

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ**

**ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Методичні рекомендації

Електронне видання

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ**

**ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Методичні рекомендації

Електронне видання

**Київ
Видавничий дім «Освіта»
2024**

УДК 373.3.016(072)
О-75

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 13 від 28 листопада 2024 року)*

Авторський колектив:

Бібік Н., Вашуленко О., Листопад Н., Мартиненко В., Онопрієнко О.,
Павлова Т., Петрук О. За загальною редакцією Онопрієнко О.

Рецензенти:

Засккіна Тетяна, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
заступник директора Інституту педагогіки НАПН України;

Романишин Руслана, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри
початкової освіти та освітніх інновацій Прикарпатського національного
університету імені Василя Стефаника;

Скворцова Світлана, доктор педагогічних наук, професор, член-
кореспондент НАПН України, завідувач кафедри математики та методики її
навчання ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»

**О-75 Особливості навчально-пізнавальної діяльності молодших
школярів** [Електронне видання] : метод. рек. / [авт. кол.: Бібік Н.,
Вашуленко О., Листопад Н., Мартиненко В., Онопрієнко О., Павлова Т.,
Петрук О. ; за заг. ред. Онопрієнко О.]. – Київ : Вид. дім «Освіта», 2024.
– 176 с.

ISBN 978-966-983-509-3

У методичних рекомендаціях висвітлено практичні питання щодо ефективного управління навчально-пізнавальною діяльністю молодших школярів. Робота підготовлена науковцями відділу початкової освіти імені О. Я. Савченко Інституту педагогіки НАПН України у межах виконання планового дослідження. Матеріали стануть актуальним ресурсом для вчителів початкових класів, консультантів, студентів педагогічних спеціальностей та всіх, хто цікавиться питаннями модернізації початкової освіти.

УДК 373.3.016(072)

© Інститут педагогіки НАПН України, 2024

© Видавничий дім «Освіта», 2024

© Бібік Н., Вашуленко О., Листопад Н.,
Мартиненко В., Онопрієнко О., Павлова Т.,

Петрук О., 2024

ISBN 978-966-983-509-3

Зміст

Передмова.....6

Загальні особливості управління навчально-пізнавальною діяльністю молодших школярів. Надія Бібік.....7

Сутність управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів

Види педагогічного управління

Принципи управління навчальною діяльністю молодших школярів

Способи педагогічного управління

Управління взаємодією у навчально-пізнавальній діяльності учнів

Громадянська освіта як об'єкт управління

Розвиток пізнавальної діяльності молодших школярів як об'єкт педагогічного управління

Методичні прийоми активізації пізнавальної діяльності молодших школярів

Засоби стимулювання пізнавальної активності учнів:

Управління розвитком аудіативних умінь в учнів 1-2 класів на уроках читання: методичні орієнтири. Оксана Вашуленко.....32

Що таке аудіювання в реальній комунікації?

У чому полягають психофізіологічні особливості аудіювання?

Яку структуру має аудіювання?

Які завдання щодо формування в учнів 1-2 класів аудіативних умінь зазначені в сучасній освітній програмі?

Які аудіативні уміння потрібно формувати в молодших школярів?

Як в освітній програмі розподілено процес формування в учнів 1-2 класів аудіативних умінь?

У чому полягає особливість роботи зі сприймання на слух і розрізнення окремих звуків?

Яка мета завдань з аудіювання, що розроблені на матеріалі окремих слів?

Що передбачає робота зі сприймання і розуміння словосполучень?

Що передбачає робота з аудіювання на матеріалі речень?

У чому полягає особливість роботи з аудіювання на текстовому матеріалі?

Що потрібно знати про основні вимоги до текстового матеріалу для аудіювання та режим аудіювання?

Як організувати процес аудіювання тексту на уроці читання?

**Особливості читацької діяльності учнів 3-4 класів: сучасний контекст.
Валентина Мартиненко69**

Загальні тенденції трансформаційних процесів читацької діяльності сучасних школярів
Читання з екрана
Індивідуальні особливості окремих груп читачів
Сучасні книговидавання, які користуються попитом у читачів

**Забезпечення результативності навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів під час навчання письма: методичні настанови.
Оксана Петрук86**

Навчання письма як важлива складова освітнього процесу
Чинники, що впливають на динаміку розвитку навичок письма молодших школярів
Вікові та психофізіологічні особливості учнів, що утруднюють оволодіння навичками письма
Підготовка дітей до формування навичок письма
Основні прийоми та види завдань для формування графічних навичок і техніки письма
Основні види роботи з письма
Прийоми формування орфографічної пильності
Способи активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі формування й розвитку навичок письма

Навчально-пізнавальна діяльність на уроках математики: чинники результативного навчання. Оксана Онопрієнко114

Навчально-пізнавальна діяльність молодших школярів у контексті сучасних вимог
Роль навчально-пізнавальної діяльності у формуванні математичних компетентностей
Ключові аспекти, що впливають на перебіг навчально-пізнавальної діяльності молодшого школяра
Визначення оптимальної тривалості різних видів навчально-пізнавальної діяльності молодшого школяра
Поєднання різних видів діяльності на уроках математики як умова досягнення обов'язкових результатів навчання
Методичні поради з організації навчально-пізнавальної активності учнів, які не мають стійкого інтересу до математики

Методичні настанови щодо організації обчислювальної діяльності молодших школярів. *Наталія Листопад*148

Поняття «обчислювальна діяльність»

Загальні вимоги щодо організації обчислювальної діяльності

Усні та письмові обчислення

Усний рахунок

Компетентнісно орієнтовані завдання на обчислення

Використання ІКТ в обчислювальній діяльності молодших школярів

Педагогічні умови ефективної організації обчислювальної діяльності

Особливості управління проєктною діяльністю молодших школярів у процесі формування екологічної компетентності. *Тетяна Павлова*161

Формування екологічної компетентності молодших школярів: методи, підходи та нормативне забезпечення

Психологічні особливості молодших школярів у контексті проєктної діяльності

Принципи ефективного управління проєктною діяльністю

Основні етапи управління проєктами

Стратегії мотивації та залучення молодших школярів до проєктної діяльності у підготовці вчителя

Методи та прийоми для реалізації екологічних проєктів

Способи відстеження прогресу учнів та результативності проєктів

Кейси екологічних проєктів, реалізованих у інтегрованому курсі «Я досліджую світ»

Передмова

У контексті реформування початкової освіти в Україні та впровадження концепції Нової української школи особливої актуальності набуває питання ефективного управління навчально-пізнавальною діяльністю молодших школярів. Ці методичні рекомендації покликані допомогти вчителям початкових класів у вирішенні ключових викликів сучасної освіти та забезпеченні якісного освітнього процесу.

Матеріали видання охоплюють важливі аспекти організації навчальної діяльності учнів 1–4 класів, зокрема розвиток базових навичок читання, письма математичної компетентності. Особлива увага приділяється формуванню аудіативних умінь як фундаменту успішного навчання, розвитку читацької компетентності та організації проєктної діяльності в контексті екологічної освіти.

Структура методичних рекомендацій дозволяє послідовно розглянути особливості роботи з учнями різних вікових категорій, враховуючи їхні психологічні та пізнавальні можливості. Від загальних принципів управління навчально-пізнавальною діяльністю автори переходять до конкретних методичних рекомендацій щодо організації роботи на уроках читання, письма, математики, інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Запропоновані методичні настанови ґрунтуються на сучасних освітніх технологіях та враховують вимоги Державного стандарту початкової освіти. Практичні аспекти діяльності висвітлюють рекомендації щодо забезпечення результативності навчання та розвитку обчислювальних навичок учнів, а також організації проєктної діяльності в контексті формування екологічної компетентності.

Сподіваємося, що цей збірник стане надійним помічником учителів у їхній професійній діяльності та сприятиме підвищенню якості української початкової освіти.

ЗАГАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Надія Бібік,
головний науковий співробітник
відділу початкової освіти імені О. Я. Савченко
Інституту педагогіки НАПН України

Сутність управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів

У теоретичних працях із проблеми, указаній в номінації теми, управління визначають як функцію систем, що забезпечують реалізацію досягнення мети [6; с. 657]. В освітній практиці, як і в кожній соціальній системі, управління здійснюється на різних рівнях: державному, громадському, шкільному.

Окремо визначився напрям щодо наукового опрацювання проблеми педагогічного управління: з'ясовано категоріальний склад вихідних понять, характеристика видів, функцій цього виду управління. Наукове обґрунтування статусу категорій управління навчальним закладом як активної соціально-педагогічної системи, класифікація механізмів управління в освітніх системах розгорнута в працях Л. Калініної [6].

Рівень управління освітніми процесами або педагогічного керівництва досліджувався в аспекті характеристики як системного явища, структурних елементів, функцій учасників управління.

Ученою Л. Калініною вперше розгорнено й уточнено ознаки громадського самоврядування в закладах освіти, схарактеризовано органи здійснення цього виду управління (пед. рада, методичне об'єднання, батьківські об'єднання, конференція колективу) [6].

Актуальність проблематики зумовила увагу науковців і практиків в аспекті змін методології від лінійно-функціональної структури, що характеризується ієрархією підпорядкованих суб'єктів до рівноправності і рівнозалежності учасників управління.

Сутність педагогічного управління – у цих роботах визначено як цілеспрямований та планомірний вплив вчителя на діяльність і поведінку школярів з метою засвоєння ними знань, умінь та навичок, виховання і розвитку [4].

Узагальнення напрацювань в галузі інституційного управління показало необхідність переходу від централізованого до державно-громадського на всіх рівнях [3], освітнього партнерства в процесі управління.

У низці теоретичних напрацювань схарактеризовано теоретико-методологічні проблеми управління в системі загальної середньої освіти на засадах освітнього партнерства: від з'ясування сутнісних характерних явища до моделі його застосування на практиці охарактеризовано в монографії «Освітнє партнерство в системі загальної середньої освіти» О. Топузова [12]. У роботі уведено і конкретизовано в науковому обігу ряд понять: освітнє партнерство; об'єкти і суб'єктне партнерство; об'єкти і суб'єкти цього виду управлінської взаємодії; їх правові засади функціонування, цілі і результати. Визначено специфічні риси освітнього партнерства, що відрізняють його від інших складників системи освіти, зокрема:

- за правовим статусом: фізичні, юридичні особи;
- за формою власності (для юридичних осіб): державна, комунальна, приватна;
- за локалізацією: міжнародні (пов'язані з міжнародними організаціями), іноземні (є представниками іншої держави), національні (представляють органи державної влади, всеукраїнські громадські організації), регіональні й місцеві (органи виконавчої влади та місцевого самоврядування, місцеві громадські організації);
- за сферою діяльності в суспільстві; політичні, правоохоронні, медичні, освітні (що не належать до системи загальної середньої освіти), мистецькі, фінансові, промислові, соціальні та ін.

Зокрема, у монографії обґрунтовано, що учитель і учень – це головні суб'єкти освітнього партнерства закладу загальної середньої освіти. Система

освітнього партнерства школи ґрунтується на їхньому партнерстві, розвивається заради його розвитку. Партнерські стосунки між учительством і учнівством – це фундамент їхньої продуктивної освітньої взаємодії, яка збагачує обидві сторони.

Учень набуває досвіду, в нього формується вміння партнерської взаємодії, роботи в команді, необхідні для здобуття вищої освіти, успішного працевлаштування і подальшої професійної діяльності.

Сутнісні характеристики педагогічного управління як соціального явища конкретизовано через аналіз видів, функцій управління.

Види педагогічного управління

Педагогічне управління класифікується за такими видами:

1. *Адміністративне управління* – здійснюється за допомогою наказів, розпоряджень, інструкцій, тощо (Т. Лукіна, О. Дубасенюк). Воно базується на владних повноваженнях керівника, його праві видавати розпорядження та накази, обов'язкові до виконання підлеглими. Особливості адміністративного управління: чітке нормування та регламентація діяльності за допомогою інструкцій, стандартів, положень. Контроль виконавчої дисципліни на основі наказів та розпоряджень керівництва. Можливість застосування адміністративних стягнень та заохочень.

2. *Демократичне управління* ґрунтується на засадах співробітництва, врахування думки колективу та громадськості в процесі вироблення та прийняття управлінських рішень, делегування повноважень і відповідальності на нижчі рівні управлінської ієрархії з метою залучення виконавців до управління. Такий вид управління передбачає участь трудового колективу та громадськості в процесі вироблення та прийняття управлінських рішень, рахування думки та ініціатив співробітників, створення умов для розкриття їх потенціалу. Формування командного духу, партнерської взаємодії та сприятливого психологічного клімату в колективі.

3. *Бюрократичне управління* – суворе регламентація і нормування діяльності, дотримання вказівок та приписів. Бюрократичне управління характеризується жорстокою регламентацією та формалізацією процедур, правил і норм діяльності. У теоретичних працях визначено і конкретизовано також зміст функцій, які вказують на призначення навчального процесу, його роль в реалізації мети.

До проєктивної функції управління в навчальному процесі також віднесено визначення мети і завдань навчально-пізнавальної діяльності учнів. Конструктивна – схарактеризована як розроблення методів, прийомів, засобів взаємопов'язаної діяльності вчителя і учнів, спрямованих на досягнення мети навчання. Регулятивна – окреслює практичну організацію взаємодії у системі вчитель – учні у вигляді співробітництва, налагоджування цілеспрямованої діяльності комунікативна – особливості спілкування інтерактивної взаємодії оцінно-коригувальна – оцінювання результатів навчальної діяльності учнів, коригування і підтримку їхнього поступу [6].

У дискусіях з питання застосування управління в освітній діяльності відомий психолог Ю. Машбиць стверджує, що «спільна діяльність вчителя і учнів ґрунтується на взаємозв'язках у здійсненні управління цією діяльністю» [7, с. 180]. Він вважає, що дидактично обґрунтований розподіл функцій між учителем і учнем, що спрямований на досягнення мети навчання, позитивно впливає на психічний розвиток учнів як суб'єктів цього процесу.

У ряді досліджень визначено особливості управління навчально-пізнавальною діяльністю молодших школярів (В. Бондар); розроблено і апробовано застосування інтерактивних методів навчання (О. Пометун).

У теорії управління навчальним процесом визначено такі конструктиви:

мета;

завдання;

принципи;

способи педагогічного впливу;

форми і методи досягнення освітніх результатів залежно від особливостей змісту, навчання, методики.

Метою управління навчальним процесом у початковій школі вважається створення оптимальних організаційно-педагогічних, психологічних, дидактичних, матеріально-технічних та санітарно-гігієнічних умов для різнобічного розвитку дітей молодшого шкільного віку, формування в них пізнавального інтересу, оволодіння базовими знаннями, вміннями і навичками; виховання гармонійної особистості з урахуванням вікових та індивідуальних пізнавальних потреб і можливостей кожного учня.

Основними завданнями управління навчальним процесом дослідники визначають такі: раціональне планування навчально-виховного процесу відповідно до вимог навчальних планів та програм; створення сприятливого психологічного клімату в колективі та організація ефективної взаємодії всіх учасників освітнього процесу; упровадження в практику роботи сучасних освітніх технологій, форм і методів навчання; забезпечення відповідних санітарно-гігієнічних та матеріально-технічних умов для проведення навчальних занять; постійне вдосконалення професійної майстерності вчителів шляхом підвищення кваліфікації, обміну досвідом тощо [4].

Принципи управління навчальною діяльністю молодших школярів

Назвемо основні принципи управління навчальною діяльністю молодших школярів, зокрема такі:

науковість – управління ґрунтується на об'єктивних закономірностях процесу навчання та психолого-вікових особливостях дітей;

системність – управління охоплює цілісний освітній процес, всі його компоненти в їх взаємозв'язку;

оптимальність – раціональне поєднання методів та засобів управління, узгодженість цілей, можливостей суб'єктів навчання;

об'єктивність – управлінські рішення ґрунтуються на реальному аналізі процесу й результатів навчання;

гуманізм – повага до особистості дитини, доброзичливе ставлення;
демократизм – участь школярів в управлінні навчальною діяльністю;
урахування індивідуальних та вікових особливостей учнів.

За формою організації навчання розрізняють: індивідуальне, групове та фронтальне керівництво з боку педагога. Вибір залежить від дидактичних цілей, складності завдань, вікових особливостей учнів, і зорганізується у таких **організаційних формах** у початкових класах: традиційно це різні типи уроків – вступний, урок формування компетентностей, урок рефлексії тощо; позаурочні форми роботи – гуртки, факультативи, екскурсії [4].

Водночас в умовах реформування шкільної освіти все більшого поширення набувають інноваційні форми навчання – інтегровані, бінарні уроки, уроки-семінари, конференції, уроки з навчанням одних учнів іншими тощо.

Шкільне управління в останнє десятиліття досліджувалось інтенсивніше в зв'язку з прийняттям низки базових документів (Закон України «Про освіту», 2017).

Це дозволило визначити технологічні підходи до організації навчання молодших школярів.

Зазначимо, що кожен навчальний предмет або курс відрізняються особливостями організації навчального процесу відповідно способами управління.

Способи педагогічного управління:

пряме управління вважається ефективним при поясненні нового матеріалу, відпрацюванні навичок і вмінь, а також за потреби скорегувати поведінку окремих учнів;

непрямі методи управління визнано доцільними для стимулювання пізнавальної активності та самостійності школярів щодо стимулювання пізнавальної активності та самостійності школярів щодо закріплення знань, виконання творчих завдань.

Перевагу рекомендується надавати непрямим методам управління пізнавальною діяльністю, оскільки вони сприяють формуванню відповідальності та саморегуляції молодших школярів. Вважається, що домінування прямих методів управління пригнічує ініціативу та активність дітей, що порушує принципи розвивального навчання. Натомість організація цілеспрямованої діяльності всіх учасників навчально-виховного процесу має спрямовуватись для досягнення поставлених цілей, створення оптимального розкладу, підбір ефективних методів, форм організації діяльності учнів тощо. Мотивація школярів до активної пізнавальної діяльності на основі їхніх потреб та інтересів передбачає застосування стимулів, заохочень, створення ситуацій успіху. Отримання інформації про результати навчальної діяльності учнів потребує своєчасного корегування процесу.

Таким чином, часовий цикл взаємодії вчителя й учня на уроці, результатом якого має стати компетентність і пізнавальна самостійність учнів у певній сфері, містить такі структурні елементи: постановку інформаційно місткої й актуальної для учня мети; створення настанови на її реалізацію; план досягнення результату; засоби організації навчальної взаємодії діяльності, їх коригування з урахуванням індивідуального досвіду учнів; оцінку й самооцінку досягнень. Відобразимо таку структуру в табличному варіанті.

Таблиця 1.

Зміст педагогічного управління навчальною діяльністю учнів

Дії учителя	Дії учнів
Цілепокладання	Обговорення способів досягнення результату
Планування діяльності	Обговорення дій, їх послідовності
Вибір методів і форм, які відповідають цілям уроку	Пробуючі дії; взаємодія з іншими під час розподілу ролей, застосування умінь у навчальних ситуаціях
Оцінювальна діяльність, створення ситуацій успіху, заохочення	Самооцінювання, рефлексія, коригуючі дії

За даними досліджень, особлива роль належить організації взаємодії учнів, оскільки саме соціальні навички, партнерські взаємини зазнали

найбільших втрат під час дистанційного навчання в сучасний умовах воєнного стану в Україні.

На всесвітньому економічному форумі в Давосі (2016) було визначено «м'які» навички (Soft skills) XXI століття, що забезпечують успішне життя людини. До таких віднесено навички співпраці або взаємодії в різних видах діяльності.

Категоріальний курс поняття «взаємодія» окреслено в психологічних, педагогічних студіях, де взаємодію розглядають у межах парадигми взаємообміну: обміну цінностями, новою інформацією, досвідом, враженнями; як вплив суб'єктів один на одного.

Управління взаємодією у навчально-пізнавальній діяльності учнів

Управління взаємодією у навчально-пізнавальній діяльності учнів передбачає:

- чітке формулювання навчальних цілей та мотивація учнів до засвоєння знань;
- визначення конкретних навчальних цілей відповідно до освітньої програми та з урахуванням пізнавальних можливостей учнів;
- донесення цілей навчання до учнів у зрозумілій для них формі, пояснення очікуваних результатів;
- акцентування уваги на практичному значенні результатів навчання, зв'язку із життєвим досвідом учнів;
- заохочення внутрішньої мотивації шляхом створення ситуації успіху в навчальній діяльності [4].

Отже, чіткі цілі та мотивація є запорукою ефективної навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Навичка співпраці, взаємодії, як ключова компетентність зафіксована в Законі України «Про освіту» (2017) як вимога до результату освіти в Національній рамці кваліфікацій, Державному стандарті початкової освіти, у

відповідній програмі з інтегрованого курсу «Я досліджую світ» (галузі історична, соціальна, природнича, здоров'язбережувальна).

Моделі управлінської діяльності як функції управління навчальним процесом на рівні змісту і педагогічних технік конкретизовано в роботах В. Бондаря, О. Ляшенка, Т. Лукіної.

Визначальною умовою ефективності навчальної взаємодії вважається врахування можливостей віку. За О. Савченко, щоб процес взаємодії учнів на уроці був успішним, вчитель «створює» взаємозалежність членів групи (спільна мета, єдиний навчальний ресурс; комплектує групи учнів з різними навчальними можливостями; передбачає зміну ролей для учнів; визначає місце і тривалість групової роботи на уроці [11]).

Доведено, що в результаті:

- підвищується впевненість учнів у собі;
- зростає включеність дітей з низьким темпом навчання;
- розширюється діапазон навчальних дій;
- зростає частота реакцій на інструкції, репліки вчителя;
- учень не боїться помилитись;
- стимулюється висунення ідей.

Наведемо розроблений і апробований нами алгоритм організації навчальної взаємодії учнів як набуття досвіду «жити разом» (рис. 1).

Таким чином, апробовані етапи і види діяльності учнів вказують на ефективність оволодіння учнями нового досвіду, створення ситуацій, які потребують спілкування, активних дій на основі узгодження позицій з «іншими».

Визначено засоби організації навчальної діяльності учнів, управління їх увагою та пізнавальною активністю залежно від таких прийомів: застосування методів стимулювання інтересу та уваги - цікаві приклади, наочність, проблемні запитання; використання прийомів активізації мислення - порівняння, узагальнення, аналогії, питання на розвиток критичного мислення; застосування інтерактивних методів навчання - ділові та рольові

ігри, кейс-метод, мозковий штурм, дискусії; індивідуальний та диференційований підхід до організації навчальної діяльності; здійснення педагогічного контролю навчально-пізнавальної діяльності учнів та корекція її результатів.

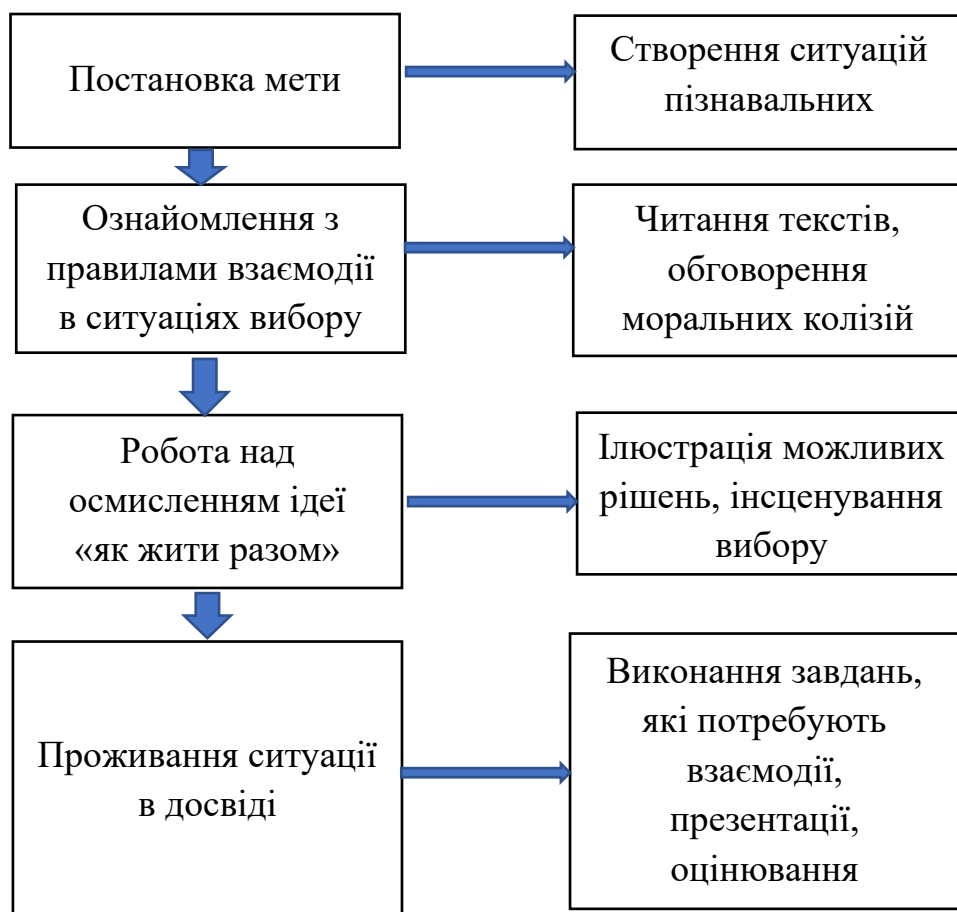


Рис. 1. Алгоритм організації навчальної взаємодії учнів як набуття досвіду жити разом.

Громадянська освіта як об'єкт управління

З'ясувалось, що у зв'язку з обмеженим життєвим досвідом учнів виникає потреба в конкретизації понять, які мають абстрактний характер. Це стосується зокрема галузі «Громадянська освіта».

В останні роки напрацьовано обширний науковий базис понять, які охоплюють зміст громадянської компетентності: визначено структуру,

способи реалізації через окремий предмет у початковому плані, інтеграцією змісту в інші предмети і курси, проєктну діяльність учнів у громаді.

Компетентнісні результати закладено в освітній програмі за предметами і курсами наведемо типові узагальнені вимоги: виражені в діяльнісних формах, які корелюються за змістом предметів.

Уміти: розрізняти, визначати, впізнавати, аналізувати, пояснювати, розуміти, відтворювати, висловлювати ставлення, сприймати, характеризувати, брати участь, зіставляти, вибирати, користуватись, групувати, наводити приклади та ін.

Цей набір компетентностей доповнені за змістом; серед них визначають загальнонавчальні і спеціальні.

Визначальною характеристикою громадянської освіти вважається діяльнісний підхід, що має забезпечувати активну громадянську позицію учнів, налагоджувати соціальне партнерство у розв'язанні навчальних проблем [10; 6].

Компетентнісно орієнтований підхід вбачається в удосконаленні позитивних моделей поведінки у громадських місцях; накопичення досвіду взаємодії з іншими в ситуаціях участі в громадянсько значимій діяльності.

Встановлено, що набуття громадянської компетентності як результату початкового навчання ефективно забезпечується шляхом взаємодії індивіда з середовищем, що може стати результатом спільної діяльності учнів. Україна, її державотворчі цінності, вироблення громадянських почуттів – ці елементи змісту є першорядними, що задають мету реалізації Типової освітньої програми з інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

На уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» 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 свята в 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, в результаті – патріотичних почуттів.

Як з'ясувалось у процесі спостережень, типовим недоліком в управлінні навчальною діяльністю учнів на уроках з громадянської тематики 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 спрямувати кожного прагнути більшого: більше знати, читати, уміти.

Компетентнісна освіта на чільне місце висуває життєві ситуації, контекст, в якому учень 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. У розробленні методики компетентнісно орієнтованого уроку/заняття було враховано умови і ситуації, які зумовили б потребу учня застосовувати одержані програмові знання, уміння в соціальній практиці.

Розвиток пізнавальної діяльності молодших школярів як об'єкт педагогічного управління

У характеристиці особливостей цього процесу, за даними психологічних і педагогічних досліджень, визначено такі показники пізнавальної діяльності учнів:

- сприймання відрізняється конкретністю, узагальнення відсутні;
- переважає наочно-образне мислення; У цей період варто зважати на один із видів здорового сприймання – феномен дзеркальний рухів. Він проявляється у помилках графічної діяльності: реверсії, форми, порушення порядку елементів, перевернуті зображення цифр. При сприйманні предметів передусім звертають у вагу на колір і форму;
- увага має мимовільний характер, проте розвивається довільна увага. Тривалість уваги невелика (15-20 хв);
- розвивається логічна пам'ять. Найкраще запам'ятовують цікавий матеріал. Обсяг пам'яті поступово збільшується, швидше запам'ятовується те, що позитивне, нове;
- мислення конкретне, переважає наочно-образне. Розвиваються такі операції, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення;
- уява активна, яскрава, переважно репродуктивного характеру. Розвиток творчої уяви ефективний на основі життєвого досвіду.

Однією з найхарактерніших психологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку вважають психологи, є яскраво виявлена навіюваність, податливість впливу. З цією особливістю, тісно пов'язана й інша, – схильність до наслідування. Для молодших школярів – це втілення усього нового, незвичайного й серйозного, що з'являється у їхньому житті на

початку шкільного навчання. У них помітно зростає здатність до вольових зусиль, інтенсивно розвиваються такі види довільних розумових дій як навмисне запам'ятовування і пригадування навчального матеріалу, наполегливість в пошуках розв'язання мисленневих задач, довільна увага. Розвитку цих дій сприяє сама навчальна діяльність. Будь-яка вимога самого вчителя стає правилом для учнів. Причиною невиконання деяких вимог вчителя є найчастіше невміння молодших школярів свідомо регулювати власну діяльність.

Переважною формою мислення дитини в цей період залишається уявлення, а не поняття: хоча поступово відбувається перехід до словесно-логічного, понятійного мислення, то й пізнає дитина певні зв'язки й відношення, головним чином, залежно від того, наскільки ці зв'язки та відношення представлені в конкретно вираженому змісті.

Молодші школярі легше усвідомлюють вчинки інших людей та їхні мотиви, ніж власні. Тому виокремлення мотиву вчинку, роз'яснення дитині його сутності і правильності в різних типових ситуаціях є важливим завданням дорослих. Навчаючись бачити добре у вчинках інших, дитина поступово вчиться розуміти й усвідомлювати мотив, яким інша людина чи вона керувалася під час здійснення доброї справи.

Молодшому школяреві властивий розрив між знанням моральних норм і відповідною поведінкою. Ця особливість для дитини є віковою, адже вона ще тільки вчиться орієнтуватися у розмаїтті життєвих ситуацій, співвідносити свої уявлення про життя з реальними вчинками, з конкретною поведінкою [2].

Тому важливо всіляко заохочувати звернення учня до власного «Я», до використання життєвого досвіду, до проб, подолання труднощів, творення нового знання. У розробленні методики компетентісно орієнтованого уроку/заняття було враховано умови і ситуації, які зумовили б потребу учня застосовувати одержані програмові знання, уміння в соціальній практиці.

Отже, пізнавальні процеси удосконалюються відповідно до якості навчальної діяльності школярів. Важливо стимулювати їхній розвиток.

За О. Савченко, педагогічне управління має здійснюватися таким чином, щоб навчання стимулювало виконання вказівок учителя і водночас вело до уміння планувати і контролювати свою діяльність [11].

Дослідження інструментів ефективного управління навчально-пізнавальною діяльністю молодших школярів, зокрема, комунікативного характеру здійснювалося з опорою на методики, запропоновані Т. Павловою, коли учитель з позицій рефлексивного погляду визначає переваги окремих засобів педагогічного спілкування методичних [9].

Учителям пропонувалось прокоментувати використання таких інструментів педагогічного управління на уроці, як стимулювання відповіді, виконання завдання тощо.

Таблиця 2.

**Вибір інструментів управління
«Як би Ви сказали?»**

Скажи мені...	Коментарі вчителів: варто орієнтуватися на взаємонавчання, а не на реакцію вчителя
Ви повинні виконати... Зараз зробіть це...	Уникати зосередження на реакцію вчителя
Ти неправильно сказав...	Необхідно наводити алгоритми дій, а не загальні спонуки
Вам необхідно зробити...	Формувальне оцінювання передбачає конкретизацію, як правильно сказати (відповісти, виконати), а не обмежуватись оціночним словом щодо неправильності
А зараз будемо читати...	Інструкції мають спрямовувати на мету роботи, а не обмежуватись процесом
Закінчуйте завдання...	
Здавайте зошити...	

Виявилось, що ефективнішими вчителі назвали такі методи й прийоми, які належать до прямого способу управління. Це пояснювалось такими аргументами: легше керувати увагою учнів; краще контролювати процес виконання завдань; це дисциплінує і підвищує прагнення досягти результату.

Водночас після колективного опрацювання переваг і способів не прямого управління, визначення теоретичних і практичних аспектів їх ефективності, вчителі дійшли висновку про необхідність застосування методичних прийомів, що створює умови для розв'язання завдань.

Водночас після колективного опрацювання проблеми управління, визначення теоретичних і практичних аспектів ефективності, вчителі доходять висновку щодо ефективності таких методичних рішень: вибір завдань, які потребують аналізу, пошуку рішень, активної розумової діяльності.

Методичні прийоми активізації пізнавальної діяльності молодших школярів

- частково-пошуковий метод – учитель ставить запитання, формулює завдання, а учні самостійно знаходять розв'язки шляхом логічних міркувань;
- дослідницькі завдання – залучення школярів до виконання навчальних досліджень, спрямованих на набуття досвіду пізнання дійсності (спостереження, експерименти);
- інші активні та інтерактивні методи навчання – мозковий штурм, дидактичні ігри, дискусія, презентація проєктів.

Щодо прийомів стимулювання розумової активності молодших школярів, то вчителі визначили такі:

1. Запитання до учнів - навідні, уточнюючі, проблемні, що активізують мисленнєві процеси, спонукають формулювати відповіді.
2. Створення проблемних ситуацій на різних етапах уроку – учням пропонують усвідомити і сформулювати суперечність, яку треба розв'язати.
3. Розв'язування пізнавальних завдань – логічні, творчі, дослідницько-пошукові з метою активізації мисленнєвих операцій аналізу, синтезу, узагальнення.
4. Прийоми евристичної бесіди, мозкового штурму, інтелектуальної розминки.

На думку педагогів, врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів для розвитку пізнавальної активності також передбачає:

- диференціацію навчальних завдань за рівнями складності з врахуванням навчальних можливостей школярів;
- використання завдань, які відповідають віковим інтересам та пізнавальним потребам учнів;
- застосування методів і прийомів, які активізують навчальну діяльність учнів конкретного вікового періоду (переважно ігрові та навчання з руховою активністю для 1-2 класів);
- врахування темпу навчання, рівня розвитку пізнавальних процесів (уваги, пам'яті, мислення) під час планування та організації самостійної роботи.

Узагальнення співбесід з учителями, обговорення ефективності стилів педагогічного спілкування дало підстави для висновків про роль учителя як суб'єкта управління у спрямуванні пізнавальної активності учнів на результат.

Засоби стимулювання пізнавальної активності учнів

Стимулювання пізнавальної активності учнів здійснюється такими засобами:

- постановка перед школярами пізнавальних завдань, які потребують інтелектуальних зусиль для свого розв'язання;
- систематичне мотивування учнів до навчання через демонстрацію його життєвої значущості, заохочення пізнавального інтересу;
- навчання прийомів розумової діяльності: знаходити інформацію, аналізувати, робити висновки, застосовувати знання на практиці;
- підбір цікавих форм подачі матеріалу (проекти, ігри, досліди), що спонукають дітей мислити.

Отже, вчитель спрямовує активність школярів на отримання знань та умінь, набуття досвіду застосування їх в життєвих ситуаціях.

