-орфографічна діяльність в літературі розглядається як два окремих складники: графічна діяльність й орфографічна.

Одним з ефективних способів організації графіко-орфографічної діяльності є застосування в навчальній діяльності системи завдань, прийомів, направлених на розвиток графіко-орфографічних умінь і навичок, тобто такий комплекс роботи, за якого зорові, слухові, мовно-рухові, моторні відчуття діяли б у взаємозв'язку з періодичним наданням переваги тому чи іншому сприйманню.

Незаперечним є те, що орфографічна грамотність у певній мірі залежить від правильно сформованої графічної навички. Адже, недописування елементів у букві, пропуск їх, дописування зайвих, неправильні поєднання елементів і букв між собою, а також орфографічні специфічні помилки.

Елементарна орфографічна навичка починає формуватися уже в період навчання грамоти, коли учень має оволодіти трьома системами знаків, які в більшості графічно істотно відрізняються один від одного: рукописні великі, рукописні малі, друковані великі, друковані малі. До того ж однакової форми друковані букви відрізняються розміром і це впливає на сприймання графеми учнями шестирічного віку. Таким чином, дитина має засвоїти чотири різних символи, які позначають одну й ту ж фонему. Зазначимо, що на відміну від усного мовлення письмо має надто умовні і досить жорсткі правила орфографії. Різні орфоепічні варіанти промовляння звука в усному мовленні не впливають на його розпізнавання, особливо в контексті («сплетемо-зплетемо», «берізка-беріска»). У писемному мовленні подібні написання вважаються помилкою і є важко розпізнаваними. Не в меншій мірі впливає графічна помилка на орфографічну навичку. Нерозбірливо написана буква, чи поєднання їх між собою візуально сприймається як орфографічна помилка.

В початкових класах учителю доводиться багато уваги приділяти орфографічним помилкам в письмових роботах учнів і шукати способи їх запобігання. Спостереження показують, що, крім орфографічних помилок, пов'язаних із застосуванням правил правопису, учні припускаються

специфічних помилок: заміна (елементів), пропускання (елементів), переставляння (елементів), вставляння (елементів) букв і складів та ін.

Звісно, щоб правильно організувати процес навчання школярів, у яких зустрічаються вказані помилки у письмових роботах, необхідно з'ясувати передусім причину походження таких помилок. Пропонуємо розглянути найбільш типові помилки і способи їх запобігання.

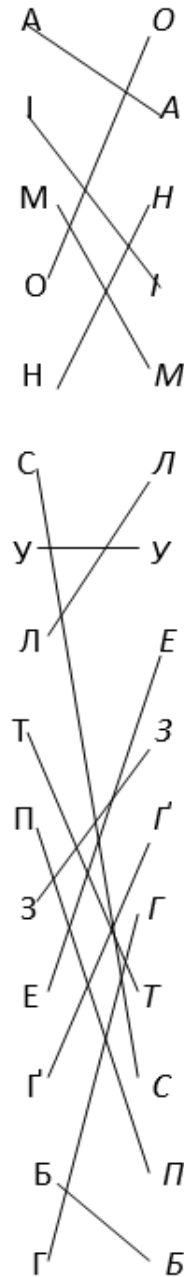
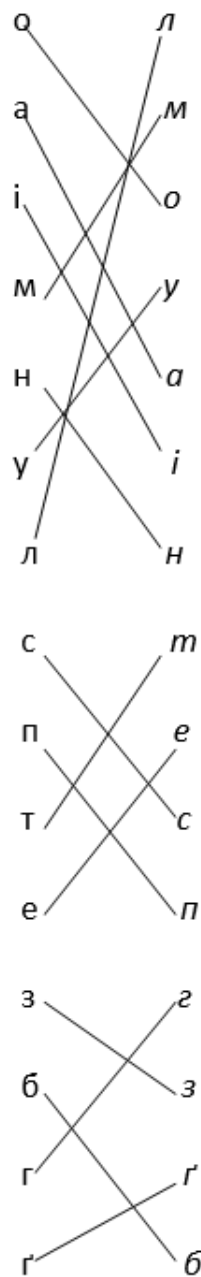
На початковому етапі навчання грамоти такі помилки, поки не сформувалась до певної міри навичка письма, вважаються природними і, якщо розвиток навички відбувається нормально, вони зникають до кінця післябукварного періоду. Однак у деяких школярів такі помилки супроводжують їхнє письмо і далі.

Помилки, коли замінюються форма букви чи її елемент переважно відбуваються через те, що учень, виділивши звук, позначив його невідповідною буквою. Таке може статися, коли зв'язок між звуком і відповідним йому зоровим образом букви є нестійким («Бона» замість «Вона», «Уимало» замість «Чимало», «Рей» замість «Гей», «дода» замість «доба», «дхем» замість «джем», «Уому» замість «Чому», «дзерело» замість «джерело»). Також це можливе, якщо учень не виділив звук, сплутав його з подібним, або позначив подібною буквою за формою. Причиною такої помилки може бути й те, що букви які взаємозаміняються, мають однаковий початок письма. Учень, починаючи писати букву, не зміг далі диференціювати компоненти графічного знака за формою, і тому неправильно передав на письмі кількість елементів букви (*ли* - *м*, *б* - *д*, *ліи* - *лі*, *Ч* - *У*, *ш* - *щ*, *и* - *у*, *дз* – *дх*, *ся* – *сл*, *н* - *п*, *р* - *п*).

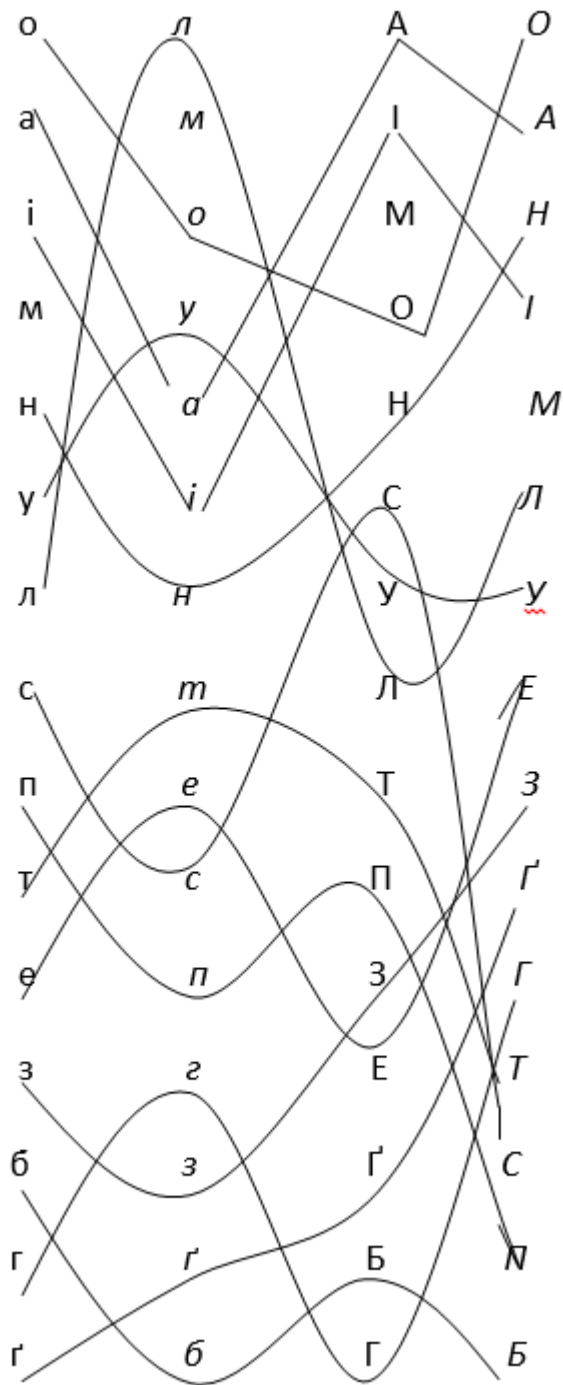
Під час письма дитина контролює себе завдяки зоровому і руховому аналізаторам. Вміння оцінити правильність руху руки на основі кінестетичного сприйняття дозволяє їй вносити виправлення до появи помилки. Якщо таке відчуття відсутнє, то можливе змішування форми букв уже в той момент, коли учень ще тільки починає писати букву (*Л* – *А*, «Лну, брате, поговори з ним.» замість «Е, лінивому й нитку перервати важко.»; *ч*-*ц*,

«че» замість «це»). Змішування літер за будь-якою схожістю (акустичною, артикуляційною, кінестетичною), якщо вони стоять поруч, часто призводить до пропуску букви або складу («пібадьорив» замість «підбадьорив»). Наприклад, учень змішав форму букв б-д і *замінив букву* – «підбабьорив» замість «підбадьорив», «понакивав» замість «понакривав».

Тут ефективною і цікавою роботою для учнів є виконання такого типу завдань, як порівняння маленької друкованої і рукописної букви, великої друкованої і рукописної букви, всіх друкованих і рукописних букв. Наприклад, за 1 хвилину знайти і поєднати малу друковану букву з малою рукописною, потім велику друковану букву з великою рукописною.



Або пропонуємо знайти і поєднати лінією всю групу однієї букви – малу рукописну, малу друковану, велику рукописну і велику друковану. Тут важливо не збитись із букв, щоб котрусь не пропустити, тому пропонувати дітям орієнтуватися на букви першого стовпчика.



Ефективно проводити маніпуляції з рукописною буквою. Наприклад, знайти у плакаті (рукописних букв) і записати рядкові (великі) букви, які починаємо писати від верхньої рядкової лінії. Частіше складнощі виникають з великими буквами, бо букви з верхніми елементами (Р Т П...) «провокують» дітей почати письмо саме з «шапочки». Це навіть веселить їх. Завдання «Спиши з плаката всі букви, в яких є петельний елемент» розвиває

у дітей спостереження, зорову увагу і таким чином дитина швидше впізнає графему.

Такі завдання, як «підкресли рукописні букви, які написані неправильно, покажи елемент, який викривив букву», «поєднай рукописну букву з відповідною друкованою», «склади букву чи букви з поданих елементів», «знайди зайвий елемент у букві» вимагають розбірливого письма на дошці (окремій карточці для індивідуальної роботи) учителем. За таких завдань учні міцніше запам'ятовують форму великої і малої букви, склад їх елементів і типи поєднань букв.

Уміння завчасно зорієнтуватись у **послідовності** написання елементів у букві може бути відпрацьовано за чіткої системи закріплення форми графем. У першому класі учні познайомились із формою літер, навчилися писати, але, підказує практика, протягом тижня у 2 класі необхідно повторити всі букви, а далі, на каліграфічних хвилинках варто повторювати їх за такими групами, щоб можна було закріпити стереотип спочатку одного напрямлення руху руки, потім другого. Наприклад, *п н к т ю р* – рухом руки згори вниз; *і ї и й ш ц щ ь у* – рухом руки згори вниз із правим заокругленням; *л м я г* – об'єднані за одним початковим рухом руки знизу вгору; *с о є а д б ф* – починають письмо проти годинникової стрілки; *г з х ж ч* – початок письма за годинниковою стрілкою; *е в* – петельний початок; *письмо великих букв за однаковим початком: Л М А Я І; С О Е Є Ф; З Х Ж; Г П Т Р Б В Д; У Ч Ц Ш Щ Й; І Ї Н К Ю.*

У роботах учнів зустрічаються й такого типу заміна букв «Галана» замість «Галина», «чуму» замість «чому», «маненький» замість «маленький», «буфетик» фіалок замість «букетик» фіалок, «чистой» замість «чистої», «маєорить», «марить» замість «майорить». Третьокласниця три рази написала неправильно слово «лисиччина»: «лисиччина», «лисичшина», «лисищина». Це відбувається за однією з ознак: кінестетичною, акустичною, артикуляційною, або у їх взаємозв'язку. У перших двох випадках заміна голосного відбулась у зв'язку із впливом на нього попереднього чи

наступного голосного. У другому прикладі заміна (л на н) вийшла в результаті їх сонорності. Заміна букв у наступних словах (ї на й, йо на єо, ї, ч на т, тш, щ,) – результат несформованості кінестетичного й акустичного сприйняття.

Для активізації органів мовлення і слуху в першому і другому класах пропонуємо вправи з обов'язковим повторенням за вчителем спочатку чітко у повільному темпі, потім чітко - у пришвидшеному сполучення звуків і слів:

а) сполучення голосних (з різними наголосами: а'уо еу'а ао'у ауо' а'ео уа'о и'аі ай'і...), приголосних (обов'язково : «ТКР», «КТР», «ДРТ», «РКТ», «ПНК», «ВМК», «ФПВ», «ВФП», «МБ», «ТБ», «БМ», «ССССССС», «ЖЖЖЖЖЖ», «РРРРРРРР», «ЛЛЛЛЛЛЛЛ», «ЛЬ ЛЬ ЛЬ ЛЬ»), відкриті й закриті склади (на, му, ке, пу, со, де, зі; ин, оп, кап, бін, сік, мен...);

б) словосполучення для промовляння за вчителем. Тут розтлумачення значення словосполучення не є для нас важливим, важливо правильно вимовити звук, який почув: біле́ньке пла'ттячко, використо'вуючи знання', дзе'нькати дзво'ником, ма'ти клопо'четься, яскра'ва обкла'динка, життеда'йний дощ, дивови'жна шви'дкість, краси'ва архітекту'ра, величе'зний буди'нок, почина'ється конце'рт, найприва'бливіше де'рево, трьох-чотирьо'х місяців, осі'нні при'морозки, сокоруші'ння берези, компози'ція з ли'стя, рекоменду'ється вам, Га'рвардський університе'т, продо'вжувати текст, найулю'бленіші квіти , куля'сто-дзвоникува'ті конва'лії , кольоро'ва ілюстра'ція, легкі гринджоля'та, розстила'ють килими', черво'на шипши'на, господарюва'ти в горо'ді, ви'лізши з гори'ща, найулю'бленіших казо'к, найпрості'ші завда'ння, складні' інструме'нти, скри'вджений хло'пчик, найщирі'ше побажа'ння, спорожні'ле гніздо', знайо'ма місце'вість, мале'нькі лелеченя'та, наш прикордо'нник, но'сяться по подві'р'ю, ба'тьківській порі'г, щасли'вий хло'пець, наї'лися досхочу', таланови'тий наро'д, повча'льні оповіда'ння, со'няшник на гря'дці, відо'мий винахі'дник,

жонглюють жонгле́ри, помара́нчевий ко́лір, обов'язко́во поверта́тимуться.

Така помилка як **пропуск** букв (елементів), складів найчастіше свідчить про те, що учень не виділив у складі слова всіх компонентів, переважно ненаголошених, хоча трапляються й такі випадки, які не можна пояснити цим твердженням. Наприклад, пропускаються букви, які позначають наголошений звук: («щра» замість «щира», «нги» замість «ноги», «пхнуть» замість «пахнуть», «сльні» замість «сильні», «прпор» замість «прапор», «облччя» замість «обличчя»), знак м'якшення в середині і кінці слова («силні» замість «сильні», «маленкі» замість «маленькі», «візме» замість «візьме», «кін» замість «кінь»), одна із букв у буквосполученні *ьо, йо* («ного», «ньго» замість «нього», «майрять» замість «майорять», під час збігу приголосних («заділа» замість «зраділа», «виноградик» замість «виноградник»). Такі пропуски, на нашу думку, до певної міри можна пояснити тим, що діти, списуючи чи пишучи під диктовку, **промовляють слова у темпі, який перевищує їхній темп письма**. Також зустрічаємо помилки, можна сказати, **асиміляційного характеру**, коли останній звук одного слова є парним першому звуку наступного слова («діт траву косив» замість «дід траву косив», «ще рас сіли» замість «ще раз сілі»). Наявні помилки, коли випускається (частіше) голосний звук, що такий же в наступному складі («дому» замість «додому», «видала» замість «вивідала», «вдмував» замість «вдмухував»). Це теж можна пояснити швидким письмом, коли дитина не встигає усвідомити два подібних склади.

Усуненню таких пропусків, заміни букв сприяє індивідуальна чи групова робота над звуко-буквеним аналізом друкованих і рукописних слів. Навичка визначення кількості звуків і букв у слові стає міцніша, якщо початок навчання здійснюється на предметній основі, тобто для аналізу подається не просто слово, а знайомий предмет або предметний малюнок: зображується звукова схема, а під нею пишуться відповідні друковані, нижче рукописні букви. Пізніше робота ускладнюється: із двох предметів чи

предметних малюнків і їхніх звукових схем учнями самостійно обирається один із них і під ним підписуються друковані і відповідні рукописні букви. Наступним кроком може бути подібна робота, але предмет вибирається самостійно із сюжетного малюнка. Наприклад, із картини, де зображено ліс і звірі, пропонується самостійно кожному учневі вибрати предмет і зробити звуко-буквений аналіз слова, назви, при цьому звернути увагу учнів на те, що рукописні букви мають бути поєднаними між собою. Ця робота може виконуватися на дошці одним-двома учнями під контролем усього класу.

Помилки коли переставляються букви чи склади викликаються переважно труднощами аналізу послідовності звуків у слові. В одному випадку зберігається складова структура слова, в іншому вона змінюється: «чиламо» замість «чимало», «присонити» замість «приносити». Констатуємо помилки, в яких змінюється складова структура слів : «об» замість «бо», «од» замість «до». Нерідко зустрічаються перестановки в словах зі збігом приголосних: «дуржити» замість «дружити», «гилняний» замість «глиняний».

Таким чином помилки у визначенні послідовності звуків у слові під час промовляння механічно фіксуються під час письма у зошиті.

Вставлення букв і складів у слові найчастіше зустрічаємо, коли учень хоче полегшити собі вимову слова, в якому збігаються дві-три приголосні: «силимак» замість «слимак», «Олександр» замість «Олександр», «ситільки» замість «стільки», «загряя замість «згряя», «гилиняний» замість «глиняний», «давинину» замість «давнину». Такі помилки часто виникають і через надто повільне промовляння слова під час письма. Отже учнів початкових класів варто тренувати у читанні слів (з дошки, роздаткового матеріалу) зі збігом двох приголосних у таких комплексах : скільки-стільки, смішинки-смітинки, потрібно-подрібно, сонячний-соняшник, потім трьох приголосних: скло, справа, стрічка, портфель, навкруги, туристська, верховинська та под.. Слова краще вибирати з тих, що пропонуються в програмі для запам'ятовування та

із вправ, які будуть виконуватися. Таким чином, сприймаючись кілька разів артикуляційно та візуально слово міцніше запам'ятовується.

Ефективним на запобігання таких помилок, як переставляння букв, складів, заміна, вставляння інших є уміння з букв пропонованого слова скласти інші слова. Наприклад.

З букв слів, які пропонуються в програмі української мови для 1 класу в період навчання грамоти з метою засвоєння значення, вимови і написання, скласти інші слова. Таке завдання цікаве дітям, але пропонується тільки в післябукварний період, коли всі букви вже вивчені.

Учитель пише на дошці одне слово, пропонує учням прочитати його вголос і подумати, чи можна з букв цього слова скласти ще якісь слова. Складені учнями слова тлумачаться дітьми, за допомогою вчителя, потім записуються в зошит за всіма правилами графіки. Наприклад.

Виразно – вино, вираз, раз, низ, враз, вазон вир.

Влітку – кут, вік, квітку.

Ворота – рот.

Гумка – кума, гам, Умка.

Дідусь – дід, діду.

Зозуля – Зоя, Оля.

Їжак – їжа.

Кватирка – Варка, ватра, Крит, кава, кит, карта, варта, рак, рвати.

Лінійка – лійка, Ліна, Ліка, Лайка, Ніка.

Олівець – ловець, ціле, ліве.

Папір – ріпа.

Парасолька – пара, салака, роль.

Подруга – друг, друга, дуга, гора, дар, угода, ура.

Посередині – серед, сіно.

Українська – Україна, рана, краса.

Цукерка – курка, рука, цар.

В 2 класі виконується це завдання в парі. Вчитель роздає по карточці на парту, на яких надруковано одне із слів, що пропонуються в програмі української мови для 2 класу з метою їх засвоєння.

З букв слова потрібно скласти якомога більше слів. Слова можуть означати предмет чи ознаку предмета, чи дію. Учні працюють удвох.

Учитель вимагає тлумачення значення того складеного слова, яке є сумнівним. Усно можна скласти з ним словосполучення чи коротке речення.

Продовження завдання. До якогось із похідних слів (за вказівкою вчителя) додати букви, щоб утворилося інше слово. Наприклад, від слова **Портфель** утворено слово **рот**. До слова **рот** додаємо букви, щоб утворилося інше слово – **ворота, ротик**.

Портфель – порт, рот,

Батьківщина – батьків, щит, вища, вата, ті, щітка, віщина.

Ведмідь – мідь, мед, дім, дме.

Вересень – верес, рев.

Вулиця – лиця, лив.

Диктант – кит, дата, нитка, тин, дика.

Диван – нива, вина.

Дитинка – тин, нитка.

Духмяний – дух, мухи, духи.

Жайворонок – ворон, врожай, ранок, корона.

Завдання – вада, Дана, Аня, няв.

Календар – ледар, кедр.

Килим – Клим, мили.

Медаль – ледь, мед.

Метро - рот, тре, море, мер.

Неділя – Неля, Ліна.

Ознака – знак, зона, закон.

Помилка – мило, липа, коли.

Понеділок – діло, коло, коліно.

Портфель – порт, рот, торф,

Предмет – мете, дере, тре.

Середа – серед, дар.

Театр – тер.

Учитель – чули.

Читання – Таня, Чита.

Червоний – рев, вино, новий.

Черговий – рев, вий, гей, черви.

Четвер – реве, тече.

Із букв слів, зазначених у програмі української мови для 3 класу, скласти нові слова.

Учитель записує на дошці кілька слів і пропонує з букв одного з них скласти слова і записати в зошиті. Окремі учні зачитують свої слова, а клас додає свої. Складені учнями слова, які є (на думку вчителя) сумнівними, тлумачаться тими учнями, які їх склали. Свої слова може скласти вчитель і також пояснити їх значення. Наприклад.

Абрикос – соки, сокира, рак, боки, оса, сир, рис, кора, риба, бар, роса, бик, кобра.

Адреса – дар, сад.

Айстра – Тарас, тара, сарай.

Автомобіль – біль, том, втома, мова, молот, лом, лот, тьма, атом, авто, літо, віта, вобла.

Акваріум – мур, мавка, Рим, крива, кава, рак, міра.

Апельсин – син, лис, сила, липа, пил.

Апетит – тип.

Асфальт – Альфа, альт.

Бензин – низ.

Велосипед – пил, пиво, плед, лев, осел, пес, сип, село, поле.

Вогнище – ноги, вище.

Вокзал – коза, кола, лак, лоза, вокал, вал, овал, кала.

Горизонт – зонт, гори, роги, тон, нори, ноги.
Гриміти - грим, мир, тир, Рим, рими, ігри, ритм, грим, гирі.
Депутат – тут, пута.
Дециметр – метр, Рим, мир, дим, темп.
Директор – ректор, рот, кедр, тир, диктор.
Електрика – крик, три, електрик, рак, трек.
Кипіти – кіт, тип, пік, піт, кит.
Кишеня – шия, шик.
Колектив – кит, лев, коти.
Комбайн – банк, майно.
Комбайнер – майно, банк, ком, море, нероба, бар, бак, мак, корм, мер, кома, рай, небо, Рембо, Байрон.
Коридор – код, рок.
Космонавт – факт, сом, сон, носок, софа, оса, фасон.
Криниця – цирк, цинк, киця.
Кукурудза – друк, рука, курка, зад.
Минулий – млин, лин.
Очерет – рот, тер.
Пиріг – ріг, грип.
Президент – приз, презент.
Сантиметр – метр, метан, намет, три.
Секунда – сад, неук.
Тривога – три, гора, тир, вир.
Фермер – мер.
Хвилина – налив, вила, лин, лан, лив.
Черемха – хан, харч, мер, хам.
Черешня – черен (у печі на черені сушаться яблука).
Гармонія – грім, ярмо, гора, норма, нора.
Внесок – сон.

Одним із способів набуття графіко-орфографічних умінь є списування. Під час списування часто учні допускають різного роду помилки, багато з них через неуважність.

Процес навчання списування починається з перших уроків букварного періоду в зошиті з друкованою основою. Уже в рядку, дивлячись спочатку на зразок, потім на попередньо написану букву дитина пише таку само поряд, і, якщо попередня буква написана неправильно, то так само буде написана й наступна. Тому в цей період важливо навчити учнів порівнювати своє письмо букви саме зі зразком, а не попередньо написаною ними буквою. Особлива увага звертається на списування слів.

Перше слово читаємо по складах і так же по складах його пишемо, обв'язково промовляючи склад вголос. Потім пропонуємо запам'ятати ціле слово і написати його знову, промовляючи вголос. При цьому потрібно весь час нагадувати учням (з огляду на складність букв і поєднань), куди доводиться елемент, як сполучається з наступним і т.д. Перше речення звісно прочитуємо вголос і вчимо списувати по слову, не тому, що діти не запам'ятають речення, адже воно невелике, а тому щоб ще раз привернути увагу дітей до проблемних місць у словах, з яких складається це речення. Кожна дитина пошепки чи вголос диктує собі кожне слово речення. Коли в учнів виробиться вміння списувати писаний текст, учитель включає вправи на списування друкованого тексту. Вони вже з перших уроків букварного періоду знайомляться з цим, бо майже на кожній сторінці пропонується вивчену друковану букву перевести в рукописну, пізніше на сторінках зошита вони бачать друковані склади, уважно засвоюють всі труднощі в написанні букв і їх поєднань. Більше уваги приділяється друкованому реченню. Письмо таких речень більшу частину уваги учня спрямовує на смисл і менше, скажімо, на техніку. Тут за великою кількістю букв інколи деякі з них не переводяться в рукописну, деякі слова зливаються. І все це впливає на орфографічну грамотність. Для навчання списування (і для диктанту) ми пропонували протягом року такі речення:

1. Ось лось. У нього міцні роги. Лось живе у лісі. Це дика тварина.
2. Ми чекали зими. Ось випав сніг. Він пухнастий і рипить під ногами. Де сани і ковзани?
3. Сад. На деревах медові груші. Вони великі і важкі. Пора збирати врожай.
4. Гарно у лісі! Тут живуть звірі і птахи. Багато дерев. Ви ходите в ліс?
5. У Ігоря живуть пес і кіт. Котик – Мурзик. Песик – Тобік.
6. На березі річки сидить дівчинка. Її ім'я Наталочка. Мар'янка і Дем'яно – її друзі. Вони грають м'ячем у воді.
7. Сиди рівно під час письма. Ручку тримай трьома пальцями. Зошит клади похило. Пиши розбірливо.
8. Мови нашої слова, наче музика жива.
9. Пиши чітко. Не поспішай. Промовляй вголос те, що пишеш.
10. Який знак під час письма ти поставиш, коли про щось питаєш?
11. Вивчай рідну мову, шануй, люби її!
12. Ти закінчив читати Буквар. А навчився читати?
13. Якось Яків сіяв мак, сіяв так, абияк.
14. Завжди в роті, а не проковтнеш.
15. Рум'яний, м'який, хто я такий?
16. У Мар'яни велика сім'я. П'ятеро братів і одна сестра.
17. Ми живемо в Україні. Її столиця – Київ. Це велике, красиве місто. Сюди їде багато людей з інших країн.
18. Лілії білі, лілії милі, тихе озерце, сонячні хвилі. Милують око лілії білі.
19. Маленький, кругленький високо скаче.
20. Сьогодні розквіт у полі льон. Яка краса! У нього квіти синього кольору.
21. Маленький, червоненький крізь землю пройшов.
22. Зацвітає звіробій у долині голубій. Як розквітне звіробій, кличе звіра звір не бій.
23. Курчата побачили песика і стали пищати. Квочка розпустила крила і ну щипати песика: щип та щип, щип та щип.