Під час відбору і структурування навчального матеріалу для системи уроків учитель здійснює такі методичні кроки:

- аналізує навчальну програму та зміст підручника за темою;
- визначає обсяг матеріалу, який необхідно вивчити;
- виділяє головні елементи змісту (поняття, закони, явища, процеси), навколо яких будуватиметься вивчення теми;
- структурує навчальний матеріал за логікою науки – від простіших елементів змісту до складніших, від відомих учням елементів до нових;
- визначає допоміжний матеріал, який потрібен для розуміння основних елементів змісту;
- поділяє матеріал на логічно завершені частини для вивчення на окремих уроках;
- враховує складність, обсяг і взаємозв'язки між елементами при структуруванні;
- застосовує міжпредметні зв'язки та прикладне спрямування при структуруванні матеріалу;
- розробляє орієнтовну систему уроків з урахуванням їх типів, видів і форм організації навчання;
- передбачає необхідність застосування наочності – ілюстрацій, схем, таблиць, діаграм, моделей тощо для полегшення розуміння складного матеріалу;
- планує використання цифрових засобів навчання, аудіо- та відеоматеріалів для підвищення ефективності засвоєння знань;
- застосовує інтерактивні методи – дискусії, проекти, рольові ігри тощо для активізації пізнавальної діяльності учнів.

Саме гра, як з'ясувалось, компенсує навчальні навантаження, в діяльності молодших школярів забезпечує автодидактизм у засвоєнні пізнавальної інформації, мотивує сприйнятливність до нових знань, прагнення успіху й перемоги над труднощами. Гра вступає у свої права, забезпечує

автодидактизм у навчанні, коли важко, коли необхідно створити емоційно комфортний фон для навчання, додати сили і бажання працювати на уроці, опосередковано впливати на хід і результати діяльності.

Встановлено, що процес безпосереднього керівництва ігровою діяльністю передбачає урізноманітнення форм, методів і прийомів, а також спеціальну підготовку учнів до гри, накопичення вражень із різних джерел, а також досвіду, який можна випробувати, зімітувати в уявній ситуації.

Дидактичне розуміння гри пов'язане з різними підходами до керівництва ігровою діяльністю учнів, а саме: стихійним або педагогічно упорядкований, що стосується педагогічного підходу, то найважливішою його характеристикою вважається досягнення мети. Наприклад, формування у дітей уявлень про природу, здатності виявляти вольові зусилля для досягнення поставленої мети, довільної уваги, зосередженості.

Структурні складові дидактичної гри – дидактичне завдання, ігровий задум, ігровий початок, ігрові дії, правила гри, підбиття підсумків.

Виявлено евристичний потенціал запропонованої методики керівництва ігровою діяльністю, що передбачає повноцінне функціонування розгорненої структури ігрової діяльності, особистісну взаємодію педагога з учнями, стимулювання розвивально-виховного ефекту ігор різних видів. Це підтверджувалося протягом двадцяти років лонгитюдної роботи в різних умовах організації навчально-виховного процесу. За Й. Гейзингом, навіть коли гра закінчується, дія її не припиняється: вона і далі випромінює на звичайний зовнішній світ своє сяйво, свій благодатний вплив (Гейзинг 1994).

Основний складник в управлінні навчанням – диференційований підхід. Для того, щоб дитина могла краще розкрити свої здібності, свій навчальний потенціал і водночас почуватися комфортно на уроці, пропонуються індивідуальні завдання для кожної дитини: творчі, вправи на кмітливість, уважність, планування роботи в парах, у групах.

У доборі системи завдань виправдовує себе полісенсорний підхід, що спрямований на дослідницьку поведінку учнів, сприйняття ними властивостей і якостей предметів.

Розроблені завдання, що пропонуються як інструментарій, ґрунтуються на використанні досвіду учнів та забезпечують практико орієнтоване відображення взаємозв'язку між двома або більше об'єктами як єдиного цілого, що дає можливість послідовно підводити учнів до розуміння досить складних зв'язків і відношень. Спрямовуючи думку учнів на ще не пізнане, звертаючи увагу на ті сторони явищ, які залишились непомітними, учитель сприяє тому, що новизна результатів пізнавальної діяльності викликає емоційні переживання.

Цілеспрямоване використання засобів впливу на почуттєву сферу учнів дозволяє розвивати їхню природну емоційність, забезпечувати активність у вияві почуттів, зокрема інтелектуальних, стимулювати позитивне ставлення до навчальної діяльності. Системно представлені засоби емоціогенного впливу, а саме: завдання, ситуації навчальної взаємодії – створюють можливості для оцінки власної діяльності, емоційно-ціннісних переживань, ситуацій зацікавленості.

Основним вимірником результативності освітнього процесу залишається показник, що відображає навченість учнів – міра засвоєння змісту освіти й основа для подальших навчальних досягнень [5].

Важливо на кожному уроці мати на увазі набуття певних навчальних результатів – через засвоєння нових понять, відпрацювання умінь, навичок аналізу чи застосування знань на практиці. Тому цілепокладання є вихідною умовою результативності уроку, що дозволяє спланувати контроль та оцінювання досягнень учнів на кожному з етапів роботи з темою для відстеження динаміки навчального поступу.

Особистісно 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 утримує довше, у більшості випадків протягом усієї діяльності. Мета, яка нав'язана ззовні і не сприйнята дитиною, наділена меншою мотиваційною силою, і молодший школяр швидше втрачає її.

Тому важливо після постановки мети передбачити етап її опрацювання. Зокрема, учні міркують про значення поставленої мети (навіщо; для чого потрібно; що воно дає тощо); визначають способи досягнення мети (як; яким способом;); передбачають можливі труднощі і її досягненні. Після такої роботи логічним буде завершальний етап, коли учні співвіднесуть мету з результатом, встановлять їх відповідність.

Учителям у процесі роботи методичного об'єднання запропонували апробувати рефлексивну позицію щодо видів оцінювання, прокоментувати її ефективність.

Таблиця 3.

Вибір способу оцінювання

Оцінка в балах	Рейтингова оцінка
Портфоліо	Виставка робіт
Підтримуюча репліка вчителя	Вчитель не звертає уваги на промахи
Диференційована дошка оцінювання (гарна робота, гірша, погана)	Делегування учням оцінювати свою роботу
Зауваження вчителя	Бесіда з батьками про недоліки навчання
Поставити в приклад іншим	Перемоги в грі, конкурсі, змаганнях
Таблиці порівняння: Хто краще читає»? Пише?..	Бесіда з батьками лише про успіхи учня
Заохочення подарунком	Створення ситуації успіху

З'ясувалось, що вчителі віддають перевагу оцінці в балах, складання портфоліо, підтримуючій репліці вчителя. Водночас відзначено, що оцінка має співвідноситись з початковим рівнем навчальних досягнень.

Мотивує учнів і можливість порівняти свій поступ (портфоліо, створення ситуацій успіху). Демотивувальним фактором названо види

оцінювання, що передбачають змагальність, порівняння з іншими (хто краще...); перемога в грі, змаганнях, рейтингова оцінка, адже відомо, що діти молодшого шкільного віку оцінку навчальних досягнень сприймають як оцінку особистості. Тому негативні оцінки або програші у змаганні спричиняють хвилювання, розгубленість, стан дискомфорту. Спостерігається протилежна ситуація, коли навчальні здобутки оцінюються вербально (словесно) відповідно до рівнів навчальних досягнень учнів. За такого оцінювання навчальний процес надає їм емоційне задоволення, радість пізнання, що допоможе учневі цього віку знайти своє місце серед однолітків, підтримає впевненість у собі, своїх силах. Якісна словесна характеристика навчальних здобутків дитини створює умови для формування громадянської якостей особистості; розуміння несхожості людей; розумових і практичних умінь і навичок; здійснення взаємо і самоконтролю, самооцінки результатів навчальної діяльності тощо.

Теоретичний базис і методичні підходи оцінювання навчальних досягнень молодших школярів системно представлені в напрацюваннях О. Онопрієнко, що апробовані і підтверджені у процесі тривалого експериментального дослідження [8]. Визначений змістовий діапазон навчальних досягнень учнів початкової школи в проекції нової освітньої парадигми: розроблені критерії та показники вимірювання навчальних та особистісних досягнень учнів молодшого шкільного віку. Описано методику створення інструментів вимірювання освітніх результатів на різних етапах процесу навчання.

Реалізація компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів засвідчила актуальність низки назрілих питань, з-поміж яких – контроль не лише знань, умінь, навичок, а й особистісних результативних складників компетентностей. У процесі змістовно-структурного аналізу навчальних досягнень молодших школярів було з'ясовано багатоаспектність їх проявів. Цей феномен поєднує характеристики, які відображають об'єктивні результати навчальної діяльності – предметні знання, вміння, навички, досвід

виконання способів діяльності, предметні компетентності, – а також суб'єктні надбання особистості – досвід виконання творчої діяльності, загальнонавчальні й надпредметні уміння, ключову компетентність «уміння вчитися», особистісні якості учнів (довільність регуляції діяльності й поведінки; характер рефлексії, здатність до аналізу, наявність внутрішнього плану дій, пізнавального ставлення до дійсності тощо).

Таким чином, можна зробити попередні висновки щодо особливостей педагогічного управління в навчальному процесі початкової школи з урахуванням не тільки специфіки предметів, але орієнтації на пізнавальні можливості і потреби учнів. Так, освітній процес має спрямовуватись на формування в учнів ключових, загальнопредметних і предметних компетентностей, практичну зорієнтованість навчання. Нестача чуттєвих вражень потребує більшої візуалізації освітнього процесу за рахунок використання електронних додатків до навчальних посібників, які передбачають реальну і доповнену реальність тощо.

Відзначається продуктивність завдань, пов'язаних із реальними життєвими ситуаціями, що формують здатність практично діяти, виконувати завдання систематично й відповідально.

Нововведення у нормативному забезпеченні початкової школи налаштовують на необхідність відмовитися від авторитарності, натомість звернутися до педагогіки співробітництва, в якій учень буде не просто діяльним учасником, а візьме на себе частину відповідальності за своє навчання. Таким чином, навчальна діяльність, зокрема її складник – контрольно-оцінювальна діяльність, – стає полісуб'єктною, оскільки до неї долучаються і вчителі, і школярі. Контроль і оцінювання в умовах компетентнісного підходу спрямовуються на визначення реального стану навчальних досягнень, які мають комплексне вираження, отже, являють собою множинність об'єктів оцінювання.

Визначено способи ефективного управління навчально-пізнавальною діяльністю молодших школярів. Пряме управління передбачає виконання

настанов і вказівок вчителя, і як з'ясувалось, веде до пасивності учня, не стимулює пізнавальну самостійність і прагнення досягти мети діяльності. Непряме – характеризується залученістю учнів до діалогу, спонукання до спільної роботи (ефективними є прийоми замість «Я» вживати «МИ» – ми розв'яжемо; ми помандруємо...).

Зміст завдань має забезпечувати безперервність цілеспрямованого педагогічного впливу, урізноманітнювати форми взаємодії учнів у навчальних ситуаціях. Таким чином, етапи і види діяльності учнів мають спрямовуватись на оволодіння учнями нового досвіду, створення ситуацій спілкування, активних дій на основі узгодження позицій з іншими, накопичення вражень, які можуть підвести учнів до формулювання важливих життєвих правил, що стосуються умінь співпрацювати, співпереживати, узгоджувати свої дії, домовляючись досягати бажаного результату.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М. Гра в навчанні молодших школярів. *Український педагогічний журнал*, 2023, № 3, С. 185–192.
2. Бех І. Д. Виховання особистості. Київ, 2008, С.89.
3. Біла книга Національної освіти України / за заг. ред. В. Кременя / НАПН України. Київ: Інформ. системи, 2010.
4. Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі. Київ, 2000.
5. Діагностика та механізм подолання втрат у навчанні молодших школярів. Методичні рекомендації [електронне видання]. За заг редакцією О. Топузова, О. Онопрієнко. Київ, 2023.
6. Калініна Л. М. Управління та громадянське самоврядування закладу загальної середньої освіти. *Енциклопедія освіти* / Нац. акад. пед. Наук України; [гол. ред. В.Г. Кремень]. Київ, 2021.
7. Машбиць Ю. І. Динамічний розподіл функцій управління учбовою діяльністю між учителями та учнями й психологічний механізм навчання. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*. Збірник наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 томах. / Том 3. Психологія, вікова фізіологія, дефектологія. Київ, 2007.
8. Онопрієнко О. В. Інструментарій оцінювання, результатів компетентнісно орієнтованого навчання молодших школярів. Київ, 2020.

9. Павлова О. І. Рефлексивна позиція вчителя, як чинник результативності досліджень навчальних досягнень молодших школярів. *Проблеми сучасного підручника*. Зб.-наук. праць. Вип.31, 2023, С.141-153.
10. Пометун О. І. Громадянські та соціальні компетентності. *Енциклопедія освіти*. Київ, 2021, С.172-173.
11. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підр. для вищ. навч. закл. 2-ге вид. Київ, 2012.
12. Топузов О. М. Освітнє партнерство в системі загальної середньої освіти. Київ, 2021.
13. Філософський енциклопедичний словник: Інститут філософії ім. Г.С. Сковороди НАНУ. Київ, 2002. С. 657.

УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ АУДІАТИВНИХ УМІНЬ В УЧНІВ 1-2 КЛАСІВ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ: МЕТОДИЧНІ ОРІЄНТИРИ

Оксана Вашуленко,
науковий співробітник
відділу початкової освіти імені О. Я. Савченко
Інституту педагогіки НАПН України

Що таке аудіювання в реальній комунікації?

Аудіювання є складною розумовою діяльністю, у якій поєднуються такі процеси: безпосереднє слухове сприймання акустичних сигналів (слухання); розпізнавання в них мовних одиниць різних рівнів та смислова інтерпретація сприйнятого матеріалу (розуміння) та запам'ятовування.

З огляду на це робимо висновок, що поняття «слухання» й «аудіювання» не є синонімічними, оскільки слухання є тільки акустичним сприйманням звукового ряду, а аудіювання – є складнішим процесом сприймання озвученого мовлення, який передбачає вміння слухати, чути, розуміти й інтерпретувати інформацію, яка сприймається на слух. Отже, аудіювання є активним та осмисленим процесом, оскільки має на меті розуміння інформації, яка повідомляється.

Проаналізувавши різні підходи до визначення поняття «аудіювання», наведемо актуальне саме для початкової школи.

Аудіювання – це складний вид мовленнєвої діяльності, яка передбачає сприймання, розпізнавання, розуміння й активну переробку інформації, що міститься в усному мовленнєвому повідомленні, аудіотексті.

Особливістю аудіювання як виду мовленнєвої діяльності є його поліфункційність, адже воно може бути як метою навчання, так і засобом формування інших видів мовленнєвої діяльності. Коли ми вчимо дітей слухати і розуміти усне мовлення – аудіювання стає метою навчання. Аудіювання як засіб навчання дає можливість оволодіти звуковою стороною мови, її

фонемним складом та інтонацією, засвоїти лексичний склад мови, її граматичну структуру та полегшує оволодіння говорінням, читанням, письмом.

Аудіативні вміння є загальнонавчальними і міжпредметними вміннями, сформованість яких, зокрема, впливає на ефективність навчання молодших школярів. Загальновідомо, що якість орфографічних і пунктуаційних навичок, якими оволодівають учні, уважність і чуйність до художнього слова, рівень естетичного розвитку молодших школярів багато в чому залежать від уміння слухати і розуміти усне мовлення. Також уміле аудіювання є необхідною умовою правильного розуміння позиції співрозмовника, основою успішної розмови. Невміння слухати співрозмовника часто є причиною неефективного спілкування. Тож аудіювання як вид мовленнєвої діяльності займає важливе місце як у житті дитини, так і в освітньому процесі.

Як і інші види мовленнєвої діяльності, аудіювання виконує певні функції. Дослідники цього виду мовленнєвої діяльності виділяють такі: *пізнавальна, регулятивна, естетична і функція реагування.*

Пізнавальна функція аудіювання полягає в тому, що учень слухає текст для того, щоб отримати або збагатити свої знання в тій чи іншій сфері, розширити уявлення про предмет чи явище тощо [11, с. 17; 14, с. 6-7]. Тут аудіювання виступає способом отримання нових знань. Мета слухання – слухати, щоб знати.

Регулятивна функція аудіювання виявляється у відповіді людини на почуту інформацію, сприяє усвідомленню правил виконання певних операцій, що дозволяє вдосконалювати свій досвід, знання, уміння в тій чи іншій галузі. Наприклад, якщо після прослуховування тексту слухачі повинні дати відповіді на поставлені запитання, то вони вправляються в умінні розподіляти увагу, обирати важливу чи необхідну інформацію тощо. Таким чином, діти вчаться виконувати поставлені перед ними завдання на основі аудіювання і воно виступає засобом вирішення цього завдання. Мета – слухати, щоб уміти [11, с. 17].

Основне призначення *естетичної функції* аудіювання полягає в забезпеченні емоційної насолоди від слухання й осмислення художніх чи музичних творів тощо. Це сприяє підвищенню культурного рівня слухача.

Функція реагування виявляється у вигляді реакції на слова та вчинки інших людей. Вона допомагає адаптуватися до спілкування в умовах природного середовища. Щодня ми реагуємо на репліки на вулиці, у школі, транспорті, магазині, державних установах тощо (коли мовець уточнює необхідну йому інформацію: наприклад, як дістатися до певного місця та ін.) [5; 11].

Важливим аспектом аудіювання є чітке розуміння учнем мети сприймання інформації – для чого, з якою метою він це робить. Адже сформульована аудіативна мета дозволяє зробити процес сприймання усного мовлення оптимальним.

Відповідно до мети аудіювання реалізуються певні комунікативні завдання. З огляду на це науковці виділяють різні *види аудіювання*. Наведемо актуальну класифікацію для початкової школи, оскільки вона описує аудіативні вміння молодших школярів, які в комплексі забезпечують розуміння усного мовлення, конкретизують мету слухання, а також визначають види слухання, у яких учні братимуть участь.

Ураховуючи поліфункційність аудіювання як виду мовленнєвої діяльності дослідники поділяють його на *навчальне* і *комунікативне*. Метою навчального аудіювання є формування мовленнєвого слуху, навичок сприймання і розуміння тексту, умінь оцінювати почутий матеріал. Комунікативне аудіювання передбачає формування в учнів умінь розуміти усне мовлення за умови його одноразового пред'явлення [11, с. 18].

Залежно від комунікативної мети (навчального завдання), яка орієнтує на те, яким має бути обсяг і глибина розуміння, виокремлюють такі види комунікативного аудіювання:

- аудіювання з розумінням основного змісту;
- аудіювання з повним розумінням;

- аудіювання з вибіркоким виділенням інформації;
- аудіювання з критичною оцінкою [18, с. 32].

Залежно від мети й особливостей процесу сприймання інформації на слух вирізняють такі види аудіювання:

- *глобальне*, або ознайомлювальне передбачає цілісне сприймання й усвідомлення змісту повідомлення, визначення теми і головної думки висловлювання, поділ його на смислові частини, розрізнення композиційних елементів;

- *з'ясувальне* – одержання чітко визначеної, необхідної слухачеві інформації;

- *детальне* спрямоване на усвідомлення основних смислових блоків аудіо повідомлення залежно від настанови, що ставить перед собою слухач або яка задається мовцем. Детальне аудіювання вимагає ґрунтовного сприймання змісту повідомлення, усвідомлення смислу кожного з його елементів. Такий вид сприймання тексту використовується під час переказу почутого висловлювання або пояснення вчителя, проведення обговорення та коли потрібно запам'ятати декілька завдань для послідовного їх виконання;

- *критичне* потребує критичного осмислення сприйнятого на слух, висловлення власної думки з приводу почутого, своєї умотивованої згоди чи незгоди з певним твердженням, його аргументацію тощо;

- *продуктивне* передбачає продуктивну мовленнєву діяльність учнів після прослуховування тексту, наприклад, поширення тексту описом чи роздумом, придумування продовження тексту тощо;

- *репродуктивне* розраховане лише на сприймання учнем тексту слуховими аналізаторами [8, с. 21-22; 14, с. 8-9].

Розрізняють також два способи слухання – *пасивне* (не рефлексивне) й *активне* (рефлексивне).

Пасивне слухання полягає в умінні учня мовчати, коли говорить співрозмовник, лише мімікою чи жестами виражати своє розуміння чи нерозуміння; не втручатися в чуже мовлення своїми зауваженнями. Таке

слухання вимагає значного фізичного та психологічного напруження, певної дисципліни.

Активне слухання використовується як контроль за точністю сприймання висловлювання, тому воно передбачає активний зворотній зв'язок, надання допомоги у висловленні думок.

Основними прийомами рефлексивного слухання є:

- з'ясування – повторне звертання до фактів висловлювання;
- перефразування – переказ почутого в іншій формі;
- резюмування – узагальнення почутого, підведення підсумків [14, с. 8-9].

Проблеми сприймання і розуміння усної інформації молодшими школярами надзвичайно важливі, оскільки уміння уважно слухати забезпечує ефективність комунікативної та навчальної діяльності.

У чому полягають психофізіологічні особливості аудіювання?

Для ефективного управління розвитком аудіативних умінь молодших школярів необхідно мати уявлення про основні механізми аудіювання.

Психофізіологія пояснює аудіювання як перцептивну мовленнєво-розумову діяльність. Перцептивна, оскільки здійснюється сприймання; розумова – пов'язана з розумовими операціями (аналіз, синтез, індукція, дедукція, порівняння, абстрагування, конкретизація, узагальнення); мнемічна – відбувається виокремлення й засвоєння інформативних ознак мовних і мовленнєвих одиниць, формування образу і впізнання як результат зіставлення з еталоном, що зберігається в пам'яті [7, с. 177].

Механізми аудіювання, які в реальній комунікації працюють майже синхронно, забезпечуються механізмами мовленнєвого слуху, внутрішнього мовлення, зіставлення-упізнання, оперативної і довготривалої пам'яті, імовірного прогнозування, уяви, уваги та осмислення.

Мовленнєвий слух забезпечує сприймання усного мовлення. Слухач чує неперервний потік акустичних сигналів і повинен розпізнати в ньому

впорядковане повідомлення, декодувати його. Розрізнення, а головне – впізнавання одиниць сприймання можливе лише при наявності добре тренованого мовленнєвого слуху. Отже, розвинений слуховий аналізатор має надзвичайно важливе значення у смислового сприйманні усного мовлення.

Для вчителя це означає, що необхідно здійснювати цілеспрямовану роботу, спрямовану на розвиток уміння сприймати на слух одиниці різних мовних рівнів.

Механізм внутрішнього мовлення (внутрішнє промовляння сприйнятого мовлення) є необхідним механізмом аудіювання для аналізу мовлення, розуміння і запам'ятовування. Механізм внутрішнього промовляння полягає в тому, що слухач перетворює звукові образи на артикуляційні.

Розгорнутість внутрішнього промовляння залежить від складності змісту, рівня володіння мовою, а також від умов сприймання тексту. Відомо, що сприймання усного мовлення залежить від його темпу. Важко розуміти як занадто повільне, так і занадто швидке мовлення, оскільки в першому випадку доводиться спеціально сповільнювати промовляння, а в другому виникають труднощі, пов'язані з необхідністю швидко артикулювати. Внутрішнє промовляння полегшує аудіювання. Водночас, природно, проговорюється не все сприйняте мовлення, а лише окремі слова або словосполучення. Так відбувається контроль сприйнятого органами артикуляції, слуховий образ ніби підкріплюється артикуляційним, адже моторні центри також беруть участь у процесі сприймання мовлення.

Чим краще засвоєний звуковий образ слова, тим менше він потребує контролю, тому промовляння спостерігається в найбільш складних випадках, коли сформований образ слова ще не закріплений.

Отже, урахувавши провідну роль внутрішнього мовлення в перебігу аудіювання, важливо здійснювати спеціальну навчально-мовленнєву роботу щодо його формування в молодших школярів. Сформованість внутрішнього мовлення є важливим показником оцінки рівня розвиненості в дитини аудіативних процесів, а саме сприймання і розуміння [13, с. 208].

Це спонукає вчителя здійснювати паралельний розвиток моторного аналізатора, адже це впливає на процес сприймання усного мовлення. Моторика, як і діяльність слухових центрів, є фактором усної форми мовлення, а їхня взаємодія є природною, взаємовплив – незаперечно позитивним (І. Гудзик). Учні легше і швидше навчаються чути особливості мовних одиниць, якщо вони вправлятимуться в їхньому вимовлянні. Звертаємо вашу увагу, що важливо забезпечити вимовляння, проговорювання певного матеріалу кожним учнем, бо кожен має набути відповідного досвіду, сформувати власні артикуляторні образи.

Отже, на початковому етапі аудіювання має розвиватися паралельно з говорінням та читанням уголос, що сприяє встановленню міцних зв'язків між артикуляційними та слуховими відчуттями (адже той, хто говорить, одночасно сприймає власне мовлення на слух).

Механізм зіставлення-упізнавання – працює неперервно, оскільки у процесі сприймання відбувається зіставлення сигналів, які поступають, із тими зразками, які зберігаються в довготривалій пам'яті. Зіставлення тісно пов'язане з минулим досвідом дитини, з її почуттями та емоціями, а також з кількістю лексичного матеріалу, яким володіє дитина, з рівнем розвиненості її аудіативних умінь [6, с. 97]. Під досвідом слухача розуміють сліди від слухових і артикуляційних відчуттів, які і складають основу слухового сприймання і розуміння мовлення. Якщо слуховий слід потенційно активний, то при сприйманні усного повідомлення він ніби оживає і відбувається осмислене впізнавання. Упізнавання під час зіставлення відбувається на основі інваріантних ознак, а не за рахунок повного збігу почутого зі збереженим у пам'яті. Такі інваріантні ознаки абстрагуються на основі варіативності матеріалу, що сприймався в минулому [11, с. 36].

Механізм оперативної пам'яті дозволяє пов'язати те, що учень чує зараз, із тим, що було почуто раніше (кінець фрази і її початок) та утримати у свідомості сприйняті на слух слова та словосполучення протягом того часу,

який необхідний слухачеві для осмислення фрази або закінченого фрагмента. Чим краще розвинена пам'ять, тим більша величина одиниці сприймання.

Завдяки *механізму довготривалої пам'яті* (сховище еталонів) відбувається зв'язання мовних сигналів, що надходять, з тими стереотипами, які зберігаються в нашій свідомості. Тобто, учні сприймають текст і зіставляють почуті фонетичні, лексичні і граматичні одиниці з уже наявними в довготривалій пам'яті образами слів, словосполучень і синтаксичних конструкцій, правил і схем їх сполуки. Залежно від того, існують чи ні в довготривалій пам'яті зразки мовлення, інформація сприймається як знайома або незнайома. На відміну від інших мовленнєвих механізмів довготривала пам'ять формується не спеціальними вправами, а всім попереднім життєвим досвідом.

Важливо у роботі з аудіювання розвивати пам'ять учнів, бо вміння тримати в пам'яті якомога більше матеріалу з тексту, що пропонується для слухання, значною мірою визначає успіх роботи. З іншого боку, робота з аудіювання, безумовно, якраз і сприяє розвитку пам'яті. Це можливе і під час виконання різних завдань, що розроблені на матеріалах окремих звуків, слів, сполучень слів, речень, і тих, що передбачають роботу з текстом. Ураховуючи реальну підготовку школярів, учитель пропонує їм послухати щоразу більшу кількість мовного матеріалу і, утримуючи його в пам'яті, виконати певне завдання: знайти зайве слово або слово чи сполучення слів із зазначеною ознакою; визначити, яке з речень точно відповідає малюнку тощо. Таке завдання доповнюється іншим, що передбачає вихід за межі аудіювання, – повторення учнями цього матеріалу, його перебудова тощо. І все це учні мають виконувати з одного слухання, тобто навчитися запам'ятовувати матеріал і подумки аналізувати його.

Не менш корисні для розвитку пам'яті слухання та аналіз текстів, обсяг яких збільшується від класу до класу, так само, як і обсяги матеріалів, що пропонуються для перевірки розуміння почутого.

Важливим механізмом смислового сприймання є *прогнозування* з наступним аналізом його відповідності. *Імовірне прогнозування* є одним із тих механізмів, які суттєво полегшують процес сприймання і розуміння тексту, дозволяють слухачеві передбачити закінчення слова, словосполучення, речення чи фрагменту тексту за їх початком. У процесі передбачення слухач спирається на такі мовні та позамовні фактори, як ситуацію мовлення, контекст, особистість мовця чи інші його особливості, а також на власний досвід спілкування.

Ефективною формою роботи щодо розвитку в молодших школярів механізмів імовірного прогнозування є прогностична бесіда [13, с. 209]. Прогноз, здійснений дитиною, запам'ятовується нею. Після прослуховування або окремого абзацу, або фрагменту твору діти можуть передбачати (прогнозувати) варіанти того, як у подальшому можуть розвиватися події у творі. Важливо потім зіставити оригінал тексту з тими прогнозами, що були висловлені раніше. У процесі такої роботи в учнів розвивається аудіативна пам'ять, оскільки учням спочатку потрібно запам'ятати те, що вони слухають, щоб у подальшому зіставити зі своїми прогнозами.

Наступною дієвою формою роботи, яка сприяє розвитку прогностичних умінь, є робота із заголовком твору. Наприклад, спочатку пропонуємо дітям заголовок і запитання: «Поміркуй над змістом заголовка. Як ти думаєш, про що буде цей твір?». Після прослуховування тексту запитуюмо: «Чи справдилися твої припущення щодо змісту твору?».

Вагомим аспектом слухання-розуміння тексту є вміння *уявити* те, про що мовиться. Особливо це необхідне у процесі сприймання художнього твору. Уява створює ефект присутності дитини, яка сприймає твір, вона ніби стає свідком, співучасником подій.

Загальновідомо, що діти вміють і люблять фантазувати, уявляти різні ситуації, вигадувати історії. Звісно, учні створюють в уяві яскраві картини і слухаючи художні твори. Однак необхідно пам'ятати й про те, що образи дитячої уяви яскраві, але їхнє коло обмежене життєвим досвідом. Навряд чи

дитина, яка ніколи не була на морі, слухаючи текст про море, зможе уявити те, про що йдеться. Щоб допомогти їй, доцільно подбати про підготовку до слухання тексту із застосуванням наочності. Інакше текст може бути формально зрозумілим.

Отже, розвиток уяви під час слухання є важливою частиною роботи із розуміння почутого тексту.

Невід’ємним елементом успішного аудіювання є *увага*. Ефективність сприймання і розуміння усного мовлення залежить від того, наскільки розвинена увага в учнів, тобто уміння не відволікаючись слухати все більш за обсягом і складніші висловлювання чи тексти, спираючись не лише на мимовільну, а й на довільну увагу. А це потребує внутрішнього зусилля, уміння зосередитися на чомусь одному, відсторонюючись від іншого.

В учнів початкових класів ще переважає мимовільна увага, і це окреслює вимоги до відбору матеріалу для слухання – щодо теми, обсягу, ступеня складності, темпу подання тощо. За всіма цими ознаками матеріал має відповідати і віковим особливостям молодших школярів, і рівню їхньої реальної мовної підготовки.

Розвиваючи довільну увагу і пам’ять учнів, доцільно привчати їх зосереджено слухати і сприймати сказане з одного прослуховування. Якщо учні звикли до того, що вчитель обов’язково кілька разів повторить завдання чи запитання, перечитає текст, то це знижує концентрацію уваги, перешкоджає виробленню установки на уважне слухання, усвідомлення почутого.

Для розвитку довільної уваги рекомендуємо використовувати такі завдання:

- учитель вимовляє низку слів (поступово збільшуючи їх), діти повинні повторити їх у довільному або такому самому порядку;
- учні слухають ряд слів і знаходять серед них слово з указаною ознакою (певне значення, певний звук на початку слова тощо);
- учитель вимовляє кілька слів, повторюючи одне з них двічі, діти мають помітити повтор;

– учитель вимовляє кілька словосполучень, учні повторюють їх, прослухавши один раз;

– учитель розповідає, без попередження робить паузу і пропонує повторити останні два-три слова з його розповіді;

– учитель вимовляє ряд слів, об'єднаних за тематикою (наприклад, назви шкільних речей), серед яких одне-два слова з іншої тематичної групи, учні мають назвати «зайві» слова;

– учитель вимовляє кілька слів, що належать до двох тематичних груп (наприклад, назви кольорів і назви якостей людини), частина школярів повторює слова однієї групи, решта – слова другої групи;

– учні слухають невеликий текст і повторюють речення, у якому є запитання, прохання тощо.

Візьміть до уваги, що не варто, особливо на перших етапах навчання, чекати від дітей повноцінного розуміння висловлювання чи тексту у процесі його сприймання. Однак, необхідно пам'ятати, що саме це вміння потрібне у користуванні мовою і має бути метою навчання. Тому важливо вчити дітей уважно слухати, уміти після одноразового прослуховування повторити завдання, відповісти на запитання за змістом тексту тощо.

Доцільно якнайчастіше перевіряти, як учні зрозуміли текст після першого прослуховування, аналізувати, урахувати наслідки такої роботи. Зрозуміло, що навіть найуважніші учні спершу не зможуть бездоганно розібратися в тексті після першого його прослуховування. Матеріал, звичайно, повністю або вибірково перечитують (повторно розказують), детально обговорюють, але установка на уважне слухання й розуміння з одного разу залишається.

Суттєвою властивістю уваги є її стійкість, здатність протягом досить тривалого часу утримуватися на одному об'єкті. Недостатня стійкість уваги, властива молодшим школярам, призводить до мимовільного переключення уваги на інший об'єкт. Варто враховувати, що зусилля утримати увагу на одному об'єкті швидко втомлює школярів, тому необхідно урізноманітнювати

види роботи, застосовувати засоби наочності, щоб утримати увагу дітей на якомога вищому рівні.

Важливо також навчати школярів розподіляти увагу, спрямовувати її майже одночасно на різні об'єкти діяльності, на різні аспекти явища. Так, наприклад, слухаючи розповідь /читання вчителя, учні мають тримати в полі своєї уваги вимоги, пов'язані із зовнішнім аспектом навчальної діяльності (засвоєння, наприклад, відповідних правил поведінки у класі є непростим завданням для молодших школярів). Крім того, діти отримують кілька завдань, які мають виконати під час слухання: зрозуміти зміст, порівняти почуте з малюнком у підручнику, звернути увагу на те, яким тоном говорить певний персонаж і як у цьому виявляється його характер тощо. Така робота становить значні труднощі для багатьох школярів, особливо на початковому етапі навчання, тому необхідно поступово привчати їх до розподілу уваги під час виконання комплексних завдань.

Увага має ще одну властивість, яку необхідно враховувати у навчанні. Йдеться про те, що дитина без належної підготовчої роботи не може сприйняти одночасно велику кількість властивостей об'єкта, і багато з них, часом найсуттєвіші, залишаються не поміченими. Відомо, що риси подібності предметів сприймаються значно легше, ніж їхня відмінність. Увага дітей звичайно фіксує те, що в них подібне, а не те, чим вони різняться.

Уміння, сприймаючи мовлення на слух, звертати увагу на різні ознаки явища, яке обговорюється, та вирізняти з-поміж них найсуттєвіші, особливо необхідне для адекватного розуміння змісту, суті прослуханого тексту. Практика показує, що не лише учні початкових класів, а й старші школярі часом звертають увагу, добре запам'ятовують другорядне в тексті й не помічають суттєвого, зокрема того, що визначає важливі повороти сюжету, допомагає зрозуміти характер персонажа та ін. Учень іноді може запам'ятати з прослуханого тексту різні дрібнички, але не вловити, що сталося з головним героєм, чим закінчилася історія.

Саме тому доцільно приділяти належну увагу перевірці розуміння прослуханого тексту.

Механізм осмислення – це єдність двох процесів – аналізу і синтезу, який проявляється по-різному на різних рівнях смислової обробки мовного матеріалу [12, с. 133]. На думку Л. Калмикової, співвіднести слова з предметами, словосполучення й речення з об'єктивно існуючими логічними зв'язками та відношеннями, а тексти – з певними відрізками дійсності, – означає осмислити (а не усвідомити!) лексичні і граматичні значення, зрозуміти смисли, які передають мовці слухачам у своїх висловлюваннях. При цьому форма мовних одиниць залишається для дітей невидимою, неусвідомленою [4, с. 104-105].