24. Щиглик, щиглик, щигленятко, щиглик дзьобає зернятко.
25. На сонечко я схожий і сонечко люблю, за ним я повертаю голівоньку свою.
26. Йосип Йоржика піймав і мені подарував. Йосип добрий, Йосип чуйний. Він маленький та розумний.
27. На окраєць хліба він на небі схожий. Як паляниця круглим бути може.
28. Сонечко лоскотало крильця джмеля. Він прокинувся. Навколо дзижчали бджоли. Вони збирали нектар на дзвіночках.
29. Вчора йшов дощ. Сьогодні сонечко висушило доріжки. Поле вкрилось травною.
30. Щітка, щітці розказала, що вчора килим вичищала.
31. Я буваю червоним, зеленим, солодким, кислим. Що я?
32. Федько має стати фермером. Софійка – лікарем. А ти, яку професію обереш?
33. Яка прекрасна квітка! Зірвати її я хотів. Торкнулась рукою, а вона полетіла.

Доброю допомогою в оволодінні графічними й орфографічними навичками є **читання учнями рукописних текстів орфографічним способом.**

Це читання відрізняється від читання друкованого тексту тим, що учні, вдивляючись в рукописні літери, краще запам'ятовують їх форму в словах, бачать місце приєднання однієї букви до другої і разом з цим, читаючи текст так, як там написано (на відміну від орфоепічного читання), вимовляння звуків у слові залишається в пам'яті рухового апарата. Під час орфографічного читання рукописного тексту слово не має розпадатися на склади (можна тільки на перших етапах читання), інакше воно не буде сприйматися цілісно і в пам'яті рухів мовленнєвого апарата не залишиться. Спираючись на артикуляційну пам'ять, учень збагачує свій словниковий запас. У процесі роботи з книгою учень сам буде впізнавати різні відтінки значень кожного слова. Коли треба буде слово написати, артикуляційна

пам'ять учня послідовно підкаже графеми і їх поєднання, навіть не переводячи його в звуки. Чим раніше переходити на таке читання, тим легше учні сприймають перехід від одного виду читання до другого. Як показує практика, такий спосіб не впливає негативно на правильність **орфоепічного** читання. Орфоепічне читання поступово переважає, бо набирає сили суть змісту, розуміння, значення, емоції.

Для орфографічного читання ми пропонували прислів'я, загадки, короткі прозові й віршовані тексти переважно повчального й розважального характеру, які б легко запам'ятовувалися. Пропонувалися й скоромовки, спочатку вони читалися орфографічно, потім орфоепічно, повільно, пришвидшено. Наприклад.

Скоромовки.

- Раз у нашого Степана
Вартував котик сметану,
А коли настав обід,
То від сметани тільки слід.
- Мала мати два сини,
Дивно звалися вони:
Трохи старший – Детимам,
А молодший – Явсесам.
- Два веселі їжаки
Накололи на голки
Всі грибки
І сказали:
- Ми пеньки,
Наросли у нас грибки,
Як горбки.
- У малої горлички
Туркотливе горлечко.

Горличка туркоче,
Горличка воркоче:
туркотлива горличка
прочищає горлечко.

- Ми носили воду в ситі,
та дерева не політі.
Воду в ситі не носити,
саду ситом не полоти.
- Морозе, морозе, зміни сани на воза.
Підем зиму замикати – весну закликати.
- На печі, на печі
Смачні та гарячі пшеничні калачі,
Хочеш їсти калачі не лежи на печі.
- «Не зіб'юсь»:
Поріг, поріг, горіх, поріг,
поріг, пиріг, поріг, пиріг, горіх.
- Ти скажи, малий, малому
хай гуляє біля дому;
хай малий малому скаже –
хай малий теля прив'яже.
- Бабин біб розцвів у дощ,
буде бабі біб у борщ.
- Тарас у нас,
Панас у вас.

Ми зрозуміли, що короткі твори повчально-розважального характеру полегшують орфографічну роботу. Тому періодично пропонували їх для простого слухання без завдань. Наприклад.

Просто.

Дуже легко

й дуже просто
перегнати тата ростом!
Та щоб схожим
стать на тата,
треба ще й розумним стати.

Сестричка.

Ростом невеличка
І швидка-швиденька –
Це моя сестричка, це вона маленька.
Та, як всі дівчатка,
все вона з нитками –
учиться в'язати у своєї мами.
Вчора здивувала всіх моя сестричка –
братика зв'язала білі рукавички!
Гарні , невелички, теплі та м'якенькі...
От вам і сестричка!
От вам і маленька!

Про книжку.

Книжка скаржилась Мар'яні:
- Я у тебе не в пошані.
Звідкіля це на мені
Плями сині та масні?
Подивися, от сторінка:
Намальована хатинка,
І написано: «Це я».
А за дві сторінки далі –
Різні звірі небували:

Сині, жовті та рябі,
Що й не снилося тобі.
Люди кажуть: - «Ой, чия ти ?!
Як тебе тепер читати?
Скільки ми читали книг,
А не бачили таких!

Мишача казка.

Котик на обніжку
зловив бідну мишку.

- Не їж мене, котику,
скажу тобі казку.
- Люба казочка мені,
можу слухати й три дні.
- Жили собі гноми...
- Може, й жили!
- Збудували хатку...
- То й у ній жили.
- Замітали сіни...
- Щоб були чистіш.
- Дивляться: дукати ...(гроші)
- Завжди здасться гріш!
- Накупили м'яса...
- Мишко, не крути:
- Не піду до них я –
є ж у мене ти!

Вовк і коза.

В гайку, між молодих дубків,
козу на стежці вовк зустрів.
У вовка – спалахи в очах,
козу впіймав раптово, жах.
«Чом, тітонько, так тремтите,
і що ви скажете на те?...»
«Хорти у мене в животі,
тремчу, що вискочать відтіль!»
«Хорти? Хорти!... е, світку мій!...
Я ось...» - і вовк за кущ мерщій.

- - Татку, наш учитель не знає, як виглядають коні.
 - Звідки ти взяв?
 - Сьогодні на уроці малювання я намалював коня. А він і питає: «А що це таке?».
- Янко, прийшовши зі школи, зразу й похвалився:
 - Мамо й татку! Вчитель мене похвалив нині перед усім класом!
 - Радісна справді новина. Чим же ти заслужив ту похвалу?
- Янко:
 - Учитель поглянув на моє домашнє завдання, продемонстрував його перед класом та й каже: «Янку, ти пишеш, як лікар з тридцятилітнім стажем!».
- Зустрічає Марко свого приятеля Юрка , веселого й радісного.
 - Ти що в лотерею виграв?
 - Ні, йду від зубного лікаря! – відповідає Юрко.
 - Не розумію... Не велика радість бути у зубного лікаря.
 - Не знаєш, чого радію? Лікаря не застав. На дверях написано, що він захворів.
- Вчителька запитує в класі:
 - А чому риби не говорять?
- Катя відповідає:
 - А ви могли б говорити із зануреною в воду головою?
- Питає Мишко вчителя: «Може людина відповідати за те, чого не робила?».
- Ні, не може.
- Прекрасно, - каже Мишко, - Я не зробив домашнього завдання!
- Вчитель до учениці:
 - Чому ти, Оленко, така схвильована? Боїшся моїх запитань?
 - Ні, вчителю, не ваших запитань, а своїх відповідей.
- Тиміш поїв у село до дядька на канікули. Зацікавили його хазяйські справи.
 - Навіщо гній? – питається.

- Щоб удобрювати полуниці – пояснює дядько.

Здивований Тиміш хитає головою:

- Гноєм удобрювати полуниці? А ми вдома полуниці удобрюємо цукром і сметаною.

Загадки. Загадки добиралися так, щоб у відгадках були проблемні написання – позначення звуків буквами (дош, ніч, вишня, заєць...) Загадки пропонувалися кільком учням на окремих аркушах. Вони читалися цими учнями, а відгадувалися всім класом. Відгадка записувалася у зошит з першої правильної відповіді. Потім читалася орфографічно, всі учні перевіряли свій запис відгадки і виправляли в себе помилки.

▪ Чорне сукно, лізе в вікно. (Ніч). **(-іч)**

▪ Червоний колір, кисло-солодкий смак, кам'яне серце. Чому то так?(Вишня). **(-шня)**

▪ Влітку носить сіру шубу,
взимку – білого кожуха.
Має з тріщиною губу,
косі очі й довгі вуха. (Заєць). **(-єць)**

▪ Дали мені його
татусь мій і матуся.
З собою я ношу його
і ним горджуся.
Без нього я - не я,
ніхто без нього я.
А що це? Хто?
Звичайно, то ... (Ім'я). **(-м'я).**

▪ Не куш, а з листочками,
не сорочка, а зшита,

не людина, а навчає. (Книжка). **(-жка).**

- Хто в полі ходить,
жне і молотить
жито-пшеницю
всяку пашницю? (Комбайн) **(-байн).**
- У будинках по східцях
ми йдемо,
а тут східці йдуть –
ми стоїмо (Ескалатор) **(ескал-)**
- До квіточки лечу,
лечу-дзижчу.
Дзум-дзум-жу-жу,
як звуть не скажу. (Бджола) **(Бджо-)**
- Одно – рум'яне,
друге – зелене,
лице у мене.
Влітку і в зимку
ковтають слинку
всі через мене. Хто я? (Яблуко) **(Ябл-)**

Прислів'я. Пропонувалося промовляти орфографічно. Потім вчитель виділяв слово і запитував, яку букву учні напишуть після названої ним букви у цьому слові. Ми вказували, на яку букву (букви) потрібно звернути увагу.

- Добро завжди перемагає зло. (*перемагає* – в кінці слова?).
- Від злості заболять і кості. (*заболять* – в кінці слова?).
- Зло добра не приносить. (*приносять* – після букви *с*?).
- Злість людину руйнує. (руйнує - в кінці слова ?).

- Подружишся з добром – добро й буде.(подружишся – після ж?).
- Щоб добре жити – з роботою треба дружити.(щоб – перша буква?, роботою – остання буква?).
- Відкладай неробство, та не відкладай діла. (неробство – після б?).
- Робота і Лінь не будуть дружити. (лінь – остання буква?).
- Від доброти земля радіє. (радіє - остання буква?).
- Зерно дозріває в землі, а людина в праці. (дозріває - остання буква?, праці – після а?).
 - Як навчишся змалку, так буде й до останку.(навчишся – після в?).
 - Працюй так, щоб душа співала. (щоб – перша буква?).
 - Роботу, що її розпочав шовком, не закінчуй грубою ниткою.(що – перша буква?, закінчуй – остання буква?, грубою – остання буква?, ниткою – остання буква?).
 - Люби батьків так, як би ти хотів, щоб тебе любили. (люби – після л?, батьків – після т?, щоб – перша буква?).
 - Любов любов'ю повертається.(любов'ю – всі букви, повертається – після а?).
 - Люби ділами, люби словами.(люби – після л?).
 - Підростай, виростай, а батьків не забувай. (підростай – остання буква?, батьків – після т?, забувай – остання буква?).
 - Що влітку вродиться, то взимку згодиться.(що – перша буква?, вродиться – після д? , згодиться – після д?).

Треба зазначити, що сучасна техніка дозволяє тексти рукописної форми виносити на дошку, писати й розмножувати для самостійної роботи.

Аналіз робіт других-третьох класів показує, що у письмових роботах зустрічаються ідентичні графічні помилки в написанні букв і їх поєднанні. Це певною мірою свідчить про те, що сформовані неправильно графічні

навички у другому класі продовжують закріплюватись у третьому класі і, якщо не працювати над ними, то нечитабельний рукописний почерк перейде у четвертий клас і далі. Найбільш поширеними є прямі елементи великих букв П Т Г У – перетворюються у тремтячі й кутовидні лінії. Складники великих букв П і Т – різної висоти і нахилу. Рядкові букви м, п, у, з – часто спотворюються (різних нахил елементів букви, короткі петлі). Однакові помилки допускаються і в поєднаннях, особливо овалу з наступною буквою, попередньої букви з овалом, не дотримуються поєднань природної безвідривності. Неправильно сформовані навички поєднань букв гальмують плавне ритмічне письмо.

Природну безвідривність поєднань елементів варто відпрацьовувати на розчерках та написаннях слів, у яких буде періодично зростати кількість безвідривно поєднаних елементів. Наприклад, *ми*, – 4 безвідривно поєднаних елементів, *пил, зима* – 5 безвідривно поєднаних елементів, *цей, дивись, калина* – 6 безвідривно поєднаних елементів, *тур* – 7 безвідривно поєднаних елементів, *шум, туман* – 8 безвідривно поєднаних елементів, *милий* – 10 безвідривно поєднаних елементів, *милити* – 12 безвідривно поєднаних елементів. Пропонувати писати такі й подібні слова варто на кожній каліграфічній хвилині не менше рядка по кілька разів одне й те саме слово. Переходити до наступного слова краще тоді, коли вчитель переконався, що переважно всі учні навчилися безвідривно поєднувати елементи між собою у букві, букв у слові. Діти при цьому розвивають не тільки навичку безвідривного поєднання складників букви, а й навичку правильного пересування руки вздовж рядка, що розвиває швидкість письма, особливо в 3-4 класах, де учні мають встигнути не тільки за певний час списати текст, записати диктант, а й викласти свою думку.

Злиті слова. Злите написання слів відбувається переважно при сполученні малих слів (прийменників) з наступним словом (Лелеки прилетіли всело. За лісом, за пралісом сіра вовна висить).

Зазначимо, що випадки злитого написання двох самостійних слів також мають місце (*Ато* неначе хмара-кит. *Вінліг* на траву..., ...то я *всеодно* швидше на місці буду.).

Роздільне написання частин слова переважно спостерігається, коли префікс, а в словах без префіксів перша буква, нагадує прийменник та під час сполучення приголосних через їх меншу артикуляційну злитість (...доки все село *в* знало. А в хаті не *в* тримався. Воду *си* *том* не носити...).

Пропонуємо кілька прикладів орієнтовних розробок уроків з використанням створеної системи завдань за нашим навчальним посібником («Зошит для письма № 1, № 2: навч.посіб.для 1 кл. /О.В.Вашуленко, О.Ю.Прищепа.- К.:Видавничий дім «Освіта», 2016.- 64 с.).

Орієнтовна розробка уроку, на якому фронтально використовується завдання для навчання письма малої рукописної буква **у**.

Мета. Ознайомити з малою рукописною буквою **у** та її складовими елементами; вчити писати малу букву **у**, вправляти у розчерках; розвивати фонематичний слух.

1. Повторення вивченого на попередньому уроці.

У п'ятому рядку (с.18) діти пишуть букву **а** на відстані ширини вказівного пальчика одна від одної (розвиваємо окомір) під коментар учителя: «Перший елемент, овал, зображуємо однією лінією між верхньою і нижньою рядковими лініями, другий — похила пряма, закруглена праворуч. Лінії пишемо легко, без натиску». Пересування руки дитини від однієї букви до іншої має проходити з опорою на мізинець. Під час письма вчитель обов'язково спостерігає за письмом учнів і змінює ручки тому, у кого не виходить буква. Причиною може бути й ручка, дитина через неї сильно тисне на папір, по кілька разів наводити один і той же елемент.

2. Ознайомлення з малою рукописною буквою **у**.

— З якою буквою ви ознайомились на уроці читання?

Учень виймає букву **у** з каси букв і називає звук, який вона позначає. Учитель пропонує послухати вірш.

Сказав горобчик: «Букву **у** боюсь я дуже, татку!»

— **У** схожа на рогатку».

Ігор Січовик

— Про що була розмова між горобцями? Чому маленький горобчик сказав татусеві, що він боїться цієї букви? Що вона йому нагадала? Як ви гадаєте, добрі чи погані діти жили там, де мешкав горобчик?

3.Робота за малюнком у верхній частині сторінки.

Учитель пропонує перегорнути сторінку і розказати, що там намальовано. Діти розповідають, яких жуків вони знають. У цього жучка форма крилець схожа на форму крилець «Сонечка». Можна зразу ж запропонувати намалювати між пунктирними смужками кружечки чорного кольору, а між ними зафарбувати червоним олівцем.

Звертається увага на схему, визначаються звуки.

Учитель пропонує подивитися на букву **у** в рамочці і сказати, з яких елементів вона складається, адже їх діти писали у підготовчому періоді. У рядковій букві **у** знаходять два елементи (коротку пряму, закруглену вниз і нижню петлю).

Учитель пояснює написання малої букви **у**. Букву починаємо писати з верхньої рядкової лінії. Проводимо пряму похилу лінію, біля нижньої рядкової лінії закруглюємо вправо і ведемо вгору до верхньої рядкової лінії; не відриваючи руки, пишемо пряму похилу подовжену лінію вниз до міжрядкової лінії, де вона переходить у петлю, перетинає подовжену на нижній рядковій лінії і закінчується близько середини рядка. Пишеться під лічбу: раз-і-два-і- другий елемент промовляється протяжніше. Діти «пишуть» букву в повітрі.

4.Тренування у розчерках. Діти спочатку наводять розчерки у тих (двох-трьох) пелюстках квіток, у яких зручно для письма розташовані розчерки. Потім у кінці уроку пропонується навести останні розчерки, не повертаючи при цьому зошита.

5. Письмо букви у першому рядку.

- Подивіться на перший рядок . Там у «хмарці» нам показують, який елемент пишеться першим, який другим, далі – ціла буква, а далі піврядка пишемо перший елемент, піврядка – другий.

Учитель зупиняє увагу дітей на крапках, які стоять на верхній рядковій лінії і нагадує, що тут вони самостійно пишуть елемент, не забувають про похиле його положення.

6. Фізкультхвилинка. Під музичний супровід.

7. Продовження письма у рядках.

У другому рядку звертається увага дітей на безвідривне поєднання букв **уу**. Другий елемент першої букви доводиться до верхньої рядкової лінії, звідки й починається перший елемент другої букви.

У третьому рядку звертається увага на пару , яка складається з букви **у** і прямої подовженої лінії. Пояснюється, що може існувати і така пара букв чи елементів. Між парами трошки більша відстань , ніж між самими графемами. Учитель звертає увагу дітей на нахил складових елементів.

Для перепочинку можна запропонувати послухати віршик і вказати в ньому оплесками слова зі звуком [у]. Можна спочатку прочитати віршик швидко, потім повільно.

Страшно вовчику в ліску,
тож і виє лячно: «У-у-у...».

Каже зайчик вовчику:

— Заспокойся, хлопчику.

Доки я живу у лісі,
ти нікого тут не бійся.

— Чи сподобався вам віршик? Чим? {Учитель перечитує віршик, виділяючи голосом звертання зайчика до вовчика.) Яким тут зображено вовчика, а яким — зайчика? Як заспокоював зайчик вовчика?

8. Письмо поєднаних букв **ау**. Учням пояснюється, що другий елемент букви **а** доводиться до верхньої рядкової лінії, де починається письмо букви **у**.

В останньому рядку пропонується додаткове завдання. Поряд з друкованою буквою написати кілька рядків рукописної.

- Пропоную завдання, яке вчитиме нас швидко розпізнавати одну й ту ж друковану і рукописну літеру.

Завдання пропонується для фронтального виконання.

На дошці у рядок пишеться кілька друкованих малих літер **а** і серед них дві-три малі рукописні. Викликаному до дошки учню потрібно підкреслити тільки рукописні літери:

а а

9. Завдання зі знаком питання.

Дітям пропонується завдання. Визначити за звуковими схемами, у якому будиночку живе павучок, а в якому - жучок.

10. Розфарбовування малюнків, наведення штрихових ліній.

11. Підсумок уроку.

Запитаннями з'ясувати, що діти робили сьогодні на уроці, які складнощі виникали.

Орієнтовна розробка уроку, на якому вивчалася мала рукописна буква *м* «ем» .

Мета. Учити правильно писати малу букву **м**; закріплювати знання назви букви, елементів вивчених букв.

1. Повторення.

Учитель виставляє на дошці букви **а, о, у, и** та пропонує назвати їх. Після цього називає комбінації звуків: [ya], [yo], [au], [oa], [oi], спочатку тихо, потім мелодійно — діти повторюють. Ще раз наголошує на тому, що голосні звуки вимовляються вільно, без перешкод, їх можна промовляти довго і мелодійно.

2. Робота за малюнком.

— Розгорніть зошити, подивіться на малюнок і розкажіть, що там зображено. (Метелик).

Учитель з'ясовує, яких метеликів бачили діти, де їх можна зустріти. Чому кажуть «Пурхає, як метелик»?

Учитель промовляє по складах слово **метелик**. Нагадує, як позначаються голосний і приголосний звуки. Діти з'ясовують, скільки складів у слові, звуків у першому складі, які вони: приголосний (твердий), голосний. Називають перший звук і позначають його буквою – друкованою і писаною.

3. Написання малої букви **м** і складів із нею.

Учитель називає букву **м** і звуки, які вона позначає; порівнює друковану букву з писаною. (Кожний елемент друкованої букви стає закругленим і так виходить рукописна буква. Учитель зосереджує увагу учнів на рукописній букві.

— Рукописна буква складається з трьох елементів. (Показати на дошці в збільшеному вигляді.) Починати писати букву **м** треба трохи вище нижньої рядкової лінії і вести вниз, торкаючись її, потім піднімати похило вгору до верхньої рядкової лінії, не відриваючи ручки від рядка трохи провести по написаній лінії вниз і біля нижньої рядкової закруглити праворуч, знову піднятися вгору до верхньої рядкової лінії. Після цього, не відриваючи руки, вести похилу вниз, біля нижньої рядкової лінії закруглити праворуч і довести до середини рядка. (Написати ще дві-три букви на дошці без коментування.)

— «Напишемо» різну за розміром букву **м** (два-три рази) у повітрі, дотримуючись нахилу кожного елемента, який спрямовується згори вниз. Подивіться на букву у рамці. Там стрілочка з крапочкою що показує? (Початок письма букви). Спочатку потренуємо руку на розчерках. Наведіть розчерки на крилах метелика. Наводьте сміливо і швидко.

Після цього наводиться буква **м** у рядку. Потім дві-три букви по пунктирах.

Письмо **м** з двома похилими. Звертається увага на однаковий нахил елементів букви і прямих ліній.

4. Фізкультхвилинка: повторити вправи минулого уроку.

5. Продовження виконання вправ у рядках. Поєднання букв у буквосполученнях **мо, ма** — відривне. Учитель звертає увагу дітей на початок письма другої літери.

Поєднання букв у буквосполученнях **ми, му** - безвідривне.

Під час письма буквосполучення **ам** учитель застерігає учнів від прямого переходу букви **а** в букву **м**. Останній елемент букви **а** і перший букви **м** поєднуються безвідривно трохи вище нижньої рядкової лінії (але не на нижній рядковій лінії і не вище середини рядка).

Для закріплення уміння поєднувати букви між собою безвідривно пропонується індивідуальні завдання для тих дітей, які допускають такого плану графічні помилки. На окремих картках учням пропонуються поєднання букв, неправильні і правильні. Їх треба обвести чи підкреслити. Виконану учнем роботу вчитель перевіряє індивідуально.

У буквосполученні **ом** буква **о** поєднується з **м** за допомогою прямої (а не вигнутої) коротенької лінії, яка пишеться з основи букви **о**.

Перед письмом слова **мама** вчитель робить невеличкий вступ.

-Зараз ми будемо писати близьке й рідне для нас слово. Ми всі дуже любимо свою маму і зараз спробуємо написати це слово красиво, без помилок.

Учитель звертає увагу окремо на кожне поєднання букв. Кілька разів учні «пишуть» слово в повітрі. Під час письма вони мають неголосно диктувати собі слово по складах, не підглядаючи в зразок, бо підглядання буде тільки заважати.

6. Перепочинок.

— Послухайте веселинку, оплесками вкажіть слова, у яких є звук [м].
(Вчитель читає повільно).

Великі мурахи

грали в шахи.

А маленькі мурашки —

у шашки.

— А ось цікава переплутанка. Уважно послухайте її і скажіть, у якому слові треба зробити виправлення.

Із сестричкою щоранку
ми їмо солодку банку (манку).

Додаткове завдання.

Назвати предмет (муха). Вибрати вивчені літери, які є у цьому слові і записати їх. Ту ж роботу провести з малюнком маку.

7. Завдання зі знаком питання .

Знайти рукописну букву відповідну друкованій, навести кульки однаковими кольорами.

8. Наведення пунктирних ліній на малюнку метелика.

9. Підсумок уроку.

— Яке слово, найрідніше, найдорожче, ви сьогодні написали? Яким воно вийшло? Які помилки в написанні букв, складів ви зробили? Чи знаєте, що треба зробити, щоб цих помилок не стало?

Орієнтовна розробка уроку навчання написання малої і великої букви *и*.

М е т а. Учити писати малу і велику букву *и*, поєднувати її з іншими буквами.

Робота за змістом малюнка.

Учні складають розповідь за малюнком, дають дітям імена. Учитель привертає увагу учнів до звукової схеми і до неї читає загадку, відгадку можна знайти у малюнку.

Дерев'яний
Та довгенький,
Маю носик я
Гостренький.
На білому
Слід лишаю
І всіх діток

Потішаю.

(Олівець)

Ознайомлення з новою буквою.

— Послухайте цікаву розмову, яка відбулася між незнайомцями.

- Ей, стовпчику!

- Я не стовпчик.

- Ей, хлопчику!

- Я не хлопчик.

- Хто ж ти?

- Буква *і*.

- Що у тебе на голові, шапка?

- Ні, крапка.

— Про яку букву йдеться: про друковану чи писану? (Про друковану.)

Подивимось, як друкована буква перетворюється у рукописну. Вони починали писатись однаково, Тільки рукописна буква внизу закруглилася праворуч для з'єднання з наступною буквою і стала похилою.. А з якою буквою вона з'єднується на нашій сторінці? (З буквою *м*.) Поєднуючись з іншими буквами, буква *і* може бути в складі якогось слова. А коли вона стоїть окремо між словами, то означає ціле слово. Про це ми говорили на уроці читання.

Учитель спонукає дітей скласти за малюнком речення, де буква *і* виступатиме як окреме слово, і як складова частина слова. (Наприклад: Дівчинка і хлопчик. Іра і Іван. Мама і доньки.)

— Згадайте, який звук позначає буква *і*. (Голосний.) Чи можна його проспівати? (Так.) Проспіваймо його тоненьким голосочком. (Діти разом з учителем співають тоненьким, високим голосом.) Тепер проспівемо його грубішим, низьким голосом, мов ведмедик.

3. Написання малої букви *і* окремо та у поєднанні з буквою *м*.

— Візьміть ручки та «наведіть» малу букву *і* в повітрі (2—3 рази). Наведіть букву в зошиті до половини рядка. Подивіться, чи правильно ви це

зробили. (Учитель проходить між рядами парт, допомагає писати букву.)
Допишіть рядок до кінця. Не поспішайте, сядьте рівненько, на ручку не тисніть. Пам'ятайте, що мала буква *i* — це пряма похила лінія, заокруглена внизу праворуч.

Вчитель відкриває дошку, де заздалегідь написані вивчені дітьми рукописні й друковані букви, серед них мала й велика *il*. Всім учням пропонується подивитися на букви і розпізнати великі і малі, друковані й писані. При цьому назвати звук і букву.

у м а и н о м О у О а

Помилку виправляють усі учні разом. Наприклад. Учень про першу букву каже : «Буква у – рукописна», клас не чекаючи сигналу вчителя виправляє: «Друкована» і т.д.

Письмо у рядках буквосполучень **ім, мі**. Звертається увага на те, що в у першому буквосполученні відривне поєднання, а у другому – безвідривне.

4. Фізкультхвилинка.

Учні виконують вправу для відпочинку м'язів шиї та очей. Учитель заспокоює дітей, пропонує сісти рівно, покласти руки на парту, заплющити очі й під повільну лічбу зробити декілька обертів головою: на «раз» — підборіддя торкається грудей; на «два» — голова нахиляється вправо; на «три» — потилиця нависає над шиєю; на «чотири» — голова нахиляється вліво. Ще раз у другий бік.

Потім учитель пропонує розплющити очі, подивитись на парту сусіда, перевести погляд на стінку, потім на вікно, знайти за вікном предмет, розташований якомога далі. Можна попросити, щоб деякі учні розказали, які предмети вони побачили.

5. Навчання письма великої букви **I**.

Учитель показує письмо великої букви **I** на дошці, порівнює її з малою.