Розуміння сприйнятого на слух матеріалу значною мірою залежить від того, чи сприймає слухач членування мовного потоку на синтагми – смислові відрізки, які мають певні інтонаційні характеристики (ритм, мелодика та ін.), тобто інтонаційно оформлені семантико-синтаксичні одиниці мови, що виділяються зі складу речення відповідно до відображуваної у висловленні дійсності і висловленого ставлення до неї мовця [2, с. 226].

Кількість синтагм в одному й тому ж реченні не є сталою. Вона залежить не від синтаксичної будови речення, а від ситуації мовлення, комунікативного завдання, яке стоїть перед тим, хто говорить, від того, що саме мовець хоче виділити, підкреслити в повідомленні. Синтагма може складатися з одного чи кількох слів або охоплювати ціле речення, а речення – складатися з однієї чи кількох синтагм [9, с. 436].

Зі сприйнятих на слух усвідомлених фрагментів тексту має скластися розуміння прослуханого. У психології розглядають різні рівні розуміння цілого тексту [16]. Ідеться про:

– фрагментарне розуміння, коли слухач вихоплює з мовленнєвого потоку й ідентифікує окремі слова, вирази, уривки, які не складають цілісної картини;

– загальне розуміння того, про що йшлося, без усвідомлення подробиць;

– детальне розуміння, коли усвідомлюється як загальний зміст тексту, так і його подробиці, хоча смисл тексту, його підтекст можуть залишатися не зрозумілими;

– критичне розуміння, коли адекватно сприймається і логічна інформація, її смисл, і емоційний план тексту, авторська позиція; водночас формується власне бачення того, про що йдеться в тексті.

Основними показниками, за якими визначають розуміння тексту, є його *глибина, чіткість і ясність*. Безпосереднім виявленням глибини розуміння є повнота, різнобічність та істотність зв'язків, що виявляються у процесі пізнання. Про недостатню глибину розуміння свідчить вихоплення окремих, часто несуттєвих ознак, невміння встановити логічні зв'язки між ознаками предмета, між явищами, подіями.

Повнота розуміння залежить від правильності сприймання. Значення повноти осмислення тексту зростає разом із ускладненням елементів тексту, збільшенням кількості зв'язків як між окремими частинами висловлювання, так і між ним та навколишньою дійсністю. Повнота розуміння характеризується осмисленням усіх його тем та підтем у їх зв'язках та відношеннях.

Різні рівні розуміння суттєво різняться чіткістю і ясністю розуміння – від невиразного уявлення про предмет, яке не піддається словесному вираженню, до чіткого розуміння, яке може бути відтворене «своїми словами» на основі узагальнення, певної творчої переробки матеріалу.

Уміння учня самостійно висловитися щодо прослуханого тексту є показником найвищого розуміння і його формування є важливою метою уроків читання. Ця мета реалізується в іншому виді мовленнєвої діяльності – говорінні.

С. Цінько визначає такі *показники розуміння* учнями прослуханої інформації:

- точність і глибина розуміння інформації;
- уміння відповідати на запитання за змістом;

- виконання певних дій відповідно до розуміння сприйнятої інструкції;
- уміння вибирати із запропонованих речень те, що передає зміст аудіотексту;
- уміння зробити самостійний висновок;
- уміння переказувати зміст сприйнятого тексту;
- розуміння основного змісту незнайомого повідомлення (монологічного, діалогічного та змішаного характеру) під час безпосереднього спілкування або в аудіозапису [15, с. 12].

Отже, розуміння почутого – це відтворення слухачем того відрізка дійсності, який відображений у висловлюванні, перетворення мовних значень у смисли, що породжуються мовцями. На думку Н. Харченко, основними умовами, за яких реалізується процес декодування дітьми прослуханого тексту є такі: сприймання й розуміння окремих слів; розуміння структури цілого речення; розуміння цілісного повідомлення [12, с. 137].

Знання психофізіологічних особливостей аудіювання необхідне для ефективного управління розвитком аудіативних умінь молодших школярів.

Яку структуру має аудіювання?

У структурі аудіювання виокремлюють такі рівні: *мотиваційно-спонукальний, аналітико-синтетичний і виконавський*. На нашу думку, доцільно додати ще й *рефлексивний*, який, власне, передбачає критичне оцінювання усної інформації.

Мотиваційно-спонукальний рівень характеризується тим, що під впливом зовнішніх або внутрішніх стимулів у реципієнта виникає спонук до сприймання й перероблення адресованого йому мовленнєвого повідомлення [11, с. 37; 12, с. 130]. Спонукою для слухання є інтелектуально-пізнавальна потреба (мотив). Мета слухання полягає в осмисленні почутого. Розуміння усного повідомлення складає мету слухання, у якій виражає себе мотив цього виду мовленнєвої діяльності. Отже, правильна організація сприймання усного мовлення передбачає формування в молодших школярів пізнавального

інтересу до його змісту. Мовленнєвий матеріал для сприймання має бути інформативним, цікавим, відповідати інтелектуальним і віковим можливостям молодших школярів, тобто задовольняти пізнавальну потребу.

Основне завдання вчителя на цьому етапі – це розроблення прийомів навчання, що стимулюють в дітей мотивацію аудіювання.

Аналітико-синтетичний рівень аудіювання є більш розгорнутим і повним, включає кілька етапів обробки почутого мовленнєвого сигналу. Саме на цьому рівні відбувається сприймання, упізнавання та усвідомлення інформації, що забезпечується такими етапами аналітико-синтетичного оброблення слухачем мовленнєвого повідомлення: 1) смислове прогнозування; 2) вербальне зіставлення; 3) установлення смислових зв'язків між словами, реченнями та іншими, більшими за обсягом смисловими ланцюгами; 4) смислоформування – узагальнення здійсненої перцептивно-мисленнєвої роботи та встановлення слухачем смислу повідомлення, розуміння його змісту; 5) прийняття смислового рішення [12, с. 131-132].

На цьому етапі вчитель має продумати, які методи і прийоми варто використовувати для розвитку в молодших школярів механізмів осмислення, пам'яті, імовірного прогнозування.

Етап прийняття смислового рішення є перехідним до *виконавського рівня*, який зумовлює і забезпечує прийняття рішення на основі аналізу і синтезу. Тобто, на *виконавському рівні* аудіювання відбувається перебудова смислового ланцюга в дієвий – у певну мовленнєву дію слухача (мовленнєвий вчинок, мовленнєве висловлювання) або його реакцію (згода / незгода). Таким чином, цей рівень характеризується тим, що учень має не тільки точно зрозуміти висловлювання / текст, сприйняте / сприйнятий на слух, а й здійснити відповідну мовленнєву дію. Наприклад, відтворити прослухану інформацію, дати відповіді на запитання, переказати текст тощо.

На *рефлексивному рівні* аудіювання доцільно спонукати учнів висловлювати власне ставлення до почутого: до подій, персонажів тексту;

розповідати про власні почуття, які викликав прослуханий текст; пояснювати, чому щось подобається, а щось ні.

Які завдання щодо формування в учнів 1-2 класів аудіативних умінь зазначені в сучасній освітній програмі?

У типовій освітній програмі з мовно-літературної освітньої галузі [10], розробленій під керівництвом О. Савченко, вказується на необхідність розвитку особистості дитини засобами різних видів мовленнєвої діяльності, посилення уваги вчителів початкової школи до формування комунікативної та читацької компетентностей. А **формування в молодших школярів умінь сприймати, аналізувати, інтерпретувати й оцінювати усну інформацію та використовувати її в різних комунікативних ситуаціях** є одним із важливих завдань початкового курсу мовно-літературної освіти. З огляду на значущість цього завдання, у типовій освітній програмі з мовно-літературної освітньої галузі [10] виділено змістову лінію «**Взаємодіємо усно**», яка спрямована на формування і розвиток в молодших школярів аудіативних умінь і чітко окреслює зміст і очікувані результати навчання здобувачів освіти для кожного класу.

Важливо підкреслити, що у цій програмі звертається увага не лише на сприймання усної інформації, а й на формування в учнів умінь аналізувати, пояснювати, оцінювати, відтворювати сприйняту на слух інформацію та використовувати її в різних ситуаціях.

Які аудіативні вміння потрібно формувати в молодших школярів?

На думку лінгводидактів, аудіативні вміння належать до мовленнєвих умінь, оскільки мовленнєві вміння, пов'язані з такими видами мовленнєвої діяльності, як слухання-розуміння, говоріння, читання й письмо, та комунікативні вміння.

Отже, робимо висновок, що **аудіативні вміння** – це мовленнєві вміння, які необхідні для сприймання на слух і розуміння усного мовлення, аудіотексту.

Зазначені в освітній програмі очікувані результати навчання здобувачів освіти змістової лінії «Взаємодіємо усно» визначають конкретні вміння і навички, які необхідно формувати і розвивати в учнів 1-2 класів:

- диференціювати почуті звуки;
- інтегрувати їх у смислові комплекси;
- утримувати їх у пам'яті під час слухання;
- орієнтуватися в ситуації спілкування;
- контролювати власну комунікативну поведінку;
- розуміти та утримувати в пам'яті повідомлення, представлене один раз, у цілому, без пропусків;
- здійснювати ймовірне прогнозування;
- виділяти логічно-смислові частини прослуханого тексту;
- установлювати причинно-наслідкові зв'язки;
- визначати тему повідомлення;
- визначати головну думку висловлювання;
- розуміти повідомлення до кінця без пропусків;
- розрізняти головне і другорядне й утримувати в пам'яті головне;
- складати план висловлювання, сприйнятого на слух;
- робити висновки з почутого.

Формування аудіативних умінь молодших школярів має слугувати не тільки формуванню знань про мову, мовних умінь, а й розвитку в учнів довільної уваги, уміння розуміти завдання, зосередитись для його виконання, готовності виконувати його після одного прослуховування інструкції.

Як в освітній програмі розподілено процес формування в учнів 1-2 класів аудіативних умінь?

У змістовій лінії «Взаємодіємо усно» чітко простежуються вимоги до поетапного формування навичок аудіювання – сприймання, аналіз, інтерпретація й оцінювання сприйнятої на слух усної інформації. Розглянемо перелік вимог освітньої програми для першого циклу навчання [10] щодо поетапного розподілу елементів змісту навчання й очікуваних результатів навчання здобувачів освіти під час формування навички аудіювання (табл. 4).

Як бачимо, у чинній освітній програмі досить чітко окреслено зміст навчання і визначено відповідні очікувані результати навчання здобувачів освіти у процесі формування навичок аудіювання впродовж першого циклу навчання молодших школярів відповідно до їхніх вікових особливостей.

Отже, у початковій школі робота над формуванням аудіативних умінь молодших школярів розпочинається з 1 класу на уроках навчання грамоти і має стати невід’ємною частиною кожного уроку, адже вона розвиває в учнів увагу, здатність зосереджено слухати, повноцінно розуміти, запам’ятовувати почуте тощо.

Основними напрямками цієї роботи **в 1 класі** є розвиток мовленнєвого слуху, пам’яті, уваги й уміння розуміти почуте.

Розвиток мовленнєвого слуху передбачає формування вмінь вирізняти в суцільному звуковому потоці окремі елементи (звуки, склади, слова, словосполучення, виявлення серед них тих, які є «зайвими», чи тих, які відповідають / не відповідають зазначеним критеріям, окремі речення), ідентифікувати їх, адекватно сприймати інтонаційні характеристики мовлення.

Передбачається також робота над сприйманням на слух невеликих текстів букварного типу, що належать до художнього та розмовного стилів (казка, розповідь, вірш). Зазначимо, якщо на початку навчального року ця робота може здійснюватися після кількох прослуховувань, то в кінці — після одного-двох.

**Вимоги освітньої програми щодо формування аудіативних умінь
учнів 1-2 класів**

Назва етапу	Клас	Очікувані результати навчання здобувачів освіти
Сприймання усної інформації	1	<ul style="list-style-type: none"> – з увагою <i>сприймає</i> усні репліки співрозмовника, <i>доречно реагує</i> на них; – <i>виконує</i> навчальні та ігрові дії відповідно до прослуханої інструкції; – <i>слухає</i> й <i>розуміє</i> коротке монологічне висловлення;
	2	<ul style="list-style-type: none"> – з увагою <i>сприймає</i> усні репліки співрозмовника, <i>перепитує, доречно реагує</i> на них; – <i>виконує</i> сприйняті на слух інструкції щодо виконання поставлених учителем навчальних завдань; – <i>сприймає</i> монологічне висловлення й <i>використовує</i> усну інформацію з конкретною метою;
Аналіз та інтерпретація (розкриття змісту) почутого	1	<ul style="list-style-type: none"> – <i>відповідає на запитання</i> за змістом прослуханого (<i>хто? що? де? коли? як?</i>); – <i>розповідає</i>, про що мовиться в тексті, який прослуховувався;
	2	<ul style="list-style-type: none"> – <i>відповідає на запитання</i> за змістом прослуханого і <i>ставить запитання</i> до усного повідомлення; – <i>відтворює</i> основний зміст усного повідомлення; – <i>вибирає</i> інформацію з почутого і <i>пояснює</i>, чому вона зацікавила, <i>обговорює</i> її з іншими особами;
Оцінювання усної інформації	1	<ul style="list-style-type: none"> – <i>ділиться</i> своїми почуттями та емоціями від почутого; – <i>розповідає</i>, що зацікавило в усному повідомленні;
	2	<ul style="list-style-type: none"> – <i>висловлює</i> своє ставлення до почутого: до подій, персонажів тексту; – <i>розповідає</i> про власні почуття, які викликав прослуханий текст; – <i>пояснює</i>, чому щось подобається, а щось ні.

Розуміння сприйнятого на слух матеріалу значною мірою залежить від того, чи чує, чи усвідомлює слухач значення окремих слів, сполучень слів, речень, чи розуміє фактичний зміст прослуханого тексту.

Отже, у 1 класі формування аудіативних умінь розпочинається на різних мовних одиницях, починаючи зі звуків. На цьому етапі доцільно пропонувати такі типи завдань:

- розрізнення голосних і приголосних звуків; твердих і м'яких приголосних;
- послідовне правильне відтворення в почутому слові всіх звуків;
- розпізнавання на слух односкладових, двоскладових слів;
- розпізнавання слів з наголосом на певному складі та ін.

Наступний етап передбачає вправлення першокласників у запам'ятовуванні прослуханих слів, словосполучень, речень, невеликих за обсягом висловлень. З цією метою варто пропонувати такі завдання:

- послухати кілька відомих слів і відтворити їх у тій самій або довільній послідовності;
- із прослуханого ряду слів вибрати назви визначених учителем речей (навчального приладдя, одягу тощо);
- вилучити зайве слово з тематичної групи;
- визначити кількість слів у сприйнятому на слух реченні та кількості речень у сприйнятому на слух тексті;
- розпізнати завершене і незавершене речення і т. ін.

Розвиток умінь сприймати й аналізувати усну інформацію в учнів **2 класу** здійснюється на матеріалі елементів мовного потоку (звуків, складів, слів, словосполучень, окремих речень), текстів та інструкцій щодо виконання навчальних дій. Розвиток мовленнєвого слуху другокласників передбачає вміння:

- вирізнити в суцільному звуковому потоці окремі елементи (звуки, склади тощо), ідентифікувати їх;
- подумки фіксувати важливі для розуміння тексту слова і синтезувати їх у смислове ціле;
- одночасно розуміти і запам'ятовувати інформацію;
- визначати головне і другорядне;

- узагальнювати почуте;
- робити висновки на основі сприйнятих фактів;
- мати власну думку з приводу почутого;
- адекватно сприймати інтонаційні якісні характеристики мовлення.

З метою формування зазначених умінь доцільно використовувати завдання, що передбачають:

- визначення кількості звуків, складів у почутому слові;
- розпізнавання на слух слів з наголосом на першому, другому чи третьому складі;
- розрізнення значення окремих слів залежно від зміни наголосу;
- установлення відповідності між почутими словами і поданими предметами чи малюнками;
- поділ сприйнятих на слух слів на групи за певною ознакою;
- виявлення «зайвого» слова в певній тематичній групі;
- розподіл почутих слів за певною ознакою;
- визначення кількості слів у сприйнятому на слух реченні;
- визначення кількості речень у почутому невеликому тексті.

Зауважимо, що сьогодні вміння слухати і чути є універсальним умінням і має зараз особливе значення, адже сучасні діти великий обсяг інформації сприймають зі слуху: текст, інструкція, запитання, завдання, групова і колективна робота, розмова по телефону, перегляд ТБ та ін. Тому треба розвивати в учнів здатність слухати і чути, реагувати на незнайомі слова, розрізняти у почутому відоме і невідоме; принагідно слід привертати їхню увагу до того, що за інтонацією, темпом, силою голосу можна здогадатися про мету спілкування і настрій мовця.

Для формування умінь аналізувати та інтерпретувати сприйняті на слух тексти радимо використовувати різні жанри художніх текстів (казки, оповідання, вірші), а також науково-популярні, навчальні та медіатексти. У процесі дослідження текстів різних жанрів і видів варто проводити роботу, що сприяє розвитку в учнів мовленнєвих, когнітивних, емоційних та інших

операцій і дій. З цією метою пропонуємо другокласникам запитання і завдання, які передбачають:

- запам'ятовування персонажів тексту;
- запам'ятовування елементів фактичного змісту (Хто? Що? Де? Коли?);
- відтворення основного змісту;
- відповіді на запитання за змістом прослуханого;
- постановку запитань до прослуханого тексту;
- визначення теми тексту його головної думки (з допомогою вчителя);
- визначення цікавих фактів, важливих ідей у прослуханому тексті;
- поділ твору на смислові частини (мікротеми);
- утримання в пам'яті значної кількості фактів, деталей;
- прогнозування теми, змісту твору за його заголовком, ілюстраціями, початковим фрагментом;
- розповідання про почуття, які викликав прослуханий текст, пояснення, чому щось сподобалось у почутому повідомленні, а щось – ні;
- висловлення власного ставлення до подій, вчинків персонажів;
- колективне обговорення прослуханого тексту.

Важливим складником комунікативної компетентності молодших школярів є вміння слухати, сприймати і правильно розуміти усні *інструкції* щодо виконання навчальних дій. Тому на уроках читання варто призвичаювати другокласників адекватно виконувати поставлені вчителем навчальні завдання після одноразового прослуховування настанови.

Зауважимо, щоб сформувати в учнів аудіативні вміння належного рівня, доцільно проводити цю роботу систематично. Якщо це здійснювати епізодично, то результат буде малоефективним. Учитель має поєднувати роботу з формування аудіативних умінь та навичок з іншими видами мовленнєвої діяльності.

У чому полягає особливість роботи зі сприймання на слух і розрізнення окремих звуків?

Відомо, що звуки мовлення не мають власного значення, а тільки виконують смислорозрізнявальну функцію. Тому для розвитку вміння розпізнавати звуки мовлення, розрізняти звуки, які схожі за тією чи іншою диференційною ознакою (голосні – приголосні, тверді приголосні – м'які приголосні, дзвінкі приголосні – глухі приголосні), доцільно добирати вправи, в основі яких є слухання вимовлених учителем окремих звуків, усвідомлення почутого і виконання певної дії, що засвідчуватиме таке усвідомлення.

Вправи на сприймання, розрізнення звуків, які представлені не у слові, а відокремлено від нього, бажано пропонувати учням в ігровій формі, створюючи ситуації, які б виправдовували промовляння окремих звуків.

Яка мета завдань з аудіювання, що розроблені на матеріалі окремих слів?

Слухання-розуміння тексту ґрунтується на розумінні окремих смислових мовних одиниць, найменшою з яких є слово. Саме тому необхідна систематична робота з розвитку в учнів початкових класів умінь швидко й точно розуміти сприйняті на слух слова. З цією метою, власне, і пропонуються завдання, спрямовані на розвиток в учнів умінь:

- розпізнавати на слух цілісні звукові комплекси, що являють собою слова;
- розрізнявати схожі за звучанням, але не однакові слова або форми слів;
- розуміти лексичне значення слів [1, с. 28].

Робота над словом розпочинається з його презентації. Учитель орфоепічно правильно й чітко вимовляє нове для дітей слово і пояснює його лексичне значення, використовуючи різні прийоми: демонстрація предмета або його малюнка; тлумачення; добір синонімів, антонімів тощо. Учні уважно слухають, повторюють слово і запам'ятовують його.

Після ознайомлення з новими словами відбувається процес їх активізації в мовленні учнів. Важливо домогтися того, щоб нові слова стали звичайними для дітей, щоб молодші школярі легко й швидко розпізнавали їх у мовленнєвому потоці, розуміли їх й усвідомлено вживали у власному мовленні.

Запас слів, які учні розуміють, сприймаючи їх на слух, має постійно розширюватися. Для цих вправ доцільно використовувати вже відпрацьовані, відомі учням слова, кількість і складність яких залежать від рівня підготовки школярів.

Завдання на розуміння слів мають виконуватися на слух після одноразового прослуховування. Написане слово може полегшувати його сприймання тільки тоді, коли написання слова точно відповідає його вимові, що дає учневі можливість слухаючи миттєво сприймати графічний образ і брати його до уваги для розпізнання усного мовлення. Інакше написані слова будуть гальмувати сприймання усно вимовленого слова, адже зоровий образ слова формується за правилами, які зазвичай не дають можливість точно відтворити його звучання. До того ж, швидкість сприймання писемного мовлення в молодших школярів ще недостатньо висока, і вони не встигають за усним мовленням, якщо воно здійснюється в нормальному темпі. Тому важливим і необхідним для засвоєння мови є усне випереджування [1].

Крім завдань, спрямованих на розуміння значення окремих слів, варто також пропонувати учням таку роботу зі словами:

- назвати кількість вимовлених учителем слів;
- назвати слово, яке прозвучало двічі;
- вилучити зайве слово;
- назвати слово за тлумаченням його лексичного значення;
- поділити прослухані слова на тематичні групи;
- дібрати із низки почутих слів ті, з яких можна побудувати речення.

Збагачення й уточнення запасу слів, які молодші школярі розуміють, сприймаючи на слух, мають бути предметом постійної уваги вчителя початкових класів.

Що передбачає робота зі сприймання і розуміння словосполучень?

Завдання з аудіювання на цьому етапі мають передбачати сприймання і розуміння значення сукупності слів, об'єднаних за допомогою тих чи інших синтаксичних засобів (форми слова, прийменника, сполучника). Необхідно, на думку методистів, також розвивати в учнів уміння помічати типові зв'язки між словами і добирати до певного слова ще одне так, щоб утворити словосполучення.

Як зазначає І. Гудзик, вправи з аудіювання на рівні словосполучень повинні бути спрямовані як на формування в учнів цілісного сприймання словосполучень на слух, так і на розвиток розуміння сприйнятих на слух словосполучень.

Як і в роботі з окремими словами, завдання на формування вміння цілісно сприймати словосполучення на слух можуть передбачати виконання учнями таких завдань, які передбачають:

- визначення кількості почутих словосполучень;
- визначення словосполучення, вимовленого двічі;
- розпізнавання словосполучення, яке побудовано правильно;
- вибір словосполучення, яке відповідає малюнку;
- розпізнавання словосполучення, у якому говориться про місце події, час події, певну ознаку предмета тощо;
- розпізнавання словосполучення, у якому є прийменник та ін.

Необхідно дбати про розширення кола звичайних для учнів певного віку словосполучень різних типів. І розпочинати роботу з новим типом словосполучень доцільно саме зі слухання. Матеріалом для роботи повинні бути словосполучення з прийменниками і без них, сполучення типу «іменник + дієслово», «прикметник + іменник», «займенник + дієслово» тощо.

Такий підхід, на думку І. Гудзик і М. Вашуленка, виправданий з методичного погляду, бо дає можливість повніше охопити і представити в навчальних завданнях ті синтаксичні конструкції, з яких складається речення.

Що передбачає робота з аудіювання на матеріалі речень?

Робота з аудіювання на матеріалі речення також має складатися із завдань на цілісне слухове сприймання та розуміння речень, різних за синтаксичною будовою та метою висловлювання.

Метою цих завдань є формування в учнів початкових класів таких умінь:

- сприймати на слух речення як цілісний фрагмент мовлення;
- відмежовувати одне речення від іншого;
- розрізняти за інтонацією закінчені й незакінчені речення;
- розпізнавати за метою висловлювання розповідні, питальні, спонукальні речення;
- розрізняти за інтонацією окличні й неокличні речення;
- вирізняти в реченнях окремі слова;
- чути перерви звучання (паузи) в середині речення.

Робота зі слухання й розуміння окремих речень має бути спрямована на формування в молодших школярів умінь:

- розуміти сприйняте на слух речення;
- розуміти речення, різні за метою висловлювання й інтонацією;
- розпізнавати в реченні зазначені частини змісту;
- усвідомлювати зміст речення шляхом спостереження за його будовою, роллю окремих слів у розкритті змісту речення;
- зіставляти значення подібних, але не однакових речень;
- прогнозувати зміст речення.

Отже, слухання, розпізнавання в мовленнєвому потоці та розуміння речень має сприяти формуванню знань про відповідну одиницю мови, а також розвитку в учнів мовленнєвих умінь, довільної уваги, пам'яті, механізму осмислення інформації. Робота з аудіювання речень розглядається

методистами як важливий напрям у вдосконаленні граматичного ладу мовлення молодших школярів.

У чому полягає особливість роботи з аудіювання на текстовому матеріалі?

Учням потрібно пропонувати для слухання щоразу більші за обсягом тексти, різні за типом мовлення (розповідь, опис, міркування), жанром, стилем, різні за складністю тощо. Обсяг і рівень складності вчитель визначає орієнтуючись на реальні можливості учнів свого класу. Важливо дбати і про доступність роботи та про важливість поступу.

Завдання до текстів поділяються на дві групи:

1) завдання, що стосуються цілісного сприймання тексту на слух і з'ясування таких його особливостей, які не потребують заглиблення в його зміст;

2) завдання, які пов'язані з розумінням змісту, смислу тексту, особливостей його побудови, художньої форми.

Основна частина роботи над текстом стосується його розуміння, але певної уваги потребують зовнішні ознаки тексту, які безпосередньо сприймаються на слух і є очевидними без поглибленого смислового аналізу почутого. Вони дають можливість розвивати увагу дітей, формувати перші уявлення про ті особливості тексту, які стосуються його інтонаційних особливостей, темпу мовлення, ритму, розрізнення на слух віршів та прози.

Коли говоримо про розуміння тексту, сприйнятого на слух, то маємо на увазі, насамперед, правильне розуміння фактичного змісту тексту (хто? що? де? коли? як? тощо); уміння уявити почуте, вловити суть, визначати тему почутого; зрозуміти головну думку твору, позицію автора, значення образного слова, вислову; уміння відповідати на запитання за змістом прослуханого тексту, відтворювати основний зміст прослуханого тексту, вибрати інформацію з почутого і пояснити чому вона зацікавила; уміння висловлювати своє ставлення до дійових осіб, їхніх учинків.

Що потрібно знати про основні вимоги до текстового матеріалу для аудіювання та режим аудіювання?

Відомо, що сприймання і розуміння усного мовлення безпосередньо залежить від низки факторів, які визначає мовний матеріал і особливості проведення аудіювання.

На думку дослідників цього виду мовленнєвої діяльності, до основних характеристик мовного матеріалу належить тривалість звучання тексту, наявність у ньому незнайомих учням слів. Режим аудіювання тексту характеризується способом пред'явлення аудіативного матеріалу, наявністю або відсутністю зорових опор, одноразовістю чи багаторазовістю презентації.

Тривалість звучання аудіотексту. Чим довший текст, тим важче виділити в ньому основне й утримати його в пам'яті. Тривалість звучання визначається обсягом аудіотексту. Обсяг тексту – обов'язковий нормативний параметр аудіювання для кожного етапу навчання. Цей вимір обсягу аудіотексту зручний для планування уроку, для правильного розподілу часу на різні види мовленнєвої діяльності. Навчання аудіювання починається з невеликих за обсягом текстів, які поступово збільшуються. Орієнтовний обсяг текстів для аудіювання для учнів 1-2 класів представлено в таблиці 5. Зазначимо, що вчитель може використовувати і значно більші за обсягом тексти, якщо дозволяє рівень підготовки учнів.

Таблиця 5.

Орієнтовний обсяг текстів для аудіювання для учнів 1-2 класів

Клас	I семестр	II семестр
1	Тривалість звучання 40-60 секунд (50-70 слів)	Тривалість звучання 1 хвилина (80-100 слів)
2	Тривалість звучання 1-2 хвилини (80-120 слів)	Тривалість звучання 2-3 хвилини (130-200 слів)

Наявність у тексті нових / незнайомих слів. Здебільшого для аудіювання пропонують доступні матеріали. Велика кількість нових слів може утруднити розуміння змісту. Почавши з текстів, які не містять незнайомих слів, учитель має поступово включати такі, у яких трапляються окремі незнайомі слова. За рекомендаціями методистів, тексти для аудіювання можуть містити до 3 % незнайомих слів.

Спосіб пред'явлення тексту. Зазвичай текст для аудіювання подається з голосу вчителя або іншої особи (у супроводі жестів і міміки або без них), а також у аудіозаписі (з поясненнями або без них). Найлегшим є текст, прочитаний учителем, а найважчим – аудіозапис без попередніх пояснень. Зауважимо, що розуміння мовлення в аудіозаписі має бути обов'язковим.

Особливу увагу слід звертати на **темп читання тексту**. Текст слід читати один раз у звичайному темпі, між абзацами робити маленькі паузи, доречно виділяти логічним наголосом важливі для розуміння слова і вислови, не слід переривати читання зверненнями до учнів, коментарями щодо тексту. Якщо вчитель помічає, що увага дітей була недостатньо зосереджена, виникла складність сприйняття тексту, можна його прочитати ще раз.

Для того щоб темп мовлення не став перешкодою у процесі сприймання і розуміння тексту, особливо на початковому ступені навчання, швидкість пред'явлення аудіотексту в окремих випадках може уповільнюватися за рахунок збільшення тривалості пауз між смисловими частинами. Цей методичний прийом покращує ймовірне прогнозування, допомагає заповнити прогалини в розумінні на основі загального смислу сприйнятого повідомлення.

Наявність чи відсутність зорових опор. Зорові опори уточнюють зміст почутого. Тому інколи аудіювання супроводжується показом ілюстрацій до тексту, відеоматеріалів тощо. За умови використання зорових опор розуміння тексту значно полегшується.

Одноразовість чи багаторазовість презентації. Неодноразове повторення тексту дає можливість учням адаптуватися до мовного матеріалу і

голосу, а це полегшує сприймання тексту. Проте більше двох разів один текст слухати недоцільно. Нерозуміння його може свідчити про невдалий вибір тексту – надто важкий для певного класу.

На думку С. Дубовик, зловживати багаторазовим прослуховуванням не варто: якщо під час аудіювання формується вміння розуміти мовлення з першого пред'явлення, то багаторазовість прослуховування суперечить кінцевій меті, і остання взагалі може не реалізуватися [3].

Аудіювання можна полегшити або ускладнити і за рахунок деяких інших факторів, зокрема:

- граматичної складності речень (довгі та конструктивно складні речення сприймаються важче, ніж прості й короткі);

- характеру мовлення (як правило, монологічне сюжетно-фабульне мовлення розуміти легше, ніж діалог, де зміст нерідко уточнюється натяками, інтонацією, специфічними мовними засобами тощо).

Кожний із цих факторів, що зумовлюють сприймання і розуміння мовлення, на різних етапах тренування повинен виступати як одна трудність. Одночасне нагромадження кількох із них ускладнює сприймання мовного матеріалу молодшими школярами.

За основу добору текстів для аудіювання варто застосовувати такі критерії: тематично-змістовий, структурно-композиційний, жанрово-стильовий, мовний критерій, критерій доступності, критерій обсягу і тривалості звучання аудіоматеріалу [17].

Як організувати процес аудіювання тексту на уроці читання?

Завдання для розвитку аудіативних умінь учнів 1-2 класів необхідно застосовувати систематично, зробити їх невід'ємною частиною кожного уроку читання.

Робота над формування аудіативних умінь здійснюється поетапно. Насамперед здійснюється підготовка учнів до сприймання (мотивація та спрямування уваги, прогнозування змісту). Учитель має пояснити учням мету

роботи, дати настанову на уважне слухання тексту, щоб вони зрозуміли, що це особливий вид діяльності, пояснити деякі слова. Потім відбувається пред'явлення аудіотексту, насамкінець – здійснюється контроль з метою виявлення розуміння почутого. При цьому, на думку І. Гудзик, перед перевіркою сприймання не повинно бути ніякого колективного обговорення тексту. Інакше завдання втрачає сенс і має бути перебудоване. Обговорення прослуханого тексту краще здійснювати після перевірки розуміння (для його уточнення), або й після повторного прослуховування.

Отже, процес аудіювання має відбуватися в такій послідовності.

1. Підготовка учнів до сприймання тексту.

Нагадаємо, що для зосередження уваги учнів під час аудіювання текстів слід мотивувати процес слухання. Мотивація (настанова) вчителя має велике значення в роботі над розвитком у молодших школярів умінь слухати-розуміти усне мовлення. Тобто слухання повинно відбуватися не заради самого процесу, а з конкретною метою. Отже, аудіюванню передуює усвідомлення й прийняття потреби в слуханні тексту. Тому радимо вчителю сформулювати комунікативне завдання, яке виражатиме мету аудіювання. Завдання має бути конкретним і лаконічним, щоб діти могли утримати його формулювання в оперативній пам'яті, передбачати участь учня в його виконанні.

З цією метою доцільно поставити перед учнями такі завдання: прослухати твір і зрозуміти, про що найголовніше хотів сказати автор твору; прослухати твір, щоб висловити власне ставлення до сприйнятого; максимально повно переказати текст, не втративши основної думки; дати оцінку діям героїв твору, зрозуміти мотиви поведінки та вчинків персонажів твору; виразити власне розуміння тексту в малюнках, в пантоміміці тощо.

Наведемо приклади завдань, які пропонує С. Дубовик:

- виберіть картину, яка відповідає змісту прослуханого (пропонується дві-три картини, близькі за змістом, одна з яких повністю відповідає тексту);
- укажіть на розбіжності між змістом тексту й малюнка;

- назвіть дійових осіб, які зустрічаються в тексті;
- складіть усно характеристику головної дійової особи;
- висловіть своє ставлення до події (факту, вчинку тощо);
- з'ясуйте, які з названих якостей властиві героєві оповідання (на дошці дається список слів, які означають позитивні та негативні якості людини);
- зобразіть на аркуші паперу описану в тексті ситуацію;
- визначте причину вчинку, події тощо;
- доведіть достовірність або недостовірність описаної події;
- дізнайтеся, у якому місяці (коли, чому і т. п.) трапилась описана подія;
- з'ясуйте, скільки в тексті тверджень, що не відповідають дійсності (дається текст про подію, яку учні добре знають).

2. Пояснення значення нових слів і словосполучень, які зустрічаються в тексті.

Ознайомившись із текстом, учитель складає і пропонує дітям список слів і словосполучень (з поясненням). Особливої уваги потребують власні назви.

3. Введення учнів у ситуацію (формулювання завдання).

Комунікативне завдання добирається з урахуванням мовленнєвого досвіду й інтересів учнів та виходячи зі змісту тексту.

4. Процес слухання тексту.

Текст озвучує сам учитель або пропонується аудіозапис. Особливу увагу варто приділяти темпу подачі тексту. Прийнято вважати, що він повинен бути нормальним. Із цим можна погодитись, але не варто забувати, що проговорювання учнями тексту в паузах має наближатися до природного темпу мовлення. Крім того, відомо, що в багатьох учнів початкових класів темп говоріння ще низький, а тому створюється певний розрив між потребою сприймання та можливостями проговорювання. Це зумовлює певні психологічні труднощі сприймання. Щоб уникнути їх і забезпечити оптимальні умови для розуміння тексту, слід, залишивши темп проговорювання речень нормальним, дещо збільшити паузи між ними.

5. Смысловий аналіз прослуханого тексту дає можливість виявити глибину розуміння учнями твору. Аналіз прослуханого тексту можна здійснювати шляхом постановки запитань на розуміння учнями як фактологічної інформації («Про що твір?», «Про кого?», «Хто головні герої твору?», «Що зробили герої?», «Де відбуваються події?» та ін.), так і змісту тексту, наприклад: «Про що найголовніше хотів сказати автор?», «Про що автор твору нас хоче попередити?», «Навіщо автор написав цей текст?», «Чому автор назвав свій твір саме так?», «Від чого автор твору нас хоче застерегти?», «Чого вчить цей твір?» та ін.

Надзвичайно важливо у процесі здійснення смыслового аналізу художнього твору ставити запитання дітям на розкриття його «афективно-вольового підґрунтя», наприклад: «Як ви вважаєте, що спонукало автора написати цей твір?», «Який настрій був у автора, коли він писав цей твір?», «Як настрій автора вплинув на написання твору?», «Про що / про кого думав автор, коли писав цей твір?» тощо.

Побачити, наскільки глибоко учні проникли у зміст художнього твору допомагають мовленнєво-проблемні завдання на *смыслову компресію* (самостійно придумати заголовок до прослуханого твору; вибрати картинку, що ілюструє основну думку твору; співвіднести зміст тексту із серією картинок, розміщених у хаотичному порядку тощо).

На розуміння тексту значним чином впливає емоційний стан дитини. Відомо, що в дітей 6-7 річного віку емоції нестійкі, тому їх необхідно підтримувати й поглиблювати у процесі читання літературних творів. Цьому сприятимуть бесіди після прослуховування тексту. Мета таких бесід – з'ясувати емоційне ставлення учнів до почутого. У процесі такої бесіди важливо запитати: які відчуття викликав у них художній твір; що в ньому особливо сподобалося / не сподобалося чи запам'яталося; що викликало позитивні / негативні емоції; які враження справили на них ті чи інші герої художнього твору, події, описані в тексті тощо. Проте важливо не забувати, що занадто «бурхливі» емоції можуть заважати учням у розумінні твору. Тому,

на думку дослідників, треба «вести дітей від емоційного сприймання твору до осмислення його ідейного змісту» [13, с. 210].

6. Контроль прослуханого (в усній чи письмовій формі) має займати якнайменше часу й охоплювати якнайбільшу кількість учнів. Звичайно контроль прослуханого може здійснюватися у формі усних запитань до учнів, але, щоб охопити більшу кількість учнів, доцільно його здійснювати в письмовій формі. Письмовий контроль не повинен перетворюватися на письмову роботу. Це означає, що завдання мають передбачати лаконічні однозначні відповіді, у яких можна обмежитися одним словом, плюсом чи мінусом, визначенням «правильно» чи «неправильно» або вказівкою на номер правильної відповіді (вибір із кількох варіантів).

7. Підсумкова робота з прослуханим текстом, яка передбачає поглиблений аналіз тексту й вихід на мовлення. На цьому етапі вчитель пропонує завдання типу:

- 1) вибери твердження, які відповідають змісту;
- 2) дай відповіді на запитання;
- 3) перекажи текст;
- 4) склади план прослуханого тощо.

Такі вправи доцільно пропонувати для роботи в парах, у групах.

Як наголошує С. Дубовик, слід пам'ятати, що, організовуючи аудіювання, вчитель постійно опиняється перед фактом неоднакових можливостей учнів. Для одних пропонований ним текст виявиться надто легким, а інші не зможуть виконати завдання. У такому випадку вчителю варто запропонувати диференційовані завдання. Можна поділити учнів на дві групи за рівнем підготовки і пропонувати паралельно кожній із них посилене завдання. Трудність регулюється як обсягом, так і мовною структурою тексту. Крім того, для слабшої групи можна повторити текст два-три рази.

Незалежно від умов роботи вона може регулюватися складністю комунікативного завдання й обсягом підтримки. У всіх випадках учитель має уникати надто важких завдань.

Список використаних джерел

1. Гудзик І. П. Аудіювання на уроках української мови. Навчаємося слухати і розуміти почуте: посібник для вчителів початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням мовами національних меншин. Чернівці: Видавничий дім «Букрек», 2005.
2. Дорошенко С. І., Дудик П. С. Вступ до мовознавства. Київ: Вища школа, 1974.
3. Дубовик С. Аудіювання на уроках української мови. *Початкова школа*. 2002. № 3. С. 48-51.
4. Калмикова Л. О. Генезис сприймання і розуміння дошкільниками комунікативних одиниць рідної мови – операціональних мовленнєвих структур: матеріали II Всеукраїнського психологічного конгресу, присвяченого 110 річниці від дня народження Г. С. Костюка (Київ, 19-20 квітня 2010 року). Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. Т. I. С. 101-105.
5. Князева Л. І. Аудіювання при вивченні іноземних мов. *Педагогічний вісник*. 1998. № 3. С. 44–45.
6. Константинів О. В. Структура и механізми аудіювання. *Актуальні питання корекційної освіти*. Педагогічні науки, 2020. Вип. 15. С. 91-101. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2020_15_11.
7. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підруч. для студ. вузів / С. Ю. Ніколаєва, О. Б. Бігич, Н. О. Бражник, С. В. Гапонова, Г. А. Гринюк, Т. І. Олійник, О. П. Петрашук, Л. А. Сажко / За ред.: К. І. Онищенко. Київ: Ленсвіт, 1999.
8. Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посіб. / кол. авторів за ред. М. І. Пентилюк. Київ: Ленсвіт, 2015.
9. Сучасна українська літературна мова: Синтаксис / За ред.. І. К. Білодіда. Київ: Наукова думка, 1972.
10. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 1–2 клас. (12.08.2022). <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.1-2.Savchenko.pdf>
11. Федорова О. А. Формування адитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення у процесі навчання української мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Івано-Франківськ, 2016.
12. Харченко Н. В. Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку. *Психолінгвістика*, 2012. Вип. 9. С. 129-137. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2012_9_20.

13. Харченко Н. В. Психолінгвістичні підходи щодо розвитку в дошкільників операцій і дій аудіювання художніх творів. *Наука і освіта*, 2014. № 10. С. 207-213. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2014_10_49.

14. Цєпова І. В., Харченко О. Я. Розвиток навичок мовленнєвої діяльності молодших школярів: аудіювання, говоріння. Харків: Вид-во «Ранок», 2008.

15. Цінько С. В. Розвиток у п'ятикласників умінь аудіювання на уроках української мови: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02. «Теорія і методика навчання української мови». Київ, 2000.

16. Чепелєва Н. В. Рівень осмислення тексту як показник розумового розвитку. *Початкова школа*, 2001. №5. С. 8-10.

17. Шелехова Г. Т. Використання вправ з аудіювання і читання на уроках рідної мови. *Українська мова і література з школі: Науково-методичний журнал*, 2005. №4. С. 2-6.

18. Dahlhaus V. *Fertigkeit Hören*. München: Goethe-Institut, 1994.

ОСОБЛИВОСТІ ЧИТАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ 3-4 КЛАСІВ: СУЧАСНИЙ КОНТЕКСТ

Валентина Мартиненко,
провідний науковий співробітник
відділу початкової освіти імені О. Я. Савченко
Інституту педагогіки НАПН України

Загальні тенденції трансформаційних процесів читацької діяльності сучасних школярів

За результатами дослідження змін, що відбулись у становленні школярів як читачів, порівняно з попередніми роками, *виявлено* такі загальні тенденції: зазнали трансформації читацькі інтереси дітей, збільшилась питома вага читання з екрану, відбувається подальше зниження інтересу учнів до книжки, до читання; спостерігається відсутність у багатьох дітей позитивної мотивації до читання; більшість учнів не пов'язують питому вагу їхнього читання з успіхами у навчанні; досить помітно змінилось читання-розуміння молодшими школярами друкованих текстів: читання стало у багатьох поверховим, фрагментарним; сприймання обсягів тексту за одиницю часу, здатність концентрувати увагу на змісті тексту значно скоротились.

Відбулися зміни у характері читання учнів: воно стало більш діловим, прагматичним, індивідуалізованим; більшим попитом у досить значної частини читачів 3-4 класів користуються дитячі книжки з короткими текстами і значним візуальним супроводом

Змінилося також читання як процес передачі знань і набутого досвіду. Раніше процес читання був для дітей суто індивідуальним, пов'язаний з особистими переживаннями, читанням «для душі», бажанням перебувати у світі емоційного комфорту, викликаного змістом улюблених книжок, улюблених героїв. Тепер цей процес став трансформуватися соціальними мережами. З їх появою з'явилась можливість «лайкнути», «твітнути», тобто текст і читання стали частиною комунікації читача з іншими людьми. Отже,

читання як культурна традиція стає якісно іншим. Також змінився і читач, який виховується з допомогою цифрових носіїв і соціальних мереж.

У ХХІ столітті відбулась істотна трансформація читацьких практик, пов'язаних з появою в освітньому процесі різноманітних електронних ресурсів (наприклад, електронні версії шкільних підручників, навчальних посібників), що дало школярам можливість взаємодіяти із цифровими носіями текстів. Дитячі бібліотеки як соціальні інститути продовжують активно функціонувати, водночас все частіше спостерігаємо перенесення збереження дитячих книжок, окремих літературних творів у домашній комп'ютер, планшет та інші персональні девайси. Відтепер діти мають можливість читати оцифрований текст з будь-якого екрану.

Смартфони, планшети, інші електронні пристрої розширили точки входу в інформаційний простір. З'явилась можливість читати всюди: вдома, в дорозі і т. п.

Окремо варто зробити посилений акцент на особливостях розвитку навички читання молодших школярів як важливого інструменту успішного навчання учнів упродовж життя та їх активної інтеграції у соціум.

Враховуючи сучасну соціальну ситуацію розвитку інформаційного суспільства, відповідного переосмислення останніми роками в методиці читання зазнав підхід до формування й розвитку у школярів повноцінної навички читання, яка розглядається як базова інтелектуальна технологія, як універсальний інструмент функціональної грамотності, важливий індивідуальний ресурс для самореалізації людини в сучасному світі [4], як інструментальна навичка, яка включає осмислене, рефлексивне читання, оволодіння різними видами читання; комунікативним читанням вголос і мовчки; використання практики самостійного читання; освоєння стратегій читання художніх та інших видів текстів; уміння вибрати стратегію читання, що відповідає конкретному навчальному завданню та ін.

Станом на сьогодні ми змушені констатувати істотне зниження якісних і кількісних показників навички читання молодших школярів, відповідно до

обов'язкових результатів навчання. Крім активної і тривалої в щоденному житті дітей взаємодії з екранними ігровими технологіями, на таку ситуацію неминуче вплинуло також навчання учнів у режимі онлайн, змішаного навчання, викликані спочатку пандемією, а потім повномасштабною військовою агресією.

Це, в свою чергу, негативно позначилося й на розвитку у школярів пізнавальних функцій, які складають основу інтелектуальної діяльності під час читання: різні властивості уваги, смислове сприймання, вербально-логічне мислення, мовлення, зорова і робота пам'ять, зоровий контроль і корекція, довільна організація і регулювання діяльності, координація та регуляція артикуляційних рухів та ін.

Ми вкотре наголошуємо: досить значна частина школярів 3-4 класів мають значні труднощі в оволодінні повноцінною навичкою читання: читають у досить низькому темпі, роблять тривалі фіксації на кожному складі, слові, чисельні регресії (повернення до вже прочитаних складів, слів), що порушує цілісність процесу читання, і розуміння змісту. У таких дітей слабо розвинені антиципуючі рухи очей, які забезпечують швидку смислову здогадку слів, словосполучень, речень. Тобто, основним чинником впливу на рухову активність очей є низький рівень технічної сторони читання, а також зорового диференціювання буквених знаків. Не виключено, що в учнів 3-4 класів, які погано читають, пізніше дозрівають і увага, і механізми робочої пам'яті.

Крім того, учні з недостатнім розвитком навички мають комплексні порушення мовленнєвого розвитку (збіднений словниковий запас, недостатній рівень зв'язного мовлення, труднощі під час переказу прочитаного тощо). І така від'ємна ситуація, на жаль, не дає змоги цим дітям перейти на рівень грамотного і вдумливого читача.

З-поміж учнів 3-4 класів виокремлюється чимало читачів, у яких на достатньому рівні сформована технічна сторона навички, проте вони читають зміст навчального матеріалу переважно механічно, без проникнення у смисл. Тобто читання лінійних текстів, чорно-білих сторінок для таких дітей –

заняття нудне і нецікаве. Їм набагато цікавішим є яскравий, емоціогенний матеріал з мінімумом тексту і значним візуальним супроводом.

Читання з екрана

Активне користування різноманітною сучасною електронною продукцією спричинило появу іншої моделі читання – читання з екрана. Вивчення цього питання показує, що важливою особливістю читацької діяльності сучасних учнів є співіснування традиційних і нових читацьких практик – читання з екрана і читання з використанням паперових носіїв, з домінуванням традиційного формату.

Нова модель читання має свої особливості, порівняно з традиційним. У цьому процесі по-іншому діють механізми зорового сприймання й уваги; процеси цифрового читання і традиційного(паперового) спираються на різні когнітивні механізми.

Вітчизняні і зарубіжні дослідники в останні десятиріччя активно дискутують про негативні сторони і переваги екранного читання, взаємодію учнів з екранними пристроями, а також про те, яку питому вагу має займати нова форма читання у навчанні молодших школярів і підлітків.

Так, вітчизняна дослідниця О. Овчарук наголошує: «Зі збільшенням використання технологій діти можуть недостатньо розвивати свої соціальні навички. Це може призвести до того, що більше дітей будуть соціально непристосованими, замкнутими, сором'язливими у різних соціальних ситуаціях. Вони можуть не знати, як спілкуватися з іншими дітьми чи дорослими. У побудові стосунків учні можуть звикнути до самотності та втратити бажання спілкуватися зі своїми батьками чи навіть з друзями поза інтернетом, у реальному житті. Крім того, діти, які проводять багато часу за використанням пристроїв, можуть мати меншу концентрацію уваги та здатність зосереджуватися через те, що вони покладаються на технології» [2, с. 50].

У низці зарубіжних публікацій Норвегії (Støle H., Mangen A., Schwippert K., 2020), Австралії (Singer L., Alexander P., 2017), Нідерландів (. (Golan D., Barzillai M., Katzir T, 2018;), Англії (Van der Weel, 2011), дослідники наголошують: під час екранного читання діти гірше розуміють прочитане, ніж під час традиційного читання, часто пропускають багато важливих смислових компонентів у тексті, а також акцентують увагу на тому, що характер читання з екрана багато в чому залежить від того, з якого пристрою дитина читає текст. З відносно невеликого екрана смартфона їй складніше сприймати більші за обсягом тексти. Крім того, незважаючи на те, що більшість сучасних підлітків з раннього дитинства використовують різноманітні цифрові пристрої, ефективність цифрового читання в аспекті розуміння змісту за останні роки лише знизилась.

Важливою у цьому сенсі є теза про те, що викликом для цифрового читання сьогодні стає намагання збереження того ступеня розуміння й інтелектуального наповнення, які притаманні для аналогового, традиційного читання [5, с.34]. Сканування та побіжний перегляд текстів з екрана стають читацькими звичками в цифровому середовищі. В освітньому контексті, наприклад, учні досить швидко та успішно здатні зрозуміти загальний смисл екранного тексту та фактичну інформацію. Але для ефективної уважної роботи з цифровим текстом потрібно формувати у школярів спеціальні стратегії повільного аналітичного читання та вміння використовувати допоміжні техніки [7, с. 143].

Навчання учнів у багатьох школах в режимі онлайн лише актуалізує цю проблему. На жаль, за відсутності у сучасних дослідженнях фахових, кваліфікованих методик з навчання учнів читання екранних текстів, техніками такого виду читання школярі оволодівають емпірично, стихійно

Учені також звертають увагу на нові навички онлайн-читачів, таких як багатозадачність, динамізм, здатність до пошуку різних варіантів розв'язання одного й того завдання. Діти сучасного покоління можуть одночасно слухати музику, фотографувати, робити уроки і т.п. Але платою за багатозадачність

стають неуважність, гіперактивність, дефіцит розвитку уваги, надання переваги візуальних символів логіці й поглибленого занурення у зміст тексту.

Одним з негативних наслідків багатозадачності, наголошує у своїй публікації О. Струтинська, є складність у концентруванні учнів на одній дії, оскільки вони звикають до поверхневої уваги на велику кількість предметів одночасно, але при цьому не можуть сфокусуватися на повідомленні, яке є найбільш значущим для виконання певного завдання. Таке явище називається "кліпове мислення." Його характеризує невміння виокремлювати головне, аналізувати, бачити причинно-наслідкові зв'язки, дуже часто – відсутність власної точки зору, а також зниження рівня успішності та рівня засвоєння знань [3, с. 152].

Особливості екранного зображення, різна контрастність, недотримання гігієнічних та ергономічних правил користування персональним комп'ютером й різними електронними пристроями є основними чинниками, що викликають зорове стомлення, послаблення м'язів очей та ін..

Водночас учені відзначають особливу роль просторово-часових маркерів, які надає під час читання паперова книжка. Коли в змісті тексту важливо встановити причинно-наслідкові, просторові і темпоральні зв'язки, його краще читати у паперовому варіанті [6].

Тактильна взаємодія з книжкою, гортання сторінок полегшує запам'ятовування змісту матеріалу, а необхідність прокрутки на екрані (скролінг), навпаки, його утруднює, особливо під час читання довгих текстів.

Отже, на сьогоднішній день «маятник» все ж схиляється на користь більшої питомої ваги застосування традиційної читацької практики саме у молодшому шкільному віці.

Численна категорія школярів нашої країни загалом позитивно оцінюють потенційні можливості читання з екрана, зазначають зручність електронних пристроїв (електронний текст доступний тим, що завжди під рукою; текст можна скопіювати, збільшити шрифт; читати з екрана – це сучасно і модно; пристрій для читання зручно брати із собою в дорогу і т.ін.), хоча діти досить

мало застосовують з навчальною метою практику читання з екрана значних за обсягом лінійних художніх чи інформаційних текстів. Вони здебільшого використовують мобільні екранні пристрої для розваг (комп'ютерні ігри, спілкування з друзями тощо).

Індивідуальні особливості окремих груп читачів

Варто зазначити, що у структурі читання надзвичайно важливу роль відіграють пізнавальні інтереси учнів, бажання щодня одержувати нові знання, нову інформацію, і найголовніше – отримувати позитивні емоції, задоволення від читання. У цьому контексті відомий німецький психолог Рейнхард Пекрун, автор теорії контролю і значущості емоцій досягнення, значну роль приділяв взаєминам учнів з педагогами, батьками й однолітками, пропонував конкретні способи розвитку позитивних і зниженню негативних емоцій. Найголовніше, зазначав учений, педагоги мають допомагати школярам розвивати впевненість у собі, інтерес і внутрішню цінність знань, оскільки це сприяє розвитку позитивних навчальних мотивів і зменшує негативні емоції. Такий ефект можливий лише за умови висококваліфікованого викладання. Крім того, вчитель і сам повинен відчувати позитивні емоції, створювати в класі і на уроках позитивний психологічний мікроклімат, говорити учням про їхні успіхи, залучати батьків до обговорення і вирішення шкільних проблем [8].

Процес дослідження нами особливостей читацької діяльності передбачав зокрема диференціацію учнів 3-4 класів за рівнем їхньої активності, ставленням до книжки, до читання. Було виокремлено такі групи читачів: *діти, які не люблять читати, вони практично нічого не читають у вільний від навчання час* (крім читання, пов'язаного з виконанням домашніх завдань); *діти, які мало читають* (не систематично, час від часу); *діти-активні читачі, які багато читають у вільний від навчання час*.

У структурі читання зазначених груп читачів переважають такі *читацькі мотиви*.

У першій групі учнів переважає *мотив примусу* (діти зазначали, що вони читають через те, що їх змушують читати дорослі: батьки, вчителі). Вони не люблять читати тому, що, на їхню думку, це заняття для них нудне, воно стомлює; їм цікавіші інші види занять: смартфони, комп'ютерні ігри, спорт і т. і н. Помітним є той факт, що діти не докладають серйозних зусиль для розуміння текстів, зокрема й через низький рівень розвитку навички читання, сформованості умінь смислового читання, відсутність позитивних читацьких мотивів.

Для школярів, які мало читають, домінувальним є *мотив читання для розваги* (читаю, коли нудно; у книжках часто можна знайти веселі, «прикольні» історії, смішні картинки і т. п.).

У групі активних читачів переважають пізнавальні, соціальні, а також прагматичні мотиви (читаю, бо це корисно для мого розуму; для того, щоб пізнавати нове, багато знати, добре вчитися, дізнаватися про нові відкриття, про те, як живуть люди в інших країнах; і т.п.).

Більш затребуваними серед школярів 3-4 класів, *які мало читають*, так званих «пасивних читачів», є розважальні дитячі книжки з короткими текстами на сторінці і значним його візуальним супроводом. До слова, раніше такі дитячі видання користувалися попитом переважно серед учнів 1-2 класів. У цьому контексті виокремимо такі види видань, як комікси, вімельбухи та інші жанри візуального наративу. Для сучасних дітей вони стали однією з умов їхньої інтеграції в інформаційний світ.

Компетентність юного читача у цьому випадку полягає в його умінні «зчитувати», «розкодовувати» візуальний ряд чи окремі картинки, тобто розуміти, про що вони розповідають; в умінні співвідносити зміст мінітексту і зображення тощо. І тут варто наголосити: звичка постійно одержувати інформацію у легкій для сприймання формі, мимохіть відучує від розумової напруги, необхідної під час читання, не сприяє формуванню духовних цінностей, особистісному самовизначенню.

Школярі-пасивні читачі не здатні самостійно у повному обсязі сприйняти сюжетну лінію твору, загальний смисл тексту, у них є досить значні труднощі у визначенні теми та основної думки твору, зв'язного переказу, а також використання змісту прочитаного для власних висновків. Крім того, у них слабо розвинена творча уява, яка гальмує формування навички читання-розуміння тексту.

Водночас варто зазначити, що за великим рахунком читання не зникло з життєдіяльності молодших школярів. Воно стало іншим: інформаційним, більш мотивованим і свідомим. Проілюструємо це на прикладі *дітей-активних читачів*.

Такі діти, наприклад, з цікавістю прочитають той чи інший твір, якщо будуть розуміти, для чого це їм потрібно. У виборі дитячої літератури вони мотивовані на одержання швидкого результату тут і зараз, знаходження актуальної інформації, краще наочної, візуальної. Помітною для активних читачів є зміна в розвитку читацьких інтересів .

Є підстави говорити про так звані «вільні» – «некеровані» читацькі практики, які пов'язані з процесом задоволення власних читацьких інтересів, самоосвітою. Читачі цієї читацької групи неохоче читають книжки, рекомендовані вчителем для уроків роботи з дитячою книжкою, особливо тоді, коли тематика таких книжок не збігається з їхніми власними читацькими інтересами. Натомість ми спостерігаємо самостійне звернення дитини до того чи іншого жанру літератури, вибір книжок за певною тематикою, яка цікавить дітей саме зараз. Помітною особливістю активних читачів є прагнення до самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення, розширення свого світогляду, амбітні установки стати у майбутньому знаменитими, успішними людьми. У читацькій діяльності таких учнів відчутно вирізняє інтерес до пізнавальної літератури з різних галузей знань, до серій книжок, довідкових видань, зі змісту яких школярі одержують цікаву інформацію, різні факти про дітей – майбутніх видатних постатей різних країн світу, а також відомості про

великих українців, імена яких примножили славу нашої країни у світовому масштабі.

Такі читачі – більш ерудовані, орієнтуються у змісті і тематиці сучасних книжок, усвідомлено формулюють свої читацькі запити у бібліотеці. Вони, наприклад, надають перевагу книжкам, які сьогодні користуються найбільшим попитом серед одноліток не лише в Україні, а й у світі. Зазначимо, що окремі з них (наприклад, твори Д. Роулінг, Д. Кінні) здебільшого адресовані учням середнього шкільного віку, але їх висока популярність серед дітей світу є значним стимулом для читання і молодшими школярами нашої країни.

Водночас чимала кількість представників цієї категорії читачів вважають, що література про події давно минулих років нецікава, нічого не навчає, оскільки у ХХІ столітті все відбувається по-іншому. Ця теза знаходить своє підтвердження і під час опитування працівників дитячих бібліотек, які констатують низький попит у сучасних молодших школярів на художні книжки вітчизняних і зарубіжних дитячих письменників-класиків, які наприкінці ХХ століття були популярними. Це неоднозначна проблема. Очевидним є протиріччя у світобаченні та цінностях між поколіннями. Але це ніяк не означає, що актуальний соціальний досвід, цінності минулого ми, дорослі, не повинні передавати сучасним дітям засобами читання. Розкриваючи важливі функції змісту підручничового матеріалу з літературного читання, О.Я. Савченко у цьому контексті наголошувала: «У визначенні змісту читання важливо прагнути гармонії між сучасною соціально орієнтованою тематикою дитячого читання і класичними творами, написаними у різний час видатними письменниками. Переконані, що дітям слід емоційно проникливо відкривати цінність їхньої багатой і різноманітної спадщини» [5; с. 138].

Сучасні книговидавання, які користуються попитом у читачів

Загальновідомо, що у ХХІ столітті діти стали значно менше читати, вони більшою мірою цікавляться сучасною аудіовізуальною продукцією, яка поступово витісняє книжку з поля зору читачів. Книжка все частіше розглядається як джерело інформації, а не носій культурних і моральних цінностей та важливий засіб збагачення емоційно-чуттєвого досвіду школярів.

Зважаючи на це, зростає роль учителя початкових класів у розширенні та збагаченні кола дитячого читання сучасною літературою, яка викличе інтерес у дітей цифрового покоління, вихованні вдумливого читача, який повноцінно розуміє прочитане.

Звертаємо увагу класоводів, батьків дітей на те, що обмежений читацький досвід молодших школярів, недостатність фонових знань, соціального досвіду – це ті чинники, які мають істотний вплив на самостійність у виборі книжок, на розвиток і становлення читацьких інтересів дітей. У цьому віці багато дітей ще мають слабе уявлення про багатство і різноманітність книжкового світу за тематикою, жанровими ознаками тощо. Отже, таким дітям варто показати його розмаїтість, допомогти у виборі дитячих книжок. Цьому сприятимуть екскурсії до бібліотеки, книжкові виставки, відкритий доступ до книжок, індивідуальні бесіди із школярами, показ добірки різних книжок на ту чи іншу тематику. Крім того, важливо знати, які саме книжки люблять читати діти у цьому віці.

Сучасна книжкова індустрія враховує інтереси «цифрових» дітей, готуючи для них видання все більш інтерактивні, розширюючи при цьому їх функції і можливості. Серед видань дитячої літератури ХХІ століття помітною тенденцією є переважання у їх змісті візуальної інформації над вербальною. Візьмемо до прикладу сучасні видання вімельбухів, коміксів, багатьох художніх та науково-пізнавальних книжок і т. ін.

Варто відзначити, що поступово у нашій країні знаходять розвиток і набирають популярності нові види і типи дитячих видань. Вони одержали

назву «книжок з доповненою реальністю» або «збагачені книжки» – AR-технології. Такі книжки являють собою комбінацію класичної друкованої книжки з віртуальними компонентами у реальному часі. Анімовані зображення, музичний супровід, цікаві ігри спонукають читачів-молодших школярів до ознайомлення із сюжетом творів у повному обсязі, а створені до книжок розмальовки - збірки контурних малюнків на основі ілюстрацій, цікаві розвивальні завдання за змістом творів мають позитивний вплив на розвиток творчих здібностей, творчої уяви, дрібної моторики рук дитини, сприяють глибшому проникненню у сюжетну канву твору.

Вони здатні активізувати інтерес дітей до читання дитячих класичних творів, а відтак ознайомлювати учнів із загальнолюдськими цінностями дітей і дорослих минулих поколінь. Українські видавництва станом на сьогодні більшість книжок з доповненою реальністю створюють на основі дитячих творів поки що зарубіжних письменників-класиків. Наводимо приклади таких книжок: «Кіт у чоботах», «Попелюшка», «Спляча красуня» Шарля Перро; «Піноккіо» Карла Коллоді; «Аліса в Країні див», «Аліса в задзеркаллі» Льюїс Керрол; «Снігова королева», «Дикі лебеді» Ганса Хрїстіана Андерсена; «Лускунчик і Мишачий король» Ернста Теодора Амадея Гофмана та інших.

Варто додати, що така література виконує функцію стимулювання пізнавальних інтересів читачів, розширення їхнього світогляду, що дуже важливо з погляду соціалізації дитини, яка відбувається засобами читання.

Окремо слід сказати про видання дитячих книжок у форматі щоденників, листів, у яких персонажі розповідають цікаві історії про самих себе, своє дозвілля і навчання, пригоди, що з ними трапляються. Вони також користуються популярністю у дітей. Не останню роль у цьому відіграє невеликий обсяг логічно завершених «мінісюжетних» історій із сучасного життя персонажів. Враховуючи зниження концентрації уваги учнів під час читання лінійних паперових текстів, формат листів, щоденників, приваблює дітей, почасти перетворюючи процес читання в творчість. Варто також зазначити інтерактивний характер таких книжок, посилення у їх змісті

діалогової взаємодії дитини-читача з текстом твору, його героями. Наведемо приклади таких видань українських та зарубіжних письменників: К.Сгорушкіна «Мої вимушені канікули»; В. Терен «Миша, яка пише листа до Парижа»; Ульф Старк «Мій друг Бофало, Біл і я»; Ліз Пічок «Чудовий світ Тома Гейтса»; серії книжок: Іан Вайброу «Капосна книжка Малого Вовчика»; Тімо Парвела «Елла та друзі»; Жорис Шамблен «Щоденник Вишеньки», Джефф Кінні «Щоденник слабака» та ін..

Як показують результати опитування молодших школярів, бесіди з працівниками дитячих бібліотек, останнім часом серед учнів-читачів є зростання попиту на дитячі книжки з аудіосупроводом.

З одного боку, таку тенденцію можна пояснити відчутним зниженням інтересу сучасних дітей до читання чорно-білих сторінок, яке для багатьох є заняттям важким, нецікавим. Це доконаний факт. Крім того, дослідження показують, що значна кількість дітей мають функціональну незрілість пізнавальних процесів. Зрозуміло, що становлення у таких учнів повноцінної навички читання відбувається зі значними труднощами. З іншого боку, в абсолютної більшості молодших школярів розвинений природний потужний пізнавальний інтерес до навколишнього світу, бажання щодня дізнаватися про щось нове, цікаве, досі незвідане. Отже, якщо дитині самотійно читати книжки важко або нецікаво, вона задовольняє свої пізнавальні потреби через інші канали сприймання, наприклад, шляхом аудіювання. Зазвичай сприймання змісту тексту на слух не викликає значних фізичних, вольових зусиль, часових затрат.

І тут важливо наголосити, що такий, на перший погляд, ризикований спосіб одержати у майбутньому активного слухача і пасивного, некваліфікованого читача, може мати дуже оптимістичні прогнози щодо розвитку позитивної мотивації до читання у дітей. Все залежить від кваліфікованого керівництва дитячим читанням з боку вчителів, батьків, працівників бібліотек. Маємо на увазі відповідний добір дитячих книжок з аудіо супроводом. Адже такі книжки мають значні потенціальні можливості

сприяти розвитку аудіативних умінь, різних видів пам'яті, механізмів зорового сприймання, тактильних відчуттів, становленню окремих складників навички читання.

У різних груп читачів активне зацікавлення викликає література нон-фікшн, яка досить швидкими темпами розвивається в Україні протягом останніх десятиліть. Сьогодні цим словом можна назвати практично всю нехудожню літературу. Вона диференціюється на такі різновиди: науково-художні, науково-пізнавальні, довідкові книжки з різних галузей знань

Таким книжкам для молодших школярів притаманні інтерактивність, діалогічність, поєднання наукових фактів, соціальних явищ і візуальної гри. Вони написані доступною мовою, у захопливій формі з прекрасним ілюстративним супроводом залучають школярів до цікавого світу наукових відкриттів, спонукають дітей знаходити у тексті прямі і приховані авторські запитання, які потребують обдумування відповідей по ходу читання; самостійно ставити запитання до змісту тексту, прогнозувати його орієнтовний зміст.

Серед розмаїтого світу дитячого нон-фікшн виокремимо лише деякі видання книжок українських авторів, які порівняно недавно вийшли у світ, але вже стали популярними серед читачів-молодших школярів. Це серія книжок Р. Романішин, А. Лесіва «Я так бачу» - все про зір і усе, що з ним пов'язано; «Голосно, тихо, пошепки» - книжка розповідає про звук в усій повноті його проявів; «Куди і звідки» - про рух і мандри не лише людей, а й тварин, рослин, вітру, води, нашої планети і т. ін.; Богдана і Наталі Тихолозів «Франко від А до Я»; А. Гресь «Фінансова грамотність для дітей»; С. Ройз «Книжка сили і перетворень»; К. Кузякіна «Біла, трішки чорна-пречорна книжка»; Ю. Смаль «Цікава хімія: життєпис речовин»; Л. Ра «Щоденник котячих мандрів»; А. Копилової «Червона книжечка» та інші.

Після подій на Майдані, початку збройного конфлікту на Сході нашої країни у 2014 році, а також повномасштабної російсько-української війни діти-читачі молодшого шкільного віку досить чутливо відреагували на соціально-

політичні події, які відбуваються в нашій країні. Так, вивчення нами читацьких інтересів учнів у цей період дало змогу виявити підвищений попит у дітей на літературу героїко-патріотичної, історичної тематики, наприклад, про козаків, козацьку славу, українських гетьманів, про волонтерство, зброю і т.ін.. Натомість, абсолютна більшість дітей уникають, не бажають читати сучасні твори на тему російсько-української війни. Така тематика викликає заперечення також і у дорослих. Батьки, які разом з дітьми приходять до бібліотек, просять працівників не пропонувати дітям книжки про сучасну війну. Адже постійні сигнали повітряних тривог, обстріли, вибухи, руйнування травмують дитячу психіку, спричинюють стресові ситуації, поглиблюють депресивні стани.

В умовах війни у молодших школярів в разі збільшився попит на дитячі твори про тварин, особливо на ті книжки, де йдеться про тварин, яким допомагають дорослі й діти, рятують їх через потрапляння у складні чи небезпечні ситуації, а також на твори, які навчають відповідальності, турботи, гуманного ставлення до них (Марія Чумарна «Періто», Люсі Деніелс «Історії порятунку», Володимир Верховень «Вусохвості і лапокрилі», Оксана Луцевська «Опікуни для жирафа», Лаюк Мирослав «Ківі, Ківі», Євгенія Завалій «Місія «Порятунок» та ін). Зміст таких текстів, на нашу думку, є особливо важливими тому, що вони слугують для дітей одним із своєрідних компенсаторних засобів для поліпшення їхньої емоційно-чуттєвої сфери у ці складні часи, які проживає наша країна, вселяють оптимізм, віру в те, що допомога обов'язково приходить, коли хтось потрапляє у біду, потребує захисту, а також сприяють любові, бережливого ставлення до братів наших менших.

Дитячі письменники, а також книжкова індустрія дуже швидко відреагували на підвищений інтерес дітей до комп'ютерних ігор. Сьогодні на книжковому ринку з'явилося багато видань про подорожі у паралельні світи, космічні подорожі, дитячі детективи, фантастика, фентезі, дитячих книжок, у

яких герої – лицарі, розбійники, чудовиська, космічні пірати, роботи, дракони і т. ін.

На фоні низької у багатьох учнів мотивації до книжки, до читання, висока конкурентоспроможність аудіовізуальної продукції, вагомим чинником, який посилив негативні тенденції читацької діяльності дітей, є об'єктивне ускладнення сучасних текстів. Як зазначають фахівці багатьох країн світу, ускладнились структура текстів, синтаксична будова речень, словниковий склад; у змісті текстів, у т.ч. навчальних, з'явилося безліч нових понять, термінів, спричинених інтенсивним розвитком інформаційних технологій.