-Велика буква пишеться між верхньою міжрядковою і нижньою рядковою (показати). Починаємо письмо короткою лінією, яка похило

пишеться до верхньої міжрядкової , не відриваючи ручки , пишемо вниз пряму похилу лінію, яку біля нижньої рядкової закруглюємо вліво.

Діти «наводять» букву на дошці у повітрі, потім пишуть в зошиті в двох рядках. Нагадується про те, що обидві букви в основі мають пряму лінію.

6. Продовження виконання вправ у рядках.

Списування з друкованих букв. Діти називають місце початку письма кожної букви.

7. Завдання зі знаком питання.

Обвести хмаркою ту групу букв, що на зразку.

8. Розфарбовування малюнків. Запропонувати першими розфарбувати малюнки дітей.

9. Підсумок уроку. Узагальнююча бесіда.

Орієнтовна розробка уроку навчання письма рядкової букви *н* («ен»).

Мета. Учити писати малу букву *н*; розвивати вміння правильно розміщувати букви в рядках.

Робота за змістом малюнка.

-Хто знає, що зображено на малюнку? (Ноти).

Учитель з'ясовує, для чого існують ноти. (Ноти для музики, як букви для письма). Діти, які навчаються грати на музичних інструментах, розповідають про ноти.

З'ясовують, до якого слова відноситься схема, виділяють звук [н], позначають його друкованою, потім писаною буквою. Тренують пальці у розчерках (в нотах).

2. Написання букви *н*.

- Подумайте, як перетворити друковану букву *н* у рукописну. Чи схожі букви першими двома елементами? (Так).А третій теж прямий, тільки закруглений внизу праворуч. (Учитель може запропонувати будь-якому учню домалювати на дошці заокруглення внизу в останньому елементі букви.).

Подивіться ще уважно, чим наша буква все ж відрізняється від тієї, що подана на зразку? Так, вона не похила. Похило напишемо два елементи (вчитель показує на дошці) і буква, як на зразку. У зошиті маленька рукописна буква пишеться між верхньою і нижньою рядковими лініями, похило.

Письмо букви **н** окремо і в складах. Тільки в одному складі (**на**) букви поєднуються відривно.

Письма слова **Інна**. З'ясовується, чому **Інна** пишеться з великої букви. Звернути увагу на те, що поєднувальна лінія виходить з **основи** великої букви **І**.

3. Фізкультхвилинка.

Декламуючи вірш, учитель показує відповідні рухи, а діти повторюють їх.

Я малюю зайчика для вас.

Раз.

Це у нього, бачте, голова.

Два. (Обома руками «малюють» голову.)

Це у нього вуха догори.

Три. (Піднімають руки вгору від голови)

Це стирчить у нього хвостик сірий

Чотири. (Повертають тулуб праворуч, ліворуч.)

Це очиці весело горять

П'ять. (Прикладають руки до очей «біноклем».)

Шість. (Наслідують жування моркви зайцем.)

Шубка тепла, хутряна на нім.

Сім. (Погладжують руки, боки, плечі, нагинаються.)

Ніжки довгі, щоб гасав він лісом.

Вісім. (Підскакують на місці.)

Ще навколо посаджу дерева.

Дев'ять (Притопкують землю).

І хай сонце сяє з піднебесся.

Десять. (Піднімаються на носках, руки вгору.)

Вправи повторюють двічі.

4.Робота з малюнками у рядку.

Учні розглядають малюнки, називають тварин (слон, поні, носорог), визначають, які букви стоїть поряд з буквою **н** (**он,оні, но.**). Друковані буквосполучення виносяться на дошку, діти мають списати рукописними буквами і правильно поєднати букви.

5.Завдання зі знаком питання.

У віночку знайти відповідні букви і поєднати їх лінією.

6.Підсумок уроку.

Орієнтовна розробка уроку, на якому вивчалася велика рукописна буква П («пе»).

Мета. Учити писати велику рукописну букву **П**; закріплювати вміння поєднувати букви в словах; виховувати акуратність письма.

1. Повторення вивчених раніше великих і малих писаних і друкованих букв.

Учитель по черзі показує картки з буквами, а діти називають, уточнюють, де друкована буква, а де — писана. З виставлених на дошці карток діти вибирають тільки ті, на яких зображені великі писані букви.

2. Робота за змістом малюнка .

Після розглядання малюнка діти встановлюють, яку пору року зображено, який настрій у дітей. Добирають їм імена, які б починалися буквою **П** (Поліна, Павлик). Складають розповідь, закінчуючи початі вчителем речення:

- Павлик і Поліна пішли в ... (сад).
- Погода була ... (сонячна, чудова).
- Павлик зривав спілі ... (сливи).
- Поліна тримала ... (кошик).
- Діти зберуть багато ... (слив).

Учитель пропонує учням самостійно скласти речення за схемою.

3. Робота у рядках.

- Щоб правильно написати імена дітей (Поліна, Павлик), треба знати, як пишеться велика буква **П**. Подивіться на зразок. Чи схожа друкована буква на писану. А як можна перетворити друковану на велику писану? (Учитель разом з дітьми робить перетворення друкованої у рукописну – закруглює і продовжує елементи" .

Учитель привертає увагу дітей до дошки.

- Подивіться уважно на рукописну букву **П**: дві прямі лінії із закругленнями, накриті третьою, ніби капелюшком. Починаємо писати велику букву **П** від міжрядкової прямою похилою лінією, яка біля нижньої рядкової закруглюється вліво. Другий елемент такий, як і перший, тільки із закругленням вправо і закінчується близько середини рядка. Потім два перших елементи «накриваємо» третім. Він починається трохи нижче міжрядкової лінії, закруглюється вліво вгору до міжрядкової лінії, по якій продовжується прямою лінією. Під лічбу : раз – і, два – і, і – три. Учитель показує ще двічі на дошці, як писати велику букву **П**, пропонує «написати» її в повітрі (навести по контуру), потім записати в першому і другому рядках . Проходячи між рядками, він допомагає учням, звертає їхню увагу на ширину букви (відстань між першими двома елементами приблизно має дорівнювати ширині малої букви **о** чи **а**).

5. Фізкультхвилинка: імітація прогулянки по саду.

- Ми йдемо до саду і несемо кошики. Ось ягідка. Вона при землі. Нахиліться до підлоги, зірвіть ягідку. Пішли далі. Ось 3 яблучка поспіли, підніміться на пальчики, зірвіть їх. Раз, два, три. Кожне покладіть у кошик. Пішли далі. Ось багато порічки. Зірвемо її. Перед нами груша. Висока. Піднімемось на носочки, потягнемось руками вгору. Зірвемо одну й покладемо в кошик, ще одну — і в кошик, ще одну — і в кошик, ще одну — і в кошик. Пішли далі. Ось і лавка. Сідаймо! (Сідають за парти.).

6. Написання буквосполучень, слів і речення.

Після письма буквосполучень **Па, на** вчитель з'ясовує в дітей, яке з них писати легше. Складнішим є **Па**, бо більше треба розкривати пальці, а м'язи ще не досить готові, і тому виходять нерівні великі елементи.

Педагог пропонує пояснити значення виразу: «Пише як курка лапою». Учні визначають, скільки в ньому слів із буквою **п**.

Під час письма слів учитель звертає увагу дітей на поєднання **ол, ав, вл**.

Перед письмом речення можна запропонувати послухати віршик.

УХ І ОХ

Ми на груші,	Що воно за
ух!	грець? (Що таке сталося?)
Раптом чуєм:	Подивились :
гух!	ох!
Потім тільки –	То ми долі
гець!	Вдвох!
- Хто здогадався, що сталося?	

Пропонуємо методику початкового списування великого речення.

- 1) Прочитати повністю речення.
 - 2) Уявити прочитане.
 - 3) Повторити речення.
 - 4) Прочитати перше слово, навести його ручкою.
 - 5) Записати в наступному рядку перше слово.
 - 6) Прочитати наступне слово, навести його.
 - 7) Записати в наступному рядку друге слово і т. д.
 - 8) Перевірити речення шляхом самостійного перелічування вголос.
7. Завдання зі знаком питання.

Знайти відповідну фігуру, що вирізана з кусочка тканини. Уважно придивлятися до малюнка. Поєднати їх лінією.

8. Розфарбовування малюнків. Сливи розфарбовуються коловими рухами пальців.

9. Підсумок уроку.

З'ясовуються складнощі уроку.

1.Прочитай «хвилькою» 2 слова , які означають дію предмета і запиши їх.

с	о	о	є	и	ь	с	о
в	м	і	д	т	с	я	о
т	р	у	ю	о	ь	с	я

2.Прочитай «хвилькою» 2 слова, які означають дію предмета і запиши їх.

х	а	а	л	и	т	и	с	о
ф	в	н	т	у	н	н	т	я
о	о	о	а	а	в	о	и	о

1. Вибери правильну букву для слова. Запиши. Словник допоможе.

ф/хв арби

гор щ/шч чик

радї в/о

шч/щ ука

2. Підпиши малюнки.

Мал.кватирка

Мал.велика пір'їна страуса

Мал. Цукерка льодяник

Мал.комп'ютер

3. Розгадай ребуси.

ПРО+ (**мал.**Ліс) +ки

РОЗ+ (**Мал.**будинок) +ЛИ

Іменник.

Знайди овочі для борщу. Запиши їх назви.

м	о	р	к	в	а	О	о	з
о	у	ц	и	б	у	Л	я	З
в	б	у	р	я	к	о	о	О
К	а	р	т	о	п	л	я	З
В		к	а	п	у	с	т	А
О	п	о	м	і	д	о	Р	т

Прикметник.

Впиши ознаки предмета по горизонталі і скажи все, що ти знаєш про слово, яке створилося по вертикалі. (Ознаки).

			п		л	о	г		й	
					е	м		я	н	й
с	м	а			и	й				
			м		л	е			к	и
н	и		ь		и	й				
			в			о		и	й	

Дієслово.

1. Підпиши малюнок.

Мал.Діти сміються.	Мал.Діти ліплять сніговика.
--------------------	-----------------------------

Мал. Діти загрибають листя.	Мал. Пташки клюють зерно.
Мал. Діти ховаються за деревами.	Мал. Пташки купаються в калюжі

1. Напиши довгі слова. Старайся не відривати ручку від паперу.
Дотримуйся однієї висоти букв.

Запам'ятати

Перебільшувати

Зазнається

Заливається

Вмивається

Рухаються

2. Робота в парі. Пропонувалося створити кросворд для розгадування його другою парою однокласників. Тема кросворду «Що я роблю в школі?».

У словах, які сховані в кросворді відкрити тільки ті букви, які позначають приголосні звуки.

Всього для кожного класу підготовлено і пропонувалося до 60 навчальних завдань у розважальній формі.

Запропонований спосіб організації графіко-орфографічної навчальної діяльності молодших школярів сприяє удосконаленню орфографічних умінь загальному інтелектуальному розвитку без затрат додаткового навчального часу.

В посібнику використані твори авторів:

О. Пархоменко, А. Костецького, Грицько Бойко, М. Пригари, Яна Радисерб-Веся, П. Ребра, І. Січовика.

Використані праці.

1. Прищепа, О.Ю. Ефективний спосіб організації каліграфічної хвилинки на уроках української мови в 3 класі.//Початкова школа.-2014.-№ 11.С.7-10.
2. Прищепа, О.Ю. Запобігання специфічним графіко-орфографічним помилкам молодших школярів .- К.Початкова школа, 2015, с.31-34.
3. Прищепа, О.Ю. Проблеми удосконалення графічних навичок письма учнів 4-го класу./Початкова школа. - №9. - 2016.С.19-23.

3.5. Методика реалізації моделей уроків математики з формування у молодших школярів обчислювальної компетентності

Н.П. Листопад

Основними чинниками, що вимагають упровадження варіативних моделей уроків, є різноманіття організаційних форм навчання, навчальних завдань і видів навчального матеріалу, неоднозначність прояву закономірностей його засвоєння в залежності від індивідуальних особливостей дітей, їх стилю пізнавальної діяльності та безлічі інших чинників, аж до обстановки в класі, взаємовідносин учнів один з одним і з учителем. Ідея багатоваріантності моделей уроку набуває все більшого визнання у дидактиці початкової ланки освіти.

Найважливіше завдання математики в початковій школі - формування в учнів усвідомлених і міцних обчислювальних навичок – основи обчислювальної компетентності. Цей процес йде безперервно, базуючись на раніше засвоєній системі понять і досвіді діяльності учнів. Актуалізація,

формування нових понять і способів дій і застосування засвоєного виступають як етапи процесу навчання і як три узагальнені дидактичні завдання уроку, які в різній мірі вирішуються на кожному уроці, незалежно від його типу і виду. Вони якраз і є компонентами загальної дидактичної структури уроку (і одночасно основними етапами уроку).

Послідовність компонентів уроку не завжди однакова. Кожен з компонентів дидактичної структури пов'язаний з попередніми (формування нових знань може бути успішним тільки з опорою на наявні знання, а відпрацювання навичок і вмінь - після засвоєння нового). Однак в ході уроку їх послідовність часто змінюється, вона може бути різною в залежності від типу і виду уроку. Немає готової моделі уроку на всі теми, тут проявляється методична майстерність вчителя, його творчість, його мистецтво організації уроку. Таким чином, загальна дидактична структура уроку є загальними приписами, загальним алгоритмом організації уроків. Ця структура розкривається і конкретизується в методичній підструктурі уроку (в методиці як системі прийомів), елементами якої будуть різні види діяльності вчителя і учнів: пояснення, виконання обчислень, перевірка роботи, дослідження тощо. Якщо число компонентів дидактичної структури постійне, то число елементів методичної підструктури - величина змінна. Це обумовлює і велику варіативність методичної підструктури уроку. Практично неможливо дати єдину схему для всіх тем змістової лінії «Числа. Дії з числами».

Розкриємо методику реалізації моделей уроків математики з формування у молодших школярів обчислювальної компетентності, відповідно до алгоритма, описаному у параграфі 2.7 цього посібника.

Учителі-експериментатори моделювали уроки математики за поданим алгоритмом, враховуючи загальні напрями в організації обчислювальної діяльності, педагогічні завдання вчителя по формуванню обчислювальної компетентності молодших школярів, загальні вимоги до моделювання уроку.

На початку експериментальної роботи відбулася настановча сесія для вчителів, на якій вчителі ознайомилися із технологічним і пошуковим підходами до організації навчання, з'ясували їх сутність, переваги кожного і тенденції їх розвитку.

Технологічний підхід модернізує традиційне навчання на основі переважної репродуктивної діяльності учнів, визначає розробку моделей навчання як організації досягнення учнями чітко фіксованих еталонів засвоєння. В рамках цього підходу навчальний процес орієнтований на традиційні дидактичні завдання репродуктивного навчання, будується як "технологічний", конвеєрний процес з чітко фіксованими, детально описаними очікуваними результатами.

Пошуковий підхід перетворює традиційне навчання на основі продуктивної діяльності учнів, визначає розробку моделей навчання як ініційованого учнями освоєння нового досвіду. В рамках цього підходу до навчання метою є розвиток в учнів можливостей самостійно освоювати новий досвід; орієнтиром діяльності педагога і учнів є відкриття нових знань, способів дій, особистісних цінностей.

Визначальною тенденцією дидактичних пошуків в руслі технологічного підходу до навчання є те, що вони розвиваються на основі установки на гарантоване досягнення діагностично заданих цілей як критеріальною фіксованих навчальних результатів, характеризуються тотальною орієнтацією навчання на заданий кінцевий результат, що в свою чергу веде до звуження педагогічних можливостей навчання.

Узагальненої базовою моделлю в рамках технологічного підходу є модель навчання як відтвореного навчального циклу з відтвореними навчальними результатами: від жорсткої фіксації навчальних цілей - до пред'явлення зразків засвоєння, опрацювання учнями навчального матеріалу, через діагностичний контроль і корекційні процедури - до досягнення еталонних фінальних результатів.

Спільні риси різних варіантів цієї базової технологічної моделі: вибір мінімально необхідних (обов'язкових) еталонів засвоєння, їх пред'явлення учням, організація попередньої, поточної і заключної перевірки засвоєння (на основі стандартизованого тестування), альтернативні способи опрацювання матеріалу, що вивчається, робота у власному темпі і тощо.

Визначальною тенденцією дидактичних пошуків в руслі пошукового підходу до навчання є те, що вони розвиваються на основі рефлексивної діяльності учнів, яка характеризує як процесуальну, так і змістовну сторону навчання, спеціально вводиться в освоюване зміст.

Дидактичні пошуки в руслі пошукового підходу:

- акцентують розвивальний потенціал навчання,
- виходять з самостійної цінності пошукової діяльності,
- ставлять дидактичні цілі високого пізнавального рівня,
- ставлять педагога в позицію партнера по навчальному дослідженню, припускають особистісну включеність всіх учасників навчання, високу особистісно-професійну готовність педагога до гнучкої, тактичної взаємодії з учнем, в якому відбувається розширення меж як безпосереднього досвіду, так і його осмислення учнями

Узагальненої базовою моделлю в рамках пошукового підходу є модель навчання як творчого пошуку: від бачення і постановки проблеми - до висування припущень, гіпотез, їх перевірки, пізнавальної рефлексії над результатами і процесом пізнання. Основними варіантами цієї базової моделі є модель навчання на основі дослідження, на основі ігрового моделювання, на основі дискусії, спільного вироблення позицій, прийняття рішень. Спільна риса різних варіантів цієї базової пошукової моделі: зміна позиції учня, проживання ним навчального процесу в ролі активного його учасника - учасника дослідження, ігри, дискусії.

Розглянемо уроки математики з формування обчислювальної компетентності за умови різних підходів до їх побудови.

3 клас. Ділення з остачею.

Ділення з остачею є підготовкою до письмового ділення. Проте з ним учні зустрічаються раніше в своїй позашкільній діяльності.

За умови технологічного підходу вчитель перед поясненням нового випадку обчислення - ділення з остачею, показує, що не завжди можна поділити ту чи іншу кількість предметів порівну. Він дає учневі певну кількість предметів і пропонує їх поділити між кількома учнями. Вибирається табличний випадок ділення. Потім збільшує кількість предметів на 1 і знову пропонує виконати ділення. Один предмет залишається зайвим. Вчитель пояснює, що ми розглянули приклад ділення з остачею.

Структура уроку буде такою.

I. Актуалізація опорних знань учнів.

Розв'язування задач на ділення (табличні випадки).

Математичний диктант.

1. Дідусь купив 12 бубликів і розділив їх між чотирма внуками. Скільки бубликів одержав кожний внук?
2. Тетянці подарували 15 тюльпанів. Вона поставила їх у кілька ваз, по три тюльпани в кожному. Скільки ваз знадобилося Тетянці?
3. 16 кг помідорів розклали порівну у 4 однакові кошики. Скільки кілограмів помідорів в одному такому кошику?
4. 30 м стрічки розрізали на менші стрічки по 6 м кожна. Скільки менших стрічок одержали?
5. Із 42 повітряних кульок виготовили гірлянди, по 6 кульок у кожній гірлянді.. Скільки отримали таких гірлянд?
6. На виготовлення трьох однакових калачів використали 6 кг тіста. Скільки тіста використали на один калач?

II. Пояснення нового матеріалу.

- 1) Усне розв'язування задачі № 1046 (підручник М.В. Богдановича, Г. П. Лищенко).
- 2) Практична робота одного учня біля дошки. Його завдання - розділити порівну 6 олівців між двома учнями. Після виконання завдання олівці

збираються, вчитель додає ще один олівець і знову пропонує розділити всі олівці між двома учнями. Один олівець залишається зайвим.

Вчитель повідомляє, що не завжди можна виконати ділення так, щоб не залишилося зайвих предметів.

Пропонує переконатися в цьому всім учням класу:

Візьміть 14 фігур, які лежать у вас конвертах, і розкладіть їх на партах у три ряди, порівну в кожний ряд.

Учні переконуються, що таке завдання виконати неможливо.

3) Розглядається задача 1047.

Вчитель пояснює як записується приклад на ділення з остачею.

Первинне закріплення нового випадку обчислення відбувається за №№ 1048-1052.

За умови проблемно-пошукового підходу учні самі відкривають випадок коли не можна поділити порівну якісь предмети (не можна використати результати таблиці множення). Висувають гіпотези як вирішити таку проблему, спільно обговорюють запропоновані шляхи.

Структура уроку може бути такою.

I. Актуалізація опорних знань.

Поділи смаколики між дітьми порівну. Заповни таблицю.

Кількість смаликів	Кількість дітей	Кожна дитина отримає
6 тістечок	3	
12 бубликів	4	
12 цукерок	2	
8 шоколадок	4	

II. Постановка проблеми.

Наступним буде завдання на виконання вправ, що необхідні для відкриття нових знань.

У новій таблиці вчитель просить змінити кількість дітей, між якими треба поділити смаколики, при цьому наголошує, що цю кількість можна збільшувати або зменшувати, але не на велике число. Кожний учень записує свої числа в таблицю.

Завдання формулюється так само.

Поділи смаколики між дітьми порівну. Заповни таблицю.

Кількість смаколиків	Кількість дітей	Кожна дитина отримає	
6 тістечок			
12 буликів			
12 цукерок			
8 шоколадок			

Тепер у кожного учня свої випадки ділення. І серед них зустрінуться такі, в яких ділення не виконується. Вчитель пропонує учням озвучити такі випадки і запропонувати шляхи вирішення цієї ситуації. Вчитель і учні вислуховують всі гіпотези, як виконати таку дію. Можливо хтось із учнів запропонує виконати ділення числа меншого числа від дільника, тобто використати табличний випадок ділення.

III. Пояснення ділення з остачею.

IV. Первинне закріплення.

Учні заповнюють останній стовпчик другої картки. Пишуть слово «Остача» і обчислюють за вивченим алгоритмом.

Ці два фрагменти уроку демонструють різні підходи до розкриття однієї теми.

Пошук оптимальної структури уроку відбувається і вдосконалюється вчителями-експериментаторами. Аналіз результатів формувального експерименту дозволив виокремити тенденції розвитку сучасного уроку

математики в початковій школі, які з різною повнотою домінують у практиці роботи творчих вчителів. До таких тенденцій ми відносимо: своєрідне зняття «предметних бар'єрів», у результаті чого урок стає інтегрованим; використання «активних» методів навчання, що дозволяють включати обчислювальну діяльність молодших школярів у контекст іншої, більш для них «цільової» діяльності – гра, проекти, творчі завдання тощо.

Як ілюстрацію цього твердження пропонуємо конспект уроку, який підготувала і провела вчитель-експериментатор Логунова Оксана Степанівна (Вишнівської ЗОШ I-III ступенів №3)

Тема. Лічба в межах 20. Вправи і задачі на засвоєння таблиць додавання і віднімання в межах 10

Мета. Закріпити знання нумерації чисел другого десятка, формувати вміння виконувати обчислення в межах 10. Вчити розв'язувати задачі. Розвивати творче мислення, уяву, навички самостійної роботи. Виховувати у дітей доброту, чуйність, бажання допомогти іншим

Обладнання. Ілюстрації казкових героїв, картки (валізи, соняшники), квітки, геометричний матеріал, мультимедійні засоби навчання

Хід уроку

I. Організаційний момент

Вчитель: - Станьте , діти, всі рівненько,

Посміхніться всі гарненько,

Привітайтеся до мене,

Привітайтесь до гостей:

Діти: - Раді вітати вас в нашій оселі,

Зичимо щастя, здоров'я, добра.

II. Мотивація навчальної діяльності.

Повідомлення теми та мети уроку.

Вчитель:

– Діти, сьогодні на уроці ми будемо продовжувати вивчати додавання і віднімання чисел в межах 10, лічити в межах 20, розв'язувати задачі.

А щоб було цікаво ми з вами здійснимо подорож на казковому зорельоті.

Бажаю вам, не просто слухати, а чути,
Не просто дивитись, а бачити,
Не просто відповідати, а міркувати,
Дружно й плідно працювати.
Тож , гаразд, часу не гаєм,
І в дорогу вирушаєм.

III. Повторення вивченого матеріалу. Узагальнення та систематизація набутих знань.

Математичний диктант.

Вчитель: – Щоб вирушити в дорогу, нам потрібно зібрати валізу. Знайдіть на партах валізу і приготуйтеся до математичного диктанту.

Синій олівець:

- від 8 забрати 3;
- 7 збільшити на 2;
- 10 мінус 7;
- 6 зменшити на 5;
- 4 додати 3;

Зелений олівець:

- сусіди числа 6;
- різниця чисел 9 і 3;
- сума чисел 6 і 4;
- до 2 додати 0;
- від 7 відняти 3.

Сусіди чисел.

Вчитель: – Валізи готові, потрібні квитки. Погляньте на кутик парти, там прикріплений квиток. Номер вказано лише у пасажира посередині, а у сусідів –ні. Прошу пасажирів з номером : по черзі вставляйте, та сусідні номери називайте, а сусіди запишіть номери до своїх квитків.



Усний рахунок.

Вчитель: – До зорельоту час нам вирушати,
Двійками в дорозі будем рахувати.

(Рахують діти: 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20.)

Вчитель: – Зореліт перед вами, прошу назвіть з яких геометричних фігур
він складається.

(Відповіді дітей)

Вчитель: – Біля трапу пілоти та стюардеси стрічали.

Прохали, щоб підіймаючись, сходинки ми рахували.

(Діти рахують до 20)

Вчитель: – Відлік зворотній прошу почати,
Час зорельоту в небо злітати.

(Діти рахують від 20)

Танок – фізкультхвилинка

(Танок виконують учні всього класу, біля дошки танцюють 3 пілоти і 4 стюардеси, одягнені у відповідну форму.)

Вчитель: – скільки було стюардес, скільки було пілотів?

- які дії ми можемо зробити з цими числами.?

- складіть приклад на +,

- прочитайте приклад по – різному,
- назвіть назви чисел при +,
- складіть задачу,
- складіть 2 приклади на –,
- знаходження невідомих компонентів ,
- складіть приклад на –,
- назвіть числа при відніманні,
- на знаходження невідомих компонентів
- прочитайте приклад по – різному
- складіть задачу

Вчитель: – Поки з вами працювали,

До зорельоту інопланетяни сигнал SOS надіслали.

Просьте нас допомогти,

Якусь макуцу віднайти.

Учень: - На допомогу прийдемо завжди,

Бо знаєм де її знайти.

На городі виростає,

Вуж Онисько її охороняє.

Вчитель: - Треба вправно рахувати,

Щоб до володаря макуци завітати.

(На уроці використано назви творів Олександра Дерманського, які учні цього класу знають і люблять)

Обчислювальний ланцюжок. Гра «ДЕНЬ І НІЧ»

Вчитель: – Як то кажуть у народі,

Опинились на городі.

Фізкультхвилинка:

Вуж Онисько зустрічає,

Мишка Евредіка – лапкою махає,

Жабка Одарочка, щось смачне готує,

Жук Джек за всіма пильно пильнує,

А хробачок Кузя- на скрипочці грає,
Гостей радо вітає.

Вчитель: – Знають навіщо завітали,
Тож завдання нам приготували.

Завдання:

Вчитель: - Щоб назви книг прочитати,
Віршовані задачі потрібно розв'язати.
А щоб автора назвати,
Над логічними будемо міркувати.

1.Віршовані задачі.

- Ось до класу на урок
Залетіло шість сорок,
Дві пізніше прибуло,
Скільки всіх птахів було? $(6+2=8)$

«Володар макуци,або пригоди вужа Ониська»

- Сім цукерок Толя мав,
Дві цукерки мамі дав,
Дві малій сестричці Олі,
А зосталось скільки в Толі? $(7-2-2=3)$

«Бабуся оголошує війну»

- Вчора вдень до годівнички
Прилетіло шість синичок,
Сім горобців і сорока,
Скільки ж їх? Оце морока! $(6+7+1=14)$

«Корова часу або нові пригоди вужа Ониська»

2. Логічні задачі.

Вчитель - Логічні задачі на черзі у нас,
Їх любить 1-А клас.
- На сосні виросло 5 яблук, а на ялині – 2 яблука. Скільки всього
виросло яблук?

- Діти ліпили сніговика. Після цього на батареї сушилося 6 рукавичок. Скільки дітей ліпили сніговика?
- Гусак важить 2 кг. Скільки він важитиме, якщо стане на 1 ногу?