Проведений нами аналіз уривків з художніх та інформаційних текстів у чинних підручниках з літературного читання для 3-4 класів дає підстави для висновків: абсолютна більшість з них не відповідають оптимальним показникам лінгвістичної складності текстів в аспекті їх генерації за такими кількісно-якісними параметрами: значення довжини речень, довжини слів; складність синтаксичних конструкцій; лексико-граматичний склад текстів тощо. На жаль, укладачі підручників станом на сьогодні не можуть повноцінно впливати на якість навчального матеріалу - сучасних авторських художніх та інформаційних текстів.

Прийнятий 01 січня 2023 р. новий Закон України «Про авторське право і суміжні права» суттєво вплинув на забезпечення та реалізацію освітнього процесу. Згідно з цим Законом, вільне використання літературних і художніх творів як ілюстрації у друкованих навчальних виданнях (підручниках і навчальних посібниках) стало неможливим, оскільки Законом про авторське право це не передбачено. Тепер використання літературних і художніх творів як ілюстрації у друкованих підручниках і навчальних посібниках у період дії авторського права здійснюється тільки з дозволу осіб, яким належать майнові права на твір.

Отже, керівники видавництва, редактори, укладачі підручників не мають права без згоди письменників, їхніх спадкоємців (виняток – твори

письменників-класиків) розміщувати у підготовлених до друку навчальних виданнях твори, уривки з творів, їх скорочувати, адаптовувати та ін., тобто втручатися в авторський твір. І звичайно, це стосується зокрема і складності лінгвістичних конструкцій (без згоди автора не можна спростити складне чи довге речення, замінити складне або малозрозуміле довге слово синонімічним, взяти якийсь цікавий уривок з тексту і т. ін.). Як показує практика, не всі письменники дають згоду друкувати їхні твори у навчальних виданнях в адаптованих варіантах. Ось і виходить, що митці слова після вступу у дію нового Закону, свої авторські права відстояли. Але незрозуміло, як у контексті багатьох положень зазначеного Закону, дотримувати права школярів. Наприклад, право учнів початкової школи навчатися за якісними, доступними за змістом і формою підручниками, цікавими та оптимальними за складністю текстами. Вважаємо, що ці суперечності потребують урегулювання на державному рівні.

Список використаних джерел

1. Овчарук, О.В. Інструменти ефективної комунікації учнів та вчителів у цифровому освітньому середовищі: результати онлайн-дослідження. *Нові технології навчання*. (98). 2024. С.148-156.
2. Савченко, О. Я. Методичний потенціал нового підручника з літературного читання в третьому класі. *Проблеми сучасного підручника*. Вип.25. К. 2020. С.133 – 148.
3. Струтинська, О. В. Особливості сучасного покоління учнів і студентів в умовах розвитку цифрового суспільства. / *Open educational e-environment of modern University*, № 9 (2020) С. 145-160.
4. Типова освітня програма для учнів 3-4 класів [електронний ресурс] — [Режим доступу:<https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>]
5. Delgado P., Vargas C., Ackerman R., Salmerón L. Don't throw away your printed books: A metaanalysis on the effects of reading media on reading comprehension . *Educational Research Review*– 2018. – Vol. 25. P. 23–38.
6. Mangen A., Walgermo B., Brønnevik K., Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 2013, vol. 58, pp. 61–68.
7. Pekrun, R. Emotions and Learning. *Educational Practices Series*. Belley, France: International Academy of Education. 2014. № 24. P. 6—29.
8. Van der Well A. Changing our textual minds: towards a digital order of knowledge. Mancheste. *Manchester: Univ. Press*. 2011.

**ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ
НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ПИСЬМА:
МЕТОДИЧНІ НАСТАНОВИ**

Оксана Петрук,
провідний науковий співробітник
відділу початкової освіти імені О. Я. Савченко
Інституту педагогіки НАПН України

Навчання письма як важлива складова освітнього процесу

Навчання каліграфічного письма має велике значення й актуальність у сучасному світі, незважаючи на поширення цифрових технологій [9]. Формування навичок правильного, розбірливого й охайного письма молодших школярів на уроках навчання грамоти, української мови є важливою складовою освітнього процесу, що відіграє ключову роль у всебічному розвитку дитини. Уміння писати не лише закладає основу майбутніх навчальних досягнень, але й впливає на когнітивний розвиток, творчі та комунікативні здібності учнів. Рукописне письмо розвиває дрібну моторику рук, загальну координацію рухів дитини, навички концентрації, допомагає краще запам'ятовувати інформацію, структурувати та висловлювати свої думки письмово.

У вітчизняній освітній системі опанування рукописного письма – частина загальної програми навчання української мови. Воно пов'язане з формуванням навички читання, розвитком усного й писемного мовлення, правописом, творчою діяльністю. Від рівня сформованості навичок письма залежить передусім успішність засвоєння дитиною інших дисциплін загальної початкової освіти.

Нагадаємо, що в методиці процес формування навичок письма пов'язаний із двома компонентами: каліграфічним (уміння правильно, чітко, швидко і красиво зображати рукописні знаки на папері) й орфографічним

(знання правил використання рукописних знаків і вміння застосовувати ці правила під час письма). Усе це формується поступово під час навчання в початковій школі, а потім поглиблюється, повторюється й узагальнюється на наступних етапах освіти.

Чинники, що впливають на динаміку розвитку навичок письма молодших школярів

Нині все більше вчителів констатують, що в учнів знижується рівень писемного мовлення (як графічних навичок, так і вмінь оформлення письмових висловлювань, вираження думок у письмовій формі). У процесі проведеного нами експериментального дослідження [8] було виявлено чинники, що впливають на динаміку розвитку навичок письма, такі як:

– вікові та індивідуальні особливості учнів:

- недостатня сформованість дрібної моторики рук;
- недостатня сформованість умінь усного мовлення;
- забування молодшими школярами графічних правил;
- надмірна швидкість письма;
- знижена саморегуляція та контроль за власними діями;
- неуважне ставлення молодших школярів до свого почерку;
- низький інтерес до вправ з письма, невмотивованість учнів;

– професійна підготовка вчителів:

- необізнаність педагогів щодо психофізіологічних особливостей сучасних учнів та неврахування цих характеристик у процесі навчання;
- неволодіння сучасними методичними прийомами формування навичок письма;
- небажання / неспроможність педагогів імплементувати положення про академічну свободу / педагогічну автономію вчителя в освітній процес (саме в аспекті самостійного планування, вільного вибору форм, методів, темпу навчального процесу тощо);

– організаційні фактори:

- превалювання дистанційного або змішаного формату навчання;
- перехід від однієї розліновки до іншої;
- передчасний перехід на зменшене письмо;
- значний обсяг письмових робіт;
- відсутність чітких унормованих орієнтирів щодо об'єктів перевірки сформованості навичок письма та умінь писемного мовлення, їх обсягу, періодичності діагностування.

Вікові та психофізіологічні особливості учнів, що утруднюють оволодіння навичками письма

Письмо – найскладніший вид мовленнєвої діяльності, оскільки вимагає від молодших школярів більшої підготовки та зусиль, як фізичних, так і психічних. Тому під час організації навчально-пізнавальної діяльності учнів з опанування графічних навичок і техніки письма важливо враховувати їхні вікові психологічні особливості, фізіологічні можливості, стан здоров'я. Передусім це:

- слабкий розвиток дрібної моторики рук, що ускладнює тримання олівця / ручки та виконання точних рухів;
- проблема зі синхронізацією рухів руки з тим, що бачить око, що впливає на здатність писати рівно й акуратно (проблеми з точним відтворенням букв; сповільнене виконання завдань; складнощі з розміщенням букв у сітці зошита);
- недостатня сформованість оптичного сприйняття графічних образів (труднощі з розпізнаванням і розрізненням букв, схожих за формою; проблеми з точним відтворенням букв та їх елементів; складнощі з розташуванням букв / слів у рядку / на сторінці);
- труднощі з утриманням уваги протягом тривалого часу, що необхідно для навчання письма;

- проблеми з пам'яттю (сплутування форм букв, схожих за написанням; забування послідовності рухів під час написання; складнощі із запам'ятовуванням слів, інструкцій);
- недостатній розвиток мовлення (фонематичний недорозвиток: труднощі з розпізнаванням і відтворенням звуків; недостатній мовленнєвий досвід);
- захворювання органів зору (короткозорість, спазм акомодациї, амбліопії тощо);
- емоційні та психічні проблеми (стан тривоги, страх перед помилками, невпевненість у своїх силах, неврози, панічні атаки, прояви агресії, що загалом можуть гальмувати процес навчання);
- значна стомлюваність при тривалому напруженні;
- відсутність інтересу або мотивації до навчання, що може бути пов'язано із труднощами або невдачами на початкових етапах.

Підготовка дітей до формування навичок письма та запобігання окремим із зазначених труднощів провадиться у дошкільлі та продовжується у школі. Так, для розвитку дрібної моторики рук особливо ефективними є:

- ліплення з пластиліну;
- маніпуляції з ігровим тістом;
- вирізання безпечними ножицями;
- нанизування намистин, макаронів;
- маніпуляції із прищіпками;
- малювання на піску / борошні / манці;
- «шнурування» взуття, отворів у картоні і под.
- малювання / розфарбовування крейдою, маркером тощо;
- відклеювання / наклеювання наліпок;
- ігри з ляльками, котрих потрібно одягати на руку / пальці;
- збирання дрібних предметів і под.



Для покращення координації рук і очей рекомендовано:

- кидання та ловля м'яча;

- складання пазлів;
- обведення ліній / фігур пальцем / олівцем;
- «полювання» за мильними бульбашками;
- «переливання» ложкою води в ємності різного розміру;
- танці, руханки;
- малювання зображень «від крапки до крапки» тощо.

Для розвитку оптичного сприйняття та просторових уявлень доцільними є такі заняття:

- малювання, розфарбовування;
- ігри з конструкторами;
- ігри з кратками букв / цифр / зображень;
- «впізнавання» / відшукування предметів, схованих у мішку / піску, рисові;
- сортування предметів за розміром / формою / кольором тощо.

Для подолання труднощів із пам'яттю варто:

- використовувати візуальні підказки на кшталт флеш-карток, малюнків;
- ігри на встановлення відповідності;
- забезпечити візуальне / аудіальне / тактильне сприйняття інформації (наприклад: показати, назвати, обвести букву-шершавчик) і под.

Очевидно, що зазначені активності мають ширший спектр впливу, зокрема й на емоційний стан дитини, зняття напруження, утримання уваги, збудження інтересу. Частину з них можна проводити у вільний від навчання час. Крім того, доцільно поінформувати батьків про важливість подібних видів занять для підготовки до формування навичок письма та рекомендувати урізноманітнити ними час дозвілля з дитиною.

Нівелювання негативних факторів, що утруднюють оволодіння навичками письма, та забезпечення досягнення запроєктованих навчальних результатів можливе за умови організації вчителем цілеспрямованої та систематичної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів.

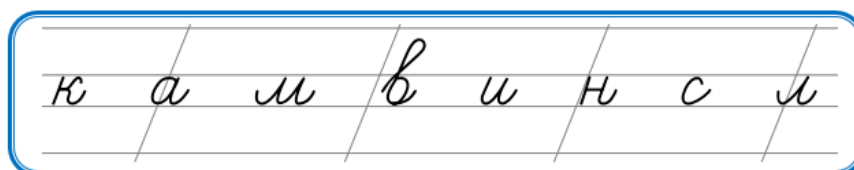
Основні прийоми та види завдань для формування графічних навичок і техніки письма

У лінгводидактиці проблема формування в учнів навичок письма завжди була предметом пильної уваги і всебічних досліджень науковців, методистів і вчителів-практиків. Накопичено великий досвід, цінний для вдосконалення освітнього процесу. Одним із ключових питань є якість формування навичок письма в молодших школярів. Більшість дослідників (І. Кирей, О. Палійчук, О. Прищеп, В. Трунова, І. Цєпова, М. Чабайовська) суголосні в тому, що результативність цього процесу залежить від орієнтування вчителя в системі методів і прийомів навчання письма та доцільного їх вибору з урахуванням мети уроку, характеру змісту навчального матеріалу, рівня освітньої підготовки учнів [5; 7; 13; 16]. Поділяємо думку І. Цєпової про те, що у процесі навчання письма «методи і прийоми повинні не протиставлятися, а розглядатися як взаємопов'язані способи навчання, що разом складають систему» [16, с. 10]. Для шкільної практики важливим є розумне поєднання методів і прийомів, підпорядкування їх результату у вигляді дидактичних завдань. Розглянемо основні прийоми та види завдань, які рекомендовано для навчання каліграфічного письма.

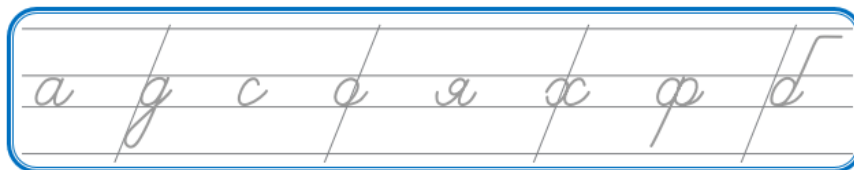
В межах аналітико-синтетичного методу навчання письма виокремлюються такі прийоми:

– *поелементний аналіз* рукописної букви. Може реалізовуватися вже у добуквений період через завдання на кшталт:

- обведи елементи, які написано на основі (назва елемента: наприклад, подовженої похилої);
- знайди букви, в яких є (назва елемента: наприклад, коротка похила із заокругленням внизу). Обведи цей елемент;

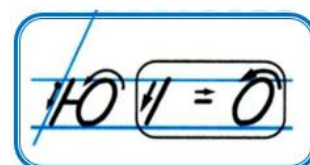


- наведи (назва елемента: наприклад, малий овал) у буквах і под.



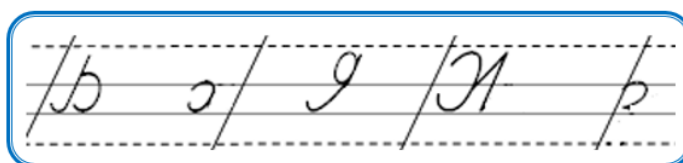
Найчастіше прийом поелементного аналізу застосовується на етапі ознайомлення з новою літерою:

- назви, з яких елементів складається буква «а» («с», «д», «ш» і под.; на початкових етапах або під час аналізу букв складної конфігурації як візуальна опора демонструється зображення рукописної літери, розкладеної на елементи).



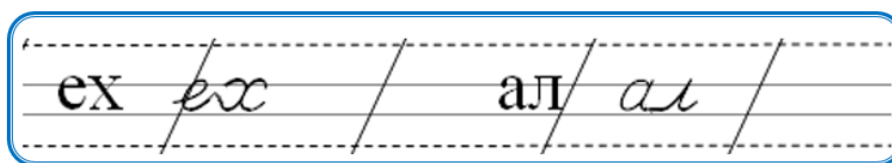
Крім того, прийом поелементного аналізу може використовуватись на етапі закріплення знань про конфігурації вивчених букв та для їх порівняння між собою:

- порівняй літери «л» та «м» («и» та «ш», «в» – «д», «Ч» – «У» і под.). Що в них спільного? Чим відрізняються?
- допиши елементи літер.



– *аналіз помилкового написання* призначений навчити учнів виявляти графічні помилки, запобігати або усувати їх. Також може реалізовуватися для само- та взаємоперевірки:

- обведи букви, які написані неправильно. Поясни, що в них не так;
- наведи тільки правильно написані букви;
- з'єднай букви правильно (наведені неправильно з'єднання букв).



– *показ процесу написання* (прийом «Пиши так, як я») – написання букви за зразком учителя на дошці / у зошиті учня, що супроводжується словесним поясненням, зі скількох і яких саме елементів складається буква;

– *уявне письмо* (прийом «Письмо в повітрі») – відтворення руху руки під час письма без видимого зображення літер. Методисти зауважують, що письмо в повітрі можна здійснювати всією кистю руки, рукою з ручкою / маленькою указкою, окремими пальчиками, навіть носом і головою, з розплющеними або заплющеними очима, що урізноманітнює процес навчання. Варіанти реалізації: письмо пальцем на долоні протилежної руки, слідкування очима за сигналом лазерної указки на дошці / стіні;

– *письмо мокрим пензлем / вологою серветкою* на дошці. На думку І. Цепової, цей прийом доцільно застосовувати «для формування графічної навички в нерішучих учнів, котрі соромляться власних помилок, особливо зроблених на очах у всього класу. Дітей заспокоює те, що написане швидко висихає й не залишає слідів не тільки на дошці, а й у пам'яті однокласників» [16, с. 4];

– *письмо літер на манці / піску* сприяє усвідомленню й запам'ятовуванню послідовності рухів руки під час письма без їх обмеження лініями рядків. Учні зображують літеру пальчиком у пластиковій тарілці (картонній коробці) зі сипучим матеріалом. Написана буква прибирається легким трясінням тарілочки (коробки), після чого можна знову виконати вправу [6, с. 21];

– *прийом конструювання / моделювання* передбачає застосування різних матеріалів: мотузок, дроту, гудзиків, камінців, мушель, квасолі тощо: учні викладають на парті елемент або букву, дотримуючись правильної послідовності, намагаючись якомога точніше передати їх форму. Різновидом цієї роботи є переконструювання літер: діти шляхом усунення, доповнення або заміни елементів «перетворюють» одну букву на іншу:

- «збери» і напиши букви:

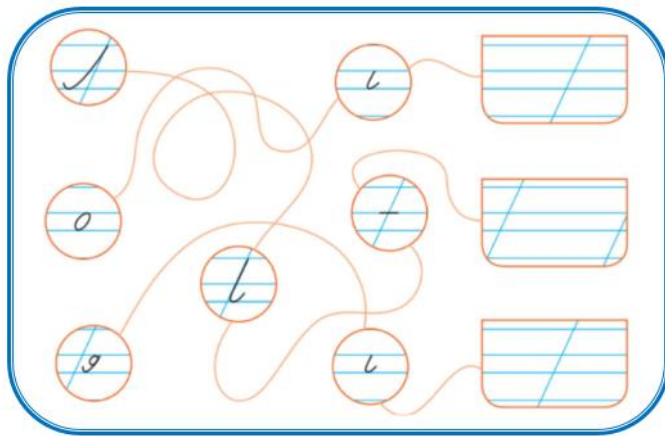
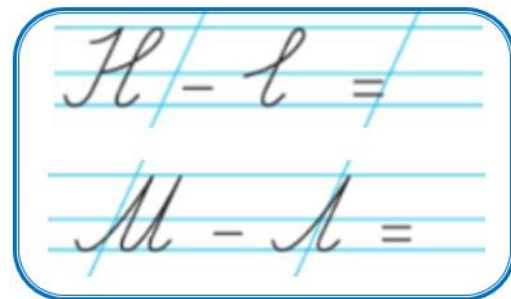
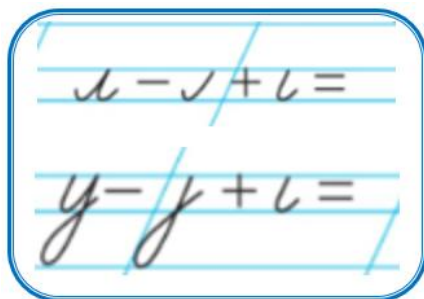
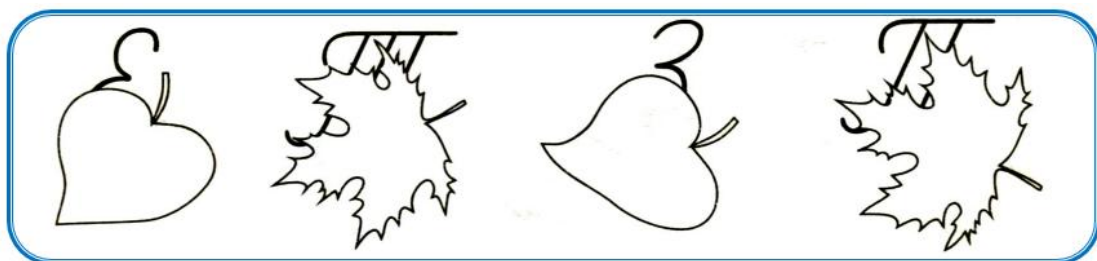


Рис. 2. Приклад завдання на конструювання букв із «Українська мова. Буквар» І. Цепової, 2023 р.

Одним із видів конструювання є розв’язання графічних прикладів. Зразки таких завдань наводить у своїх роботах І. Цепова [14].



У межах прийому конструювання використовують і завдання конструктивного характеру на впізнавання та дописування букви, буквосполучення або слова, які неповністю зображені. Частина букв у таких завданнях прикрита або витерта. Цей вид роботи методисти пропонують проводити у вигляді дидактичної гри «Жук-буквоїд», «Гумка-пустунка» тощо. Приклади таких завдань наведено у «Зошитах для письма» О. Вашуленко, О. Прищепи [4]:



– ліплення із пластиліну. Для застосування прийому необхідні заздалегідь заготовлені картки зі зображенням елемента або букви, пластилін, дощечка для пластиліну. Варіанти реалізації:

- «мотузочку» з пластиліну виклади по контуру букви на картці;
- підготуй стільки «мотузочок» із пластиліну, скільки елементів у букві (назва букви). Виклади їх, акуратно поєднуючи між собою;
- зі пластилінових кульок виклади букву (назва букви).

«Виліплений» елемент або букву діти можуть прикрасити гудзиками, намистинами, мушлями, насінням тощо. Через часову тяглість прийому методисти рекомендують застосовувати його на уроках образотворчого / трудового мистецтва.



У межах лінійного методу навчання письма доцільно пропонувати завдання для орієнтування в лініях графічної сітки зошита, як-то:

- наведи верхню / нижню лінію робочого рядка червоним / фіолетовим кольором;
- зафарбуй робочий рядок жовтим кольором;
- намалюй на початку рядка трикутник зеленого кольору, на середині рядка – трикутник синього кольору, а в кінці рядка – трикутник червоного кольору;
- намалюй предмети / фігури / лінії в рядку;
- пиши короткі лінії по верхній і нижній робочих лініях і став крапку на середині рядка і под.

У буквений період застосовуються прийоми:

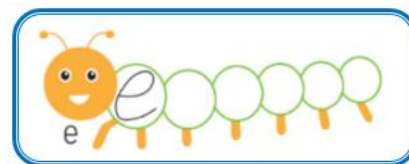
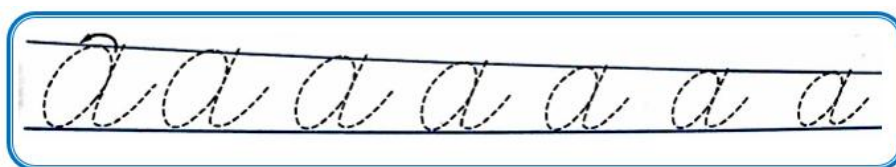
– *пояснення написання* – вчитель демонструє написання букви в графічній сітці зошита, супроводжуючи процес чіткою інструкцією: звідки починаємо писати літеру / елемент, напрям руху руки в рядку, де закінчуємо написання букви / елемента. Наприклад: *«Мала буква л складається із двох елементів: переднього плавного елемента й короткої похилої лінії із заокругленням унизу праворуч. ... Перший елемент – передній плавний елемент – починаємо писати трохи вище від нижньої рядкової, доводимо його до верхньої рядкової лінії.*

Потім, не відриваючи руки, ведемо вниз коротку похилу лінію із заокругленням унизу праворуч, закінчуємо її писати на середині робочого рядка» [6, с. 38].

– *коментоване письмо* букв чи їх поєднань – пояснення написання самими учнями у процесі зображення графем. І. Цєпова зауважує, що коментування учнями важливе під час письма, адже «відсутність пояснень утруднює мислення дітей, яке органічно пов'язане з мовленням. Однак перевантажений, складний коментар до зображення букви погано сприймається учнями, оскільки вони не засвоюють відразу велику кількість слів і плутаються в лініях і рядках» [16, с. 6];

– *графічний диктант* – прийом, за якого вчитель озвучує пояснення написання літери без показу процесу її зображення, а діти пишуть її згідно прослуханого опису;

– *письмо з поступовим зменшенням висоти рядка* (рядки-сходинок й под.) здебільшого практикується для написання букв складної конфігурації, однак правомірно використовувати їй на початковому етапі письма нової букви, як-от у «Зошиті для письма і розвитку мовлення» авторів О. Вашуленко, О. Прищепи [4] або навчальному посібнику О. Іщенко, С. Логачевської [15];



– *стискування зі зразка* (подібний до прийому «Пиши так, як я») – наслідування, відтворення наведених зразків у прописах / на дошці / індивідуальних робочих аркушах / планшетах тощо.

Близькими до попереднього є прийоми в межах копіювального методу такі, як:

– *наведення* («письмо за контуром») – копіювальний прийом наведення зразка елемента / букви / складу тощо, зображених пунктиром, крапками або слабким контуром. Методисти зауважують на важливості орієнтирів початку письма й напрямків руху пера під час застосування прийому, адже без «таких позначок діти можуть почати письмо з протилежного боку, змінювати напрям штриха, що призведе до порушення плавності письма» [16, с. 8]. Такий вид роботи полегшує засвоєння учнями конфігурації букви, адже одночасно спрацьовує зорова й моторна пам'ять; дає змогу позбутися хвилювання та напруги в процесі письма;

– *«письмо сухим пером»* – прийом, що передбачає обведення зворотнім кінцем ручки / маленькою указкою / шпажкою наведений у зошиті з друкованою основою зразок; сприяє запам'ятовуванню початку письма, напрямку руху руки, загалом конфігурації букви / елемента;

– *калькування* – письмо за допомогою накладання кальки або поліетиленової плівки на зразок. Учень за зразком пише на кальці, потім прикладає кальку до чистого аркуша паперу і знову пише на ній букву. Знімає кальку й пише букву на місці видавленого зразка. Цей прийом рекомендовано використовувати в системі диференційованої роботи з метою виправлення вад письма. Кальку із наведеним зразком літери учень накладає на написані ним букви, порівнює їх, з'ясовує допущені помилки;

– *письмо з рукою вчителя* – прийом доцільно використовувати в роботі з повільними, невпевненими дітьми: вчитель бере руку дитини у свою так, щоб вона відчувала силу стискання ручки, натиску на папір, рух руки під час зображення літери, а також його увагу й підтримку;

– *тактильне письмо* («обведення літери-шершавчика») – наведення пальцем ведучої руки збільшених контурів букв, зроблених із шорсткого паперу (мілкого наждачного). Діти проводять пальчиком по «шорсткій» літері спочатку з



розплющеними очима, а потім із заплющеними. Якщо палець опиняється на гладкій площині, значить допущена помилка. Цей прийом сприяє розвитку тактильних відчуттів, зорового й рухового аналізаторів. Принагідно зазначимо, що букви для тактильного обведення можна виготовити шляхом наклеювання на шаблон тканини, оксамитового паперу, змашування форми клеєм ПВА з подальшим посипанням сіллю, дрібною крупою тощо. Такі види роботи можна запропонувати дітям на уроках трудового мистецтва.

Основні прийоми генетичного методу використовуються здебільшого на етапі закріпленню навичок письма вже вивчених елементів або літер, що входять до складу нового написання, а саме:

- *нарощування елементів* – прийом передбачає зіставлення літер подібної конфігурації та виявлення відмінностей між ними («і» – «ї», «с» – «є», «г» – «п» – «т» і под.). Певною мірою цей вид роботи подібний до поелементного аналізу;
- *узагальнення рукописних букв за основним елементом* – прийом сприяє формуванню в учнів уміння групувати графеми за певною ознакою, сприяє розвитку аналітико-синтетичних умінь.

У межах методу Карстера методисти практикують:

- *накреслення основних елементів збільшеного розміру* – для формування плавності письма основні елементи «крупним планом» обводяться «в повітрі», на дошці, площині парти / стола, в зошиті й под., але поступово змінюються основні рухи: всією рукою (кисть і пальці нерухомі); згину кисті (без рухів руки і пальців); пальців, (рука й кисть нерухомі) й под.;

– зображення літер і складів, пов'язаних особливими штрихами (розчерки Карстера), що сприяють розвитку вільних, упевнених і швидких рухів руки та є підґрунтям для формування скоропису;



– *письмо слів без будь-яких допоміжних ліній* рекомендовано використовувати у післябуквений період на нелінованому аркуші паперу для розвитку плавного, ритмічного, гарного письма молодших школярів. Це можуть бути завдання на кшталт: підписування малюнків, вписування слів в певні форми (в розділений аркуш на квадрати, трикутники, вписування реплік у комікси й под.). Зазначені види роботи популярні й рекомендуються в низці видань [10; 14; 15; 17].

Застосування прийомів тактового (ритмічного) методу дає змогу зосередити увагу всього класу. Письмо під рахунок допомагає учням встановити постійний ритм рухів пальців, необхідний для написання ряду графем. Спочатку вони пишуть у повільному темпі, поступово пришвидшуючи його. Тактування або лічба сприяють розвитку плавного письма, чіткості й впевненості рухів руки, пожвавлюють роботу, дисциплінують учнів, підвищують їхній інтерес до уроку [7, с. 108; 16, с. 7]. З-поміж прийомів тактового методу найбільш ефективними є:

– *письмо під лічбу* – написання елементів літер, що ведуться згори вниз або горизонтально зліва праворуч, під лічбу: «Раз, два, три...» і далі, а всіх інших з'єднувальних елементів, що пишуться знизу вгору, – під протяжний звук [i]. Наприклад, *мала буква у пишеться під рахунок: «Раз-і, два-і»; велика літера У пишеться під рахунок: «І-раз-і, два-і»*. Під час письма вчитель лічить самостійно, або пропонує це зробити учням поодиночі чи хором. Важливо, щоб лічба відповідала темпу письма середнього учня, а швидкість письма не позначалася на якості написання;

– *тактування* – прийом відрізняється від попереднього тим, що під час письма темп написання задається шляхом відбивання ритму (плесканням в долоні, стуканням олівцем по столу, відбиванням ритму ногою, звуками налаштованого на певний темп метронома тощо).

Формування графічних навичок та техніки письма – процес складний і тривалий. Молодші школярі, зображуючи найпростіші елементи тієї чи іншої букви, докладають максимум зусиль, емоційно переживають свої невдачі. Тому необхідно враховувати настрій дітей, підбадьорювати, вчасно приходити їм на допомогу, а також змінювати / урізноманітнювати види роботи.

Основні види роботи з письма

Розглянемо основні види роботи, які допомагають опанувати навички письма молодшим школярам.

1 клас. Упродовж першого року навчання в учнів мають сформуватися технічні навички письма (уміння користуватися засобами письма, орієнтуватися на сторінці зошита та в його розліновці), графічні навички (уміння правильно зображати всі рядкові і великі літери алфавіту, поєднувати їх між собою), а також початкові орфографічні навички (уміння записувати без пропусків і заміни літер слова, вимова й написання яких збігаються, з опорою на звуковий аналіз, писати роздільно слова в реченні, вживати велику літеру на початку речення та у власних назвах). Зауважимо, що вже під час навчання грамоти виконувані учнями графічні вправи, пов'язані із засвоєнням конфігурації рукописної літери, мають бути спрямовані на досягнення більш перспективної мети – формування у школярів орфографічно правильного письма.

У період навчання грамоти основними видами роботи є:

- списування окремих слів, словосполучень, речень, невеликих текстів із букваря / дошки, навчальних карток;
- письмо під диктування (зокрема й малюнкові диктанти);
- каліграфічні хвилинки (у післябуквений період);

- самостійні види роботи з елементами творчості на кшталт: підписування малюнків, опис малюнків, підписування кадрів коміксу, дописування слів у вірші-буриме;
- мовні ігри (мовні ребуси, «перетворення» слів, «Заміни літеру – утвори слово», «Слова зі слова», «Шифрувальник» і под.).

Не варто перевантажувати учнів під час письма. Так, у підготовчий (добуквений) період вони мають писати до 5 рядків, в основний (буквений) – на першому етапі – до 6, далі – до 8 й потім – до 10 рядків. У період удосконалення (післябуквений) учні мають писати не більше 12 рядків за урок.

Робота над каліграфією, технікою письма, орфографічною грамотністю не обмежується періодом навчання грамоти, а продовжується в наступних класах. Ураховуючи безвідривне письмо в межах можливого, характерне для скоропису, учні в кожному наступному класі мають демонструвати більш прискорений темп.

У **2 класі** для розвитку й удосконалення навичок письма доцільно проводити:

- каліграфічні хвилинки;
- письмо під диктування;
- письмо з пам'яті;
- списування із друкованих аркушів, текстів із підручника / дошки;
- письмо на час / під ритм для розвитку швидкості;
- творчі завдання (написання текстів, казок);
- мовні ігри («Знайди помилку», «Склади слово», кросворди, ребуси тощо);
- прийом «Навчаючи – вчуся»: діти пояснюють одне одному правила написання букв або ж орфографічні правила;
- групові проєкти, які передбачають написання текстів, малювання, презентацію результатів.

У **3-4 класах** в учнів уже сформовані базові навички письма, відбувається перехід на письмо в зошиті в одну лінію. На цьому етапі

основними видами роботи з удосконалення навичок письма є такі ж, як і в попередній період, але більші за обсягом, різноманітніші і складніші за змістом, як-то:

- каліграфічні хвилинки;
- письмо під диктування (зокрема вільні й творчі диктанти);
- списування із друкованих аркушів, текстів із підручника / дошки;
- письмо з пам'яті;
- робота з текстами, що передбачає їх аналіз та складання й записування плану; складання й запис запитань до тексту; виписування опису / зачину (чи іншої частини тексту); написання продовження й под.;
- творчі завдання (написання текстів, казок, есе, листів героям, запрошень, листівок, складання простих сценаріїв, історій з героями мультфільмів тощо);
- написання різних видів переказів;
- ведення різних видів щоденників;
- мовні ігри, конкурси, квести;
- групові та індивідуальні проекти тощо.

Варто зазначити, що увага до письма (охайності, правильності написання елементів та з'єднань, нахилу, розміру, пропорцій, розміщення в рядку / на сторінці тощо) необхідна не лише під час виконання молодшими школярами спеціальних вправ із написання окремих літер, їх елементів, буквосполучень, слів, а й у процесі виконання всіх інших письмових робіт (списування, письмо під диктування, з пам'яті, творчі роботи і под.). Принагідно важливо звертати увагу учнів на письмове оформлення робіт, культуру оформлення записів, накреслення букв, акуратності виправлень тощо й на інших уроках.

Стисло розглянемо основні види роботи для формування й розвитку навичок письма.

Каліграфічні хвилинки доцільно проводити на початку кожного уроку. Цей вид роботи ефективний, коли має цілеспрямований характер. Завдання

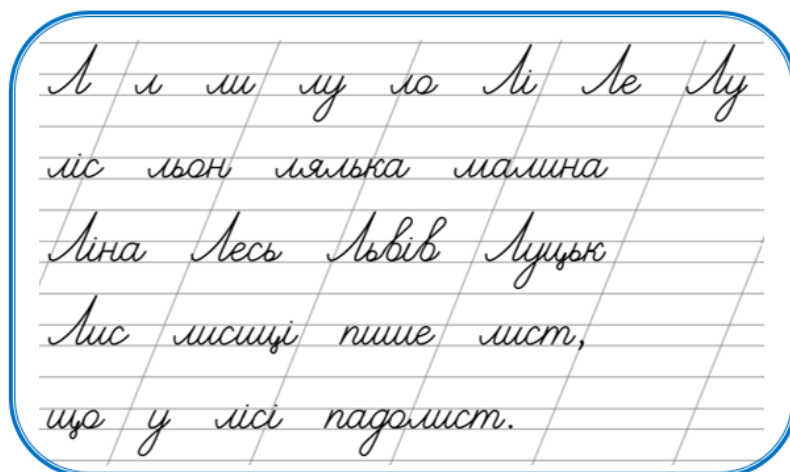
можна пропонувати однакове для всього класу, або з урахуванням індивідуальних особливостей письма кожної дитини. На вправлення у зразковому каліграфічному написанні пропонується відводити:

2 клас – до 2-х рядків;

3 клас – до 3-х рядків;

4 клас – до 5 рядків.

У першому рядку рекомендовано писати букви, їх з'єднання, далі – слова з буквою, написання якої відпрацьовується, а закінчувати – написанням речень із цією літерою. Для складних випадків написання можна відводити окремі рядки. Важливо, щоб учитель коментував написане, звертаючи увагу на написання й назву кожного елемента й букви в цілому.



Для здійснення диференційованого підходу до вдосконалення графічних навичок і підготовки індивідуальних матеріалів, призначених допомогти окремим учням попрактикуватись у написанні літер, слів або словосполучень, що викликають труднощі, вчитель може скористатися вже наявними методичними розробками [1], або ресурсами, які генерують подібні завдання [12].

Списування є важливим видом роботи для формування навичок письма в молодших школярів. Воно допомагає покращувати каліграфію, закріплювати правильне написання слів, розвивати орфографічні навички,

формувати навички самоконтролю. За способом виконання списування буває просте, вибіркоче і з творчим завданням.

У 1 класі практикується просте списування букв, складів, простих слів, а також списування речень, невеликих текстів зі зразків (рукописного / друкованого).

У 2 класі діти списують короткі речення, невеликі (прозові й віршовані) тексти, звертаючи увагу на орфографічну правильність та пунктуацію. Доцільним є вибіркоче списування (наприклад, списування слів, що містять певні орфограми, належать до певних частин мови тощо).

У 3-4 класах для цього виду роботи пропонуються невеликі за обсягом тексти з підручника / дошки. А також проводиться творче списування з додаванням учнями власних елементів, як-то: доповнення прикметниками, короткими описами, зміненням кінцівки тощо.

Рекомендовані обсяги текстів для списування / диктантів такі:

1 клас – 20-30 слів;

2 клас – 30-50 слів;

3 клас – 50-70 слів;

4 клас – 70-90 слів.

У процесі списування важливо в період навчання грамоти привчати першокласників списувати по складах, а не по буквах, а в подальшому запам'ятовувати цілі слова, словосполучення й речення, які потрібно записати. Сприятимуть цьому зорові диктанти, письмо з пам'яті.

Для вдосконалення навичок письма списування слід практикувати регулярно, супроводжуючи настановами на охайне виконання роботи, заохочуючи учнів до старанності, нагадуючи про важливість самоперевірки (промовляти слова по складах, звіряти їх зі зразком на дошці / картці / у підручнику / зошиті). Для урізноманітнення процесу навчання необхідно проводити різні види списування (просте, вибіркоче, творче), добирати матеріал, який цікавий та емоційно привабливий для учнів. У нагоді вчителю стануть ресурси, що дають змогу генерувати тексти для списування,

доповнювати їх граматичними або завданнями творчого характеру [11]. Важливим етапом у проведенні списування є зворотній зв'язок: обговорення з учнями їхніх досягнень і помилок, заохочення, окреслення кроків подальшого вдосконалення.

Прийоми формування орфографічної пильності

Звичайно, в оволодінні грамотним письмом головну роль відіграють знання орфографічних правил. Однак часто діти припускаються помилок на добре знайомі їм правила. Здебільшого причина криється в тому, що вивчення правила належною мірою не пов'язується з практикою застосування, для його ілюстрації наводиться 1-2 приклади, недостатньо завдань, насичених потрібними правописними моментами, що пропонуються для вправління й под. Брак уваги до проблеми закріплення, зв'язку теорії з практикою, одноманітність вправ призводять до того, що діти припускаються помилок під час письма. Тому важливо формувати в молодших школярів орфографічну пильність, що передбачає уміння знаходити, розпізнавати мовні явища / певні орфограми, наявність «чуття» мови, що спонукає замислитись, перевірити себе. Формуванню орфографічної пильності сприятимуть такі завдання:

- Прочитай слова. Знайди в них «небезпечні місця». Яким правилом написання скористаєшся?
- Прослухай речення. Поміркуй, написання яких слів викликає в тебе сумніви. Записуючи їх, роби пропуски на місці орфограм (сумнівних букв).
- Перевір, як ти вмієш користуватися правилом (наприклад, правопису префіксів, подовжених приголосних тощо): заповни пропуски. Оціни себе: за кожний правильно заповнений пропуск нараховуй 1 бал.
- Потренуйся: завчи вірш і запиши його з пам'яті. Познач орфограми. Звір написане з текстом вірша.

- Стань коректором – людиною, яка виправляє помилки в книжках, журналах. Які виправлення ти зробив(-ла)? Чому?
- Послухай загадки. Відгадки запиши. Перевір за орфографічним словником правильність свого запису. Виправ помилки, якщо вони є. Оціни свою роботу.
- Прочитай слова. Запам'ятай написання важких для тебе слів. Підготуйся до їх запису під диктування вчителя / однокласника.
- Прочитай текст. Упізнай відомі тобі орфограми. Добери, де це можливо, слова для перевірки.
- Прочитай слова. Прокоментуй їх написання. Підготуйся до запису цих слів під диктування.
- Прочитай текст. Випиши слова, написання яких видається тобі важким. Запам'ятай їх написання [2].

Важливо розвинути в молодших школярів знатність до самоперевірки. Тому методисти не рекомендують вчителю / дорослому відразу самому виправляти помилки. Доцільно запропонувати дітям самостійно знайти помилку: «Ти припустився(-лася) помилки на правило (написання слів з апострофом / знаком м'якшення, правопису суфіксів тощо). Знайди й виправ її». Або «Звір свій запис із текстом у підручнику / на дошці. Скількох і яких саме помилок ти припустився(-лася)?» [2, с. 8].

Запропоновані вище завдання є підготовчими до написання молодшими школярами диктантів – письмових вправ / робіт для перевірки грамотності учнів і засвоєння ними правил правопису.

У методичному арсеналі вчителя **диктант** є тим прийомом, що дає можливість організувати ритмічну, колективну роботу всього класу над одним текстом; є засобом і навчання, і контролю.

Диктанти почасти викликають у дітей панічні настрої, страх, що не напишуть без помилок. Щоб подолати такі емоції, необхідне регулярне вправляння. Для підвищення його ефективності рекомендовано «перед написанням диктанту провести підготовчу роботу, спрямовану на активну

працю зорової, слухової та моторної пам'яті» [2, с. 8], використовуючи пропонувані вище завдання для формування орфографічної пильності. Доцільним буде й списування текстів чи написання диктантів з «орфографічним промовлянням», коли дитина сама собі «диктує», промовляючи слова складами, відповідно до орфографічних, а не орфоепічних норм.

Вчителю важливо розумітися у специфіці диктантів, їх видах (навчальні / контрольні; текстуальні / вибіркові / вільні / творчі; попереджувальні / пояснювальні, слухові / зоро-слухові / зорові тощо), методиці проведення й аналізу, а також доцільного включати ті чи інші з диктантів у роботу з урахуванням навчальних цілей, підготовленості учнів, доступного формату навчання тощо.

Найпоширенішими з-поміж навчальних диктантів є попереджувальні й пояснювальні. *Попереджувальний диктант* передбачає усний аналіз тексту, пояснення важких для написання орфограм до їх написання, щоб попередити можливі помилки учнів. Під час його проведення дитині «дозволяється самостійно визначити складні для написання слова, прочитати й запам'ятати їх» [2, с. 9]. *Попереджувальний диктант* може супроводжуватися *коментованим письмом*, яке часто розглядають як окремий вид вправ, що «знаходиться між попереджувальним і пояснювальним диктантами, оскільки пояснення тексту, що диктується, здійснюється у процесі його написання» [3, с. 9]. Однак, зважаючи на те, що коментування має на меті попередити появу помилок на письмі, розглядаємо його як різновид попереджувального диктанту.

Пояснювальний диктант протилежний до попереднього, адже слова / речення / текст спочатку записуються під диктування, а потім дитина пояснює написання тих чи інших орфограм. Методисти рекомендують під час запису тексту пояснювального диктанту дозволяти дітям робити пропуски на місці орфограм, написання яких викликає сумніви, а потім спільно з'ясовувати, що саме їх викликало [2, с. 9].

Щодо насиченості тексту правописними моментами, то під час добору матеріалів для диктантів учитель має враховувати, що текст для контрольного диктанту не повинен бути перенасичений важкими випадками, натомість для навчального диктанту можна обирати більш складні тексти.

Способи активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі формування й розвитку навичок письма

Дієвим стимулом активізації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів є *позитивне підкріплення успіху*. Невдачі у навчанні, страх перед критикою, засудження пригнічують учнів, викликають у них гальмівні процеси, уповільнюють темп навчально-пізнавальної діяльності, знижують активність та працездатність нервової системи, інтерес до предмета. Натомість створення низки ситуацій, у яких учні досягають хороших результатів у навчанні, слова похвали й заохочення від учителя, підтримка й визнання однокласників, переживання емоційного підйому – все це веде до виникнення в них почуття впевненості у своїх силах і легкості процесу навчання.

З огляду на це рекомендуємо під час аналізу письмових робіт учнів передусім відзначати позитивні моменти, а вже потім звертати увагу на хиби. Переживання ситуації успіху, особливо дітьми, котрі не демонстрували високих досягнень, стимулює інтерес до навчання, нівелює їхню інтелектуальну пасивність, готує до переборення труднощів, мотивує на покращення навчальних результатів.

Як засвідчують проведені спостереження, молодші школярі легко включаються в нові види діяльності, проте в разі постановки одноманітних завдань, що потребують праці, докладання зусиль, відразу втрачають інтерес. Зважаючи на те, що учні проявляють активність і зацікавленість у ситуаціях, обумовлених *змістом навчальної діяльності*, її емоційною привабливістю, нестандартністю, змагальним характером, важливо урізноманітнювати процес навчання за допомогою ігрових завдань, проєктів та нестандартних занять.

Так, у період навчання грамоти можна запропонувати

– *ігри*:

- «Збери слово» або «Словесні пазли» (зі запропонованих букв діти складають слово, записують у зошиті / на дошці);
- «Упізнай букву наосліп» (дитині зав'язують очі, пропонують помацати букви з цупкого картону, «шершавчики» тощо й назвати їх);
- «Буквоїд» або «Віднови слова» (потрібно відновити й записати слова, у яких пропущено склади);
- «Лабіринт букв» або «Буквений детектив» (знайти потрібні букви для складання й запису заданих слів (назв малюнків, відгадок до загадок тощо));
- «Ланцюжок» (утворити ланцюжки до слів, дописуючи до останнього складу поданого слова ще один або кілька складів, щоб утворилося нове слово: наприклад: вихідне слово мова → мовазапискасалопата. Гра може бути командною);

– *майстер-клас* «Письмо на асфальті» (діти крейдою пишуть букви на асфальті, коментують свою роботу);

– *проєкти*:

- «Моя улюблена буква» (дитина малює улюблену букву, записує слова з нею, розповідає про цю букву, пояснює свій вибір);
- «Дивовижні букви» (пропонується оформити незвично вже відому букву: намалювати схожою на якийсь предмет, тварину, прикрасити природними матеріалами, аплікацією тощо; розказати про свій проєкт у класі, поділитися враженнями, який із проєктів однокласників особливо сподобався, поцікавитися в автора, як його виконував).



У наступних класах ігри та мовний матеріал, на основі якого вони організовуються, ускладнюються. Зростає частка *проєктів, творчих завдань*, як-то: створення книжок-складанок (лепорелло), коміксів, складання й запис питань до інтерв'ю, написання сценаріїв до презентації улюбленої книжки

тощо. Крім того, цікавим форматом проведення уроку-гри / подорожі є квест, що об'єднує в собі низку завдань, націлених на удосконалення правописних умінь, граматичного ладу мовлення, критичного мислення учнів, навичок групової / командної роботи, стимулює мотивацію навчальної діяльності.

Квест (від англ. *quest* – пошук) – гра-змагання, основою якої є послідовне виконання завдань. Квест проводиться за таким алгоритмом:

- учні об'єднуються в команди;
- оголошуються правила й мета гри;
- кожна команда отримує маршрутний лист, у якому зазначені пункти / зупинки маршруту та будуть вказуватися бали за виконання завдань;
- у кожному пункті / на зупинці консультант (учитель або старший учень) дає завдання, контролює його виконання та вказує бали в маршрутному листі;
- виграє команда, котра першою проходить маршрут / набирає більшу кількість балів.

Для просування команд по маршруту пропонуються завдання, в яких зашифровані пункти / зупинки, як-то:

За першими літерами слів – назв малюнків розшифруйте й запишіть слово.

Знайдіть це місце у школі. Отримайте конверт із наступним завданням.



--	--	--	--	--	--	--

Залежно від тематики кожної зупинки учням пропонуються відповідні завдання, після виконання яких вони отримують бали (наприклад, 1 бал за 1 правильну відповідь). Завдання можуть бути такі:

1. Назва якої пташки містить 40 «а»? (сорока)
2. Чим закінчується вечір і починається ранок? (буквою ер)
3. Яке слово об'єднує 33 букви? (алфавіт)
4. Які 100 приголосних можуть зупинити рух автомобіля? (100 «п» → стоп)
5. Як з буряка зробити великий дощ? (буряк – к → буря)
6. Що потрібно зробити, щоб майка полетіла? (майка – чайка)

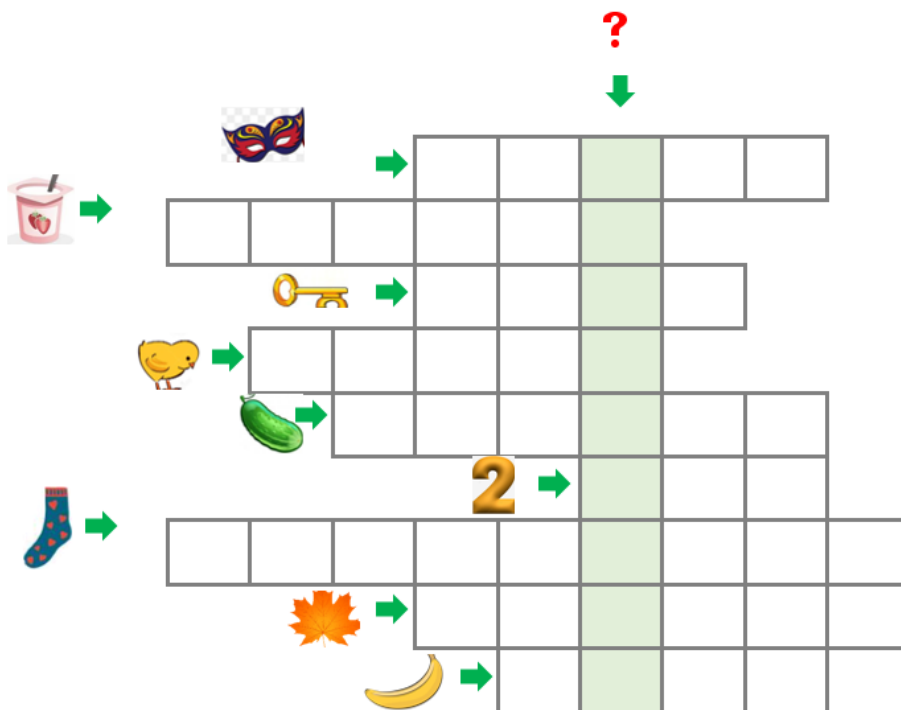
Із наведеного слова складіть якомога більше нових слів.

1 слово – 1 бал. Час виконання – 1 хвилина.

МИЛОЗВУЧНІСТЬ

Варіанти відповіді: мило, злість, осінь, ніч, ніс, міль, лінь, тіль, мить, сім, сіль, лом, сич, сіль, літо.

Розв'яжіть кросворд – дізнайтеся зашифроване слово.



Неабияку роль в активізації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів під час навчання письма відіграє *варіативність методів навчання та форм організації роботи* (індивідуальної, парної, групової, колективної). Зміна різних видів робіт на уроці, обумовлена конкретною метою й завданнями, відповідна психічним особливостям та фізіологічним можливостям учнів, є дієвим способом попередження стомлюваності та збереження їхньої працездатності.

Наостанок зазначимо, що *особистість учителя*, котрий організовує навчально-пізнавальну діяльність учнів, його зацікавленість, емоційність викладу ним навчального матеріалу, ораторська обдарованість, уміння організувати диференційоване навчання – є важливими умовами розвитку пізнавального інтересу до предмета в молодших школярів. Атмосфера співробітництва і взаємопідтримки на уроці, доброзичливість, педагогічний оптимізм, віра вчителя в пізнавальні можливості своїх учнів підбадьорює їх, спонукає працювати максимально ефективно. Особистий успіх у навчанні, підкріплений заохоченням учителя, радісні переживання, пов'язані з оволодінням знаннями, засвоєння нових, більш удосконалених способів навчання – все це стимулює пізнавальну активність молодших школярів і загалом позитивно позначається на їхній навчально-пізнавальній діяльності.

Список використаних джерел

1. Будна Н.О, Головка З.Л. Українська мова 1-4 класи. Каліграфічні хвилинки в таблицях. Тернопіль, 2018.
2. Воскресенська К.Ю., Воскресенська Н.О. Як навчити вашу дитину писати без помилок. Харків, 2009.
3. Горбачук В.Т. Види диктантів і методика їх проведення. Київ, 1989.
4. Зошит для письма і розвитку мовлення. 1 клас. У 2 ч. Ч. 1 / О.В. Вашуленко, О.Ю. Прищеп. Київ, 2019.
5. Кирей І.Ф., Трунова В.А. Методика викладання каліграфії в початковій школі : навч. посібн. Київ, 1994.
6. Методика навчання каліграфічного письма в початковій школі : навч. посіб. / Упоряд. Н. Янко. Чернігів, 2021.
7. Палійчук О.М. Методика навчання каліграфічного письма : навч. посіб. Чернівці, 2015.

8. Петрук О. Динаміка розвитку умінь писемного мовлення молодших школярів: аналіз експериментальних даних. *Оновлення змісту початкової освіти з урахуванням умов воєнного стану. Аналітичні матеріали*. Київ, 2023. С. 59–68. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739108>.

9. Петрук О. Навчання письма молодших школярів: чи актуально в еру діджиталізації? *Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення*: матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф. (Полтава, 06-07 червня 2024 р.). Полтава, 2024. С. 54–57. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742552>.

10. Прищепа О.Ю. Формування графічних та орфографічних навичок. Тренажер правопису. 4 клас. Київ, 2017.

11. Розвиток дитини. Генератор завдань «Списування». URL: <https://childdevelop.com.ua/generator/letters/spysuvannya.html>.

12. Розвиток дитини. Генератор прописів для дітей. URL: <https://childdevelop.com.ua/generator/letters/propisi.html#preview>.

13. Трунова В.А. Вчимося правильно писати: Навчально-наочний посібник. Київ, 2008.

14. Українська мова. Буквар: Навчальний посібник для 1 класу закладів загальної середньої освіти (у 6 частинах). Ч. 2. Харків, 2023.

15. Українська мова. Буквар: Навчальний посібник для 1 класу закладів загальної середньої освіти (у 6 частинах): Ч. 2. / О.Л. Іщенко, С.П. Логачевська. Київ, 2023.

16. Цєпова І.В. Методи і прийоми навчання письма: історія і сучасність. *Науковий огляд*. 2015, № 8 (18). С. 1–11. URL: <https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/viewFile/578/749>.

17. Цєпова І.В. Специфіка використання методу Карстера у формуванні навички письма в учнів сучасної початкової школи. *Теорія і методика навчання: проблеми та пошуки*: Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Харків: ХНПУ, 2018. Вип. 14. С. 158–168. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/6b284604-5d93-4f8c-9e50-9ed19a7be429/content>.

НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ: ЧИННИКИ РЕЗУЛЬТАТИВНОГО НАВЧАННЯ

Оксана Онопрієнко,
завідувач відділу початкової освіти імені О. Я. Савченко
Інституту педагогіки НАПН України

Навчально-пізнавальна діяльність молодших школярів у контексті сучасних вимог

До нормативно зафіксованих принципів Нової української школи належить спосіб розгортання навчальної діяльності молодших школярів з чітким акцентом на реалізації компетентнісного підходу. Цей документ не лише нормативно задає вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей здобувачів початкової ланки, а й визначає вектори розвитку освітнього процесу на наступних ступенях. Стандарт початкової освіти можна вважати першою частиною стандарту загальної середньої освіти, що створює об'єктивні передумови для забезпечення цілісності та неперервності якісної модернізації змісту в усій школі на єдиних методологічних засадах [1]. Зокрема, компетентнісний підхід визнано як філософську, конструктивну основу наскрізної побудови ланок освіти. Концептуальна єдність підходів дає змогу цілісно використовувати універсальні характеристики ключових компетентностей. Відтак, їх перелік є спільним для кожного ступеню освіти; вони формуються наскрізно засобами всіх освітніх галузей. Так само на спільних ціннісних принципах ґрунтуються стандарти кожного рівня освіти.

Яким чином базові положення стандарту впливають на побудову навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів? Передусім завдяки реалізації принципів *дитиноцентрованості і природовідповідності*. Втілення цих положень на нормативному й прикладному рівнях пов'язане з урахуванням у навчанні не лише актуальних потреб сучасної дитини, а й із забезпеченням потенціалу для її перспективного розвитку, з готовністю продовжувати навчання в базовій школі. У зв'язку з цим навчально-

пізнавальна діяльність учнів на адаптаційно-ігровому етапі реалізується на основі змісту, придатного для опрацювання його молодшими школярами самостійно або за незначної підтримки з боку дорослого. У психології таку ситуацію відносять до діяльності дитини у зоні актуального розвитку. Проте для стимулювання поступу у формуванні особистості молодшого школяра в навчанні необхідні ресурси для потенційного зростання. Йдеться про навчальний зміст, для освоєння якого наявних можливостей дитини стає недостатньо; він на рівень складніший і для його освоєння потрібне щільніше управління з боку дорослих. Таким чином забезпечується діяльність у зоні актуального розвитку дитини. Водночас, як свідчать емпіричні дані нашого дослідження, значна кількість учителів прагнуть безпосередньої участі в діяльності школярів; в освітньому процесі яскраво помітна схильність до використання спрощеного навчального матеріалу, деяка боязнь підняти планку вимог на вищий рівень складності. Цим самим гальмується розвиток дітей, особливо школярів із більшими пізнавальними можливостями та потребами.

Важливими принципами, урахованими в стандарті, є забезпечення *наступності й перспективності* змісту освіти для розвитку дитини. Ці принципи виразно проявляються у визначеннях обов'язкових результатів навчання. Своєю чергою зміст навчально-пізнавальної діяльності учнів на кожному етапі навчання повинен спиратися на попередній досвід дитини та має вбирати матеріал, перспективно націлений на досягнення вимог наступного етапу або наступної ланки освіти. Вивчення масового педагогічного досвіду показує, що переважаюча більшість учителів сповна реалізують указаний принцип в освітньому процесі. Водночас все ще наявна неузгодженість нормативної бази на рівні освітніх програм для різних ланок освіти, що залишає досі нерозв'язаною проблему наступності між початковою школою і дошкіллям, між базовою середньої школою і початковою.

З огляду на впровадження компетентнісного підходу як концептуальної домінанти навчання у сучасній початковій школі значущими принципами є

поєднання доступності й науковості змісту та практичної спрямованості результатів освіти. Такі принципи проявляються, зокрема, у залученні учнів до виконання в межах навчального предмета систем завдань, що забезпечують формування у дітей здатності актуалізувати, інтегрувати й застосувати набутий досвід діяльності для розв'язування доступних віку навчально-пізнавальних і практичних проблем. Ці системи зазвичай укладаються із завдань, що відображають поступовість у розвитку діяльності, це зокрема завдання на: активізацію та актуалізацію попереднього досвіду; використання елементів досвіду для відкриття нового знання чи способу виконання розумової чи практичної дії; репродуктивне відтворення нової навчальної інформації; інтегрування здобутої нової навчальної інформації з попередньо освоєним змістом; самостійне практичне виконання у звичному та змодельованому життєвому контекстах.

Як відомо, компетентності формуються і виявляються лише в діяльності. Тому серед визначальних ідей сучасної концепції освіти доцільно згадати принцип *навчання у діяльності*. Цей принцип є своєрідним маркером, що дозволяє відрізнити новітні підходи до побудови початкової освіти від застарілих. Діяльнісний підхід як психологічне підґрунтя організації освітнього процесу в початковій школі забезпечує реалізацію механізмів формування людського досвіду через адекватні прийоми і способи здійснення навчальної діяльності [2]. Істотним аспектом реалізації вказаного принципу є створення оптимальних умов для вироблення в учнів способів діяльності, які за суттю є універсальними й забезпечують досягнення загальних результатів навчання та формування спільних для всіх компетентностей умінь. Визначальною властивістю навчальної діяльності у сучасній школі є її дослідницький і пошуковий характер. Розпізнати ці характеристики в освітньому процесі можна за різними способами постановки навчальних задач, як то: наявність мотиваційного складника виконання навчальної задачі; створення проблемної ситуації шляхом зіставлення нового із раніше вивченим, спонукання до дослідження впливу зміни на виконання навчальної

дії; виокремлення орієнтувальної основи дії у вигляді зразка, схеми, пам'ятки, алгоритму тощо; підведення до узагальнення; рефлексивні операції. Водночас зібрані емпіричні дані переконують у схильності вчителів початкової ланки користуватись здебільшого пояснювально-ілюстративними методами навчання; діяльнісні методи навчання та дослідницький підхід слабо проглядаються в змісті і формах діяльності на уроках.

Побудова освітнього процесу в початковій школі нині орієнтується на особистість дитини, на повагу до її прав і свобод. Нові смисли у меті початкової освіти (всебічний розвиток дитини відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб та інші) мають вирівняти перекис від роботи в класі «на загал», тобто від фронтальної діяльності, у бік посиленої індивідуалізації. Тому вислів «знати, поважати і враховувати індивідуальність кожного», це не гасло, а обов'язкова умова успішності нової школи [1]. *Особистісно орієнтований* підхід до навчання, як дидактична й психологічна основа здійснення освітнього процесу в сучасних умовах, забезпечує задоволення освітніх потреб дітей відповідно до їхніх пізнавальних можливостей та інтересів з урахуванням особливостей інтелектуального, емоційного і фізичного розвитку [2]. Цей принцип покликаний виховувати й утверджувати самодостатність, гідність дитини. Такі людські якості, як чесність, наполегливість, доброта, чуйність, справедливість, патріотизм, громадянська відповідальність, у наш час є особливо затребуваними українським суспільством. Це ідеальна модель громадянина, на якого покладаються великі сподівання в плані відбудови нашої країни. Тому освітній процес повинен насичуватись діяльністю ціннісного спрямування.

Роль навчально-пізнавальної діяльності у формуванні математичних компетентностей

До нормативно зафіксованих очікувань Нової української школи належить спосіб розгортання навчальної діяльності молодших школярів на

уроках математики з чітким акцентом на реалізації компетентнісного підходу. У світовій практиці давно склалася тенденція переходу від знаннєвої сутності освіти до компетентнісної. Це ми відзначаємо і в реаліях сучасної української освіти. Компетентнісний підхід як підґрунтя здобуття освіти спрямований на вироблення ціннісних ставлень і готовності учнів застосовувати набутий на основі знань і вмінь досвід у розв'язанні різноманітних життєвих проблем. Його покладено в основу головних нормативних документів для української школи – державних стандартів освіти й освітніх програм. Автори навчальної літератури також орієнтуються на нього під час створення підручників і навчальних посібників, наповнюють їх відповідними матеріалами. Своєю чергою, навчально-пізнавальна діяльність учителя й учнів на уроках покликана сповна реалізовувати компетентнісний потенціал за своїми змістом і структурою.

У канві уроків математики виявлено такі успішні практики реалізації компетентнісного підходу:

- наведено неповні умови задачі з пропозицією доповнити їх на основі встановлення взаємозв'язків або шляхом добору даних із доступних джерел чи з досвіду;

- бракує інформації про якийсь об'єкт, і для її пошуку необхідно активізувати попередньо набутий навчальний або практичний досвід;

- виділено обмаль часу для розгорнутого пошуку відповіді на запитання задачі, учні повинні швидко зорієнтуватися в колі найбільш доступних відомостей, навіть по пам'яті;

- не визначені причиново-наслідкові зв'язки, діти повинні самостійно їх установити, залучивши знання з попередніх етапів навчання або на основі своєї загальної обізнаності;

- відсутні можливості для застосування типових варіантів рішень, учні повинні самостійно віднайти шлях виконання, комбінуючи опрацьовані способи дій або запропонувавши оригінальну ідею тощо.

Саме в таких умисно створених умовах реалізуються можливості для залучення механізмів компетентності – здатності дитини діяти в конкретних ситуаціях, підкріпленої мотивом досягти результату. Як випливає із зазначеного вище, «компетентність – багатогранна, тобто ні знання, ні вміння, ні досвід діяльності самі по собі не є компетентністю, тільки спільно» [3, с. 15]. І, навпаки, компетентності не утворюються самі по собі або зненацька. Це результат цілеспрямованої освітньої діяльності з вироблення систем знань, розумових і практичних умінь, навичок, які з часом можуть трансформуватися у досвід діяльності, вони підкріплюються особистісними ставленнями до результатів власної практики.

Відтак у навчальній діяльності повинен чітко проглядатися шлях поетапного формування компетентності. На завершальному етапі цього процесу за допомогою навчального змісту створюються можливості для синтезу засвоєних умовно теоретичних відомостей і їх використання для розв'язання конкретних життєвих завдань. Учні на уроках математики доцільно пропонувати, наприклад, такі завдання:

- перетворити, покращити чи вдосконалити об'єкти;
- проаналізувати і пояснити причини та наслідки виконання дії;
- скомбінувати відомі способи діяльності у новий спосіб;
- створити текст математичного змісту;
- розробити навчальний проєкт;
- розв'язати життєву проблему за допомогою математичних методів;
- оцінити доцільність дібраного способу виконання дії та правильність її результату;
- скористатись певними предметами для створення моделей та ін.
- висловити ставлення до своєї діяльності та ін.

Характерною ознакою стандарту нового покоління є акцент на формуванні в учнів ключових компетентностей та спільних для всіх компетентностей (наскрізних) умінь. До властивостей усіх ключових компетентностей, серед яких – математична, належать такі:

- поліфункціональність – прийнятні для застосування до широкого кола ситуацій;

- надпредметність – універсальні, виходять за межі змісту окремих освітніх галузей, проходять наскрізно через всі навчальні предмети й покликані об'єднати їх в єдиний, цілісний зміст;

- міждисциплінарність – формуються у результаті опанування змісту тих чи інших навчальних предметів й водночас поглиблюють і розширюють їх розуміння;

- багатокомпонентність – вбирають знання, уміння, навички, цінності;

- спрямованість на формування у здобувачів освіти критичного мислення, рефлексії, визначеності власної позиції [4].

Математична ключова компетентність у синтезі з іншими ключовими компетентностями з'єднують в одне ціле особистісне і соціальне в освіті, відображають комплексне оволодіння сукупністю способів діяльностей, що дає змогу розробити індикатори їх вимірювання. Вони виявляються не взагалі, а в конкретній справі чи ситуації. Набуваються дитиною не лише під час вивчення предметів, а й засобами неформальної освіти, впливу середовища [5].

Яскравими прикладами реалізації цих аспектів у навчальній діяльності є включення у процес навчання математики компетентісно орієнтованих задач. Виділимо такі їх суттєві ознаки:

- мотивують учнів до свідомої діяльності в умовах, які моделюють реальну ситуацію;

- інтегрують зміст кількох взаємопов'язаних питань із різних дидактичних ліній навчального предмета чи освітніх галузей;

- можуть містити зайві або недостатні дані, потребують залучення інформації, яка виходить за межі певної теми чи навчального предмета;

- передбачують застосування проблемно-пошукових методів розв'язування;

- мають варіативні розв'язки або не одну відповідь;

- сприяють розумінню учнями практичної значущості навчання математики [6].

Іншим прикладом реалізації компетентнісного потенціалу навчання математики є навчальні проекти, що справедливо визнані найефективнішим дидактичним способом розвитку компетентностей. Ця форма організації навчальної діяльності учнів володіє значним пізнавальними і розвивальними можливостями. Засобами навчальних проектів залучають дітей до життєвої справи, не пов'язаної безпосередньо зі звичним плином навчання, але для її виконання необхідний раніше набутий як навчальний, так і життєвий досвід. Такий вид діяльності поступово поширюється у масовому досвіді, зокрема в навчанні математики, що створює придатні умови для розвитку компетентностей у дітей молодшого шкільного віку.

Тож модернізація змісту освіти спирається на відповідальному впровадженні в процес навчання компетентнісного підходу в єдності з діяльнісним, особистісно орієнтованим. Завдяки цьому складаються оптимальні умови для формування в учнів здатності вільно користуватися здобутими знаннями, вміннями, усвідомленими сенсами і ціннісними орієнтаціями в найрізноманітніших життєвих обставинах [7].

Ключові аспекти, що впливають на перебіг навчально-пізнавальної діяльності молодшого школяра

Спостереження за практикою початкового навчання і власний педагогічний досвід засвідчують, що продуктивність навчального процесу на уроках математики залежить від багатьох чинників, однак першорядного значення останнім часом набув фактор планомірної зміни видів діяльності. Це не лише сприяє кращому сприйманню та розумінню навчального матеріалу, а й допомагає утримати увагу учнів, уникнути монотонності роботи та втоми. Розглянемо кілька дидактичних положень, які підкреслюють важливість цього аспекту організації діяльності.

Фізіологічні особливості учнів. У дітей молодшого шкільного віку ще не сформована здатність до тривалої концентрації уваги. Зміна діяльності допомагає підтримувати їх зосередженість. Чергування поз (сидіння, стояння, рух) під час виконання математичних завдань сприяє профілактиці втоми та проблем із поставою. Діти 6 – 8 років емоційні та непосидючі, у них процеси збудження переважають над процесами гальмування, тому урок має передбачати часті динамічні паузи з фізичними і танцювальними вправами, простими за координацією руху й не потребуючими значних м'язових зусиль і точності під час виконання. Дітям цього віку складно виконувати необхідні для письма дрібні точні рухи, тому графічні вправи повинні надаватися дозовано, в них мають переважати різноманітні й розмашисті рухові дії. У дітей 9 – 11 років розвивається фізична витривалість і координація, це дозволяє доповнити динамічні вправи елементами, що потребують тривалішого і точного виконання. Окостеніння фаланг пальців у дітей допускає помірне збільшення кількості графічних вправ.

Чинники психічного розвитку. Сприймання у дітей 6 – 8 років набуває характеру цілеспрямованого спостереження, що дозволяє виконувати завдання на виділення інформативних сенсорних ознак, ідентифікацію, співвіднесення об'єкта з певним класом, моделювання. Водночас, швидка зміна сюжетів розгальмовує дитину, не дозволяє зосередитися. Цьому потрібно запобігати. У дітей 9 – 11 років сприймання пов'язується з аналізом об'єкта, воно стає більш диференційованим, набуває ознак організованого спостереження. Водночас вони все ще не здатні зосереджуватись на великому обсягу інформації, краще сприймають короткі повідомлення, які не потребують зосередженості, концентрації уваги, відслідковування ланцюжків міркувань.

Увага дітей 6 – 8 років має невеликий обсяг, погано розподіляється, нестійка, для її концентрації потрібна зовнішня допомога, тому повинна забезпечуватись періодична взаємодія у вигляді підказок, опор. Учні цього віку часто не помічають помилок, ця особливість повинна враховуватись

шляхом надання зворотного зв'язку під час виконання завдань. У дітей 9 – 11 років увага набуває більшої довільності, стійкості, збільшується її обсяг, учням легше зосереджуватись на зображеному й почутому, але стійкість довільної уваги все ще незначна, тому взаємодія дитини з цифровими засобами має організовуватись із значною частотністю. Сучасні молодші школярі погано помічають деталі, їм складно виявляти важливі елементи навчальної інформації, отже впродовж одного тематичного блоку варто кількаразово акцентувати увагу на суттєвих моментах.