Олександр Дерманський

3.План схованки макуци.

Вчитель: - Макуцу згодні нам віддати,
Лише просять, план-схему побудувати,
Щоб було легше її знайти,
Інопланетянам допомогти.

Учні на індивідуальних картках будують схему шляху за вказаним маршрутом.

Вчитель: – Макуцу нелегко було відшукати,
Вже час інопланетянам її передати,
Прошу по черзі вставляйте
І корабель макуцою заправляйте.

Діти кріплять соняшники до корабля інопланетян.

Підсумок уроку.

Вчитель: – Час швидко збігає,
Додому повернутись нас закликає.
Були вправними, не лінивими,
Не дрімали, були активними,
Вправно рахували, всі завдання розв'язали.
Тож від мене вам дарунок,
Розгортаємо пакунок....(сюрприз для дітей)

Вчитель: - що засвоїли на уроці? Чого досягли? Який етап на уроці був найцікавіший?

Упровадження результатів дослідження підтвердило наше припущення, що моделювання сучасного уроку математики має базуватися на взаємодії двох аспектів:

– методичного, який стосується побудови системи навчальних завдань (забезпечується системою вправ, що приводять учня до «відкриття» нового поняття чи способу дії, сприяють його усвідомленню і засвоєнню, дозволяють формувати обчислювальну компетентність;

– психолого-дидактичного, що безпосередньо пов'язується з організацією навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів, націлену на успіх за рахунок власної активності. Яким би не був за формою проведення або за дидактичною метою, в основі його має бути покладений принцип діяльності.

Всі ці інноваційні прояви є підтвердженням того, що компетентнісний підхід змінює зміст і структуру уроку математики в початковій школі, чим детермінує процес оновлення дидактико-методичного забезпечення для його моделювання.

3.6. Індивідуально-диференційований підхід як засіб формування пізнавальних інтересів учнів

Бібік Н.М.

Звернення до історії вітчизняної школи свідчить, що проблеми диференціації як однієї із форм індивідуалізації навчання були найбільш запитаними в періоди значних суспільних змін. Це 20-30 рр., 90-і рр. XX ст. і, логічно, початок XXI ст., коли особистість і її самореалізація стають засадничими принципами в розвитку освіти.

Диференціація навчання розглядається як засіб досягнення цілей особистісно зорієнтованої освіти.

Водночас досі немає достатньо чіткої і повної теорії диференційованого навчання. Практика теж породжує безліч нез'ясованих питань.

Сучасна практична освіта апробує у діалектичному взаємозв'язку індивідуального і диференційованого підходів розподіл і навчання учнів за здібностями, рівнями навченості, за темпом просування, за змістом і формою освіти, складністю цього процесу та ін.

У початковій і основній школі переважає внутрішня диференціація, яка передбачає поділ дітей на групи в умовах звичайного класу. Таким чином досягається варіативний темп вивчення матеріалу, вибір різноманітних видів діяльності, характер і ступінь допомоги з боку вчителя.

Процес навчання у різних групах здійснюється по-різному: відрізняється змістом, змінюється домінуюча роль тих чи інших методів навчання, їх форми й прийоми, стиль взаємин між учителем і учнем тощо.

Внутрішня диференціація може здійснюватись як один із способів врахування індивідуальних особливостей учнів, так і в формі рівневої диференціації, за якої учні, навчаючись за єдиною програмою, мають можливість засвоювати її на різних рівнях, але не нижче від нормативних обов'язкових результатів.

Нині набуває чинності всеохоплююча профілізація старшої школи як вид зовнішньої диференціації навчання, який передбачає врахування освітніх потреб, нахилів і здібностей старшокласників, створення умов для їхнього професійного самовизначення.

Вважається, що навчання успішніше в класах, де діти однакового віку мають нахили до вивчення певної групи предметів.

Водночас одновимірна селекція вступає у суперечність з завданнями фундаментальної підготовки учнів. Ця проблема загострюється в зв'язку з тим, що в профільних класах, як правило, працюють кваліфікованіші спеціалісти. Нерідко в класах ставиться акцент на вивченні певного предмета (наприклад, математики в математичному класі). Відмінності в мотивації, показниках соціальної зрілості не беруться до уваги.

Очевидно, що нормативно закріплені зміни в змісті і формах навчання поки що не торкнулись сутнісних засад. Зокрема, шкільна освіта традиційно

залишається спрямованою на вивчення предметів, а не на зміни особистісного розвитку учня. Учитель залишається. За влучним висловом Л.Виготського, «рікшею», що тягне на собі учня, передає досвід поколінь переважно засобом слова. Результатом цього стану є безініціативність учня, відхід від труднощів, невпевненість у собі, в результатах роботи. Спостерігається слабка рухливість прийомів навчальної діяльності, домінує репродуктивний спосіб виконання завдань. Це відчутно виявилось у результатах міжнародних моніторингових досліджень, в яких брали участь одинадцятирічні (на завершенні початкової школи) і п'ятирічні (після основної).

Порівняно низькі результати виявлено під час розв'язання завдань, які потребували залучення додаткової інформації; за формою були комплексними або структурованими з кількох взаємопов'язаних запитань різної тематики; потребували різних форм відповідей (вибір правильної; стислий чи розгорнутий запис відповіді; творче доповнення відомого; використання знання у змінених умовах; у різних життєвих ситуаціях; використання загально навчального уміння на матеріалі різної складності).

Нагадаємо, що міжнародні дослідження є за своєю сутністю індикаторами якості не лише академічних успіхів, а емоційного і вольового стану психіки, середовища, в якому перебуває учень, доступу його до інформації та ін.

Моніторингові завдання не прямо пов'язані з навчальними предметами або освітніми галузями, а потребують інтегрованого бачення проблеми, мають виражений практико-орієнтований характер, передбачають виявлення пізнавального і життєвого досвіду учнів.

Зрозуміло, що результати якості освіти, інструменти її вимірювання перебувають у діалектичному взаємозв'язку із засобами досягнення.

Іншими словами: за якими ознаками диференціюється навчання і що є кінцевим продуктом?

Аналіз численних експериментальних досліджень і масової практики свідчить, що результатом будь-якого виду диференціації і аргументом її якості обирається академічна успішність.

Водночас відомий директор авторської школи свого імені М.П.Гузик, здійснюючи диференційоване навчання не лише за інтелектуальними якостями, але й спеціальними обдаруваннями, врахуванням позитивної як-концепції, сильних мотивів у досягненні результатів, вважає результатом освіти 3 (три) сфери: **академічну** (науково-предметні знання, уміння та навички), **інтелектуальну** (уміння здійснювати розумові операції), **комунікативну** (уміння організовувати навчання як пізнавальне дослідження, будувати повноцінні ділові й міжособистісні стосунки з однолітками та вчителями)⁸.

Великого значення у авторській школі Гузика надається мотивації навчання за рахунок прискореного темпу засвоєння змісту і, відповідно, закінчення класу, школи раніше календарного терміну.

Важливим висновком теоретично-експериментальних досліджень є той, що індивідуально-диференційований підхід у формуванні пізнавальних мотивів має спиратись на особливі стратегії впливу на учнів, як із високим рівнем їх розвитку. Так і з низьким.

Такі висновки на основі експериментальних даних належать дослідникам А.К.Марковій, І.С.Якиманській та ін.

Зокрема, вчені зазначають, що диференціація навчання на основі мотивації повинна ґрунтуватися «на діагностиці її стійкості, вияві його змісту, аналізі того, якого роду розумова діяльність її підкріплює. Адже інтерес може підтримуватись також соціальними, а не тільки пізнавальними мотивами».

З'ясовано характер зв'язку між ступенем розвитку навчальної діяльності і взагалі умінням вчитись з рівнями сформованості мотивації

⁸ Гузик М.П. Комбінована система організації навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі: Автореф. канд. дис. – К., 2004. – 22 с.

навчання. Так встановлено, що навчання, організоване як активна діяльність, істотно впливає і на зацікавлене ставлення учня до об'єкту і способів пізнання. І навпаки, навчання нижче або вище можливостей учня породжує інертність, тривалий неспілі, як результат, негативну пізнавальну установку.

Найбільш характерною його особливістю є перенос центру тяжіння з навчання на учіння, на більшу дозу самостійної роботи, розв'язання цікавих пізнавальних завдань, завдань на вибір, експериментальні і творчі завдання тощо.

Тривалі спостереження навчального процесу і в початкових класах, і в основній школі, вивчення умов росту й спаду активності учнів в різноманітних ситуаціях навчання, дозволили виділити засоби диференційованого впливу на їхню мотивацію навчання.

Так, важливо визначити стійність пізнавального орієнтування на різному предметному змісті; аналізувати вибіркове ставлення учня не тільки до змісту, але виду й форми його репрезентації; співвідносити процес роботи з заданим навчальним змістом і інтересом учня до цієї діяльності.

Такі діагностичні дані мають бути, на думку вчених, вихідними для диференційованого впливу на окремі групи учнів з метою підтримки й розвитку їх пізнавальних інтересів.

Інший підхід полягає у необхідності вивчення стану мотивації кожного учня, співвіднесенні його реальних досягнень (у розвиненості пізнавального інтересу) з віковими тенденціями.

Якщо в учня відсутні ті особливості певного рівня розвитку пізнавального інтересу, які властиві для його однолітків, то планується спеціальна робота (види завдань, ситуацій тощо), які мобілізують потенційні можливості з опорою на індивідуальні особливості школяра і його попередній досвід.

Якщо ж учень має випереджувальні характеристики інтересів, то вчитель готує ґрунт для наступного етапу, просуваючи розвиток його пізнавальних інтересів. Це означає, наприклад, що вчителю у цьому випадку

на кінець початкового навчання бажано закласти риси пізнавальної мотивації підліткового віку, а саме: розширити самостійність в навчальній роботі. Відпрацьовувати різні способи пізнавальної діяльності, заохочувати пошук нових способів розв'язання завдань тощо.

Незважаючи на рухливість вікових меж у проявах пізнавального інтересу, дослідники виділяють молодший шкільний вік як найяскравіший у його вираженні і найсприятливіший для педагогічного керування (І.Д.Бех, О.В.Скрипченко).

Природна допитливість дитини зумовлює готовність до пізнання, чутливість до нового, потребу в самоствердженні. Для педагога це означає заохочення всіх ініціатив, творчих намірів, необхідність забезпечувати пошуковий характер діяльності.

Діагностичні дані є вихідними для диференційованого впливу на окремі групи учнів для підтримки й розвитку їхніх пізнавальних інтересів.

Підлітковий вік в літературі характеризується як готовність школяра до всіх видів навчальної діяльності, що робить його дорослим у власних очах. Виникає потреба в осмисленні й узагальненні якомога більшої кількості фактів, зростає дослідницьке ставлення до навчального матеріалу, самостійних форм праці (добирати факти з додаткової літератури, конспектувати, формулювати висновки тощо). Проте реалізувати прагнення до самостійності підліток часто не в змозі, оскільки не володіє «способами здійснення нових форм навчальної діяльності» (В.Ф.Паламарчук).

Психологічний розвиток у підлітковому віці характеризується високою мірою неузгодженості та дисгармонії у взаємозв'язку одних і тих самих елементів.

Як показали дослідження, пізнавальні процеси підлітків позначені низкою особливостей. Так, підлітки не завжди здатні керувати увагою, зберігати її стійкість. Процеси пам'яті у них не набули достатнього рівня досконалості (вони майже не користуються раціональними прийомами запам'ятовування, недостатньо володіють прийомами організації

навчального матеріалу). Наочні образи, уявлення продовжують посідати значне місце у мислительній діяльності учнів, що створює певні труднощі в опануванні абстрактними поняттями.

На тлі величезного прагнення успіху, самоствердження особливості створюють труднощі у навчанні, що часто зумовлює зниження інтересу до школи, пізнавальної діяльності в цілому. О.М.Леонтьєв визначив цей процес як «внутрішній відхід від школи».

На основі узагальнених даних можна окреслити типові риси пізнавальних інтересів підлітка. Зокрема, він (інтерес) має риси **ситуативності, слабкої диференційованості і нестійкості**. Молодші школярі часто бувають імпульсивні в діяльності: поспішають завершити дію і негайно одержати результат. У підлітка ж відсутня та безпосередність сприйняття навколишнього світу, яка властива молодшому школяреві, оскільки його пізнавальний досвід багатший, повніший і дозволяє випробувати різноманітні способи дій.

Вибірковий інтерес підлітка до одних предметів часто зумовлює небажання займатись іншим; широта інтересів може призводити до їх поверховості, а нестабільність – до частоті зміни (А.К.Маркова).

Водночас учені виділяють ряд чинників, які сприяють розвитку пізнавальних інтересів підлітків. Зокрема, потреба в дорослості, самоствердженні; високий рівень загальної активності; прагнення до самостійності; інтенсивний розвиток індивідуальних (спеціальних) здібностей, що зумовлює урізноманітнення інтересів (І.Д.Бех, А.К.Маркова).

Згідно з даними названих учених кількісна динаміка пізнавальних мотивів полягає у їх збільшенні на початку п'ятого класу за рахунок появи нових предметів, учителів, розширення форм навчальної роботи. Згодом – в 7-му класі – інтерес, як правило, слабне, у 8-9-му – зростає у зв'язку з вибором шляхів подальшого навчання, професійного самовизначення.

Глибоке знання підлітка, особливостей його пізнавальної діяльності дозволило одному з найвідоміших учених XX століття В.О.Сухомлиньському

сформулювати основні засади формування пізнавального інтересу в цьому віці. Зокрема, Василь Олександрович радив обережно підходити до збудження емоційних зон мозку, «не приголомшувати» підлітка новизною фактів, подій. Надмірне насичення уроку яскравим, образним, захоплюючим призводить до надмірного збудження учнів, що виявляється в шумі, галасі, неслухняності. Водночас «джерело дитячого бажання вчитись – у напруженні розумових зусиль, в радощах перемоги». У книзі «Народження громадянина» учений наводить конкретні приклади стимулювання пізнавального інтересу учнів на уроках природознавства, історії, фізики.

Потужний формуючий вплив на інтерес підлітка й учня старших класів, як вважав учений, має спілкування з природою, виробнича праця, а не її імітація.

У **старшого** школяра, як свідчать дослідження вчених і дані емпіричних спостережень, з'являється гострий інтерес до людини, її місця в житті, до осіб протилежної статі. Розвивається інтерес до самопізнання, життєвих перспектив, філософських проблем життя, моральних оцінок тощо. Помічено, що юнаки і дівчата починають віддавати перевагу гуманітарним предметам, оскільки вони дають відповіді на найгостріші питання. Тому у кожному класі дослідники виявляють досить незначну кількість учнів з пізнавальною спрямованістю на точні науки. Це передбачає підвищення відповідальності педагогів за стан викладання гуманітарних дисциплін із урахуванням інтересу юнаків і дівчат до філософсько-світоглядних проблем; прилучення старшокласників до методів наукового пізнання світу, що поглиблює їх інтереси; збільшення питомої ваги творчих робіт на основі їх вибору; розвиток активних форм самоосвіти.

Таким чином, у кожному віковому періоді окреслюються домінуючі тенденції у характеристиках розвитку пізнавальних інтересів.

Зміна інтересів, їх якостей не нівелює певної стійкості найбільш значущих у кожному віковому періоді ознак, які продовжують розвиватись, інтегруватись в інші на більш високому рівні. У цей час відбувається не лише

розширення й поглиблення інтересів, але їх диференціація, яка полягає в появі комплексу домінуючих ознак інтересів, що зумовлює стратегію і тактику їх формування.

Процес зміни інтересів, їх якісна перебудова найбільш інтенсивно відбувається в періоди переходу дитини з одного етапу онтогенезу на інший, постаючи важливим показником досягнення вікового рубежу розвитку.

Оскільки в процесі формування пізнавальних інтересів враховується рівень, який склався в попередньому періоді, то водночас передбачається й створення умов для здійснення ближчих і дальших перспектив його розвитку.

Табл.1

Види диферинційованого навчання

Індивідуалізація навчання—мета,
а диференціація—засіб її досягнення

Внутрішня
диференціація

(без виділення
стабільних
груп)

Зовнішня
диференціація

(з виділенням
стабільних
груп)

Селективна
(жорстка)

диференціація

Диференційований
підхід до учнів (на
основі врахування
індивідуальних і
групових
особливостей учнів)

Рівнева
диференціація.
Державний рівень
обов'язкової
підготовки.

Рівні підвищеної
підготовки.

Елективна (гнучка)
диференціація.

Предмети за
вибором на базі
інваріантного ядра.

Позакласні форми
діяльності.

Нині стали широко відомими зарубіжні стратегії диференціації навчання дітей не лише за інтелектуальними здібностями, але й спеціальними талантами, врахуванням позитивної я—концепції, сильних мотивів досягнення результатів в навчанні.

Наприклад, в США, стосовно таких дітей виділяються три стратегії диференційованого впливу:

- стратегія прискорення. Передбачає зміну темпу навчання без втручання в зміст, тобто засвоєння навчального матеріалу протягом коротшого терміну чи проходження його в більш ранньому віці.

- стратегія збагачення. Передбачає охоплення більшого кола проблем і глибшого його вивчення.

- стратегія групування. Передбачає гомогенне групування обдарованих дітей для навчання за різними планами і програмами.

Кожний з названих напрямків апробувався в школах України в 80-тих роках за участі науковців Інституту Психології НАПН України (Ю.З. Гільбух, С.Л. Коробко, Л.О. Кондратенко).

Результати експерименту показують, що всі з наведених напрямків мають свої як переваги, так і труднощі. Щодо останніх, то вони стосуються переважно проблем необхідності забезпечення наступності й перспективності між ланками освіти, оскільки в основній школі, як правило, не враховувались особливості диференційованого навчання в початковій школі, тому учні швидко втрачали мотивацію пізнавальної діяльності.

Отже, в теорії й практиці відомі різні шляхи диференціації учнів на різних методичних засадах.

Важливим висновком, експериментальних досліджень, що підтвердженні нами у ході пошукового етапу роботи, є той, що стосується характеру зв'язку між степенями розвитку навчальної діяльності і взагалі умінням вчитись з рівнями сформованості пізнавальних інтересів. Так встановлено, що навчання, організоване як активна діяльність, істотно впливає і на зацікавлене ставлення учня до об'єкту і способів пізнання. І навпаки, навчання нижче або вище можливостей учня породжує інертність, тривалий неуспіх і, як результат, негативну пізнавальну установку.

Найбільш характерною його особливістю є перенос центру тяжіння з навчання на учіння, на більшу дозу самостійної роботи, розв'язання цікавих пізнавальних завдань, завдань на вибір, експериментальні і творчі задачі тощо.

Тривалі спостереження навчального процесу в початкових класах, вивчення умов росту й спаду дитячої активності в різноманітних ситуація

навчання, дозволили виділити засоби диференційованого впливу на пізнавальні інтереси учнів з різним рівнем його сформованості.

Зокрема, для учнів **першого рівня** розвитку пізнавальних інтересів найдоцільніше використовувати ситуації пошуку, інтелектуальних утруднень, розв'язання пізнавальних завдань, оскільки їм цікаво не тільки «приймати цілі» учителя, але й ставити цілі й співвідносити їх зі своїми можливостями.

Учні цієї групи, як показали спостереження, швидко засвоюють, що оцінка має відповідати результату, тому оцінювання в даному випадку мало значення на заключному етапі роботи, особливо **розгорнуте словесне оцінювання вчителя й самооцінка**.

Мотиви самоосвіти у них мають поки що найпростішу форму, але уже проявилися виразно в інтересі до додаткової літератури, навіть довідникової (словники, довідники тощо). Тому для них добиралась спеціальна бібліотечка.

Оскільки учні проявляють готовність до співробітництва з іншими, то використовувались різноманітні форми групової й колективної роботи.

Учні **другого рівня** розвитку зазначеної якості з зацікавленням ставились до розв'язання пізнавальних завдань, якщо вини супроводжувались використанням різноманітних компенсаторних методів, парадоксальних фактів, ситуацій змагання, заохочення, способів проміжного й підсумкового оцінювання результатів їх діяльності на уроці. Вони розуміли і приймали цілі вчителя, утримували їх протягом тривалого часу, але за умови підкріплення, додаткового мотивування.

Епізодичне читання додаткової літератури теж стимулювало їх інтереси.

Мотивом співробітництва і колективної роботи можна спонукати їх діяльність лише в окремих випадках (ситуації експериментування, змагання тощо).

Учні **третього рівня** розвитку пізнавальних інтересів теж позитивно відгукуються на виконання ситуацій заохочення (опори на життєвий досвід), включення в ігрову дію, тому для них добирались проміжні стимулюючі засоби (нагорода, заохочення), тобто забезпечувалось «зигзагоподібного просування» (термін Е. Хійє), за яким кожен етап роботи учитель спеціально активізує і мотивує.

Особливо враховувались труднощі цих учнів під час переходу від одного виду діяльності до іншого: у ситуаціях самооцінки, аналізу своїх можливостей.

Оскільки допомога вчителя стимулює їх за умови, якщо вона виявляється не в вигляді прямого втручання, то широко використовувались поради, заохочення.

Активність учнів **четвертого рівня** розвитку пізнавальних інтересів забезпечувалась застосуванням цікавих ситуацій, гри, доцільної підтримки їх успіхів у навчанні, особливо на етапах, які вимагають зусиль і зосередженості, використання наочних опор, зміцненням умінь навчатись, усуненням перешкод у вияві зацікавлення, переборенням безпорадності в пізнавальних діях через детальний інструктаж, коментування, підтримку тощо.

Отже, за диференційованого підходу створюються умови для задоволення інтересів дітей з рівнем їх розвиненості.

Таким чином, формування пізнавальних інтересів молодших школярів передбачає реалізацію в єдиному комплексі дидактичних умов опосередкованого і прямого впливу на це процес.

Перший напрям реалізувався створенням в навчальному процесі загального фону пізнавальної активності учнів, що в цілому забезпечувало стимулююче середовище: інтелектуальний фон навчання, психологічний комфорт процесу спілкування, працездатність і активність учнів. Ці умови реалізовувались шляхом спеціального відбору змісту, дотриманням

встановлених у процесі пошукового етапу вимог до організаційно-методичного забезпечення уроків, занять.

Другий напрямок передбачає включення спеціальних дидактичних засобі, орієнтованих на диференційоване формування пізнавального інтересу молодших школярів відповідно з рівнями його сформованості залежно від синзиттивних періодів у розвитку певних його ознак.

Наведемо приклади дифенційованих завдань за рівнем складності на предметі «Я у світі».

ВАРІАНТ 1		
Тема 2. Людина серед людей • Тест 8. Культура спілкування	2 Допиши, де це потрібно, «НЕ». У громадських місцях важливо: _____ кричати; _____ привертати до себе увагу; _____ привітатися із знайомими; _____ заважати іншим.	
	3 Познач, як діяти, щоб уникнути конфлікту. <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Стримувати свої емоції <input type="checkbox"/> Наполягати на своєму <input type="checkbox"/> Поважати думку співрозмовника <input type="checkbox"/> Дотримуватися правил спілкування	
ВАРІАНТ 2 Прізвище, ім'я: _____		
1 Установи відповідність за допомогою ліній.	Тема 2. Людина серед людей • Тест 8. Культура спілкування	
Слова-вітання		Даруйте; пробачте; вибачте, будь ласка
Слова-подяки		Привіт; вітаю; добрий день; добрий вечір
Слова-відмови		Щиро дякую; велике спасибі; вельми вдячний
Слова-вибачення	Дякую, не треба; на жаль, ні; перепрошую, але не можу	

ВАРІАНТ 2

Тема 2. Людина серед людей • Тест 8. Культура спілкування

2 Допиши, де це потрібно, «НЕ».

У громадських місцях важливо: ____ поступитися місцем; ____ сміятися голосно; ____ дотримуватися чистоти; ____ привітатися із сусідами.

3 Познач, як діяти, щоб уникнути конфлікту.

☒ Дотримуватися правил спілкування
☐ Застосувати силу
☐ Намагатися зрозуміти співрозмовника
☐ Покликати дорослих на допомогу

ВАРІАНТ 1 Прізвище, ім'я:

Тема 3. Людина в суспільстві • Тест 9. Людина живе в суспільстві

1 Хто що робить? З'єднай стрілками пари.

Лікар	Розробляє комп'ютерні програми
Учитель	Піклується про здоров'я людей
Перукар	Продає товари
Продавець	Робить зачіски
Програміст	Навчає і виховує дітей

Таким чином, моделювання процесуальної основи досліджуваної якості вимагало орієнтування на реальні рівні розвитку пізнавальних інтересів: важливо було забезпечити активну позицію кожної дитини в процесі засвоєння програмового змісту. Враховуючи цю обставину, ми вважали, що диференційованість процесу формування вимагатиме від учителя особистісно зорієнтованого використання різноманітних стимулів пізнавальних інтересів.

Література

1. Андрієвська В.В., Балл Г.О. Волинець А.Г. та інші. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя / За редакцією Г.О.Балла, О.В. Киричука, Р.М. Шамелашвілі. – К.: ІЗМН, 1997. – 136 с.
2. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручник. – К.: Грамота, 2012. – 504с.
3. Навчаємо демократії: Базові матеріали з освіти для демократичного громадянства та прав людини для вчителів / Р. Голлоб, П. Крапф, О. Олафсдоттір, В. Вайдінгер; ред. Р. Голлоб, П. Крапф, В. Вайдінгер: Пер. з англ. та адапт. Л. І. Парашенко. – К.: Основа, 2011. – Т. 1. – 164 с.
4. Бібік Н.М., Бондарчук Г.П. «Я у світі» 4 клас: робочий зошит до підручника Н.М. Бібік, Г.П. Бондарчук. - Х.: Вид. група «Основа»; 2015. – 64с.
5. Бібік Н.М., Бондарчук Г.П. «Я у світі» 4 клас: Метод. посіб. для вчителя: - Х.: Вид. група «Основа»; 2015. – 192с
6. Бібік Н.М. «Я у світі» 4 клас: підручник для загальноосвіт. навч. закл. – Х.: Вид. група «Основа»; 2015. – 160с.
7. Бібік Н.М., Бондарчук Г.П. «Я у світі» 3 клас: Метод. посіб. для вчителя: - Х.: Вид. група «Основа»; 2014. – 192с.
8. Гавриш, Н. В. Філософія для дітей. Цікаві уроки для молодших школярів : методичний посібник / Н. В. Гавриш, О. О. Ліннік. – Київ : Слово, 2014. – 232 с.
9. Дидактичні засади диференціації навчання в основній школі: монографія авт.кол: В.І. Кизенко, Г.О. Васьківська, С.П. Бондар і ін.: за наук.ред. В.І. Кизенка. – К.: Педагогічна думка, 2012, - 216с.

3.7. Упровадження діяльнісних форм навчання на уроках природознавства у початковій школі

І.В. Андрусенко

На екологічну освіту покладаються значні надії щодо виховання нової генерації людей з екологічною відповідним мисленням, високою екологічною культурою, екологоцентричним підходом до створення умов для взаємин між людиною і природою. Це зумовило необхідність моделювання діяльнісних форм навчання молодших школярів на уроках природознавства.

Екологічна освіта в початковій школі не зводиться лише до охорони природи і раціонального природокористування, натомість виконує надпредметну функцію, забезпечуючи підґрунтя для формування системи універсальних знань, умінь, навичок, досвіду самостійної діяльності й особистої відповідальності учнів як складників ключових компетентностей [1].

Вектор діяльнісного підходу на уроках природознавства спрямований на формування в учнів початкових класів екологічно доцільного способу життя, вирішувати пізнавальні, особистісні, соціально-екологічні проблеми, тобто вироблення *екологічних умінь*, що є складником природознавчої компетентності [4].

Аксіологічний зміст екологічної освіти в інтересах навчання природознавства у початковій школі полягає у діяльнісних підходах до збереження навколишнього середовища, позбавлення споживчого ставлення та використання ресурсів природи. У процесі формування екологічних умінь першим етапом стають дії (експериментування), які породжують занепокоєння від певної екологічної проблеми й викликають потребу в інформації щодо шляхів її розв'язання. [3, 77].