У дітей 6 – 8 років домінує мимовільна пам'ять, що спирається на суб'єктивно потрібне, на яскраві й емоційно насичені епізоди, тому в навчальному контенті доцільно використовувати цікаві матеріали, привабливі візуальні опори, динамічні включення, емоційно забарвлені сюжети. Учні 9 – 11 років властивий поступовий перехід до довільного, опосередкованого, осмисленого запам'ятовування, однак їм поки складно організувати цей процес, тому навчальний матеріал варто ділити на частини, в ньому потрібно виділяти ключові позиції. У зв'язку з тим, що в сучасних молодших школярів спостерігається звуження об'єму слухової пам'яті порівняно з їхніми однолітками попередніх поколінь, всю інформацію, яка потребує запам'ятовування, необхідно дублювати візуальним рядом.

Для дітей 6 – 8 років характерне наочно-образне мислення, тобто сприйняття завдання залежить від його візуального супроводу. У зв'язку з цим сутність реальних предметів і явищ доцільно розкривати з допомогою словесних і графічних символів, пропонувати усілякі опори, зразки, підказки, необхідні для побудови міркувань і висновків. Мислення дітей 9 – 11 років стає більш структурованим, школярі здатні до самостійної побудови логічних ланцюжків під час встановлення причиново-наслідкових зв'язків, вони здатні сприймати деякі абстрактні поняття. Водночас властива сучасним дітям кліповість мислення призводить до звички вловлювати лише гіпертексти, в яких зв'язки на асоціативному рівні, тому інформація для кращого її розуміння повинна дрібнитися, подаватися дозовано.

Сучасні тенденції розвитку початкової освіти свідчать про особливу увагу до активного задіяння у процесі учіння всієї сенсорної системи дитини. Залучення різних каналів і способів сприймання навчальної інформації викликає необхідність урізноманітнювати види завдань на уроці. Це стимулює розвиток різних видів пам'яті (слухової, зорової, моторної), що покращує загальну здатність до засвоєння навчального матеріалу. Зміна діяльності допомагає уникнути монотонності, яка може викликати нудьгу та зниження мотивації до навчання.

Когнітивний розвиток. Різноманіття видів діяльності активізує різні ділянки мозку, що сприяє всебічному когнітивному розвитку дитини. Так, маніпулятивні дії із дидактичним матеріалом (особливо з предметами реального світу) дає змогу наочно продемонструвати сутність математичних понять, зв'язків і закономірностей, сприяє розвитку просторового мислення. Це активізує сенсомоторні зони кори головного мозку, зміцнює зв'язок між абстрактними поняттями та фізичним світом. Використання засобів візуалізації (створення та інтерпретація таблиць, діаграм, схем, використання математичних пазлів, головоломок тощо) стимулюють утворення зорових образів та покращують візуально-просторове мислення. Вербалізація математичних понять, зокрема, пояснення простими словами умови задачі, способу її розв'язування, складання та усне розв'язування задач активізує мовленнєві центри мозку, поєднуючи математичне та лінгвістичне мислення. Навчальні ігри з математичним змістом стимулюють позитивні емоції, що підвищує мотивацію та покращує запам'ятовування матеріалу. Участь у навчальних проєктах сприяє розвитку навичок планування, співпраці, активізує аналітичне мислення. Міжпредметні зв'язки (музичні фрагменти, мистецькі образи, рухова активність тощо) сприяють формуванню цілісної картини світу та розвитку креативності. Системне впровадження оцінювальної діяльності (самостійне висування мети навчання, прогнозування досягнень, самооцінювання, взаємооцінювання, робота над помилками) розвиває рефлексивні уміння. Таким чином, використання різноманітних видів

діяльності на уроках математики, адаптованих до індивідуальних потреб та інтересів дитини, активізує різні ділянки мозку, цим самим створює міцні нейронні зв'язки, сприяє всебічному когнітивному розвитку.

Емоційний фактор. Поєднання різних видів діяльності на уроках математики позитивно впливає на емоційний стан молодших школярів. Зміна діяльності забезпечує «ефект новизни», який підтримує інтерес та позитивний емоційний фон на уроці. Різноманітні завдання дають змогу кожному учню проявити себе у тій діяльності, яка йому краще вдається, що підвищує самооцінку. Насичення навчального процесу різноманітними за способом виконання завданнями допомагає дитині почуватися більш впевнено, зменшує страх перед математикою («математикофобію»). Почерговість простих і складних завдань дозволяє учням перепочити, знижуючи рівень стресу. Цікаві та різноманітні завдання викликають інтерес та збуджують природну цікавість дітей. Це стимулює відчуття задоволення від навчання, підтримує мотивацію. Включення у канву уроку групової роботи сприяє розвитку навичок співпраці, емпатії та управління емоціями; учні вчаться радіти не лише власним успіхам, а й досягненням однокласників. Чергування індивідуальної, парної та групової роботи розвиває різні соціальні навички: самостійність, співпрацю, лідерство. Різноманітність завдань за змістом і формою дає можливість кожному учню проявити свої сильні сторони, чим сприяє формуванню позитивного самосприйняття й посилює віру у власні здібності. Це особливо важливо для учнів, які мають труднощі навіть зі звичними математичними завданнями. Ігрові та творчі вправи створюють атмосферу радості та ентузіазму на уроці, що позитивно впливає на загальний емоційний стан класу, дає відчуття спільності.

Урахування індивідуальних особливостей. Різноманітність видів діяльності дозволяють зважати на індивідуальні особливості та потреби учнів, що зменшує відчуття фрустрації та підвищує задоволення від навчання. За таких умов легше визначати індивідуальні темпи роботи учнів: діти зі швидшим мисленням можуть перейти до наступного завдання, а з

повільнішим – завершити попереднє. Можливість вибору завдань (наприклад, між візуальним чи вербальним поданням матеріалу) дає учням відчуття контролю, що позитивно впливає на їхній загальний стан.

Розвиток загальнонавчальних умінь. Зміна видів діяльності привчає дітей практикувати різні способи досягнення навчальної мети, що є важливою умовою для вироблення загальнонавчальних (базових для всіх компетентностей) умінь. Уміння планувати свою діяльність ефективно досягається завдяки участі дітей у навчальних проєктах, де особливу цінність має етап постановки цілі, визначення кроків із її досягнення та розподілу часу. Робота над складеними задачами, особливо типовими, також розвиває навички послідовного планування дій. Розв’язування задач різними способами стимулює пошук альтернативних рішень та оцінювання їх доцільності. Робота з різними джерелами математичної інформації (підручниками, довідниками, інтернет-ресурсами) розвиває навички пошуку та оброблення даних; створення та інтерпретація таблиць і діаграм сприяє розвитку уміння аналізувати та візуально подавати інформацію. Завдання на перевірку правильності розв’язків розвивають уміння аналізувати та оцінювати інформацію. Самоперевірка розв’язків та робота над помилками формує уміння контролювати власну навчальну діяльність, розвиває навички рефлексії та самооцінювання. Завдання дослідницького плану заохочують дітей формулювати запитання та гіпотези; обговорення у класі шляхів розв’язування проблем розвиває вміння ставити уточнюючі та проблемні запитання. Виконання математичних завдань з лімітованим часом навчає ефективно розподіляти часові ресурси, управляти власною діяльністю. Презентація творчого завдання, свого методу розв’язування задачі перед класом розвиває навички публічних виступів. Завдання на створення власних математичних задач розвивають творче мислення, стимулюють креативний підхід до вирішення проблем. Укладання математичного портфоліо привчає організовувати та систематизувати свою роботу. Виконання домашніх завдань, особливо індивідуальних, розвиває самодисципліну та

відповідальність. Отже, різноманітність видів діяльності на уроках математики не лише покращує розуміння абстрактного математичного матеріалу і способів виконання дій, але й сприяє формуванню широкого спектру загальнонавчальних умінь. Ці уміння є фундаментальними для успішного навчання в усіх освітніх галузях та важливими для майбутнього професійного визначення учнів.

Практичне застосування знань як підготовка до дорослого життя. Різноманітність завдань дозволяє показати, як теоретичні знання можна застосувати до різних практичних ситуацій. Поєднання теоретичних і практичних видів діяльності допомагає учням бачити зв'язок між навчанням та реальним життям. У повсякденному житті дітям доведеться швидко адаптуватися до різних обставин, а зміна видів діяльності на уроках готує їх до цієї реальності. Ці аргументи підкреслюють, що зміна видів діяльності не просто урізноманітнює навчальний процес, але й має глибокий вплив на фізичний, психічний та інтелектуальний розвиток учнів початкової школи.

Діагностичний аспект. Реалізація на уроках математики в початкових класах різноманітних видів діяльності тісно пов'язана з діагностичним аспектом роботи вчителя. Так, спостереження за процесом розв'язування задач дає змогу педагогу стежити за ходом мислення дитини, виявляти труднощі та оцінювати рівень розуміння матеріалу. Спільна робота над помилками допомагає виявляти типові труднощі учнів, що дає змогу точніше визначати прогалини в знаннях та вчасно коригувати навчальний процес. Спостереження за темпом виконання завдань допомагає з'ясувати доцільність форм і видів роботи для конкретної дитини, дозволяє виявити тих учнів, хто потребує додаткової підтримки або складніших завдань. Різноманітність завдань сприяє виявленню сильних і слабких сторін кожного учня, преференції дітей у навчанні. Регулярне використання різних видів моніторингової діяльності (формувальне оцінювання) дає змогу відстежувати прогрес учнів протягом певного часу. Вчитель може оцінити зацікавленість дітей різними видами діяльності, що допомагає планувати майбутні уроки.

Групові завдання дозволяють вчителю діагностувати соціальні навички та вміння працювати в команді. Творчі завдання з математики допомагають оцінити нестандартне мислення учнів. Спостереження за реакціями учнів на різні види діяльності може вказати на їхній емоційний стан та ставлення до навчання. Різні види діяльності дозволяють з'ясувати, наскільки учні здатні працювати самостійно або потребують допомоги.

Ці позиції демонструють, як різноманітні види діяльності на уроках математики в початкових класах стають важливим інструментом управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів, допомагаючи вчителю краще розуміти потреби й реальні можливості дітей та ефективніше планувати навчальний процес.

Визначення оптимальної тривалості різних видів навчально-пізнавальної діяльності молодшого школяра

Щодо тривалості різних видів завдань, то вона залежить від навчальної теми, від етапу засвоєння математичного поняття чи способу дії, від формату навчання (очного, дистанційного, змішаного), ресурсного оснащення класу та інших чинників. Орієнтиром для *дозування роботи з підручником і зошитом, а також усної і письмової роботи* на уроці може бути така інформація.

1 клас. Робота з підручником, яка передбачає переважно колективне обговорення ілюстрацій і простих завдань, може тривати загалом до 10 хвилин за урок. Робота в зошиті – короткі записи, обведення, розфарбовування, може тривати до 15 хвилин за урок.

Усна робота – усний рахунок, відповіді на запитання, дидактичні ігри здійснюється загальною тривалістю 20-25 хвилин за урок. Письмова робота – навчальні завдання з написання цифр, простих математичних виразів триває в межах 10 хвилин за урок.

2 клас. Робота з підручником (самостійне сприймання завдань, колективне обговорення) повинна тривати до 15 хвилин за урок. Робота в

зошиті (розв'язування задач, запис обчислень, креслення) триває до 20 хвилин за урок.

Усна робота (усний рахунок, пояснення розв'язків, математичні ігри тощо) триває 15-20 хвилин за урок. Письмова робота (запис розв'язання задач, обчислення виразів, складання нерівностей тощо) – до 15 хвилин за урок.

3 клас. Робота з підручником (самостійне опрацювання матеріалу, виконання математичних завдань) триває до 20 хвилин за урок. Робота в зошиті (розв'язування задач, запис обчислень, креслення, розв'язування рівнянь, заповнення таблиць, побудова діаграм тощо) також може тривати близько 20 хвилин за урок. Усна робота (усні обчислення, пояснення способів розв'язання, обговорення тощо) тривають 10-15 хвилин за урок. Письмова робота (короткотривалі самостійні вправи, розв'язування задач, обчислення тощо) тривають до 20 хвилин за урок.

4 клас. Робота з підручником (самостійне ознайомлення з матеріалу, виконання навчальних завдань) триває у межах 20 хвилин за урок. Робота в зошиті (розв'язування задач, запис обчислень) триває 15-20 хвилин за урок.

Усна робота (швидкі усні обчислення, аналіз задач, математичні обговорення тощо) триває 10-15 хвилин за урок. Письмова робота (розгорнуті письмові роботи, творчі математичні завдання) може тривати приблизно 20-25 хвилин за урок.

Запропонуємо такі загальні рекомендації щодо хронометражу в управлінні навчально-пізнавальною діяльністю молодших школярів на уроках математики:

1. Важливо для підтримки уваги й запобігання втоми чергувати види діяльності кожні 7-10 хвилин уроку.

2. Необхідно при цьому враховувати індивідуальний темп роботи учнів, за необхідності надавати додатковий час.

3. Упродовж навчального року доцільно поступово збільшувати час на самостійну роботу.

4. На кожному уроці потрібно забезпечувати баланс між усною та письмовою роботою.

5. Між різними видами діяльності корисно для здоров'я учнів проводити розвантажувальні фізкультхвилинки.

6. Дозування завдань потрібно адаптовувати до теми уроку та складності матеріалу.

7. У розподілі часу потрібно враховувати час на пояснення завдань, коментування домашньої роботи (в 3 і 4 класах), формувальне оцінювання, підведення підсумків роботи.

Зазначені рекомендації є орієнтовними, вони можуть бути скориговані відповідно до конкретних умов класу, навчальної програми та індивідуальних особливостей учнів. На розподіл часу здебільшого буде впливати швидкість виконання учнями завдань, яка варіюється залежно від складності завдань, віку учнів, їх індивідуальних особливостей перебігу пізнавальних процесів, типу темпераменту тощо. Визначимо загальні орієнтири щодо *тривалості виконання одного завдання* з математики в 1-4 класах.

1 клас. Діти ще адаптуються до шкільного режиму, темпу навчальних занять. Увага першокласників нестійка, вони швидко втомлюються. Навички письма та читання ще формуються, що уповільнює роботу. Рекомендована тривалість виконання одного завдання – у межах 5 хвилин.

Для стимулювання пізнавальної самостійності учнів корисно використовувати наочність: яскраві картинки, реальні предмети, лічильний матеріал. Інструкції до всіх завдань мають бути короткими й чіткими. Традиційні математичні завдання потрібно чергувати з ігровими, що включають математичні розмальовки, пазли з цифрами, віммельбухи (розглядалки) тощо. Поступово варто впроваджувати роботу в парах для взаємодопомоги.

2 клас. Учні цього віку вже краще адаптовані до шкільного навчання. У них покращуються навички читання та письма, збільшується обсяг

оперативної пам'яті. Рекомендована тривалість виконання одного завдання – до 7 хвилин.

Пізнавальну активність учнів стимулює створення на уроці нескладних проблемних ситуацій. Для розвитку логічного мислення корисними стануть завдання на знаходження закономірностей, встановлення послідовностей. Крім розв'язування готових задач час від часу корисно пропонувати учням скласти свої задачі заданого типу для учнів класу. В другому класі можна поступово вводити елементи проєктної діяльності (міні-проєкти, що проводяться під керівництвом учителя).

3 клас. У дітей зростає здатність до концентрації уваги; розвивається логічне мислення, що дозволяє виконувати складніші завдання; покращується швидкість опрацювання навчальної інформації. Рекомендована тривалість виконання одного завдання – не більше 10 хвилин.

Ефективними для перебігу навчально-пізнавальної діяльності учнів третього класу є завдання з вибором їхнього рівня складності. Корисними для глибшого розуміння навчального матеріалу є, наприклад, завдання на самостійне складання і розв'язування обернених задач до раніше розв'язаної. Елементи дослідницької діяльності, що передбачають вимірювання та обчислення самостійно дібраних величин, стимулюють ініціативність і пізнавальну самостійність учнів. У третьому класі доцільно започаткувати практику ведення математичного словника. Діти цього віку готові до участі в груповій роботі з розподілом ролей.

4 клас. Учні вже здатні до тривалішої концентрації уваги; у них, як для вікової норми, мають бути розвинені навички самостійної роботи, зростає швидкість мислення, вдосконалюються обчислювальні навички. Рекомендована тривалість виконання одного завдання – близько 12-15 хвилин.

У четвертому класі доцільно впроваджувати комплексні завдання, що не лише потребують застосування різних математичних умінь, а й пов'язують математику з іншими навчальними предметами. Корисними для розвитку критичного мислення є завдання з надлишковими або недостатніми даними.

Логічне мислення учнів покращують завдання на складання алгоритмів. Діти цього віку добре відгукуються на пропозицію участі в прикладних, творчих і дослідницьких навчальних проєктах. Вихованню впевненості у своїх силах сприяє взаємне навчання, коли учні пояснюють матеріал одне одному.

Тривалість виконання завдання може змінюватися залежно від його складності. Простіші завдання виконуються швидше, складніші – тривають більше часу. Необхідно пам'ятати, що деяким дітям може знадобитися більше часу на роботу. Для підтримки уваги та належного темпу рекомендується чергувати різні типи завдань. Потрібно стежити за ознаками втоми у дітей і за необхідності коригувати тривалість роботи. Час для виконання завдань доцільно поступово збільшувати протягом навчального року.

Зазначені рекомендації базуються на загальних психолого-педагогічних принципах учіння та враховують вікові особливості дітей молодшого шкільного віку. Проте важливо пам'ятати, що кожен клас і кожна дитина унікальні, тому ці поради слід адаптувати до конкретних умов та потреб учнів.

Поєднання різних видів діяльності на уроках математики як умова досягнення обов'язкових результатів навчання

Інтегрування різних видів діяльності на уроках у початковій школі є важливим аспектом, що впливає на досягнення обов'язкових результатів навчання. Така концепція забезпечує різноманітність навчального досвіду молодшого школяра, допомагає задовольнити різні стилі навчання учнів, підтримує інтерес та мотивацію дітей до навчання.

Схарактеризуємо актуальні види діяльності учнів початкової школи на уроках математики, що забезпечують досягнення очікуваних та обов'язкових результатів навчання.

Інтерактивна діяльність. Це форма організації навчального процесу, яка передбачає активну взаємодію всіх учнів спільно з учителем. Її основні характеристики є такими:

- активне залучення всіх учнів до навчального процесу з можливістю висловити свою думку та бути почутим;
- співпраця у парах, малих групах або командах, що дає змогу розвивати навички спільного вирішення проблем;
- діалогічне навчання, за якого заохочуються припущення щодо виконання завдання і його результату, обмін думками, дискутування за обумовленими правилами класу, аргументування своєї позиції, виховання здатності слухати й чути інших;
- практична спрямованість, що передбачає зв'язок навчального математичного матеріалу з реальним життям дитини; активне впровадження завдань, які імітують життєві ситуації;
- розвиток критичного мислення, який відбувається у ході формування вміння аналізувати навчальну інформацію, оцінювати різні способи й стратегії розв'язування задач; заохочення до пошуку альтернативних рішень;
- творчий підхід, який стимулюється під час створення учнями власних математичних завдань, головоломок, ігор, квестів, а також засобами нестандартних методів розв'язування проблем;
- ігрова діяльність, що передбачає розкриття математичних теорій через дидактичні ігри; моделювання математичних ситуацій у рольових іграх;
- використання технологічних засобів, як то: інтерактивних дошок, планшетів, навчальних застосунків, цифрових платформ, електронних тренажерів, віртуальних математичних лабораторій, симуляторів;
- системний зворотний зв'язок засобами взаємооцінювання, самооцінювання, конструктивного обговорення успіхів і роботи над помилками;
- диференціація, що досягається завдяки виконанню завдань різного рівня складності для різних груп учнів, можливості вибору завдань самими учнями;

- емоційне залучення шляхом створення позитивної атмосфери на уроці; зниження рівня тривожності щодо математики, профілактики математикофобії;

- міждисциплінарний підхід, який досягається через інтеграцію математики з іншими предметами; застосування математичних знань і вмінь у різних контекстах;

- рефлексія, що передбачає обговорення процесу навчання на кожному етапі розкриття змісту, а не лише його результатів;

- адаптивність – гнучка зміна форм роботи залежно від реакції дітей у класі; врахування індивідуальних особливостей учнів;

- проєктна діяльність, що є традицією класу й передбачає виконання довготривалих колективних математичних проєктів із обов'язковою презентацією результатів як перед класом, так і перед шкільною спільнотою.

Інтерактивна діяльність на уроках математики, побудована на таких засадах, допомагає зробити процес навчання більш захоплюючим, ефективним та орієнтованим на практичне застосування знань. Вона сприяє розвитку не лише математичних знань і вмінь, але й соціальних навичок, критичного мислення та творчих здібностей учнів початкової школи.

Діяльність, спрямована на практичне застосування знань. Такий вид діяльності у початкових класах має ряд особливостей та потребує певної організації, а саме:

- зв'язок із реальним життям (завдання базуються на ситуаціях із повсякденного життя учнів; математична теорія пояснюється через знайомі дітям приклади);

- міждисциплінарність (інтеграція математичних знань з іншими предметами, включення математичного досвіду діяльності в систему навчального досвіду);

- розвиток критичного мислення (системне використання завдань, що вимагають аналізу ситуації та вибору оптимального рішення);

- варіативність рішень (заохочення пошуку різних способів розв'язування однієї задачі; стимулювання учнів до пошуку альтернатив);
- практичне маніпулювання (використання реальних предметів для лічби, вимірювання, порівняння; поетапне розкриття нового знання чи способу дії, де першим кроком є практичні дії із предметами реального світу або їх моделями);
- командна робота (спільне вирішення практичних завдань у групах);
- використання цифрових технологій (застосування цифрових інструментів для моделювання, представлення даних);
- облаштування в класі «математичних осередків» (розміщення різноманітних вимірювальних приладів, геометричних фігур, лічильного матеріалу тощо з відкритим доступом як на уроках, так і під час відпочинку дітей);
- організація тематичних днів (наприклад, «День розумних покупок», у межах якого учні практикують навички поводження з грошима, планують покупки, прогнозують витрати та заощадження);
- упровадження ротаційних станцій (навчально-ігрова діяльність, у якій клас ділиться на групи, де по черзі виконуються різні практичні завдання);
- проведення математичних експериментів (наприклад, вимірювання місткості різних предметів, маси тіл, відстаней тощо з прогнозуванням результатів);
- організація математичних екскурсій (відвідування магазинів, парків для практичного застосування математичних навичок);
- створення математичного портфолію (укладання колекції доказів застосування математики у своєму житті);
- створення на уроках ігрових ситуацій (рольові ігри, де учні імітують «дорослий» контент для застосування математики, наприклад, «банк», «конструкторське бюро», «офіс торгової компанії»);

- проведення математичних майстерень (практичні заняття з виготовлення предметів, що вимагають математичних розрахунків, із залученням фахівців із середовища родичів);
- організація на уроках математичних дебатів (обговорення різних способів розв'язання практичних задач);
- упровадження системи математичних челенджів (щотижневі практичні завдання для виконання вдома з родиною з подальшою презентацією результатів);
- створення у класі осередку «Математична лабораторія» (простір для проведення практичних експериментів і досліджень);
- постійно діючі презентації учнівських робіт (демонстрація робіт, які свідчать про застосування математики, наприклад, у навчальних проєктах);
- проведення «математичних пауз» під час інших уроків (виконання коротких практичних завдань для закріплення математичних умінь).
- організація шкільної «Математичної ярмарки» (учні створюють «ятки» з математичними товарами – задачами, головоломками; відвідувачі «купають» товари (корисні дрібнички, солодоці), розв'язуючи завдання);
- упровадження на уроках рубрики «Математичні детективи» (створення математичних загадок у стилі детективних історій; розгадування «математичних злодіянь» за допомогою логіки та обчислень);
- математичні подорожі (проведення віртуальних мандрівок містами й країнами світу з виконанням математичних завдань – обчислення відстаней, витрат, часу подорожі, планування маршруту тощо);
- математичний театр (інсценізація математичних задач; створення та виконання математичних п'єс);
- математичні естафети (командні змагання з виконанням серії швидких математичних завдань);
- «жива геометрія» (вивчення властивостей геометричних фігур через фізичні вправи; створення геометричних фігур за допомогою свого тіла або в групах);

- математичні казки (створення та розповідь казок з математичним змістом, розв'язування задач, вплетених у сюжет казки);
- математичні прогнози (збір даних, створення графіків та прогнозування результатів, наприклад, прогноз погоди);
- фотовиставка «Математика навколо нас» (колекція фотодоказів присутності математики в природі, в житті людини);
- математичні ігри-стратегії (адаптація популярних стратегічних ігор до вивчених математичних понять, створення власних математичних настільних ігор, проведення турнірів);
- сюжетна гра «Математичний ресторан» (створення меню з математичними завданнями, виконання «замовлення», «приготування» математичних страв;
- дослідження «Математика тіла» (дослідження пропорцій людського тіла, вимірювання пульсу, кроків, часу реакції з подальшим представленням даних у таблицях, на діаграмах);
- математична творча студія (створення пісень або віршів для запам'ятовування математичних правил; конкурс на найкращу математичну пісню, вірш).

Така організація діяльності допомагає учням бачити зв'язок між абстрактними математичними поняттями та їх практичним застосуванням у реальному житті. Це підвищує мотивацію до вивчення математики, стимулює пізнавальний інтерес учнів, сприяє формуванню досвіду математичної діяльності.

Самостійна пізнавальна діяльність. Організація самостійної пізнавальної діяльності учнів на уроках математики – важливий аспект формування їхньої самостійності та відповідальності за навчальний процес. Наведемо деякі види математичних завдань, спрямовані на стимулювання пізнавальної активності молодших школярів учнів:

- завдань на основі запиту дитини (учні одержують зрозумілі, актуальні та посильні завдання, які враховують їхні інтереси та прагнення);

- завдання, дібрані за принципом «сходинок», вони передбачають поступовий перехід від простого до складнішого;

- задачі на формування логічного мислення. До їх числа віднесемо задачі-головоломки, у ході розв'язування яких діти самостійно шукають способи виконання із застосуванням аналізу, міркування, логічних прийомів; задачі, в яких умова подається у нестандартній формі, зокрема, задачі, в яких відсутні деякі дані, або наявна зайва інформація;

- дослідницькі задачі на відкриття закономірностей (учні повинні самостійно виявити певні математичні закономірності на основі запропонованих даних); завдання на самостійне формулювання правил (наприклад, дослідження властивостей геометричних фігур або арифметичних дій, і подальше самостійне виведення правила);

- індивідуальні проєкти, під час виконання яких учні досліджують проблему, збирають інформацію, аналізують дані та роблять висновки, готують презентацію результатів;

- створення авторських задач (учні створюють власні математичні задачі, ребуси, кросворди тощо та пропонують їх розв'язати однокласникам);

- задачі на вибір варіантів розв'язків (учням пропонують кілька способів розв'язання задачі, а вони самостійно обирають найбільш раціональний або доцільний);

- завдання на аналіз помилок (учням пропонують розв'язок задачі з помилками, і вони повинні відшукати ці помилки та пояснити, як їх виправити);

- диференційовані завдання з вибором складності (учні можуть обрати задачу різного рівня складності, відповідно до своїх можливостей, спланувати шлях на посилення складності);

- завдання для самоперевірки (учні отримують завдання, які можуть виконати вдома або на уроці, з можливістю самоперевірки за допомогою ключів або підказок);

- задачі на прогнозування результатів (учні на основі аналізу умов задачі повинні передбачити кінцевий результат або оцінити можливі результати);

- завдання з відкритим розв'язком (завдання не мають єдиної правильної відповіді й дозволяють учням досліджувати різні підходи до розв'язання, стимулюючи їхню творчість);

- евристичні завдання (потребують від учнів виявлення прихованих зв'язків між елементами умов і вимог; для їх виконання необхідно адаптувати свої знання і придумати стратегію розв'язування);

- задачі на порівняння даних (пропонується порівняти кілька способів розв'язання або кілька математичних об'єктів (чисел, фігур) за певними критеріями);

- алгоритмічні завдання (передбачають чітке дотримання певного алгоритму для досягнення результату, вони допомагають учням засвоїти послідовність дій і розвивають навички систематичного підходу до розв'язування проблем).

Ці та подібні завдання спрямовані на розвиток пізнавальної самостійності учнів, їхніх інтелектуальних здібностей та формування стійкого інтересу до математики.

Методичні поради з організації навчально-пізнавальної активності учнів, які не мають стійкого інтересу до математики

Кожного року зростає кількість учнів, у яких відсутній інтерес до навчання. Наведемо кілька прикладів видів занять, які допоможуть включити у діяльність дітей, які не виявляють цікавості до математики.

Ротаційні станції – це форма організації навчальної діяльності, за якої клас ділиться на кілька груп, і кожна група по черзі проходить різні «станції» з різними видами роботи. До переваг цієї форми належать такі аспекти: різноманітність видів діяльності, що підтримує інтерес учнів; розвиваються навички самостійної та групової роботи; учитель має можливість приділити увагу кожній групі. Особливості підготовки полягають у тому, що вчитель

повинен ретельно спланувати роботу кожної станції; необхідно підготувати достатньо матеріалів для всіх груп.

План підготовки та проведення ротаційних станцій:

1. Організація простору. Клас ділиться на 3-5 осередків («станцій»). Кожна станція обладнана необхідними матеріалами для конкретного завдання.

Типи станцій можуть бути такі:

Станція вчителя (для прямого навчання або консультування у випадках складнощів).

Станція самостійної роботи.

Станція практичних завдань.

Станція цифрових технологій.

Станція групової роботи.

2. Формування груп. Учні об'єднуються в групи (зазвичай по 4-6 осіб). Групи можуть бути однорідними за рівнем знань або змішаними.

3. Часові рамки. Кожна група проводить на станції фіксований час (зазвичай 10-15 хвилин). Загальна тривалість роботи за моделлю ротаційних станцій – 1-2 уроки.

4. Ротації. Групи переміщуються між станціями за годинниковою стрілкою або за визначеним маршрутом. Перехід відбувається за сигналом учителя.

5. Зміст діяльності на станціях:

Станція 1. Розв'язування текстових задач із учителем.

Станція 2. Практичне вимірювання об'єктів та фіксування результатів.

Станція 3. Робота з інтерактивними математичними застосунками на планшетах.

Станція 4. Створення геометричних фігур з підручних матеріалів.

Станція 5. Розв'язування математичних головоломок у групі.

6. Індивідуалізація. На кожній станції можуть бути завдання різного рівня складності. Учні можуть обирати завдання відповідно до свого рівня.

7. Моніторинг діяльності. Учитель спостерігає за роботою груп, надаючи за потреби допомогу. На кожній станції може бути лист самоперевірки.

8. Рефлексія діяльності. Після проходження всіх станцій проводиться обговорення результатів. Учні діляться враженнями та новими знаннями.

9. Оцінювання. Може проводитися на кожній станції або за результатами всієї роботи. Використовуються різні форми: самооцінювання, взаємооцінювання, оцінка вчителя.

Робота в ротаційних станціях дозволяє ефективно організувати діяльність учнів, забезпечуючи різноманітність завдань, індивідуальний підхід та активне залучення всіх учнів до навчального процесу. Ця форма особливо ефективна для закріплення та практичного застосування набутих знань.

Математичний виклик (челендж). Організація математичних викликів – це слухний спосіб залучити сім'ї дітей до освітнього процесу та продемонструвати практичне застосування математики в повсякденному житті. Наведемо приклади математичних викликів: «Геометрія в моєму домі» (знайти вдома та сфотографувати предмети різної геометричної форми; виміряти їх площу або периметр); «Сімейний бюджет на тиждень» (разом із батьками спланувати бюджет на тиждень; порахувати витрати та можливу економію); «Кулінарна математика» (приготувати разом із батьками страву за простим рецептом, подвоївши всі інгредієнти; дослідити, чи зміниться час приготування); «Математичний фотоквест» (знайти та сфотографувати числа від 1 до 20 на вулицях свого району); «Вимірюємо погоду» (упродовж тижня вимірювати та записувати температуру повітря, побудувати діаграму для визначення зміни температури); «Створюємо настільну гру» (розробити власну математичну настільну гру та зіграти в неї з родиною) тощо.

Під час організації такої діяльності на уроках математики потрібно врахувати її особливості, а саме:

1. Структура викликів. Кожен челендж має тему, пов'язану з вивченим конкретним матеріалом. Завдання повинні бути практично орієнтованими й

цікавими для всієї родини. Рівень складності має відповідати віку учнів, але з елементами виклику.

2. Регулярність. Новий виклик доцільно оголошувати щоп'ятниці. На виконання дається тиждень (до наступної п'ятниці).

3. Формат завдань. Забезпечується комбінація математичних навичок з повсякденними ситуаціями. Можливе включення елементів гри, дослідження експерименту, рукоділля, творчості.

4. Презентація викликів. Доцільно створити спеціальну дошку оголошень у класі для викликів. Інформацію батькам краще надсилати через електронну пошту або месенджери.

5. Інструкції. Необхідно надавати чіткі покрокові інструкції для виконання завдання. Потрібно зазначати приблизний час виконання (зазвичай 20-30 хвилин).

6. Матеріали. Використовуйте доступні домашні предмети, що не потребують незапланованих витрат. За потреби, надавайте шаблони або додаткові матеріали.

7. Фіксування. Попросіть учнів фотографувати або знімати короткі відео процесу виконання. Створіть форму для запису результатів.

8. Зворотний зв'язок. Виділіть час на уроці для обговорення результатів виклику. Заохочуйте учнів ділитися своїми враженнями та відкриттями.

9. Оцінювання. Використовуйте стікери для відзначення участі або бальну ігрову систему з чіткими критеріями. Фокусуйтеся на зусиллях та креативності, а не лише на правильності відповідей.

10. Залучення батьків. Проведіть вступну зустріч, щоб пояснити ідею викликів. Заохочуйте батьків давати зворотний зв'язок про процес виконання родиною завдань.

11. Варіативність. Чергуйте різні типи завдань, щоб підтримувати інтерес. Враховуйте побажання й можливості учнів та батьків щодо тематики математичних викликів.

12. Стимули. Створіть систему винагород за регулярну участь (наприклад, «Математичний чемпіон місяця»). Організуйте виставку найкреативніших робіт.

Ця форма діяльності допоможе зробити математику більш цікавою та практично орієнтованою для учнів, а також залучить родини до освітнього процесу. Регулярні виклики сприятимуть формуванню позитивного ставлення до математики та розвитку креативного мислення учнів.

Математичний квест – це захоплюючий спосіб навчання, який поєднує елементи гри, командної роботи та практичного застосування математичних знань і вмінь.

План підготовки і проведення математичного квесту на уроці в початковій школі може бути таким:

1. Підготовка. Визначте тему квесту відповідно до календарного плану. Розробіть 5-6 завдань різного типу (наприклад, логічні задачі; практичні вимірювання; розшифровка математичних ребусів; побудова геометричних фігур; виконання обчислень швидкості, часу тощо). Укладіть їх у маршрутні листи. Підготуйте необхідні матеріали та реквізит. Продумайте систему підказок для кожного етапу.

2. Організація простору. Розділіть клас на «станції» за кількістю завдань. Кожна станція має бути чітко позначена та обладнана необхідними навчальними матеріалами й інструментами.

3. Формування команд. Об'єднайте дітей у команди по 4-5 осіб. Подбайте про рівномірний розподіл учнів різного рівня підготовки.

4. Вступ (5 хвилин). Поясніть правила квесту. Роздайте кожній команді маршрутний листок.