Діяльнісні форми нами розглядаються як форма організації процесу навчання природознавства, під час якого учні виконують навчальні дії. У цьому процесі діяльність виступає як зовнішній фактор розвитку у дитини пізнавальної зацікавленості. Спосіб організації навчальної діяльності полягає в створенні педагогічних умов, що провокують до дій, а пізніше до дослідницьких.

Аналіз практики упровадження діяльнісних форм навчання природознавства засвідчив, що для досягнення цілей експериментального наукового дослідження є такий спосіб навчально-пізнавальної діяльності, коли учні початкових класів беруть активну участь у навчальному процесі. Учитель, в свою чергу, організовує інтенсивну діяльність для вирішення навчальних завдань. Процес навчання полягає у співробітництві учителя і учня підчас оволодіння знаннями та вирішенні навчальних проблем, де першорядним є особистість, цілі, мотиви, потреби, а функція вчителя наділена опосередкованою діяльністю управління процесом навчання природознавства.

Для моделювання системи діяльнісних форм організації навчання природознавства з урахуванням оптимального їх поєднання ми керувалися дидактико-методичними принципами моделювання уроків природознавства.

Системи діяльнісних форм організації навчання природознавства здійснювалася як послідовність наступних етапів: моделювання, проектування і конструювання.

На етапі моделювання здійснювали розробку цілей при створенні системи діяльнісних форм організації навчання природознавства та оптимального їх поєднання і визначили основні шляхи реалізації даної системи. На етапі проектування здійснювалася подальша розробка створеної системи діяльнісних форм організації навчання природознавства та доведення її до рівня практичного використання

VI. Результати виявлення ефективності варіативних моделей організаційних форм навчання методика виявлення ефективності моделі та її резерви щодо формування в учнів ключових і предметних компетентностей

4.1. Ефективність розроблених моделей уроків формування досвіду читацької діяльності молодших школярів

В.О. Мартиненко

Проведене дослідження дало змогу розробити й теоретично обґрунтувати такі моделі уроків формування досвіду читацької діяльності молодших школярів:

- моделі уроків з опрацювання **художніх текстів** відповідно до їх родової приналежності і жанрової специфіки;
- моделі уроків з опрацювання **науково-пізнавальних текстів**;
- моделі уроків роботи з **дитячою книжкою, роботи з інформацією.**

Обґрунтовано базову модель опрацювання художніх і науково-художніх текстів, яка включала технологію поетапного опрацювання змісту, а також технологію діалогової взаємодії учня з текстом, його автором, героями.

Виявлено сутнісні характеристики моделей уроків, показано залежність добору провідних методів і прийомів роботи з текстом, дитячою книжкою залежно від їх виду, типу, родо-жанрової специфіки твору, мети опрацювання на уроці.

Ефективність проведення уроків літературного читання за розробленими моделями оцінювалася за такими загальними показниками:

1. Відповідність методів і прийомів навчання особливостям змісту навчального матеріалу (виду тексту, родо-жанрової специфіки твору, місця того чи іншого уроку в загальній системі уроків, наприклад, за жанровим, авторським, тематичним спрямуванням).
2. Доцільність застосування тих чи інших організаційних форм уроку.

3. Використання диференційованого підходу до учнів з різним рівнем загальнопредметної підготовки, індивідуальним темпом психічної діяльності.

4. Забезпечення зміни видів навчальної діяльності, оптимальних для учнів класу.

5. Створення умов для активізації уваги дітей.

6. Дотримання педагогом норм педагогічної етики.

Апробація зазначених моделей і навчальних технологій засвідчила таку позитивну динаміку у набутті учнями досвіду читацької діяльності:

- оволодіння школярами ефективними прийомами аналізу літературного твору відповідно до його жанрових особливостей з метою поглибленого розуміння змісту прочитаного, усвідомлення його художньої цінності;

- оволодіння стратегіями розуміння текстів різних видів на семантичному і поглиблено-смысловому рівнях;

- освоєння вмінь самостійно усвідомлювати різні види текстової інформації: фактичну, концептуальну, підтекстову (4 клас), здійснювати її смыслову компресію;

- здатність замінювати смыслові елементи тексту еквівалентними елементами власного смыслового поля.

Найбільш вираженою у цьому контексті виявилася позитивна динаміка у сприйманні епічних творів (народна, літературна казка, оповідання). В експериментальних класах збільшилось, порівняно з контрольними, число учнів у середньому на 18%, що були віднесені до високого рівня розуміння (з урахуванням вікових особливостей сприймання); середній рівень зріс на 12-15%; зменшилась кількість дітей (на 25%-28%) з низьким рівнем.

Якісні характеристики одержаних результатів показали, що школярі 2-4 класів з високим і середнім рівнями розуміння текстів самостійно ставили запитання до твору на виявлення причиново-наслідкових зв'язків, оцінку вчинків персонажів, виявлення основної думки твору (4 клас).

У таких класах з'явилися запитання із залученням особистого досвіду школярів (наприклад, «А як би ти вчинив на місці цього героя?», Чи траплялися з тобою подібні ситуації? Як ти тоді діяв?» і т.п.).

Діти, які були віднесені до високого і середнього рівнів розуміння текстів вільно наводили приклади, що виявляли приналежність твору до того чи іншого жанру, обґрунтовували емоційний настрій твору, зв'язно висловлювали своє ставлення до подій, мотивів вчинків персонажів, узагальнювали зміст прочитаного.

Традиційно складнішими для сприймання були ліричні поезії, байка, науково-художні тексти. Крім об'єктивних чинників (ці твори складнішими для сприймання називає більшість дослідників), помітну роль у цьому, на нашу думку, відіграє рівень підготовки вчителя до роботи із зазначеними видами і жанрами текстів.

Набули розвитку компоненти ціннісно-сислової, 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.

Рівні сформованості досвіду читацької діяльності на уроках роботи з дитячою книжкою, роботи з інформацією характеризувалися стійким виявленням таких показників:

- стійкий інтерес учнів до книжки, до самостійного читання, виражений особистісний смисл, а також мотивація читання, комунікативна, емоційна готовність учнів до спілкування з дитячою книжкою у позаурочний час;

- оволодіння уміннями самостійно працювати з дитячими книжками різних типів і видів, усвідомлено засвоювати текстову і позатекстову інформації, користуватися елементами позатекстової інформації під час вибору книжок;

- самостійність у пошуку навчально-пізнавальної інформації із залученням різних інформаційних джерел (уміння самостійно здійснювати

пошук навчально-пізнавальної інформації у різних типах словників, довідників, енциклопедіях),

- узагальнення, систематизація, групування інформації, критичне її оцінювання, здатність здійснювати перенос освоєних інформаційних умінь у стандартних і нестандартних ситуаціях, представляти їх в різних видах колективної, групової діяльності (уміння самостійно добирати матеріал, скласти план, тези, анотації, презентувати інформацію у вигляді схеми, таблиці, діаграми, з використанням емотиконів тощо);

Під час дослідного навчання школярі оволоділи важливими групами *комунікативних умінь*.

Це *уміння міжособистісного спілкування* за змістом прочитаного/прослуханого (уміння працювати в групі, парі, домовлятися, розподіляти ролі, висловлювати свою точку зору, уміння уважно слухати думки, висловлювання однолітків, толерантно вести дискусію, оцінювати роботу однокласників, а також свою роботу виступати з усним повідомленням перед аудиторією); *уміння комунікації з джерелом інформації (текстом)*: діалогова взаємодія з текстом, автором, героями на різних етапах текстової діяльності (дотекстова, власне текстова, позатекстова), власні оцінні судження.

Зазначені блоки метапредметних умінь сприяють вихованню й розвитку якостей особистості школяра сучасного інформаційного суспільства.

Застосування класоводами диференційованого підходу до учнів з різним рівнем сформованості компонентів читацької діяльності дало змогу вчителям застосовувати способи, форми і методи навчання з урахуванням індивідуального, поступового нарощення ступеня їх складності, індивідуального темпу психічної діяльності дітей, підтримувати позитивну читацьку мотивацію учнів.

Зазначені блоки метапредметних умінь сприяють вихованню й розвитку якостей особистості школяра сучасного інформаційного суспільства.

4.2. Результати упровадження варіативних моделей уроків компетентісно орієнтованого навчання грамоти (читання) першокласників

О.В. Вашуленко

Навчання грамоти – складова освітньої галузі «Мови і літератури», яка становить комплексний підготовчий розділ до вивчення української мови і літературного читання. Відповідно й процес навчання грамоти передбачає мету: формувати мовленнєву, мовну, соціокультурну компетентності й компетентність уміння вчитися. Успішність підготовки до формування зазначених ключових компетентностей у процесі навчання грамоти залежить передусім від організації навчально-пізнавальної діяльності учнів і методики подання навчального матеріалу.

Тому з метою перевірки ефективності розроблених моделей уроків навчання грамоти (читання) здійснювалося виявлення впливу їх на результати навчання першокласників. Результати навчання, визначені в державних вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, виявляються у здатності учнів застосовувати здобуті знання з мови, мовленнєві уміння, способи діяльності, певний соціальний досвід у різних життєвих ситуаціях з метою розв’язання життєво важливих завдань і проблем.

Засобом перевірки результативності навчально-пізнавальної діяльності учнів було обрано компетентісно орієнтовані завдання. З огляду на те, що навчання першокласників читати є одним із головних завдань, які стоять перед процесом опанування грамоти, а уміння учнів слухати і розуміти словесну інформацію є однією з важливих вимог до сучасної шкільної мовної освіти, у тому числі й початкової, об’єктом перевірки були сформованість уміння читати й аудіативні уміння.

Перевірка сформованості вміння читати в 1 класі здійснювалася індивідуально в кінці навчального року на текстах, побудованих на діапазоні всього алфавіту, які містили слова різної складової структури.

Перевірялися такі вміння: спосіб, правильність, виразність, швидкість читання. Матеріалом для перевірки були тексти з дитячих книжок, які відповідають віковим особливостям першокласників. Сформованість умінь читати в 1 класі оцінювалася за такими критеріями:

Рівень навчальних досягнень учнів	Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів
Початковий	<p>Учень (учениця) читає складами, не зливаючи їх у слова, припускаючись багатьох помилок на пропуск, перестановку, заміну букв; виявляє розуміння лише окремих слів.</p> <p>Швидкість читання – до 20 слів за хвилину</p>
Середній	<p>Учень (учениця) читає текст плавно складами, зливаючи їх у слова при повторному прочитуванні, припускаючись окремих помилок на пропуск, перестановку букв; виявляє розуміння окремих речень.</p> <p>Швидкість читання – 20-24 слова за хвилину</p>
Достатній	<p>Учень (учениця) досить вправно читає текст складами і цілими словами, припускаючись незначних відхилень від норм у вимові слів та інтонуванні речень; виявляє розуміння фактичного змісту прочитаного.</p> <p>Швидкість читання – 25-29 слів за хвилину</p>
Високий	<p>Учень (учениця) вправно читає текст цілими словами, чітко вимовляючи їх, дотримуючись відповідної інтонації; не лише виявляє розуміння фактичного змісту, а й висловлює оцінні судження з приводу прочитаного.</p> <p>Швидкість читання – 30 і більше слів за хвилину</p>

З метою перевірки сформованості вміння читати учням було запропоновано такий текст:

Дідусь і діти

Був теплий літній день. По вулиці йшов старенький дідусь. Йому було душно, хотілося пити. Під деревом у затінку була лавочка. Змучений дідусь сів перепочити. Біля лавочки гралися діти. Дідусь попросив води. Діти швиденько принесли.

Потім вони побігли до яблуні. На дереві висіли достиглі плоди. Діти зірвали кілька кращих яблук і дали дідусеві. (55 слів)

Для перевірки розуміння прочитаного учням пропонувалися запитання: щодо значення окремих слів та фактичного змісту прочитаного.

Запитання до тексту:

- 1) Який був день?
- 2) Де дідусь сів перепочити?
- 3) Хто йому допоміг? Як саме?
- 4) Якими були діти?

Під час контрольної перевірки рівня сформованості вміння читати першокласники експериментальних класів виявили значно вищі результати, ніж учні контрольних класів. За підсумками перевірки виявлено високий рівень сформованості вміння читати в 35,3 % учнів експериментальних класів, а в учнів контрольних класів – 29,4 %. Достатній рівень навчальних досягнень виявили 53,1 % учнів експериментальних класів і 46,6 % – учнів контрольних класів. Середній рівень навчальних досягнень виявили 11,6 % учнів експериментальних і 24,0 % контрольних класів (див. рис. 1).

Отримані результати підтверджують ефективність варіативних моделей уроків читання в період навчання грамоти, оскільки на цих уроках здійснювалося цілеспрямоване застосування компетентнісно орієнтованих методів, прийомів, засобів, форм організації навчально-пізнавальної діяльності з метою формування уміння читати.

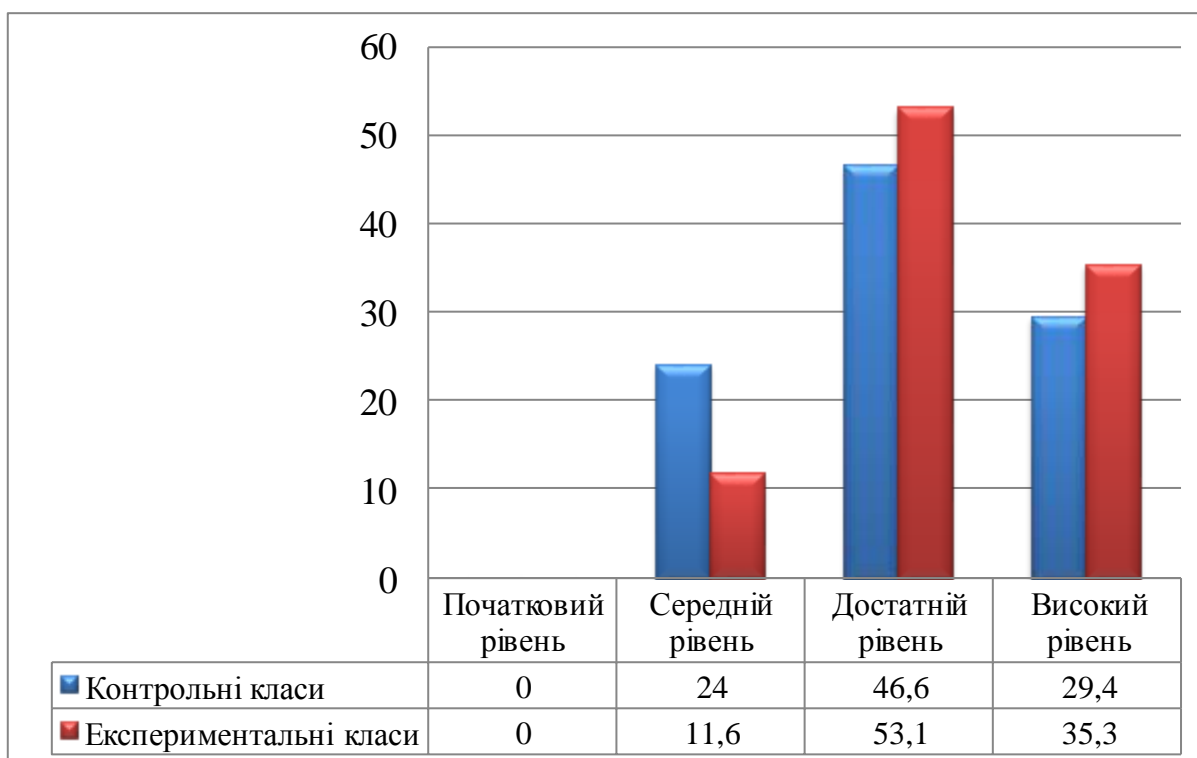


Рис. 1. Результати перевірки рівня сформованості вміння читати першокласників експериментальних і контрольних класів

Цей факт підтвердився й під час проведеного нами порівняльного аналізу перевірки аудіативних умінь першокласників. З цією метою учням було запропоновано прослухати такий текст:

ХТО МУДРІШИЙ

Володя біг у роздягальню, а Ігор звідти повертався. У дверях вони зіткнулися ніс до носа, і жоден із них не захотів поступитися.

«Він не дівчинка і не вчителька. Чого це я даватиму йому дорогу?» – думав Ігор.

«Він менший за мене. Мусить мене пропустити», – думав Володя.

Хлопчики вперлися руками в груди один одному і почервоніли від напруги. Недалеко і до бійки. Учителька Наталя Володимирівна вже тут.

– Що сталося? – запитала вона.

– Він мене не хоче пропустити, – закричали обидва.

– Хтось мусить поступитися першим, – сказала учителька.

– А хто ж?

– Той, хто мудріший, – лагідно відповіла вона й обох погладила по голові.

За Вірою Пароною

Потім учням було запропоновано дати відповідь на запитання:

- 1) Як звали хлопчиків?
- 2) В якій ситуації опинилися Володя і Ігор?
- 3) Чому Ігор не хотів поступитися Володі?
- 4) Яку пораду хлопчикам дала вчителька?

Перевірялися вміння сприймати на слух незнайомий текст, розуміння почутого.

Якість розуміння сприйнятого на слух тексту визначалася за чотирма рівнями:

Рівень навчальних досягнень учнів	Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів
Початковий	Учень (учениця) правильно відповів (відповіла) на 1 запитання
Середній	Учень (учениця) правильно відповів (відповіла) на 2 запитання
Достатній	Учень (учениця) правильно відповів (відповіла) на 3 запитання
Високий	Учень (учениця) правильно відповів (відповіла) на всі запитання

Переважає більшість задіяних в експерименті першокласників під час контрольної перевірки рівня сформованості аудіативних умінь виявили високий і достатній рівень навчальних досягнень (89,7 %). Тоді, як високий і достатній рівень виявили всього 46,2 % учнів контрольних класів.

Аналіз результатів формувального експерименту засвідчив, що у першокласників, які навчалися в контрольних класах, де застосовувався традиційний підхід до планування й організації уроку, яскраво виражених змін у навчальних досягненнях не відбулося. Натомість результати навчальних досягнень учнів експериментальних класів підтвердили, що створена методика розроблення проектів варіативних моделей уроків читання в період навчання грамоти і проведення компетентісно орієнтованого уроку сприяє істотному підвищенню мотивації навчання читання; забезпеченню можливостей для навчання першокласників з різним рівнем підготовки та розвитку, успішному засвоєнню навчального матеріалу; підвищенню рівня навчальних досягнень учнів, що створює необхідні умови для формування на уроках навчання грамоти ключової комунікативної компетентності молодшого школяра.

Це підтверджує гіпотезу нашого дослідження про те, що врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів шестирічного віку, застосування й оптимальне поєднання компетентісно орієнтованих методів, прийомів, засобів організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, різних способів активної педагогічної взаємодії учасників навчального процесу, спрямування моделі уроку на досягнення результату навчання, визначеного навчальною програмою забезпечить цілеспрямоване формування мотиваційного, когнітивного, ціннісного, діяльнісного, творчого та рефлексивного компонентів компетентності.

Здійснене наукове дослідження доводить ефективність варіативних моделей уроків компетентісно орієнтованого навчання грамоти (читання) першокласників та доцільність застосування їх з метою реалізації компетентного підходу в навчанні молодших школярів.

4.3. Ефективність розроблених дидактичних моделей уроків української мови

К.І. Пономарьова

Одним із завдань експериментальної роботи наукового дослідження «Моделювання організаційних форм компетентісно орієнтованого навчання молодших школярів української мови» було виявлення впливу розроблених моделей уроків на результати навчання молодших школярів української мови.

Нагадаємо, особливістю створених моделей є модульна структура, яка охоплює три аспекти навчання молодших школярів української мови: робота над засвоєнням певного передбаченого навчальною програмою обсягу теоретичних знань з української мови, доступних для молодших школярів орфографічних і пунктуаційних правил та розвиток зв'язного мовлення учнів (формування умінь будувати зв'язні тексти різних типів і стилів в усній і письмовій формах). Зазначені аспекти реалізуються через модулі – мовно-теоретичний, правописний і мовленнєво-творчий, спрямовані на формування предметних компетентностей, які виявляються в здатності застосовувати засвоєні мовні знання й правописні уміння в процесі побудови зв'язних висловлювань.

Розроблення й запровадження модульної структури уроку було здійснене в результаті пошуку внутрішніх ресурсів цієї організаційної форми навчання з метою реалізації компетентісного підходу. Спрямованість експериментальної моделі уроку української мови на формування в молодших школярів предметних компетентностей стало вихідною основою для визначення засобів перевірки його ефективності в досягненні поставленої мети. З огляду на зазначене засобом перевірки результативності експериментального навчання стали компетентісно орієнтовані завдання, оскільки застосування компетентісно орієнтованих завдань є тим інструментом, який не тільки забезпечує реалізацію компетентісного підходу на уроках, а й служить засобом перевірки його результативності.

Добору компетентнісно орієнтованих завдань передувало визначення їх характерних ознак. Насамперед, ми керувалися тим, що в умовах компетентнісного навчання важлива не кількість засвоєних знань, а здатність учнів самостійно шукати потрібну інформацію, вибирати спосіб дії в певних умовах і, що найголовніше, застосовувати необхідні знання, уміння й навички для вирішення певних навчальних та життєвих проблем і завдань. Компетентнісно орієнтовані завдання базуються на знаннях та вміннях і передбачають застосування їх у практичній діяльності. Призначення компетентнісно орієнтованих завдань – «занурити» школярів у життєву ситуацію, спонукати їх до вирішення певних проблем.

З огляду на зазначене, для компетентнісно орієнтованих завдань характерними є такі ознаки:

- а) вони моделюють певну життєву ситуацію;
- б) побудовані на актуальну для учнів тему;
- в) викликають інтерес у школярів;
- г) мають специфічну структуру;
- г) передбачають практичне застосування засвоєних знань, умінь і навичок;
- д) вимагають нестандартного підходу до виконання.

Конструювання компетентнісно орієнтованих завдань передбачає здійснення таких послідовних етапів:

- 1) визначення мотивації виконання;
- 2) формулювання сутності завдання;
- 3) добір дидактичного матеріалу;
- 4) передбачення очікуваного результату;
- 5) визначення підходу до оцінювання.

Мотивація має бути дуже стисло викладена перед формулюванням самого завдання. Вона повинна містити тільки ту інформацію, яка спроможна зацікавити учня, спонукати до виконання завдання або може аргументувати доцільність його виконання. Наприклад:

- 1) Допоможи бібліотекарєві поставити книжки на стелажах.*
- 2) Позмагайся з сусідом по парті.*
- 3) Знайко набирає команду розумників. Щоб потрапити до неї, треба подати інформацію про себе.*
- 4) У бабусі пропала кішка. Допоможи її знайти.*
- 5) Запроси друзів на свій День народження.*

У формулюванні завдання лаконічно пояснюється, що має зробити учень. Формулювання не повинно бути двозначним. Його слід будувати з простих синтаксичних конструкцій, не переобтяжувати складнопідрядними реченнями, зворотами, складними словами. Грамотно побудоване формулювання завдання має бути максимально простим, коротким і зрозумілим. Наприклад, в наведених вище завданнях після мотивації може бути формулювання такого змісту:

- 1) Запиши прізвища авторів книжок в алфавітному порядку.*
- 2) Хто швидше напише 10 слів з ненаголошеними голосними [e], [u] в корені.*
- 3) Запиши своє прізвище, ім'я та місце проживання.*
- 4) Напиши оголошення про пропажу кішки.*
- 5) Напиши запрошення.*

Компетентісно орієнтоване завдання передбачає застосування тих чи інших знань, умінь, навичок, способів дій, певного досвіду. Складаючи таке завдання необхідно чітко визначити, який саме навчальний ресурс учень має використати. Наприклад, у наведених вище завданнях передбачено:

- знання і застосування алфавіту (учень має записати прізвища авторів книг в алфавітному порядку);
- знання правила про правопис слів з ненаголошеними голосними [e], [u] в корені та володіння уміннями визначати слова з такою орфограмою, застосовувати правило перевірки цієї орфограми – добирати перевірні слова або перевіряти правопис цих слів за словником;
- застосування правила вживання великої букви у власних назвах;

- уміння писати оголошення;
- уміння писати запрошення.

Окремі компетентнісно орієнтовані завдання містять додатковий *дидактичний матеріал*. Наприклад, у першому поданому вище завданні – це прізвища авторів книжок, які потрібно поставити на стелажі в бібліотеці. У четвертому – малюнок кішки, яка загубилася, оскільки її опис необхідно подати в оголошенні. П'яте завдання передбачає знання інформації про день народження та час і місце його святкування.

Головна вимога до дидактичного матеріалу, який пропонується в завданні, щоб він був необхідним і достатнім для виконання завдання.

Важливим для компетентнісно орієнтованого завдання є моделювання певної життєвої ситуації, в якій перебували, перебувають чи потенційно можуть перебувати молодші школярі. Зануренню в таку ситуацію допомагають сюжетні малюнки відповідної тематики. Добираючи їх, важливо враховувати, щоб вони були реалістичними, добре знайомі дітям молодшого шкільного віку, викликали в них інтерес.

Готуючи компетентнісно орієнтоване завдання необхідно перебачити *очікувані результати*, тобто визначити, якою має бути правильна відповідь. Вона стане орієнтиром для оцінювання учнівських робіт. Очікувані результати слід співвідносити з вимогами навчальної програми з української мови до навчальних досягнень учнів на завершення вивчення тієї чи іншої мовної теми або розділу.

Визначаючи *підходи до оцінювання*, необхідно враховувати, на якому етапі навчального процесу використовується завдання і яку функцію виконує. Зокрема, на етапі формування компетентності, коли компетентнісно орієнтовані завдання виконують здебільшого діагностувальну та коригувальну функції, перевагу слід надавати вербальному оцінюванню. Воно виражається у формі словесного коментаря того, що учень зробив правильно, а в чому помилився. На етапі підсумкового контролю оцінювання виконаних завдань має виражатися в балах.

Виявлення ефективності модульного уроку української мови здійснювалося на різних етапах експериментального навчання. На етапі застосування засвоєних теоретичних знань з української мови учням пропонувалися компетентнісно орієнтовані завдання, які передбачали використання знань з того чи іншого розділу чи мовної теми в нестандартних умовах. Наприклад, з метою перевірки результативності уроків, присвячених поділу слів на склади, учням 2 класу було запропоноване таке завдання:

Картка 3

Поділ слів на склади

Прізвище, ім'я _____

1. Допоможи боброві розмістити пасажирів. Запиши їх назви по складах у відповідних схемах слів на теплоході.



5

Для перевірки результативності уроків, присвячених вивченню засобів зв'язку речень у тексті, третьокласникам пропонувалось наступне завдання:

Картка 5

Засоби зв'язку речень у тексті

Прізвище, ім'я _____

1. В автобусі Наталя розповідала Марійці про свого котика. Через вуличний шум окремі слова Марійка не почула. Устав пропущені в розповіді слова, щоб усе було зрозуміло.

У мене є гарненький

Звати _____ Пушок.

дуже любить м'ясо й молоко.

добре ловить мишей. Але

не їсть їх. Зловить мишку і грається

з _____

Я дуже люблю свого _____



9

Після опрацювання на модульних уроках правопису великої букви у власних назвах учням було запропоноване компетентнісно орієнтоване завдання такого змісту:

2. Знайко створює команду розумників. Щоб потрапити до команди, потрібно записати інформацію про себе. Зроби це.



Мене звати _____

Я живу в _____

Мої друзі _____

24

З метою виявлення результативності уроків, присвячених вивченню правопису дієслів на –ся, четвертокласникам пропонувалось виконання такого завдання:

Картка 28 **Правопис дієслів на -ся**

Прізвище, ім'я _____

1. При вході в ліс діти побачили табличку. Частини деяких слів були стерті. Діти вирішили відновити запис. Допоможи їм це зробити. Встав у слова пропущені букви.



Увага!

Улітку значно збільшу _____ я загроза пожеж у лісі. Тому в спекотну погоду не дозволя _____ я розпалювати вогнище. Нехай кожний із вас потурбу _____ я про безпеку лісу. За порушення правил протипожежної безпеки наклада _____ я штраф.

55

Порівняльний аналіз виконання запропонованих під час експериментального навчання компетентнісно орієнтовних завдань подаємо на Рис. 1.

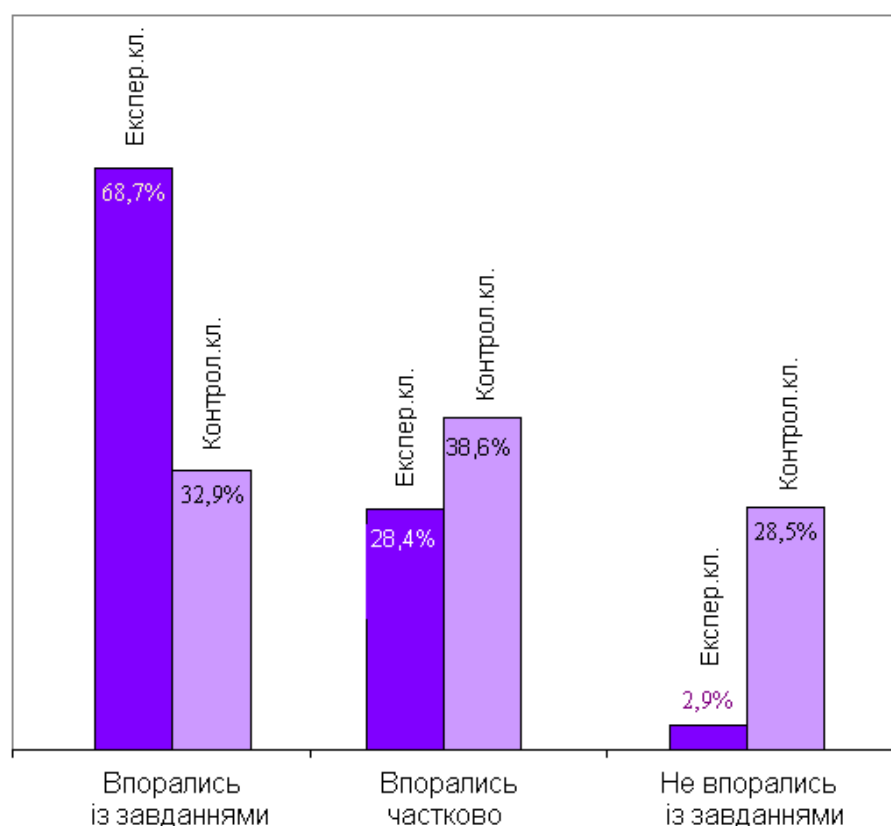


Рис. 1. Діаграма порівняльного аналізу результатів виконання учнями компетентнісно орієнтованих завдань.

На діаграмі бачимо, що середній показник учнів, які впоралися з цими завданнями без помилок становить в експериментальних класах 68,7 %, а в контрольних – 32,9 %. Кількість дітей, яким подані завдання виявились непосильними, в експериментальних класах становить 2,9 %, а в контрольних – 28,5 %. Такі результати підтверджують ефективність організації навчання за модульною структурою, яка передбачає цілеспрямоване, усвідомлене і практично спрямоване засвоєння мовних знань і правописних умінь.

Для підсумкового контролю на кінець вивчення мовних розділів та в кінці навчального року учням пропонувались роботи для перевірки предметних компетентностей. Запропоновані в них завдання побудовані на основі сюжетного малюнка, який переносить учня в конкретну життєву

ситуацію. Виконання таких завдань передбачає застосування мовних знань, правописних і мовленнєвих умінь у нестандартних умовах. Наведемо зразок такої роботи для 4 класу з теми «Текст».

Розглянь малюнок. Користуючись ним, виконай подані нижче завдання.



1. Підкресли в тексті речення, яке не відповідає малюнку.

У цю пору року небо дуже мінливе. Ще кілька хвилин тому світило сонце. Та враз наповзли темно-сині хмари. Полий теплий весняний дощ.

Здійнявся вітер. І є надія, що він розвіє хмари. Тоді сонечко знову потішить землю своїм лагідним промінням.

2. Зміни підкреслене в попередньому завданні речення так, щоб воно відповідало малюнку. Запиши його.

3. Визнач і запиши мету поданого в першому завданні тексту, замінивши відповідно до малюнка підкреслене речення.

4. Запиши кількома реченнями пораду хлопчикам, зображеним на малюнку.

5. Познач, який тип тексту в тебе вийшов у попередньому завданні.

- ☐ опис
- ☐ міркування
- ☐ розповідь

6. Придумай і запиши назву малюнка.

7. Напиши план розповіді, яку можна скласти за малюнком.

8. Допиши пропущену частину тексту, користуючись малюнком.

Вони прощаються з рідною землею. Адже летять у теплі краї. Там доведеться бути довго. Аж навесні зможуть повернутися додому.

Ось чому подають сумні голоси.

9. Познач, яка частина була пропущена в тексті з попереднього завдання.

☐ доказ

☐ твердження

☐ висновок

10. Запиши прикметники, які характеризують пору року, зображену на малюнку.

11. Побудуй текст-опис зображеного на малюнку явища природи.

Оцінювання такої роботи здійснювалось таким чином: за правильне виконання десяти перших завдань виставляється по одному балу за кожне (якщо завдання не виконано, або виконано неправильно – 0 балів); одинадцяте завдання оцінюється 2 балами, оскільки воно має творчий характер. Максимальна сума балів, набраних за правильно виконану роботу становить 12.

У кінці експериментально-дослідної роботи з теми «Моделювання організаційних форм компетентісно орієнтованого навчання молодших школярів української мови» проводились контрольні зрізи в експериментальних і контрольних класах. Аналіз їх результатів засвідчив, що учні експериментальних класів значно успішніше впоралися з виконанням контрольних робіт, призначених для перевірки предметних компетентностей (див. Рис. 2). Зокрема, на високому рівні впорались із перевіркою предметних компетентностей 24,3 % учнів експериментальних класів і лише 8,1 % школярів у контрольних класах, на достатньому рівні виконали завдання відповідно 45,2 % і 38,5 %, на середньому рівні – 30,5 % і 45,7 %, на початковому рівні – жодний учень в експериментальних класах і 7,7 % в контрольних класах.

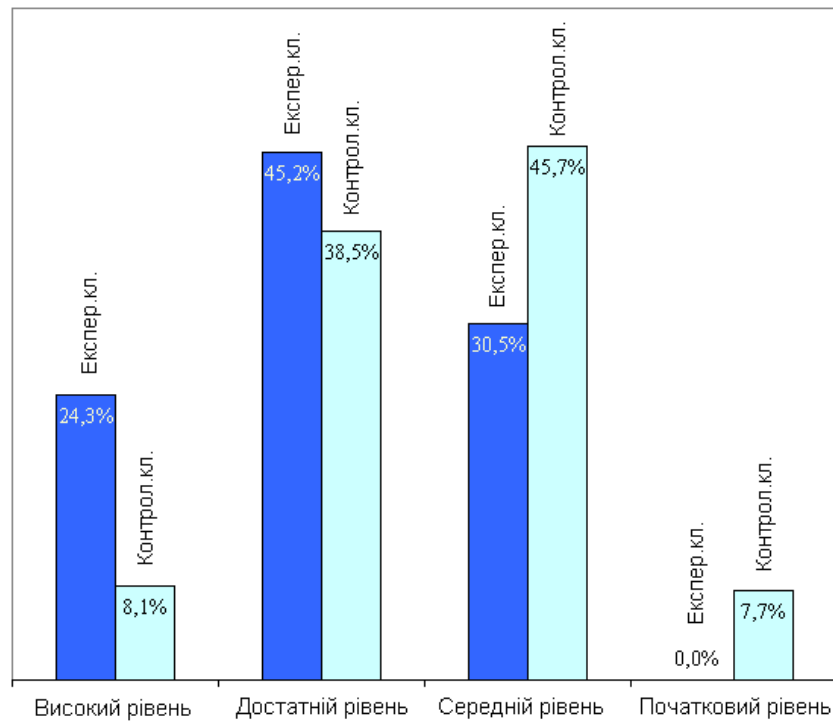


Рис. 2. Діаграма порівняльного аналізу результатів перевірки сформованості в молодших школярів предметних компетентностей з української мови.

Для перевірки опанування учнями найважливішого складника комунікативної компетентності – здатності будувати письмові зв'язні висловлювання, в процесі експерименту були використані компетентнісно орієнтовані мовленнєво-творчі завдання. Зокрема, другокласникам пропонувалося завдання такого змісту:

2. Кротик під землею почув шум. Виліз із нірки подивитися, що відбувається. Але сонечко його засліпило. Напиши кротику, що саме його потурбувало.

Below the illustration is a set of blue-lined paper for writing.

44

Учні третього класу виконували таке творче завдання:

Напиши текст за поданим планом.

План

1. Що мені подобається в школі?

2. Що хотілося б змінити в моїй школі?

У 4 класі учні одержали компетентнісно орієнтоване завдання такого змісту:

Напиши текст за поданим планом.

План

1. Які хороші справи я зробив (зробила) у своєму житті?

2. За які вчинки мені соромно?

3. Який висновок я роблю для себе?

На Рис. 3 подаємо порівняльний аналіз середньоарифметичних показників успішності учнів експериментальних і контрольних класів. Зокрема, із творчим завданням (написанням зв'язного тексту) 28,7 % учнів експериментальних класів впорались на високому рівні, 46,4 % – на достатньому рівні і 24,9 % – на середньому рівні. У контрольних класах на високому рівні написали твір 7,3 % школярів, на достатньому – 35,6 %, на середньому – 38,6 %, на початковому – 18,5 % .

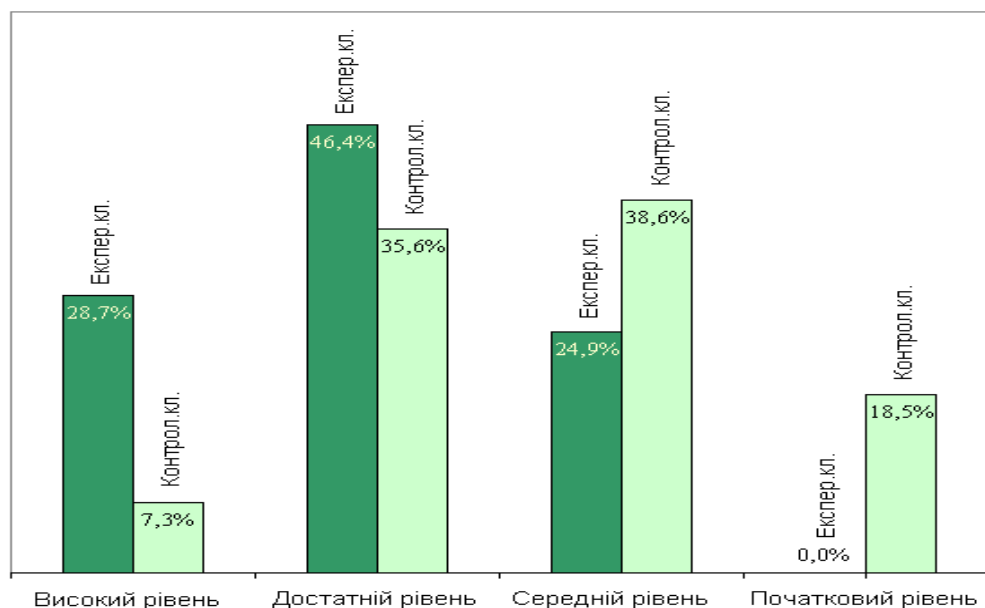


Рис. 3. Діаграма порівняльного аналізу результатів виконання молодшими школярами мовленнєво-творчих завдань.

Результати якісного аналізу творчих робіт учнів експериментальних і контрольних класів показали, що зв'язні висловлювання школярів, які навчались за експериментальною методикою, вирізняються вичерпністю змісту, логічністю викладу думки, лексичним багатством, використанням виражальних засобів мови (порівнянь, епітетів, метафор) та засобів міжфразового зв'язку.

Це підтверджує нашу гіпотезу про те, що присутність на кожному уроці української мови мовленнєво-творчого модуля забезпечить системний, цілеспрямований і повноцінний мовленнєвий розвиток учнів, зокрема, формування вмінь зв'язно висловлювати власні думки, змістовно й грамотно записувати складені тексти, що є важливим складником комунікативної компетентності молодших школярів.

Висновок. Зазначені результати наукового дослідження «Моделювання організаційних форм компетентісно орієнтованого навчання молодших школярів української мови» доводять ефективність модульної структури уроку української мови в початковій школі та обґрунтовують доцільність її застосування з метою реалізації компетентного підходу в навчанні молодших школярів.

Література

1. Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентісного підходу: монографія / О. Я. Савченко, Н. М. Бібік, Т. М. Байбара [та ін.]. – К.: Пед. думка, 2012. – С. 63-79.
2. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів. 1-4 класи (зі змінами). – Тернопіль: Мандрівець, 2015. – С. 7-61.
3. Пономарьова К. І. Компетентісно орієнтовані завдання з української мови: особливості конструювання та застосування / Катерина Пономарьова // Учитель початкової школи. – 2016. – № 12. – С. 10-13.

4. Пономарьова К. І. Моделювання уроку української мови на компетентнісний засадах / Катерина Пономарьова // Початкова школа. – 2016. – № 9. – С. 15-19.

5. Пономарьова, К. І. (у співав.) Перевірка навчальних досягнень учнів з української мови / Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів 1–2 класів: посіб. / О. Я. Савченко, М. С. Вашуленко, Н. М. Бібік [та ін.]. – К.: Пед. думка, 2012. – С. 11-53.

6. Пономарьова, К. І. (у співав.) Перевірка навчальних досягнень школярів з української мови / Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів 3–4 класів: метод. посіб. / О. Я. Савченко, М. С. Вашуленко, Н. М. Бібік [та ін.]. – К.: Пед. думка, 2012. – С. 5-96.

7. Пономарьова, К. І. Перевірка предметних компетентностей. Українська мова. 2 клас. Збірник завдань для оцінювання навчальних досягнень учнів : навч. посібник / К. І. Пономарьова. – Київ : Оріон, 2015. – 32 с. : іл.

8. Пономарьова, К. І. Перевірка предметних компетентностей. Українська мова. 3 клас. Збірник завдань для оцінювання навчальних досягнень учнів : навч. посібник / К. І. Пономарьова. – Київ : Оріон, 2015. – 32 с. : іл.

9. Пономарьова, К. І. Перевірка предметних компетентностей. Українська мова. 4 клас. Збірник завдань для оцінювання навчальних досягнень учнів : навч. посібник / К. І. Пономарьова. – Київ : Оріон, 2015. – 32 с. : іл.

10. Пономарьова К. І. Формування предметних компетентностей. Картки з української мови. 2 клас: навч. посібник / К. І. Пономарьова. – Київ: УОВЦ «Оріон», 2016. – 48 с.

11. Пономарьова К. І. Формування предметних компетентностей. Картки з української мови. 3 клас: навч. посібник / К. І. Пономарьова. – Київ: УОВЦ «Оріон», 2016. – 64 с.

12. Пономарьова К. І. Формування предметних компетентностей. Картки з української мови. 4 клас: навч. посібник / К. І. Пономарьова. – Київ: УОВЦ «Оріон», 2016. – 64 с.

13. Савченко О. Я. Мета і результат уроку в контексті компетентнісного підходу / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2015. – № 3.

14. Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи: монографія / Н. М. Бібік, М. С. Вашуленко, В. О. Мартиненко [та ін.]. – К.: Пед. думка, 2014.

4.4. Результати упровадження нестандартного способу організації графіко-орфографічної навчальної діяльності молодших школярів

О.Ю. Прищеп

Володіння молодшими школярами ключовою комунікативною компетентністю є об'єктивною необхідністю, продиктованою потребами сучасного суспільства і, за словами відомого вченого Вашуленка М.С., виявляється у здатності успішно користуватися мовою в процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань.

Комунікативна функція мови полягає в розвитку усного і писемного мовлення. Оволодіння писемним мовленням, яке починається з першого класу, ґрунтується на усному мовленні дітей, оскільки елементарно грамотне письмо залежить від уміння учня перетворювати звукові сприймання в графічні образи.

В нашому дослідженні саме мовна компетентність займає ключове місце.

Методика формування мовної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови передбачає рекомендацію способів, прийомів, форм організації навчальної діяльності, націлених на забезпечення розвитку писемного мовлення – одного з видів комунікативної компетентності, в яку входить письмо. Відомо, письмо – складна форма мовленнєвої діяльності, різнобічний процес. У ньому беруть участь мовленнєвослуховий, мовленнєворуховий, зоровий, загальноруховий аналізатори. Письмо тісно пов'язано з графічною навичкою, усним мовленням, ступенем їх розвитку. Воно ґрунтується на умінні розрізняти форми букв, звуки мовлення, виділяти їх і правильно вимовляти.

Організація навчального процесу, де формується графіко-орфографічні уміння, неможлива без розуміння психологічної суті навчальної діяльності школяра. Цій діяльності притаманні своя психологічна структура, механізми, закономірності перебігу і розвитку, а також адекватні умови розгортання,

вплив вікових та індивідуальних особливостей дитини. Вищою формою навчальної діяльності є самостійна робота.

Спосіб організації навчальної діяльності регулюється певним, наперед визначеним розпорядком; зовнішнім вираженням узгодженої діяльності вчителя та учнів, що здійснюється у визначеному порядку і в певному режимі.

Сучасна дидактика в центр навчання ставить діяльність учня. Саме тому в останні роки, за висловлюванням академіка Савченко О.Я., утверджується нова парадигма – особистісно зорієнтоване навчання, сутність якого полягає в організації навчання на засадах усебічного врахування індивідуальних потреб і можливостей учня.

Отже, з урахуванням вищесказаного, метою нашого дослідження стало виявлення впливу розробленого нестандартного способу організації графіко-орфографічної навчальної діяльності молодших школярів на результати їхнього навчання.

Нестандартний спосіб організації графіко-орфографічної навчальної діяльності молодших школярів включав комплексні завдання з розважальними творами у раціональному поєднанні з фронтальною й індивідуальною формами роботи.

Розробляючи наш спосіб організації графіко-орфографічної навчальної діяльності молодших школярів ми брали до уваги інформацію про те, що від почутого у дитини в пам'яті залишається 10% , від зорового сприйняття – 50%, від практичної діяльності – 90% інформації. Відповідно складалися завдання: для роботи всіх психофізіологічних аналізаторів.

В комплексні завдання входили завдання графічного й орфографічного характеру.

Зважаючи на складність формування графічної навички, контроль за її розвитком відбувався кожного дня.

Важливим для навчання письма є міцність знання учнями форми рукописної букви й уміння впізнати її з першого разу безпомилково.

Наприклад, у формі предметів (яблук, груш, слив, вишень, загорожі, свічки, листка клена, дуба) розміщені рукописні рядкові букви а, о, у, и, ш, в. Треба було розпізнати букву і навести її. Виконувалося завдання фронтально. Пізніше пропонувалося подібне завдання, але більш ускладнене, з включенням уже й друкованих форм однієї й тієї ж букви.

Періодично протягом року перевірялось уміння виділити складники попередньо вивчених букв і не тільки їх кількість, а й знання місця початку письма, напрямлення руху написання, місце заокруглення, приєднання до наступного елемента і, нарешті, місце закінчення. Наприклад, вже на третьому уроці букварного періоду, коли вивчені ще тільки три букви, ми пропонували учням у формі фронтальної перевірки таке завдання. На дошці писалися рядкові букви а, у, о і їх складникові елементи - овал; пряма лінія, заокруглена внизу праворуч; на невеликій відстані – знову пряма лінія, заокруглена внизу праворуч і пряма з петлею, направленою вниз; овал. Такі ж складники роздавалися на парту. Учні складали букву з елементів і показували, які елементи відповідають якій букві.

У середині першого півріччя перевірка цього уміння відбувалася знову, але з ускладненим завданням. А саме, елементи пропонованих букв, наприклад, м, н, у, т, б розкидані навколо всіх букв, їх потрібно приєднати до тієї букви, складниками якої вони є.

У кінці першого семестру знову перевірялося це вміння, і знову більш ускладнено. Для складання букви пропонувалися елементи вивчених великих і рядкових разом. Треба було приєднати лініями елементи до тих букв, яким вони відповідають.

Перевірявся такий складник графічної навички, як однаковий нахил букв у слові. Це складна навичка, бо вона залежить від технічної навички письма. Тут пропонувалися кілька груп букв, в кожену з яких входила тільки одна буква (велика й маленька), наприклад, О о о, О о о, О о о, О о о. Потрібно вибрати (підкреслити) ту групу букви О, в якій всі букви написані під однаковим нахилом. В процесі навчання письма букв під однаковим

нахилом, було помічено, що саме велика кількість таких навчальних завдань зіграла позитивну роль у навчанні письма паралельних елементів букв, тобто їх однакового нахилу. Наприклад, *р р р*, *р р р*, *р р р*. *Р р Р*, *Р Р Р*, *р Р Р*. *жжжж*, *ЖЖЖ*, *жжжж*. *Л а о*, *С п у*, *в у б*.

Одночасно з вищеназваним складником спостерігався процес формування гігієнічної навички, від якої залежала як графічна, так і технічна. Періодично перевірялась швидкість письма. Це допомагало нам надавати допомогу вчителям у визначенні обсягу письмового завдання на урок. Дані перевірки заносилися в таблицю 1.

Таблиця 1.

№ п/п	Прізвище, ім'я учня	Кількість знаків за хв. (букв, розділових знаків)	Пропорційність букв: так +, ні –	Поєднання : прав. +, неправ. –	Нахил букв: однаковий +, неоднаковий –	Сидить: прав. +, неправ. –	Тримає ручку: прав. +, неправ. –	Тримає зошит: прав. +, неправ. –	Рух руки у рядку: прав. +, неправ. –
1									
2									

Важливим є перевірка уміння безвідривного поєднання елементів у букві і букв між собою. З цією метою учням пропонувалися спочатку завдання в яких потрібно було обвести букви, в яких елементи поєднуються безвідривно, потім завдання, в якому визначити буквосполучення, в якому букви поєднуються безвідривно і нарешті завдання творче - скласти слово з поданих букв і написати його за всіма вимогами або записати слово (одно-двоскладове) за малюнком предмета.

1. Обвести букви , в яких елементи поєднуються безвідривно:

А, а, б, К, н, з, З, р, Р, О, о, Ш, ш, у, У, І, і

2. Обвести буквосполучення, які поєднуються безвідривно:

Ми Он зн кр ві Пе ля ях жу ся бр уд

3. Скласти слова зі складів і записати за вимогою:

ла ми на во ви ло ла

4. Скласти слова з букв :

л а С а в а С а в л і А а н

5. Написати назву предмета.

На парту кладеться предмет (м'яка іграшка) або його малюнок:

Слон Кіт рак

В період навчання грамоти учні оволодівають елементарними орфографічними уміннями й навичками, які контролюються з перших днів букварного періоду.

Під постійним контролем були специфічні орфографічні помилки, які не підлягають правилам:

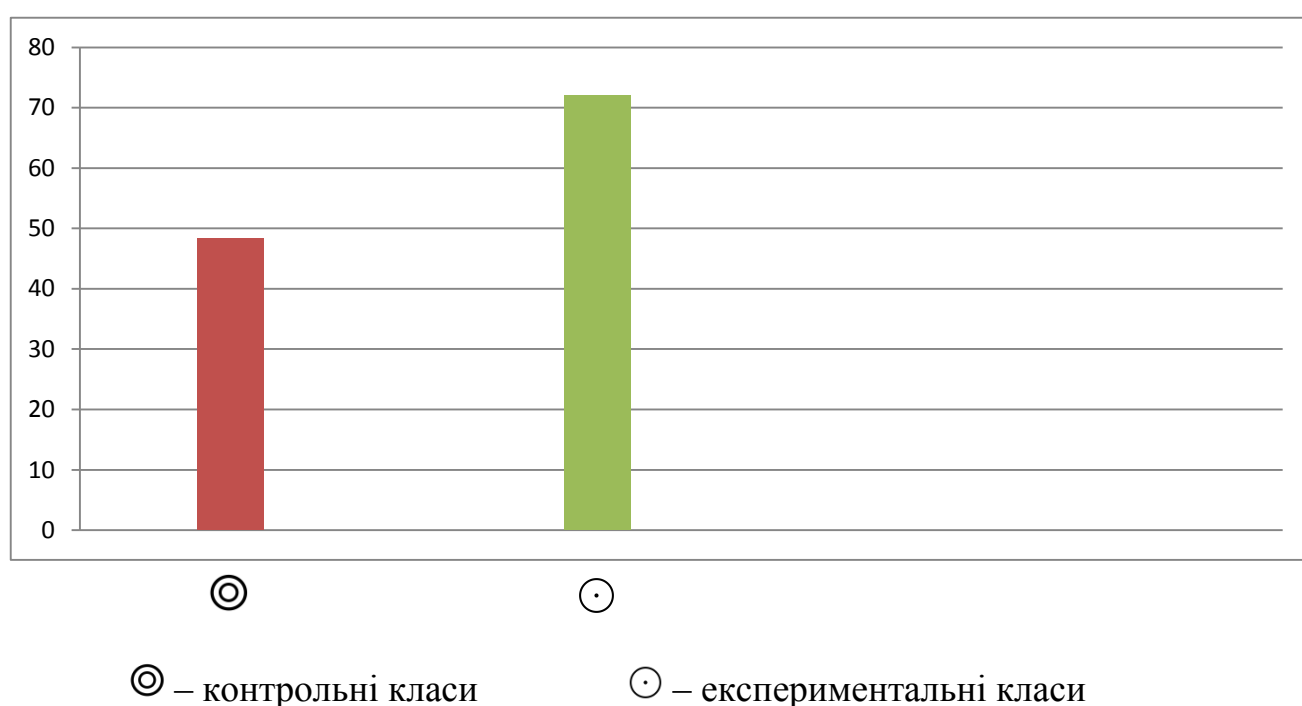
- а) заміна букв подібною формою;
- б) пропуск букв (голосних, приголосних);
- в) перестановка букв і складів;
- г) недописування букв;
- г) дописування зайвих букв у словах;
- д) злиття слів, речень.

Для підсумкової перевірки графіко-орфографічних умінь в перших контрольних й експериментальних класах пропонували списати з друкованого тексту речення з предметами, які виставлялися на дошці. Учні мали записати речення й назви предметів рукописними буквами. Слова-назви предметів взяті з програмних слів.

На столі лежали гумка (предмет), гудзик (предмет), лялька (предмет).

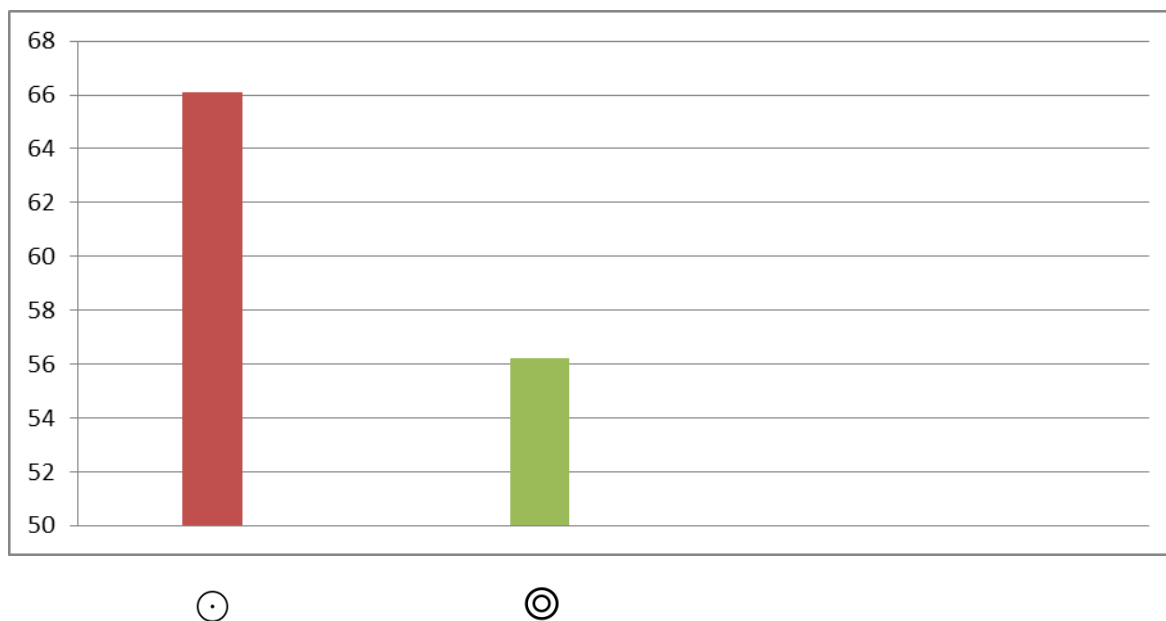
Аналіз списаного речення показав, що графічна навичка письма краще сформувалася в учнів експериментальних класів. Тут у роботах більшості дітей був чіткий розбірливий почерк, букви переважно однакового нахилу, плавно поєднані між собою, відсутні «дзеркальність», заміна, перестановка букв у словах. В роботах учнів контрольних класів візуально спостерігався різнонахил в буквах слів, роз'єднання в природних поєднаннях елементів у буквах і букв між собою, «дзеркальність» букв, заміна подібних форм. (Д.1).

Діаграма 1.



Результати списування показали, що учні експериментальних класі ⊙ в краще за учнів контрольних справились з написанням програмних слів. Треба зазначити, що складність запропонованого нами завдання полягала в чотирьох діях: візуальному сприйманні предмета, виборі назви, доборі відповідних рукописних букв і відтворенні їх. Учні експериментальних класів були готові до такого виду роботи. (Д.2).

Діаграма 2.



⊙ – контрольні класи

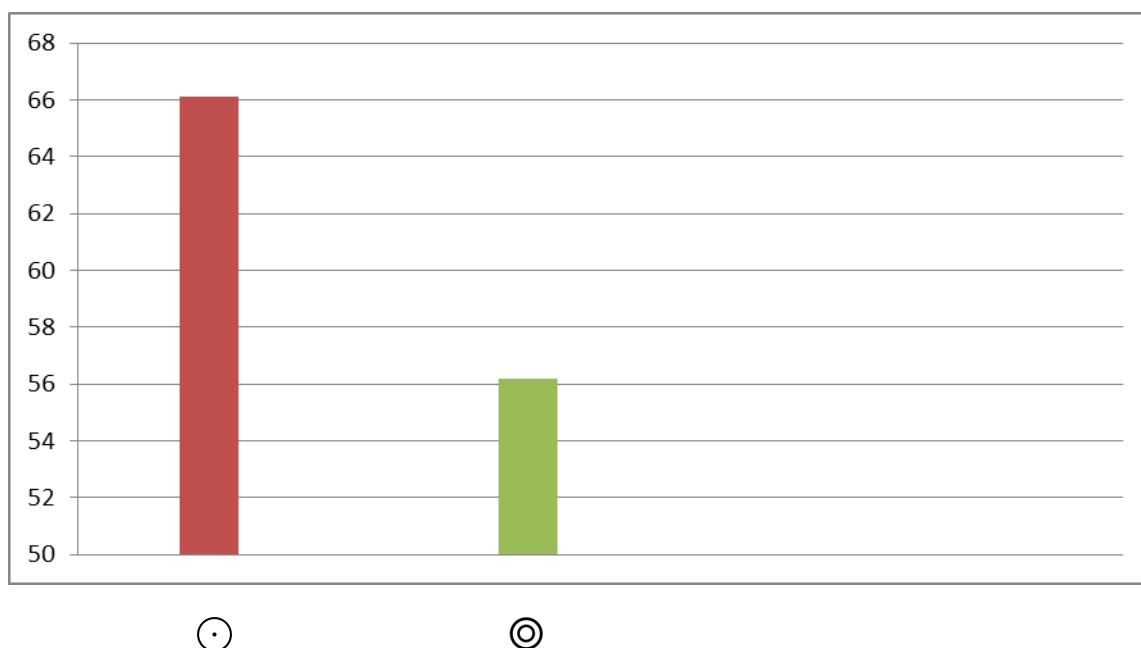
⊙ – експериментальні класи

Для підсумкової перевірки графіко-орфографічних умінь в других контрольних й експериментальних класах пропонували невеликий диктант, в який увійшли 6 програмних слів.

Вересень. Ми в **неділю** вийшли в ліс. **Духмяний** верес **килимом** лежить під ногами. Он пробіг **заєць**. Десь далеко почувся голос **жайворонка**.

Результати диктанту показали, що в другому класі рівень формування графічних навичок письма в учнів експериментальних класів значно вищий за контрольні. Треба зазначити, що в роботах усіх учнів експериментальних класів плавно поєднані складові елементи в таких буквах: а и м л п т; однакова висота всіх рядкових букв, чого не можна сказати про роботи учнів контрольних класів. (Д.1).

Діаграма 1.

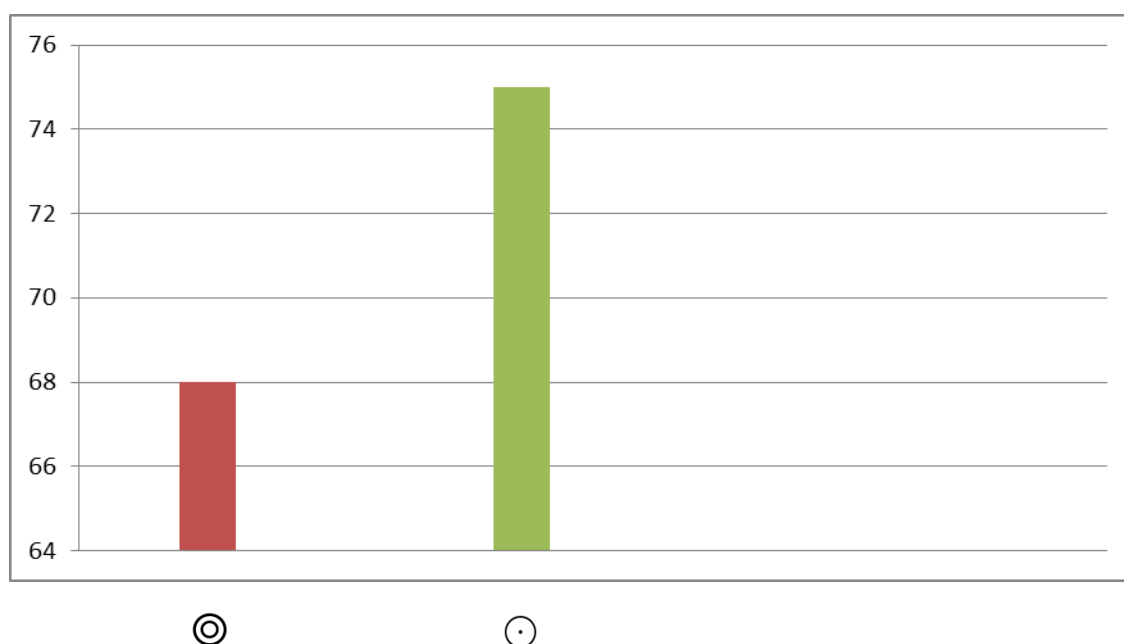


⊙ – контрольні класи

⊙ – експериментальні класи

Аналіз результатів диктанту тексту з 5-ти речень показав, що правописні навички в учнів других експериментальних класів сформовані на достатньому рівні. Більшість учнів написали програмні слова правильно. (Д.2).

Діаграма 2.



⊙ – експериментальні класи

Для підсумкової перевірки сформованості графіко-орфографічних умінь учнів третіх класів за нашим способом організації навчальної діяльності пропонувалася така робота.

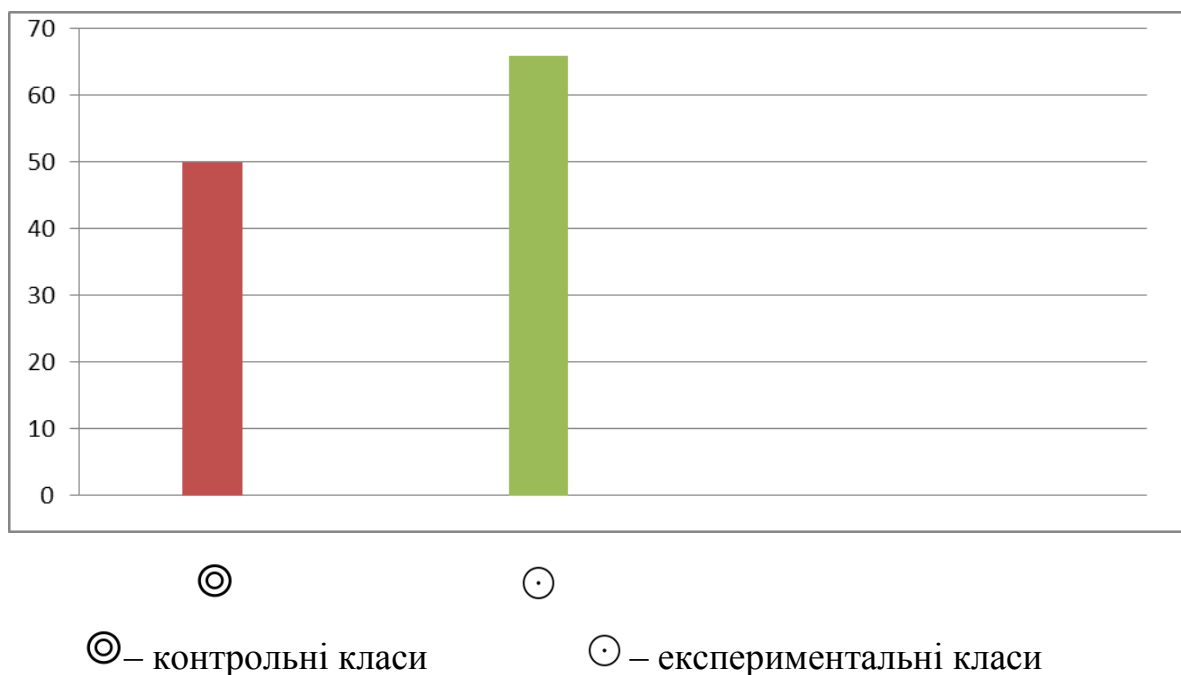
В речення потрібно дописати слова з кросворду за номером. Слова в кросворд взяті з навчальної програми.

1. Біля дому ростуть пухнасті
2. Сьогодні найбільш популярним стає
3. На столі стояв великий
4. У космос літав наш
5. Наш ... найсвітліший.
6. важлива для спортсмена.
7. Якщо є, то телевізор працюватиме.

[illegible]

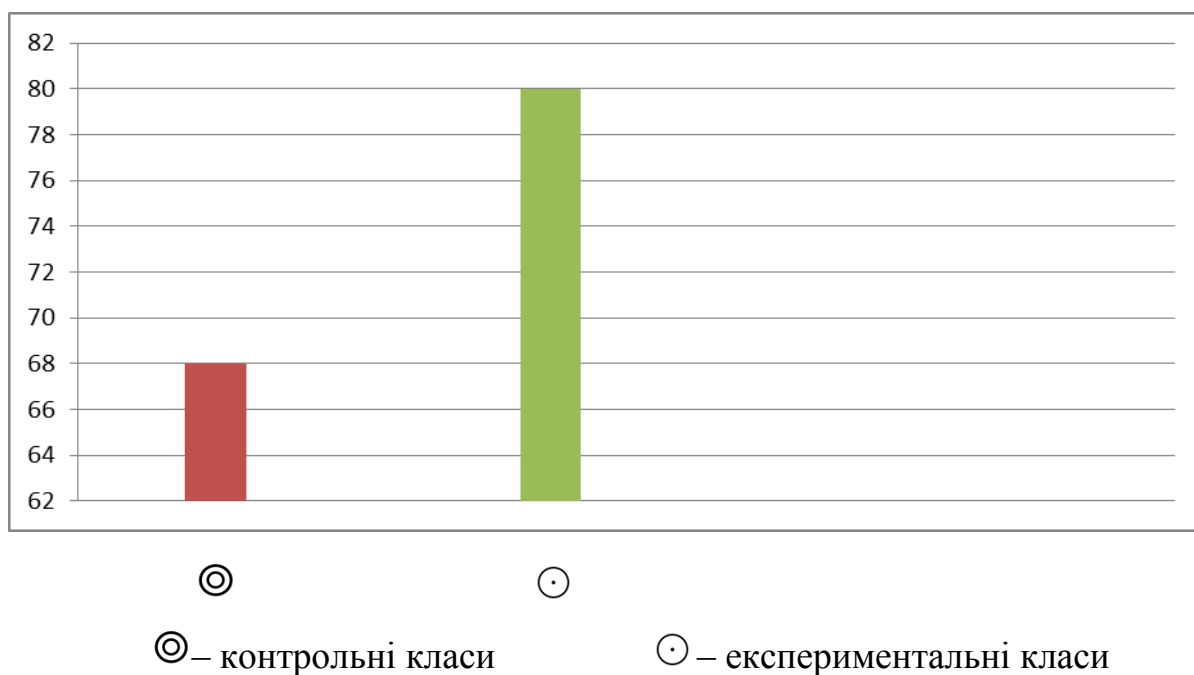
В третьому класі рівень сформованості графічної навички знизився порівняно з другим класом. Це ми можемо пояснити переходом на письмо у сітці зошита в одну лінію. В учнів експериментальних класів, хоч і в меншій мірі, порівняно з учнями контрольних класів, з'явилися букви різної висоти, різного нахилу. (Д.1).

Діаграма 1.



З діаграми 2 бачимо, що 80,0 % учнів експериментальних класів не допустили орфографічних помилок в програмних словах.

Діаграма 2.



Зважаючи на взаємозв'язок графічних і орфографічних навичок, ми допускаємо, що перехід учнів на письмо в графічній сітці з однією лінією

негативно вплинув на формування орфографічної навички, де міг би бути вищий загальний показник.

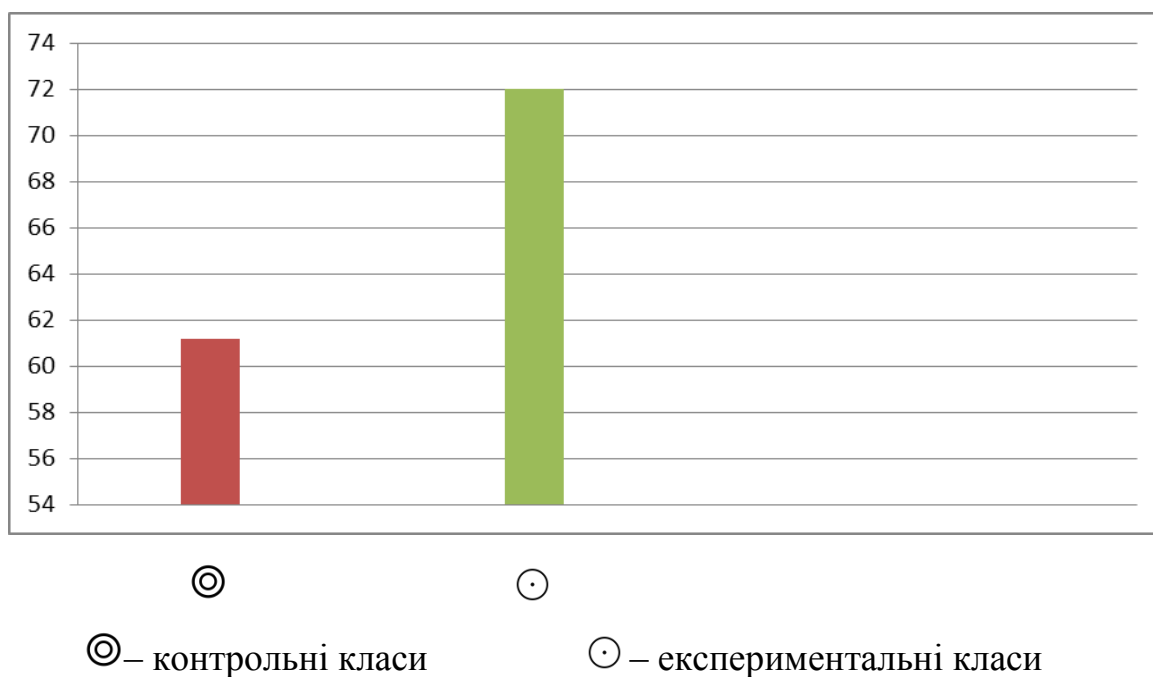
З метою підсумкової перевірки сформованості графіко-орфографічних умінь учнів четвертих класів за нашим способом організації навчальної діяльності пропонувалася така робота.

Учні експериментальних і контрольних класів мали списати шість не пов'язаних між собою речень, в які включені програмні слова. В програмних словах пропущені певні букви. Програмні числівники записані цифрами. Окремі програмні слова представлені малюнками. Матеріал для списування подавався кожному учневі окремо.

1. . літку і . зиму, . ночі і . день працюють хлібні заводи, печуть нам пахучий хліб.
2. Тепер у Києві є екскурсійний (малюнок трамвая).
3. 50-ти учням по-астило побувати в художньому музеї і побачити п.трети відомих д.ржавних діячів.
4. Про існування України багато д.ржав довгий час не знали.
5. .. середині Атлантичного ок.ану біліє парусник.
6. Під склом у шафі висять вишиті сорочки, .артухи, спідниці, які .отижня задіюють учні в шкільних спектаклях.

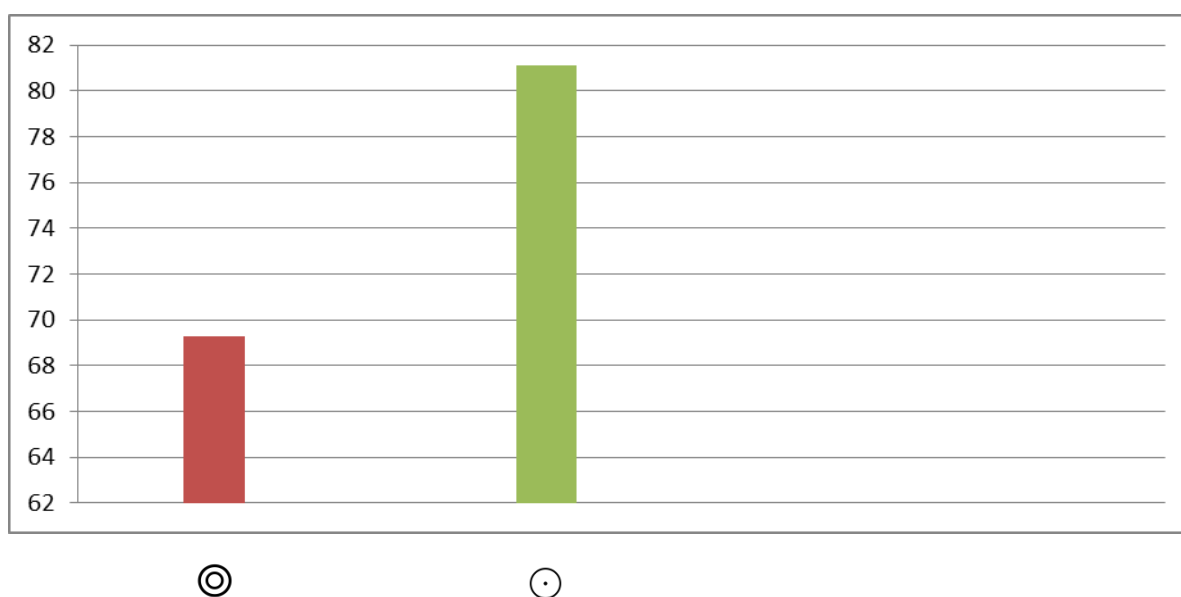
У четвертому експериментальному класі показник сформованості графічної навички письма кращий, ніж у контрольному і в третьому. Це пояснюється активною роботою над розвитком плавності письма, швидкості, розбірливості. (Д.1)

Діаграма 1.



У четвертому експериментальному класі учні завдяки системній роботі в нестандартному способі організації навчальної діяльності показали вищі результати з правопису порівняно з контрольними класами і третіми експериментальними. (Д.2).

Діаграма 2.



⊙ – контрольні класи

⊙ – експериментальні класи

Треба зазначити, що введення в наш експеримент такого складника, як періодичне читання цікавих коротких творів (переважно смішинок), переказування дітьми своїх смішних побутових випадків, дещо розкріпачувало учнів, надавало миттєвого відпочинку розумовому навантаженню.

Аналіз результатів проведеного експерименту показав, що запропонований нестандартний спосіб організації графіко-орфографічної навчальної діяльності молодших школярів схвалений вчителями, викликає зацікавленість учнів до правопису і знімає їхню стомлюваність під час цього процесу, отже, є ефективним.

4.5. Результативність упровадження моделей уроків математики з формування у молодших школярів обчислювальної компетентності

Н.П. Листонад

Запропонована в даному дослідженні методика реалізації моделей математики з формування у молодших школярів обчислювальної компетентності була апробована в експериментальних класах шкіл Київської області (14 класів). Протягом навчального року відстежувалися вплив розробленої методики на формування в учнів обчислювального складника математичної компетентності, який на різних етапах засвоєння змістової лінії «Числа. Дії з числами» мав різну ступінь сформованості.

Для проведення порівняльного аналізу нами були обрані 6 експериментальних і 6 контрольних класів. Всі класи мали рівноцінні умови навчання – рівномірна наповнюваність учнів у класі, однаковий стаж роботи вчителя, навчання відбувалося за підручниками М.В. Богдановича, Г.П. Лищенко.

З метою не допустити перевантаження учнів додатковими перевірними роботами ми не проводили окремо зріз знань учнів, а використовували результати тематичних та річних контрольних робіт. Всі тематичні роботи учнями експериментальних і контрольних класів виконувалися в зошитах для перевірки предметних компетентностей [1,2,3], річна робота виконувалася за завданнями, опублікованими в журналі «Початкова школа» [4].

Для виявлення результатів експерименту використовувалися критерії, в основу яких покладено положення, що метою формування обчислювального складника математичної компетентності постає формування готовності учня застосовувати обчислювальні вміння та навички у практичних ситуаціях. У основі обчислювального складника перебувають знання про способи обчислення, обчислювальні вміння й навички. Про його сформованість 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 [5].

Всі запропоновані контрольні роботи містили компетентнісно орієнтовані завдання, в яких для одержання особистісно значущого результату необхідно було правильно виконати обчислення.

Всі запропоновані завдання містять вимогу виконати обчислення. Задача № 1 в усіх роботах є компетентнісно зорієнтованою.

2 клас

Математичний диктант

1. 9 збільшили удвічі. Запиши результат.
2. 35 зменшили в п'ять разів. Запиши результат.
3. Чому дорівнює добуток чисел 7 і 3?
4. На виготовлення п'яти пирогів використали 5 кг тіста. Скільки кілограмів тіста використали на один пиріг?

IV варіант

1. Пакет соку коштує 20 грн, а булочка – в п'ять разів дешевша. Чи вистачить тобі 30 грн, щоб купити пакет соку і булочку? Відповідь поясни.
2. Обчисли
$$67 + 2 \square 8 \qquad (45 - 40) \square \square \square$$
$$24 + 24 : 4 \qquad 45 - 40 \square \square \square$$
3. Встав пропущені числа
4 доби = ... год 3 тижні = ... днів
4. Накресли прямокутник ширина якого 4 см, а довжина вдвічі більша.

3 клас

Математичний диктант

1. Яке число треба зменшити в 6 раз, щоб отримати 10?
2. Яке число треба помножити на 9, щоб отримати 81?
3. Добуток дорівнює 48. Перший множник 8. Чому дорівнює другий множник?

4. Запиши число на 1 більше, ніж число 599.
5. Запиши число у якому 2 сотні, 4 десятки і 7 одиниць.
6. У Софійки 90 грн. Третину грошей вона витратила на плаття для ляльки. Скільки коштує плаття?
7. Маленька Галинка народилася 24 місяці тому. Скільки їй років?

IV варіант

1. У тата було 810 грн. Дев'яту частину всіх грошей він витратив на запчастини до автомобіля та 390 грн заплатив бензин. Скільки грошей залишилося в татка?

$$2. \begin{array}{ll} 364 + 236 - 555 & 245 + (239 - 189) \cdot 6 \\ 210 - 210 : 7 & (127 \text{ м} + 173 \text{ м}) \cdot 3 \end{array}$$

3. Ширина прямокутника 2 см, а його периметр дорівнює 16 см. Побудуй такий прямокутник.

4 клас

Математичний диктант

1. Запиши число двісті три тисячі три.
2. Запиши число у якому 302 тисячі 750 одиниць.
3. Запиши число, наступне за числом 19 900.
4. Число 678 000 зменшили у 1000 разів. Запиши результат.
5. Скільки метрів у 13 км?
6. Перерва між таймами у футболі триває чверть години. Скільки хвилин триває перерва?
7. Шлях від міста до села, що дорівнює 8 км, пішохід подолав за 2 год. Яка швидкість пішохода?

IV варіант

1. Джек з'їдає упаковку сухого корму масою 6 кг за 30 днів, а Бім за 20 днів. На скільки днів вистачить сухого корму Джеку і Біму?

2. Обчисли

$$15\,906 : 66$$

$$154\,698 - (96\,457 - 48\,292 : 4)$$

$$73\text{ м } 78\text{ см } \square\square 29$$

$$15\text{ т } 752\text{ кг} + 24\text{ т } 148\text{ кг} - 27\text{ т } 812\text{ кг}$$

3. Розв'яжи рівняння

$$x + 27506 = 121900$$

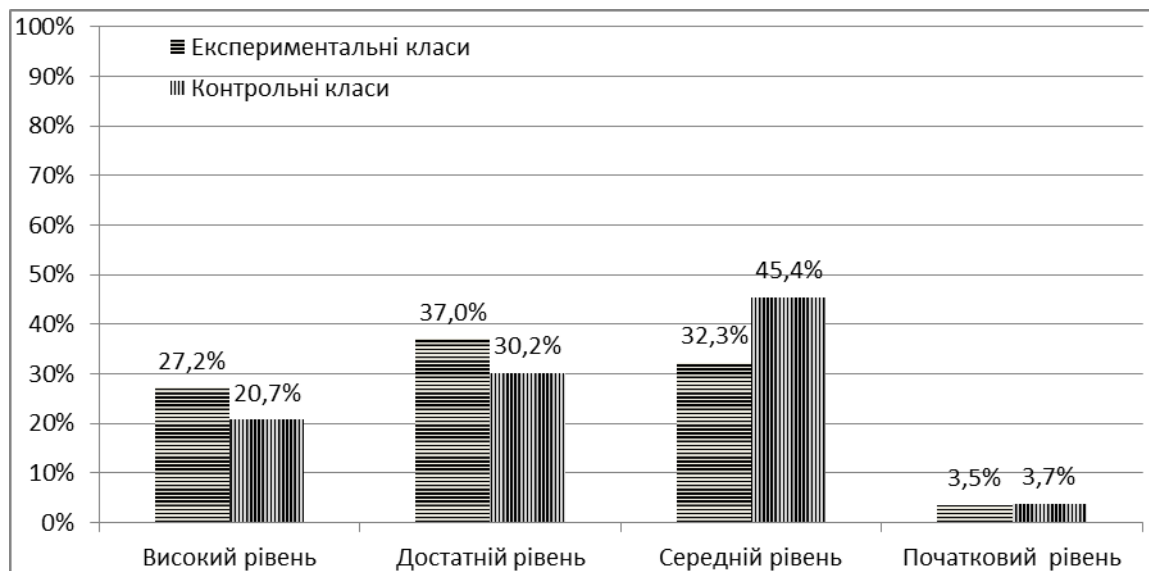
4. Знайди значення виразу

$$a - b : 23, \text{ якщо } a = 690 \text{ і } b = 1012$$

5. Потяг Львів – Одеса відправляється із Львова о 20 год 40 хв і прибуває до Одеси наступного ранку о 8 год 50 хв. Скільки часу перебуває потяг у дорозі?

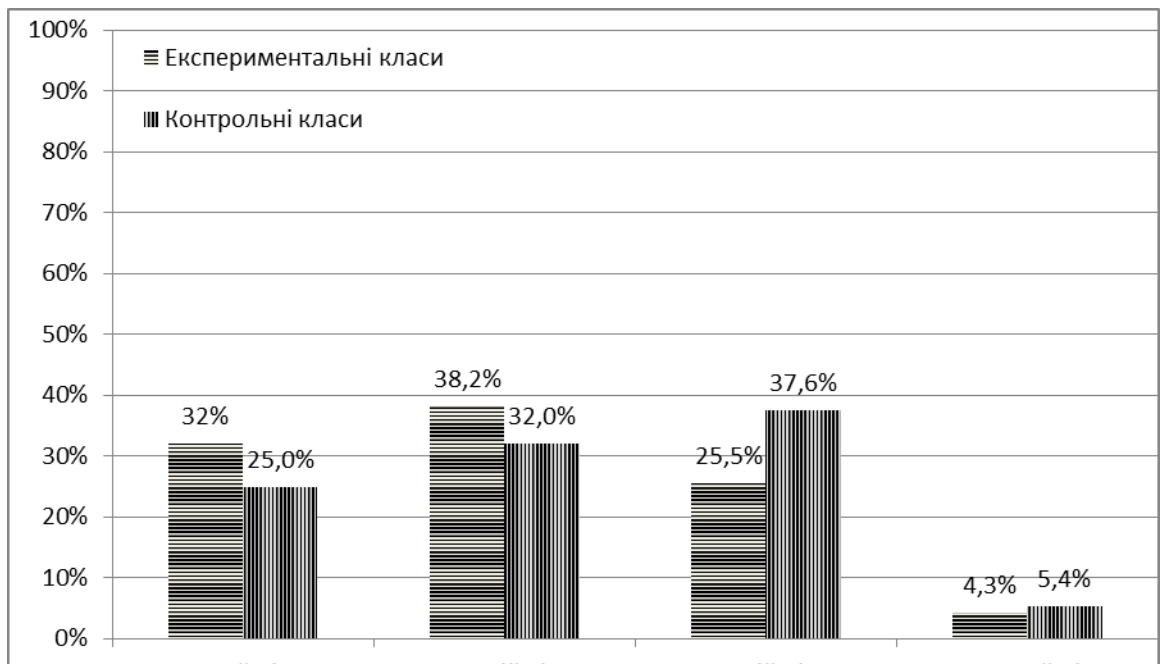
Оцінювання проводилося відповідно до чинних критеріїв оцінювання. Підсумковий аналіз робіт відбувався за єдиною схемою.

Порівняльний аналіз результатів виконаних робіт у експериментальних і контрольних класах подаємо на діаграмі. Зазначимо, що в діаграмі ми показуємо тільки рівні навчальних досягнень учнів.

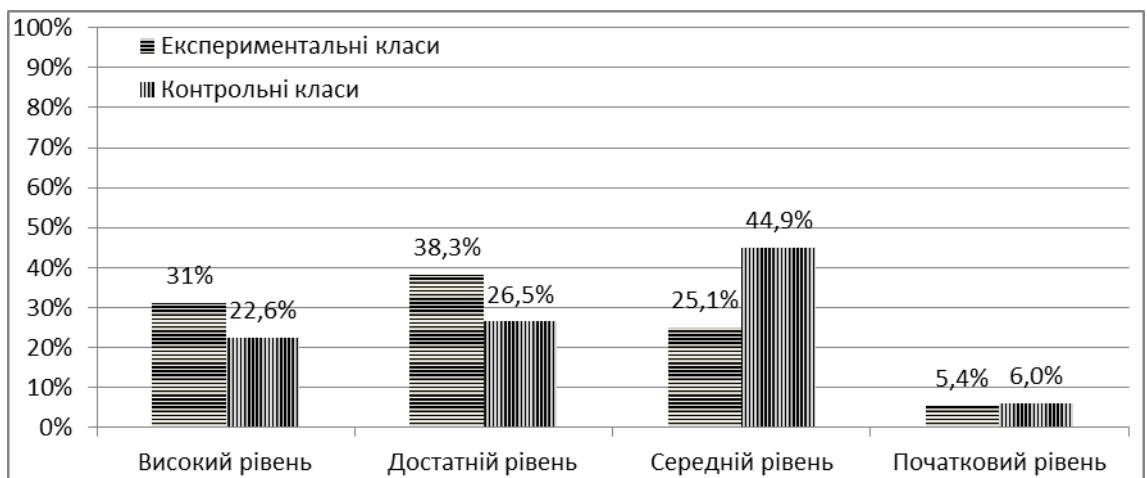


Діаграма 1. Порівняльний аналіз результатів для 2 класу.

Покажемо результати цього аналізу для 3 і 4 класів (діаграми 2, 3).



Діаграма2. Порівняльний аналіз результатів для 3 класу



Діаграма3. Порівняльний аналіз результатів для 4 класу

Порівняльний аналіз показав, що результати в експериментальних класах мають кращі кількісні і якісні характеристики.

Проте визначальними для нас передусім були думки вчителів-експериментаторів щодо ефективності упровадження моделей уроків, їх впливу на зростання педагогічної майстерності, щодо раціональності витраченого часу на підготовку до уроків.

Значна більшість вчителів (78 %) відзначили позитивний вплив впровадження методики моделювання на професійне зростання вчителя, успішність учнів. Проте окремі вчителі зазначили, що використання такої методики збільшує час на підготовку до уроків.

Зазначені результати наукового дослідження «Моделювання уроків математики з формування у молодших школярів обчислювальної компетентності» доводять ефективність використання моделей, в побудові яких враховані загальні напрями в організації обчислювальної діяльності, педагогічні завдання вчителя по формуванню обчислювальної компетентності молодших школярів, загальні вимоги до моделювання уроку.

Література

1. Листопад, Н.П. Перевірка предметних компетентностей. Математика, 2 клас. Збірник завдань для оцінювання навчальних досягнень учнів: Навч. посібник / Н.П. Листопад. – Київ : Оріон, 2015. – 40 с.
2. Листопад, Н.П. Перевірка предметних компетентностей. Математика, 3 клас. Збірник завдань для оцінювання навчальних досягнень учнів: Навч. посібник / Н.П. Листопад. – Київ : Оріон, 2015. – 40 с.
3. Листопад, Н.П. Перевірка предметних компетентностей. Математика, 4 клас. Збірник завдань для оцінювання навчальних досягнень учнів: Навч. посібник / Н.П. Листопад. – Київ : Оріон, 2015. – 40 с.
4. Листопад Н.П. Орієнтовні тексти річних контрольних робіт з математики/ Наталія Листопад// Початкова школа. – 2106. – № 4. – с. 25-28.
5. Онопрієнко О.В. Предметна математична компетентність. //Початкова школа. – 2010. - №11.

4.6. Ефективність діяльнісних форм навчання природознавства у початковій школі

І.В. Андрусенко

Пізнання учнями природи відбувається під час активної діяльності на уроках-екскурсіях. Основна дидактична мета уроку-екскурсії – формування знань головним чином шляхом безпосередніх спостережень за природними і соціальними об'єктами і явищами [3, с. 292]. Уроки-екскурсії в порівнянні з класними заняттями мають ряд переваг, у тому числі і в питанні формування складників природознавчої компетентності, а саме:

- дозволяють об'єднати методи навчання природознавства і наукового дослідження (пізнавальний і практичний складник);
- дають можливість безпосередньо продемонструвати учням негативні та позитивні наслідки діяльності людини, дати їм моральну й естетичну оцінку (перцептивно-афективний, пізнавальний інтерес);
- можливість зацікавити учнів виконанням посильних природоохоронних заходів (заощадження природних ресурсів);
- сприяють формуванню умінь поводитися в природі (практичний і природоохоронний складник екологічної компетентності);
- передбачають формування естетичних і моральних цінностей, розвиток екологічної свідомості, природознавчої спостережливості тощо (перцептивно-афективний, пізнавальний, практичний складники).

Створення реальної ситуації для етичного, емоційного та пізнавального включення учнів у процес колективного й індивідуального взаємозв'язку із природою та працею людей. Такі уроки можна планувати з призначенням об'єкта дослідження (вода у різних її станах, явища природи, ґрунти, рослини, тварини, рельєф, водойми), можна дати учням самостійно визначати об'єкти в рамках вивченої теми або розділу.

Проведене нами дослідження показало, що в масовій практиці кількість уроків-екскурсій у порівнянні зі звичайними уроками незначне – не більше 3

– 5-ти уроків на рік. Учителі зазначають, що така організаційна форма викликає деякі утруднення, а саме: займає більше часу під час підготовки (52%); складно передбачити погодні умови (12%); проблеми з дисципліною (90%). Про труднощі у процесі організації уроків-екскурсій не зазначають лише 7% респондентів.

Ефективність уроку-екскурсії насамперед залежить від підготовки його вчителем. Основним методом пізнання такого типу уроку є спостереження за об'єктами і явищами природи та очевидними взаємозв'язками та залежностями між ними. У відносно невимушених обставинах учні початкових класів вчатьсЯ спілкуватися між собою під час виконання спільних завдань, взаємодіяти один з одним та навколишнім світом.

Крім того, особливості уроку-екскурсії вимагають наступних застережень:

- уникати тривалих пояснень;
- не залишати учнів пасивними слухачами;
- залучати до активної розумової діяльності;
- не перевантажувати науковими термінами;
- вчасно помічати ознаки втоми.

Спостереження за рослинами

Наводимо приклади завдань:

За обраними символами (стилізоване листя дерев) учні поділяються на групи.

Завдання 1. Знайдіть клен, горобину, дуб. Розгляньте зовнішній вигляд дерева, починаючи від прикореневої частини.

Чи всі органи має рослина (корінь, стебло, листя, квіти, плоди та насіння)?

Завдання 2. Чи знаєте ви, які умови необхідні для життя рослин? Чи достатньо деревам восени світла, тепла, вологи, повітря?

Завдання 3. Розгляньте крону дерева. Чи є на дереві плоди і насіння? Якого вони кольору? Чи мають крильця, гачечки тощо? Для чого вони потрібні плодам і насінню?

Завдання 4. Пригадайте, якими були дерева минулої екскурсії. Порівняйте, які зміни відбулися з деревами?

Важливо, звернути увагу учнів на ті трав'янисті рослини, які відквітували, зів'яли, відмерли. Встановити залежності між життям рослин та змінами у природі.

Спостереження навесні за трав'янистими рослинами

Для актуалізації знань другокласників учитель використовує загадку.

“Сонечко в траві зійшло, усміхнулось, розцвіло.

Потім стало біле-біле і за вітром полетіло”.

Учні називають рослину і вказують за якими ознаками її впізнали. Милуються рослиною.

Учитель пропонує провести спостереження за рослиною:

- назвати її органи;
- роздивитися насіння;
- з'ясувати, як насіння рослини пристосувалося до розповсюдження;
- визначити у якій місцевості зростає (на освітлених місцях).

Фрагмент уроку-екскурсії ”Весняні явища у живій та неживій природі”

Кожна група отримує картку із завданнями, у якій позначений час самостійної роботи. Визначена частина шкільного подвіря для проведення спостережень.

Картка 1.

Яка сьогодні погода? Порівняйте її із зимовою. Чим відрізняється стан неба взимку за хмарністю і кольором.

Як світить Сонце? Чи змінилася висота Сонця над горизонтом навесні і тривалість дня?

Картка 2.

Що відбулося зі снігом? Чому?

Чи змінився сніг за кольором?

З'ясуйте, де залишилося більше снігу? Поясніть причину.

Як змінився ґрунт?

Картка 3.

Погляньте на дерева. Чи змінилися вони у порівнянні з зимовим періодом?

Відшукайте хвойне дерево. Чи змінилися хвойні дерева?

Знайдіть листяне дерево і кущ. Які зміни відбулися з деревами з настанням весни?

Картка 4.

Розгляньте бруньки на каштані чи бузку.

Які зміни відбулися у порівнянні з попередніми спостереженнями взимку?

На яких деревах чи кущах вже розпустилося листя?

Картка 5.

Огляньте територію школи та знайдіть трав'янисті рослини.

Які зміни відбулися з трав'янистими рослинами з настанням весни?

Знайдіть квітучі трав'янисті рослини, запишіть їхні назви.

Як вони називаються?

Картка 6.

Прислухайтесь. Коли (у лісі, парку) більше звуків – взимку чи навесні?

Яких комах і птахів ви побачили під час екскурсії?

Які зміни відбулися у їх житті з настанням весни?

Учитель проводить колективне обговорення кожного завдання у межах групи. Потім кожна із груп доповідає про свої спостереження і роблять короткий висновок.

З метою узагальнення учитель проводить гру “Я знаю...”.

Мета гри – з'ясувати, що засвоїли учні та підвести підсумки уроку.

Я знаю п'ять ознак весни...

Я знаю п'ять назв перелітних птахів...

Я знаю п'ять назв первоцвітів...

Я знаю п'ять назв комах...

Я знаю п'ять назв тварин, що прокинулися навесні...

Наступний етап уроку проводиться у класній кімнаті. Учні розповідають про зміни у природі навесні. На дошці складають схему “Весняні зміни у природі”.

Уроки природознавства розширюють зміст екологічної освіти, орієнтуючи його на широке коло питань, пов'язаних із забезпеченням умов життєдіяльності учнів початкової школи, що розкриваються у розділах навчальної програми: “Вода”, “Повітря”, “Організми”, “ Ґрунт”, “Енергія. Вичерпні та невичерпні джерела енергії”, “Рослини”, “Гриби”, “Тварини”, “Людина та її організм” і полягає у реалізації основних принципів навчання природознавства – забезпечення взаємозв'язку між цінностями і поведінкою особистості; активності суб'єкта і мотивації до діяльності у відповідному напрямі під час навчально-виховного процесу; доступності завдань, що їх ставлять перед учнями; єдності змісту із повсякденним життям дітей. Метою вивчення предмета є досягнення у звичках, поведінці та стилі повсякденного життя учнів, змін спрямованих на раціональне використання природних ресурсів і їх свідоме заощадження; формування в учнів екологічно активної позиції, прагнення діяти для збереження довкілля, вибору доцільного способу життя.

Експериментальними дослідженнями встановлено, що за допомогою навчального досліду – одного із важливих методів пізнання природи та накопичення чуттєвого досвіду закладається основа певних теоретичних висновків, узагальнень, встановлення закономірностей або підтвердження вже засвоєних. Якщо у процесі спостереження сприймаються тільки зовнішні ознаки й властивості предметів та явищ, то за допомогою дослідів відбувається більш глибоке пізнання. Дослід дає змогу відтворити явище або процес у спеціально створених умовах, простежити за його ходом, побачити ті ознаки, які у природі сприйняти неможливо.

Проведення демонстраційних дослідів у початкових класах зумовлено недостатньо сформованим чуттєвим досвідом учнів, а саме:

- визначення ознак і властивостей об'єктів, які безпосередньо чуттєво не сприймаються (кам'яне вугілля, торф, крейда – корисні копалини. Спостереження за корисними копалинами не дає можливості визначити повною мірою їх властивості. Міцна чи крихка, горить чи ні, тоне у воді чи плаває на поверхні);

- встановлення причинно-наслідкових зв'язків між об'єктами та функціональними залежностями їх величин (значення світла, тепла, води, повітря для життя рослин).

Наведемо приклади дослідження гірських порід.

ДОСЛІДЖЕННЯ ВЛАСТИВОСТЕЙ ТВЕРДИХ ТІЛ НА ПРИКЛАДІ ГРАНІТУ, КРЕЙДИ (ЗА ВИБОРОМ УЧИТЕЛЯ)

Для дослідження тобі знадобляться: *граніт, крейда*.

1. Використовуючи шкільну колекцію корисних копалин, досліді й порівняй властивості граніту і крейди. Для цього розглянь тіла і проведи досліді:

Дослід 1. Візьми шматок граніту й опусти його у склянку з водою. Зафіксуй ниткою або фломастером рівень води. Вийми граніт зі склянки. Удар по ньому молотком. Чи змінилася його форма? Опустити знову у склянку з водою шматки розбитого граніту. Чи зміниться при цьому рівень води у склянці? Зроби висновки і відповідний запис у таблицю.

Дослід 2. Опустити у склянку з водою шматок крейди. Розмішай і спостерігай. Що ти помітив? Зроби висновки. Запиши результати в таблицю.

Основні ознаки	Граніт	Крейда
Міцність (твердість, крихкість)		
Колір		
Блиск		
Форма		
Об'єм (зберігає, не зберігає)		
Розчиняється чи не розчиняється у воді		

2. Зроби висновки.

За допомогою дослідів визначаються і наслідки, до яких призводить зміна умов існування об'єкта, а також причини за яких виникає відомий наслідок (перетворення води з одного стану в інший).

ДОСЛІДЖЕННЯ ВЛАСТИВОСТЕЙ РІДИН НА ПРИКЛАДІ ВОДИ І МОЛОКА

Для дослідження тобі знадобляться: *келишок води, склянка молока.*

1. Проведи дослід.

Дослід 1. Налий воду в келишок. Яку форму має вода? Вилий воду в склянку. Чи змінилася форма? Проведи такий самий дослід з молоком.

Дослід 2. Налий молоко у пластикову склянку і постав у морозильну камеру. Через годину вийми склянку. Що ти помітив?

2. Зроби висновки.

Дослід-гра «Моя річка»

Обладнання для дослідів: пляшка для води, серветка – фільтр, дві порожні склянки, склянка з питною водою.

Завдання 1. Виконайте дослід.

Наберіть воду з місцевої водойми.

Налийте воду із водойми в одну із склянок, поруч поставте склянку з проточною водою. Порівняйте колір води в обох склянках.

За допомогою серветки (фільтра) очистіть воду. Знову порівняйте. Якщо одного фільтрування виявилось замало, повторіть дії. Чи вдалося вам очистити воду?

Очищену воду можна «повернути у водойму».

Після виконання дослідів скажіть учням, що завдяки їхнім зусиллям водойма одужала.

Завдання 2. Обговоріть проблеми забруднення навколишнього середовища.

Пригадайте мультфільм, як крокодил Гена закривав власним тілом отвір заводської труби з якої текла брудна вода. А якщо цей отвір закрити фільтром, який очищуватиме брудну воду, річка не буде забруднюватися.

Поясніть, що є такі великі, спеціальні фільтри, за допомогою яких люди очищують брудну воду, потужними приладами опріснюють солону воду.

На уроках природознавства вчителями застосовуються різні форми організації навчальної діяльності, серед яких в даний час найбільше поширення набула проектна діяльність. Однак для того, щоб підтримувати діяльність учнів на належному рівні, вчителю необхідно застосовувати ті форми роботи, які викликають найбільший інтерес у молодших школярів.

Експериментальна робота показала, що використання дослідницького методу в навчанні молодших учнів можливо тільки при наявності у них певного рівня пізнавальної самостійності, високої пізнавальної активності. Учитель організовує самостійну роботу учнів, роздає їм навчальні завдання і, вони займаються пошуком додаткових фактів і відомостей, їх систематизацією та аналізом, що викликає в учнів позитивні емоції, підвищення активності і зацікавленості.

Дослідницький метод характеризується високим рівнем пізнавальної активності і самостійності, а також *виникненням* і збереженням стійкого інтересу.

Цей факт можливо пояснити віковими та індивідуальними особливостями учнів початкових класів: відсутністю у багатьох з них достатнього рівня самостійності і пізнавальної активності, звички до розумової праці, але слабкими практичними навичками і, як наслідок, – швидкою стомлюваністю, втратою уваги і зниженням рівня пізнавального інтересу.

Залучення учнів до проектної діяльності на уроках природознавства обумовлюється такими завданнями: сприяти розвитку спостережливості, мислення, уяви, самостійності, активності; організувати міжсуб'єктне спілкування у процесі пізнавальної та комуніка-тивної діяльності; створити сприятливе мотиваційне середовище їхнього навчання.

У програмі «Природознавство» для учнів 1-4 класів загальноосвітніх шкіл пропонується цілий спектр традиційних методів навчання, та дослідницько-пошуковий навчальний зміст надає широкі можливості для застосування проектної діяльності на уроках природознавства.

У нашому дослідженні метод проектів розглядається як спосіб організації проектної діяльності учнів – особливого виду навчально-пізнавальної активності, що полягає в мотивованому досягненні свідомо поставленої мети для створення навчальних проектів. Його використання базується на системному, культурологічному, аксіологічному, діяльнісному, особистісно зорієнтованому, дослідницькому й технологічному підходах. Ним передбачається реалізація дидактичних, пізнавальних, розвивальних і виховних функцій на основі принципів дитиноцентризму, активності, продуктивності, опори на суб'єктний досвід молодших школярів.

Під час роботи над міні-проектом можете скористатися орієнтовним планом *міні-проекту*.

Проект «Зберігаю тепло власної оселі»

Мета проекту: хочу навчитися заощаджувати витрати теплової енергії у себе вдома, залучивши до цього всіх членів родини.

План виконання проекту

Шукаю інформацію

1. Дізнаюся, звідки надходить енергія для опалення моєї оселі взимку.
2. З'ясовую, які види енергії використовують у моїй сім'ї?
3. Аналізую, чи ощадливо витрачають члени моєї родини теплову енергію вдома.

Що треба зробити, щоб заощадити природні ресурси вдома

1. Разом із дорослими визначаю місця втрати тепла в будинку.
2. _____
3. _____

Мої досягнення

1. _____
2. _____
3. _____

Презентую проект з фотозвітом

Оцінюю свою участь у проекті

Проект «Теплиця на моєму підвіконні»

(виготовлення моделі теплиці та вирощування рослин з насіння)

Моя мета: хочу дізнатися більше про вирощування рослин.

План виконання проекту

Шукаю інформацію

1. Цікавлюся, як вирощують рослини у теплицях та парниках.
2. З'ясовую, як зробити невелику теплицю з пакету від соку.
3. Визначаю, чим наповнити теплицю, щоб рослина виросла.
4. _____

Готуюся до вирощування рослини із насіння

1. Виготовляю міні-теплицю.
2. Створюю сприятливі умови для вирощування рослини.
3. Готую насіння рослини, яку планую виростити.

Спостерігаю за рослиною

Дата спостереження	Етапи спостереження	Наслідки спостережень
	Насіння проросло	Через _____ днів
	На рослині з'явилося 2 листки	Через _____ днів
	На рослині з'явилося 4 листки	Через _____ днів
	Висота рослини після _____	_____ см

	проростання через 10 днів	
	Колір листя на рослині через 5 днів	Темно-зелений; Світло-зелений; Жовтий
	Колір листя на рослині через 10 днів	• Темно-зелений; • Світло-зелений; • Жовтий
	Кількість листя на рослині через 10 днів	_____

Презентую проект або його фотозвіт

Оцінюю свою участь у проекті

Проект «Здоров'я – найбільший скарб»

Правила здорового способу життя

Моя мета: хочу бути здоровою людиною та завжди дотримуватися правил здорового способу життя.

План виконання проекту

Шукаю інформацію

1. Досліджую ознаки здорового способу життя людини.
2. З'ясовую, чому людина хворіє.
3. _____
4. _____

Мої дії і вчинки, щоб бути здоровим

1. Аналізую свої звички щодо вироблення здорового способу життя.

Фізична активність – _____

Режим дня – _____

Загартування – _____

Позитивні емоції – _____

Раціональне харчування – _____

Особиста гігієна – _____

Відмова від шкідливих звичок – _____

Навколишнє середовище – _____

2. Планую свою діяльність щодо збереження і зміцнення власного здоров'я.

3. Залучаю інших людей до справи збереження та зміцнення власного

Мої досягнення

1. _____

2. _____

3. _____

Презентую проект з фотозвітом

Оцінюю свою участь у проекті

Освітній і розвивальний потенціал методу проектів полягає у засвоєнні учнями способів навчальної діяльності; сприянні активному, мотивованому, цілеспрямованому й усвідомленому ставленню до пізнавальної діяльності; впливів на розвиток спрямованості особистості, особливо на сферу інтересів.

Проект «Добра справа для природи»

Моя мета: хочу стати у пригоді рідній природі.

План виконання проекту

Шукаю інформацію

1. Визначаю місця на території школи, де природа потребує моєї допомоги.

2. _____

3. _____

Готую матеріали, інструменти тощо

1. _____

2. _____

3. _____

Мої досягнення

1. _____

2. _____

3. _____

Відбираю світлини для фотозвіту свого проекту

Оцінюю свою участь у проекті

Під час анкетування вчителів початкових класів було встановлено, що найбільш бажаною є колективна робота (98%), ймовірно, як найбільш знайома і традиційна форма роботи учнів. Другого місця заслуговує робота в мікрогрупах (84%), на третьому місці робота в парах (56%); а самостійній роботі під керівництвом вчителя віддають перевагу 48% опитаних. Диференціації навчальних завдань приділяють увагу відносно небагато вчителів (28%). На нашу думку, причина в тому, що велика частина респондентів, можливо, не знайома з даними формами роботи або вважає їх мало прийнятними в роботі з учнями молодшого шкільного віку.

Пропонуємо варіанти проблемних запитань до проекту «Чому ліси називають «легенями планети»?».

Чому ліси називають «легенями планети»?

Проблемні запитання:

- Що ти знаєш про ліс?
- Яку частину на Землі займають ліси?
- Як ліси підтримують чистим повітря?
- Чому ліси називають «легенями планети»?
- Що я можу зробити для збереження лісів?

Практичне завдання:

1. Дослідити лісовий масив рідного краю.
2. З'ясувати, чи здійснюється вирубування лісів у вашій місцевості.
3. Обґрунтувати необхідність раціонального використання лісових ресурсів, бережливого ставлення до лісу.
4. Поділитися здобутою інформацією з однокласниками.

Водойми рідного краю, їх стан та охорона

Проблемні запитання до проекту:

- Що я знаю про водойми рідного краю?
- Яку саме ідею проекту я буду розглядати?
- Що я можу зробити для збереження водойм рідного краю?

Практико-діяльнісні завдання:

- Знайти матеріали про водні ресурси своєї місцевості (походження озер і річок краю, їх призначення й використання).
- Визначити джерела забруднення водойм, методи очищення води, заходи щодо ощадливого використання й охорони водойм.

1. Запиши результати проведеного дослідження.

2. Оціни свій внесок у виконання дослідження.

3. Напиши, що нового вдалося дізнатися.

Аналіз одержаних результатів показав, що організаційна робота у навчальних проектах здійснювалась епізодично. Рекомендовані в програмах і підручниках ідеї, пов'язані з проектною діяльністю, не завжди втілювались на достатньому рівні. Про це свідчать такі дані: 48% проектів не були пов'язані з поточним навчальним матеріалом; у 38% випадків проекти не підпорядковувались значущій для учнів проблемі. Лише 42% проектів були пов'язані з інтересами та потребами учнів. Ще одна з проблем, виявлена під час спостережень, полягає у нехтуванні бажаннями й можливостями учнів при розподілі ролей між учасниками – у 88% проектів переважав фронтальний розподіл ролей. Поза увагою залишилися такі важливі чинники методу проектів, як мотивація діяльності учнів (у 77% навчальних проектів) і самостійність у прийнятті рішень (у 54% навчальних проектів). Педагоги часто перебирали на себе переважну більшість проектних дій, не координували діяльність учнів, натомість, безпосередньо керували нею; цим самим обмежився самодіяльний характер творчої активності учнів, а їхні міркування підпорядковувались поглядам на проблему вчителем.

Вважаємо, що кожна з цих форм роботи з учнями початкових класів має як свої переваги, так і недоліки, тому не можна віддавати пріоритет якійсь одній з них. В ході експерименту встановлено, що при виборі тієї чи іншої форми роботи необхідно враховувати наступні психолого-педагогічні

умови: зміст навчального матеріалу, ступінь його складності; можливості учнів і особливості їх пізнавальної діяльності (рівень підготовки учнів; стосунки у колективі; стиль взаємовідносин які склалися між учителем і учнями); можливості педагога; види контролю.

Література

1. Байбара Т.М. Методика навчання природознавства в початкових класах / Т.М. Байбара. – Київ: Веселка, 1998. – 333 с.
2. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підручник / О.Я. Савченко. – Київ: Грамота, 2012. – 504 с.

ПІСЛЯМОВА

ДОДАТКИ