5. Проведення квесту (25-30 хвилин). Команди рухаються від станції до станції згідно з маршрутним листком. На кожній станції команда виконує завдання та отримує частину фінального коду або підказку. Час на виконання кожного завдання у межах 5-7 хвилин.

6. Система підказок. На кожній станції мають бути доступні 2-3 підказки різного рівня. Використання підказки знижує кількість балів за завдання.

7. Фінальне завдання (5-7 хвилин). Після проходження всіх станцій команди збираються для виконання спільного фінального завдання. Використовуються підказки, зібрані на попередніх етапах.

8. Підведення підсумків (5-7 хвилин). Обговорення результатів квесту. Відзнаки команд символічними призами.

9. Рефлексія. Кожна команда ділиться враженнями та відкриттями. Відбувається обговорення найскладніших та найцікавіших завдань.

Наведемо приклад завдань для математичного квесту в 3-му класі.

Станція 1 «Числовий код». Знайдіть значення виразів і розташуйте результати в порядку зростання, щоб отримати код для наступної станції.

Станція 2 «Геометричний конструктор». Із запропонованих геометричних фігур складіть заданий малюнок. Порахуйте кількість використаних трикутників – це число буде ключем до наступної станції.

Станція 3 «Задача-головоломка». Розв'яжіть сюжетну задачу. Розв'язок підкаже, на яку станцію йти далі.

Станція 4 «Математичний пазл». Складіть пазл із математичних виразів та їх результатів. Колір фрагмента з найбільшим результатом укаже на наступну станцію.

Станція 5 «Виміряй та обчисли». Виміряйте об'єкти в класі та виконайте з одержаними числами вказані дії. Результат приведе до фінального завдання.

Фінальне завдання «Математичний сейф». Використовуючи всі отримані коди та підказки, відкрийте математичний сейф із «скарбом» (наприклад, корисними математичними підказками для класу).

Ця форма роботи дозволяє зробити урок математики динамічним, цікавим та практично орієнтованим. Квест розвиває не лише математичні навички, але й уміння працювати в команді, критичне мислення та навички розв'язування проблем.

Математична естафета. Це динамічна форма роботи, яка поєднує фізичну активність з розв'язуванням математичних завдань. У естафеті доцільно використовувати математичні завдання із тем, які вже пройдені. Це можуть бути, наприклад, такі типи завдань: обчислення виразів, що містять величини; заповнення пропусків у математичних виразах; розв'язування сюжетних задач вивчених видів; побудова геометричних фігур; класифікація чисел за заданим критерієм тощо. Елементами фізичної активності можуть бути, наприклад, такі: біг до станції за завданням; стрибки на одній нозі з карткою відповіді; переміщення «гусячим кроком» до наступної станції тощо.

План підготовки і проведення математичної естафети на уроці в початковій школі:

1. Підготовка. Розробіть 5-7 математичних завдань різної складності за темою, що вивчалася. Підготуйте необхідні матеріали: картки із завданнями, маркери, фліпчарти або дошки для кожної команди. Визначте маршрут естафети в класі або на шкільному подвір'ї.

2. Формування команд. Об'єднайте дітей у команди по 5-7 осіб. Забезпечте рівномірний розподіл учнів за рівнем математичних здібностей.

3. Пояснення правил (5 хвилин). Кожна команда отримує завдання на старті. Учасники по черзі «пробігають» до місця виконання завдання, виконують його і повертаються до команди. Наступний учасник може стартувати лише після повернення попереднього.

4. Розміщення станцій. Створіть «станції» із завданнями на відстані 5-10 метрів від лінії старту. На кожній станції розмістіть матеріали для виконання завдань.

5. Проведення естафети (20-25 хвилин). Дайте сигнал до початку естафети. Спостерігайте за виконанням завдань, надаючи підказки за необхідності. Фіксуйте час виконання всіх завдань кожною командою.

6. Перевірка результатів (5 хвилин). Після завершення естафети перевірте правильність виконання завдань. Врахуйте як швидкість, так і точність виконання.

7. Підведення підсумків (5 хвилин). Оголосіть результати. Обговоріть найскладніші завдання та способи їх розв'язування.

8. Відзнаки. Підготуйте символічні призи для команд (наприклад, математичні наліпки). Відзначте не лише переможців, але й інші досягнення (найоригінальніше рішення, найкраща командна робота тощо).

9. Рефлексія. Запропонуйте учням поділитися враженнями від естафети. Обговоріть, які математичні навички вони застосовували та покращили.

Наведемо приклад завдань для математичної естафети в 2-му класі.

Станція 1. Знайдіть значення виразу: $30 + 28 - 15 = ?$

Станція 2. Продовжіть послідовність чисел: 3, 6, 9, 12, 15, ...

Станція 3. Накресліть прямокутник зі сторонами 4 см і 6 см. Обчисліть його периметр.

Станція 4. Розв'яжіть задачу: У коробці було 40 цукерок. 12 з'їли, а решту роздали порівну 4 дітям. Скільки цукерок отримала кожна дитина?

Станція 5. Розташуйте числа в порядку спадання: 49, 64, 81, 32, 50.

Математична естафета – це цікавий спосіб поєднати фізичну активність із розумовою діяльністю, що особливо важливо для учнів початкової школи. Вона сприяє розвитку швидкості мислення, вміння працювати в команді та застосовувати математичні знання в умовах обмеженого часу.

Урізноманітнення навчально-пізнавальної активності на уроках математики допомагають привернути увагу учнів до навчання цього предмета, знімають напруження, перемикають із рутини на цікаві заняття. Важливо в освітньому процесі чергувати різні форми роботи, адаптувати їх до конкретних тем і потреб дітей класу.

Список використаних джерел

1. Савченко О. Я. Початкова школа в контексті ідей Нової української школи. *Рідна школа*. 2018. № 1–2. С. 3–8.

2. Ляшенко О.І. Модернізація змісту освіти як чинник реформування української школи. *Фізика як змістовий і концептуальний елемент природничої освіти і її роль у процесі розбудови Нової української школи*:

матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Чернігівські методичні читання з фізики та астрономії. 2019». Чернігів, 2019. С. 3–5.

3. Онопрієнко Оксана. Огляд концепції «Нова українська школа». *Нова українська школа: poradnik dla vchitelja*. Київ, 2019. С. 11 – 20.

4. Онопрієнко Оксана. Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів : монографія. Київ, 2020.

5. Бібік Надія. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. *Початкова школа*. 2010. № 9. С. 1 – 4.

6. Онопрієнко Оксана. Нова українська школа: інноваційна система оцінювання результатів навчання учнів початкової школи : навч.-метод. посіб. Харків, 2021.

7. Топузов О. Освітня сфера України: національні пріоритети, проблеми і перспективи: монографія. Київ, 2024.

МЕТОДИЧНІ НАСТАНОВИ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОБЧИСЛЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Наталія Листопад,
науковий співробітник
відділу початкової освіти імені О. Я. Савченко
Інституту педагогіки НАПН України

Формування обчислювальних навичок було і залишається одним із основних завдань навчання математики молодших школярів, що вказує на актуальність цієї проблеми для сучасної методики математики.

Обчислювальна навичка віднесена європейською освітянською спільнотою до переліку ключових компетентностей, які є необхідними для ефективної життєдіяльності людини в оточуючому середовищі. Загальноєвропейські тенденції знайшли відображення й у вітчизняних нормативних документах. У Державному стандарті початкової загальної освіти зазначено, що володіння випускником початкової школи обчислювальними навичками, здатність їх застосовувати в навчальних та практичних ситуаціях є одним із загальних результатів навчання [3].

Загальні положення методики навчання математики щодо процесу формування обчислювальних навичок розглядали вітчизняні науковці Г. Бевз, О. Дубинчук, М. Ігнатенко, З. Слєпкань, Т. Хмара, В. Швець та ін. Проблему формування обчислювальних умінь і навичок молодших школярів висвітлювали М. Богданович, Л. Кочина, М. Левшин, які розробляли навчальні програми і створювали вітчизняні підручники та методичні посібники в період переходу на навчання з 6-ти років.

Початок нинішнього століття характеризується зміною парадигми освіти, впровадженням нових документів, які визначають освітній процес. Це зумовило створення сучасних комплектів навчальних посібників. Відповідно розроблюються дидактичні і методичні настанови щодо формування обчислювальних умінь і навичок учнів початкової школи, які враховують

сучасні тенденції та чинники, що впливають на результативність освітнього процесу

Розкриттю змісту обчислювальних прийомів присвячені праці Л. Коваль, О. Онопрієнко, Р. Романишин, С. Скворцової та інших.

Поняття «обчислювальна діяльність»

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

Досліджуючи обчислювальну діяльність з точки зору психологічної теорії діяльності, Р. Романишин визначила поняття *обчислювальна діяльність учня/учениці початкової школи*, під якою розуміється процес, спрямований на знаходження результату арифметичних дій з числами, а її мета розуміється як знаходження результату арифметичних дій додавання, віднімання, множення і ділення (націло або з остачею) у множині цілих невід'ємних чисел. Зазначається, що для знаходження значення числового математичного виразу учень має володіти знаннями, на підставі яких виконуються обчислення, знати можливі прийоми обчислення, володіти способами дії, тому предметом обчислювальної діяльності є способи та прийоми, спрямовані на знаходження значення математичного виразу – суми, різниці, добутку і частки цілих невід'ємних чисел в межах мільйона [8, 37].

Процес оволодіння обчислювальними навичками досить складний: спочатку учні повинні засвоїти певний обчислювальний прийом, а потім в результаті тренування навчитися досить швидко виконувати обчислення, а щодо табличних випадків додавання та віднімання, множення і ділення – знати результати напам'ять.

Для того, щоб набуті обчислювальні навички характеризувалися правильністю, усвідомленістю, раціональністю, узагальненістю,

автоматизмом, міцністю, необхідно організувати обчислювальну діяльність молодших школярів на рівні, який забезпечить досягнення цих результатів.

Структура системи завдань на обчислення, презентована у сучасних підручниках математики для початкової школи, підпорядковується етапам формування обчислювальної навички, а саме: містить підготовчий етап; етап ознайомлення з новим обчислювальним прийомом, способом дії чи таблицею; етап засвоєння обчислювального прийому, способу дії, результатів табличних випадків та формування обчислювального вміння і навички.

Навчальні посібники містять різноманітні форми завдань на обчислення: традиційний запис виразів у рядок, заповнення таблиць, з'єднання виразу та його значення, пересування по числовій прямій, обчислення ланцюжком, розфарбовування малюнків відповідно до кольорів, що відповідають значенню виразу, шифрування тощо.

Загальні вимоги щодо організації обчислювальної діяльності

Щоб через намагання урізноманітнити види обчислювальних завдань на уроці не втрачалася логіка викладу змісту, радимо вчителю під час моделювання уроку математики максимально врахувати загальні вимоги щодо організації обчислювальної діяльності, а саме:

1. Залучення набутих учнями на попередніх етапах навчання обчислювальних умінь та навичок 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, 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 продуктивної 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 під час розв'язування 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 під час обчислювальної діяльності.

Для успішного вирішення кожного із зазначених педагогічних завдань необхідно не тільки визначити зміст і систему відповідних вправ (це зроблено в підручниках), але і використовувати різноманітні методи і засоби навчання, які забезпечували б вирішення цих конкретних завдань, створювали умови для досягнення загальної мети вивчення початкового курсу математики.

Усвідомлення змісту арифметичних дій, існуючих зв'язків між компонентами і результатами дій може бути забезпечене тільки у випадку, якщо ці теоретичні питання будуть розглядатися з опорою на досвід дітей.

Зауважимо, що залучається не тільки життєвий досвід, який отримали учні у ході дій з предметами, а й досвід роботи з абстрактним матеріалом, тобто розумова діяльність.

Важливим фактором організації обчислювальної діяльності є необхідність негайного застосування набутих теоретичних знань до розв'язання практичних завдань. Це має бути враховано під час відбору методів роботи. У ході виконання завдань знання не тільки закріплюються, а й поглиблюються.

Усні та письмові обчислення

Існує дві системи обчислень: усна та письмова. В основі відмінності цих систем лежать прийоми обчислень.

Усні обчислення починаються з одиниць вищих розрядів. Прийоми видозмінюються в залежності від особливостей даних чисел (одно-, дво- чи багатоцифрові; круглі; розрядні тощо). Якщо завдання виконане усно і його треба записати, то воно записується тільки в рядок. Проміжні результати обчислень утримуються в пам'яті, і записується, якщо це потрібно, тільки кінцевий результат.

Письмові обчислення записуються зазвичай «у стовпчик». Дії виконуються відповідно до алгоритму незалежно від особливостей даних чисел. Обчислення починаються з одиниць нижчого розряду (за винятком ділення). Проміжні результати записуються зразу після їх отримання.

Обидві системи мають своє значення і свою область застосування.

У I циклі НУШ учні виконують тільки усні обчислення, які ґрунтуються у 1 класі на знанні складу чисел у межах 10, таблиць додавання у межах 10 і відповідних випадків віднімання, десяткового складу двоцифрових чисел; у 2 класі – на знанні таблиць додавання і віднімання одноцифрових чисел у межах 20, знанні таблиць множення чисел 2 і 3 та відповідних випадків ділення.

Недостатньо міцне засвоєння табличних випадків обчислень дуже часто є основною перепорою до набуття умінь письмових обчислень у 3 та 4 класах.

Зауважимо, що засвоєння результатів табличних випадків обчислень на низькому рівні з великими труднощами коригується у ході подальшого навчання.

Після ознайомлення із прийомами письмових випадків обчислення і в ході їх застосування важливо встановити правильне співвідношення між усними і письмовими обчисленнями. Під час письмового розв'язання завдань найлегші операції варто виконувати усно.

На відміну від письмових обчислень, зміст усних не вимагає великої кількості міркувань, перетворень, громіздких обчислень.

Одне із основних завдань початкового курсу математики: випускник початкової школи має добре володіти усними і письмовими обчисленнями.

Усний рахунок

У нинішній час у всіх сферах життєдіяльності людина зустрічається з громіздкими обчисленнями, які виконують комп'ютери, але в той же час повсякденні обчислення в магазині, на ринку, на виробництві, у сільському господарстві, а також військова справа вимагають вміння робити необхідний усний розрахунок швидко, точно, часом на ходу.

Усний рахунок (усна лічба) – математичні обчислення, що здійснюються людиною без допомоги додаткових гаджетів (комп'ютер, калькулятор тощо) і канцелярського приладдя (ручка, олівець, папір тощо).

Розрізняють два види усного рахунку. Перший вид – рахунок «в умі», коли учень сприймає дані числа на слух, нічого не пише і ніякими посібниками не користується. Це суто слухова вправа. Другий вид – усний рахунок з допомогою візуальних посібників (таблиці, картки, екран тощо), коли дані числа сприймаються на слух і зором або лише зором. Це візуально-слухові вправи. Підкріплюючи слухові сприйняття учнів, зоровий ряд практично робить непотрібним утримання цих чисел в думці, чим значно полегшує процес обчислень. Проте саме запам'ятовування чисел, над якими виконуються дії, – важливий момент усного рахунку. Як правило, хто не може

утримати числа у пам'яті, у практичній роботі виявляється поганим обчислювачем.

Природно, що перший вид усного рахунку складніший ніж другий. Але він ефективніший з точки зору методики – за умови, що цим видом рахунку вдається захопити всіх учнів. Ця педагогічна умова важлива, оскільки під час усної роботи важко контролювати кожного учня.

Добре розвинені в учнів навички усного рахунку – одна з умов успішного навчання у базовій школі.

Для досягнення правильності та швидкості усних обчислень протягом усього періоду навчання у початковій школі на кожному уроці математики необхідно виділяти 3 – 5 хвилин для проведення усного рахунку.

У зміст усного рахунку потрібно включати такі вправи: на закріплення та відпрацювання поточного матеріалу; на повторення; з елементами творчості (наприклад, для підготовки до сприйняття нового матеріалу, з новою для дітей проблемною ситуацією тощо); розвивального характеру (зокрема нестандартні вправи, завдання на кмітливість).

Найпоширенішою формою усного рахунку є математичні диктанти. Найчастіше він використовується з метою тренування або актуалізації знань. Доцільно включати такий вид роботи і в діагностувальні роботи.

Усний рахунок сприяє формуванню основних математичних понять, засвоєнню складу чисел, результатів таблиці множення, відповідних випадків ділення, відношень між числами, кращому засвоєнню законів арифметичних дій, тощо.

Усний рахунок завжди розглядався методистами як один із кращих засобів поглиблення теоретичних знань, що здобуваються дітьми на уроках математики.

Усні обчислення розвивають логічне мислення учнів, вольові якості, спостережливість і математичну пильність, сприяють розвитку мовлення учнів, якщо від початку навчання вводити в тексти завдань і використовувати під час обговорення завдань математичні терміни.

Компетентнісно орієнтовані завдання на обчислення

Традиційні завдання на формування обчислювальних навичок в основному містять вимогу виконати вказану дію (з вказівкою способу виконання чи без нього): «виконай арифметичні дії», «обчисли», «обчисли зручним способом (способом переставляння доданків)», «знайди значення виразу» тощо.

Відмінність завдань, які спрямовані на формування обчислювального складника математичної компетентності, полягає в тому, що в них не вказано, яку арифметичну дію треба виконати з указаними величинами, щоб отримати відповідь у проблемній ситуації.

Для прикладу цього твердження порівнюємо два завдання.

1. Обчисли.

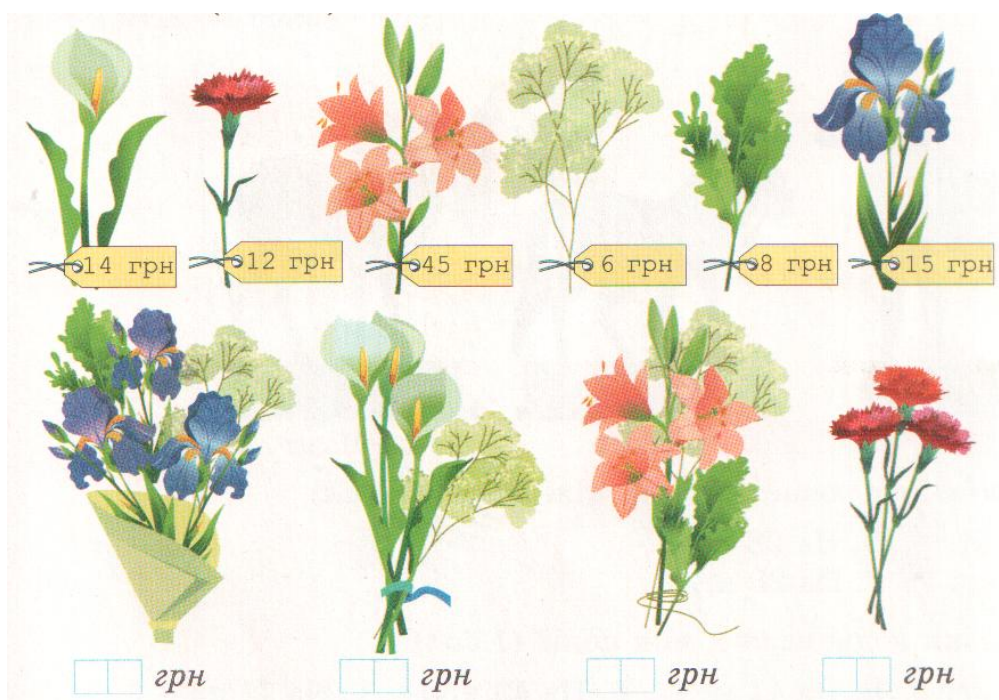
$$15 \text{ грн} + 15 \text{ грн} + 15 \text{ грн} + 8 \text{ грн} + 6 \text{ грн}$$

$$14 \text{ грн} + 14 \text{ грн} + 14 \text{ грн} + 6 \text{ грн}$$

$$45 \text{ грн} + 6 \text{ грн} + 8 \text{ грн}$$

$$12 \text{ грн} + 12 \text{ грн} + 12 \text{ грн}$$

2. Розглянь цінники і визнач, скільки коштує кожний букет квітів.



За допомогою першого завдання формується/перевіряється вміння додавати іменовані двоцифрові числа з переходом через десяток.

У другому завданні вирази для знаходження вартості букетів будуть повністю співпадати із виразами, що пропонуються в першому завданні. Проте, щоб їх побудувати, треба задіяти вміння аналізувати об'єкт (визначати скільки і яких квітів входить до букету), знаходити потрібну інформацію (визначати за цініниками вартість кожної квітки із букета), мати знання про даний об'єкт (знати правило знаходження вартості товару), вміння будувати модель (скласти вираз), вміння обчислювати значення виразу (знати порядок дій у виразі та вміти виконувати обчислення певного виду), зробити висновок (назвати вартість кожного букету). Завдання такого виду можна доповнювати іншим запитанням. Наприклад, визначити, який букет найдорожчий; чи вистачить 100 грн, щоб купити два вибрані тобою букети. Варто спонукати учнів ставити інші запитання до цього сюжету.

Із аналізу цього завдання бачимо, що для знаходження відповіді на нього треба мобілізувати не тільки предметні математичні знання і вміння, але і загальнонавчальні вміння (аналізувати, шукати потрібну інформацію, робити висновки тощо). Таке завдання є продуктивним, оскільки сюжет уможливорює створення нових ситуацій для учнів і вказує на область застосування отриманих знань.

Продемонструємо завдання, яке перевіряє предметну математичну компетентність – вміння записувати трицифрові числа під час додавання в стовпчик, вміння знаходити суму трьох доданків.

1) Визнач, який учень правильно записав у стовпчик числа, обчислюючи суму $456 + 47 + 306$.

Сашко	Івась	Олесь	Тарас
$\begin{array}{r} 456 \\ + 47 \\ \hline 306 \end{array}$	$\begin{array}{r} 456 \\ 47 \\ \hline 306 \end{array}$	$\begin{array}{r} 456 \\ 47 \\ \hline 306 \end{array}$	$\begin{array}{r} 456 \\ 47 \\ \hline 306 \end{array}$

А. Сашко. Б. Івась. В. Олесь. Г. Тарас.

2) Обчисли цю суму.

У цьому завданні проявляється і формування складників ключових компетентностей – контролюючих умінь – виявлення помилок, порушення інструкції тощо.

Наведені зразки компетентісно орієнтованих завдань демонструють застосування обчислювальних вмінь в різних життєвих ситуаціях. Цілеспрямоване включення таких завдань в обчислювальну діяльність учня початкової школи забезпечить ефективний розвиток цієї діяльності та сприятиме формуванню предметної математичної та ключових компетентностей.

Аналіз життєвих ситуацій, в яких може бути задіяна обчислювальна компетентність молодшого школяра, показав, що їх перелік досить невеликий. В учнів початкових класів обчислювальна діяльність виникає під час гри, покупки шкільного приладдя або продуктів, під час спортивних ігор, подорожі, відпочинку чи в побуті.

Варіювання умов, у яких застосовуються обчислювальні уміння, посилення ступеня складності, самостійності та обґрунтована послідовність завдань сприятимуть формуванню правильних, міцних, усвідомлених обчислювальних навичок.

Використання ІКТ в обчислювальній діяльності молодших школярів

У нинішній час у початковій школі навчаються учні, які змалечку звикли до одночасного перебування в реальному і віртуальному світі. Мозок дитини налаштований на отримання знань у формі розважального контенту, тому набагато легше сприймає запропоновану на уроці інформацію за допомогою медіа засобів. У широкому доступі в Інтернеті є великий вибір навчальних інтерактивних ігор, які здатні перетворити навчання на захоплюючий, особистісно зорієнтований процес, де формування обчислювальних навичок відбувається опосередковано.

Зазначимо переваги використання ІКТ для формування обчислювальних умінь:

- інтенсифікація самостійної роботи учнів;
- збільшення кількості виконаних обчислень;
- відстеження динаміки розвитку обчислювального уміння кожної дитини в реальному часі;
- можливість будувати індивідуальну навчальну траєкторію кожного учня,
- можливість отримувати об'єктивну картину рівня засвоєння уміння, що формується, у всіх учнів класу і своєчасно скоректувати освітній процес. При цьому є можливість вибору рівня складності завдання для кожного учня.

Зауважимо, що контент освітніх платформ має відповідати навчальній програмі, а сама платформа бути сертифікованою. Вчитель і батьки мають контролювати час роботи дитини з гаджетами.

Педагогічні умови ефективної організації обчислювальної діяльності

Ефективній організації обчислювальної діяльності сприятиме дотримання таких педагогічних умов:

- поетапне формування обчислювальних навичок на основі компетентнісного підходу. Завдання з домінуючою пізнавальною мотивацією мають бути пріоритетними під час організації обчислювальної діяльності, орієнтованими на розвивальний характер роботи, враховувати життєвий досвід учнів;

- створення спеціальних навчальних ситуацій, які будуть цікавими для молодших школярів та викликатимуть інтерес до їх розв'язання. Процес формування обчислювальних навичок має бути неперервним цілісним і наскрізним, тобто здійснюватися не лише на уроках математики, а й на уроках мистецтва, курсу «Я досліджую світ», під час фізкультхвилинок, ранкового кола, прогулянок, екскурсій тощо;

– створення ситуації успіху. Одним із дієвих способів, які націлені на формування емоційного інтелекту, є незвичні обчислювальні завдання, що сприяють формуванню готовності молодшого школяра успішно діяти;

– упровадження в освітній процес інноваційних технологій з метою підвищення ефективності формування обчислювальних навичок учнів. Нинішній стан освітнього процесу сприяв появі нових форм навчальної комунікації, що дає змогу уникнути зайвих труднощів під час дистанційного навчання, цікаво і змістовно вибудовувати освітню взаємодію;

– тісна взаємодія сім'ї і школи. Повноцінний освітній процес відбувається в умовах тісної співпраці педагогів та батьків В учнів І циклу навчання ще не сформовані уміння самостійного навчання і їм важко здобувати знання дистанційно. Завданням батьків є використання ситуацій, які передбачають обчислювальну діяльність їхніх дітей на прогулянках та у побуті;

– постійний моніторинг рівня сформованості обчислювального уміння чи навички на основі розроблених критеріїв з метою коригування освітнього процесу в залежності від отриманих результатів. Виконання обчислювального прийому – розумова діяльність, отже, оволодіння обчислювальним прийомом та вміння здійснювати контроль за його виконанням, має відбуватися одночасно в процесі навчання.

Список використаних джерел

1. Богданович М.В. Методика вивчення нумерації і арифметичних дій в початковій школі. Київ, 1991.
2. Богданович М.В., Козак М. В., Король Я.А. Методика викладання математики в початкових класах. Київ, 1998.
3. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 31.10.2024).
4. Коваль Л. В. Модернізація змісту математичної підготовки молодших школярів як найважливіший чинник впливу на якість початкової освіти. *Педагогічні науки*. Випуск 55. Херсон: Вид. ХДУ, 2010.

5. Листопад Н.П. Формування обчислювальної складової математичної компетентності. *Учитель початкової школи*. 2015. № 12 (30). С. 16 – 19.

6. Листопад Н.П. Я вчуся обчислювати: збірник завдань: Навчальний посібник для 1 класу НУШ. Київ, 2024.

7. Романишин Р. Я. Методична система формування обчислювальних навичок в учнів початкової школи: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук. Спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання (математика). Черкаси, 2021.

8. Романишин Р.Я. Обчислювальна діяльність: структура та функціональні частини. *Актуальні питання природничо-математичної освіти*. Випуск 1(11), 2018. С.35 – 42.

9. Скворцова С.О., Онопрієнко О.В. Нова українська школа: методика навчання математики у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах інтегративного і компетентнісного підходів: навч.- метод. посіб. Харків: Ранок, 2019.

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ПРОЄКТНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Тетяна Павлова,
науковий співробітник
відділу початкової освіти імені О. Я. Савченко
Інституту педагогіки НАПН України

Формування екологічної компетентності молодших школярів: методи, підходи та нормативне забезпечення

Загальноновизнано, що в сучасному світі, де екологічні проблеми стають дедалі актуальнішими, важливо з раннього віку виховувати в дітей відповідальне ставлення до довкілля. Молодший шкільний вік визнано сензитивним періодом для засвоєння основ екологічної грамотності особистості. Саме в цьому віці діти найбільш сприйнятливі до формування ціннісного ставлення до навколишнього середовища.

Дослідниця О. Онопрієнко наголошує, що провідною в молодшому шкільному віці стає проєктна діяльність як один із видів навчально-пізнавальної діяльності учасників освітнього процесу. Учена визначає найважливіші зміни, які відбуваються в психіці дитини на цьому віковому етапі, адже під час навчальної діяльності формуються психічні новоутворення, що забезпечують значні досягнення в розвитку молодших школярів та стають основою для подальшого вдосконалення [5, с. 37].

Водночас, як стверджують наукові дослідження й освітянська практика, екологічна компетентність молодших школярів передбачає не лише наявність відповідних знань та умінь, але й готовність до практичної природоохоронної діяльності, усвідомлення особистої відповідальності за стан довкілля.

Як ефективний інструмент формування екологічної компетентності молодших школярів, проєктна діяльність забезпечує можливість усвідомлювати учнями взаємозв'язки між природою та людською діяльністю;

застосовувати набуті знання для вирішення конкретних екологічних проблем; розвивати навички роботи в команді, вміння планувати свою діяльність та приймати відповідальні рішення; формувати позитивне ставлення до природи та готовність діяти для її збереження.

Як метод навчання розглядає проектування О. Пометун, зазначаючи, що учні набувають знання і вміння через планування та виконання практичних завдань. Цей метод є одним із найбільш перспективних, оскільки сприяє творчій самореалізації учнів, підвищує їхню мотивацію до здобуття знань та надає можливість отримати досвід вирішення реальних життєвих або професійних завдань [8, с. 541].

Для оцінки стану екологічної освіти молодших школярів Т. Павлова розробила діагностичну програму опитування вчителів. Дослідження показало, що рівень організації цієї освіти є задовільним, але третина респондентів вважає за необхідне оновити зміст навчальних предметів і впровадити додаткові екологічні курси. Вчителі відзначили ефективність проєктів у засвоєнні екологічних знань та формуванні відповідального ставлення до природи [7, с. 48].

У нормативній базі освіти України, зокрема у Державному стандарті початкової загальної освіти (2018 р.). визначено вимоги до обов'язкових результатів навчання у вигляді компетентностей, серед яких – екологічна, що передбачає «усвідомлення основ екологічного природокористування, дотримання правил природоохоронної поведінки» [2].

Вони узгоджуються з відповідною Концепцією екологічної освіти України. Основною метою в документі визначено формування екологічної культури окремих осіб і суспільства в цілому, формування навичок, фундаментальних екологічних знань, екологічного мислення, що ґрунтуються на ставленні до природи як універсальної, унікальної цінності [9].

У Типових освітніх програмах екологічна компетентність як вимога розгорнута за циклами навчання: 1-2 і 3-4 класи. У них конкретизовано очікувані результати, як от:

- *наводить* приклади природоохоронних заходів; природоохоронних територій; пояснює наслідки забруднення водою, повітря, ґрунтів, знищення лісів та іншої небезпеки, що спричинює діяльністю людини;

- *виявляє* самостійно/у групі факти забруднення довкілля, пропонує і обґрунтовує власні ідеї щодо способів зменшення негативного впливу людини на природу і відповідально діє задля цього;

- *аналізує* та *оцінює* свій внесок у збереження довкілля; ситуації повсякденного життя, пов'язані з використанням води, електроенергії, тепла;

- *долучається* до організації і проведення природоохоронних заходів і ділиться інформацією про них з іншими [3; 4].

Узагальнення напрацювань свідчить, що головний фокус науковців зміщується з простого накопичення знань на розробку практичних підходів, які допоможуть учням набути навичок та вмінь, необхідних для вирішення реальних екологічних проблем. Дослідники зосереджуються на можливостях практичної реалізації екологічної компетентності – через роботу у громаді, проєктну діяльність, наскрізне застосування знань і навичок.

Психологічні особливості молодших школярів у контексті проєктної діяльності

За даними науковців (Т. Байбари, Н. Бібік, О. Онопрієнко, О. Савченко) молодші школярі відрізняються високою пізнавальною активністю, допитливістю та схильністю до творчості; відкриті до нових знань та досвіду, тому проєктна діяльність стає для них природним способом пізнання світу.

Важливими психологічними особливостями, які впливають на успішність проєктної діяльності визнано такі:

- **ігрова мотивація.** Діти цього віку найкраще засвоюють інформацію через гру, що робить цей підхід надзвичайно важливим під час розробки проєктів. Проєкти, які інтегрують елементи гри, дають дітям можливість творчого самовираження. Наприклад, використання рольових ігор, де учні

виступають у ролі дослідників чи екологів, дозволяє їм вирішувати реальні завдання у захопливій формі [10, с. 305];

- **потреба у спілкуванні.** Молодші школярі мають природну схильність до взаємодії з іншими дітьми та дорослими. Групова проєктна діяльність дає можливість розвивати комунікативні навички, вчитися слухати одне одного, домовлятися та працювати в команді, що сприяє розвитку відповідальності, оскільки кожен учень має свій внесок у загальну справу;

- **особливості уваги.** У дітей молодшого шкільного віку увага є досить короткотривала, тому завдання слід розбивати на невеликі етапи з чіткими цілями, щоб підтримувати мотивацію. Розподіл проєктів на підзадачі допомагає зосередитися на конкретних діях. Наприклад, під час роботи над макетом екологічного парку учні спочатку можуть досліджувати види рослин, потім планувати розташування зон відпочинку, а далі поетапно завершувати проєкт.

Принципи ефективного управління проєктною діяльністю

Установлено, що для забезпечення результативності компетентнісного підходу в освіті, управління проєктною діяльністю повинно базуватися на ряді ключових принципів, що сприяють успішному виконанню проєктів:

- **системність.** Проєктна діяльність є невід'ємною частиною навчального процесу, інтегруючись у програми різних предметів, що допомагає учням бачити зв'язки між різними галузями і практично застосовувати отримані знання. Проєкти можуть охоплювати багатопредметні теми, які об'єднують, наприклад, природничі науки, математику, мову та мистецтво;

- **співпраця.** Активна взаємодія між учнями, вчителями та батьками є основою успішної проєктної роботи. Такий підхід розвиває у дітей соціальні та комунікативні навички, а також формує відповідальність за власне навчання. Залучення батьків може включати консультації, участь у підготовці матеріалів або організації заходів. Наприклад, під час екологічних проєктів

учні разом із батьками можуть організувати прибирання парків або створювати інформаційні плакати;

- **рефлексивність.** Постійне оцінювання та аналіз ходу проєкту є важливою частиною успіху. Рефлексія дозволяє учням і вчителям оцінювати досягнуті результати на різних етапах проєкту, вносити корективи та адаптувати плани до нових умов. Наприклад, після кожного етапу проєкту можна провести обговорення того, що вдалося, що потребує вдосконалення, і як можна покращити роботу в майбутньому.

Основні етапи управління проєктами

Управління проєктами передбачає адаптацію завдань до вікових особливостей учнів, забезпечення доступності ресурсів та підтримки, а також використання інноваційних методів навчання.

У процесі апробації визначено *основні етапи управління проєктами*, а саме:

- **планування**, що є обов'язковим етапом для успішного виконання проєкту, і передує визначенню мети проєкту, формулюванню конкретних та досяжних завдань, вибором відповідної теми, яка буде цікавою для учнів і відповідатиме їхнім інтересам. Разом із учнями розробляється детальний план дій, який передбачає визначення термінів виконання завдань, планування ресурсів та розподіл обов'язків між членами команди [10, с. 301];

- **ресурсне забезпечення.** На цьому етапі відбувається збір і підготовка всіх необхідних ресурсів для реалізації проєкту. Організовується поділ учнів на робочі групи з урахуванням їхніх інтересів і схильностей до виконання певних завдань. Наприклад, одна група може відповідати за дослідницьку роботу, інша – за технічну частину, а третя – за оформлення й презентацію результатів. Координація роботи всіх груп і забезпечення злагодженості дій є важливою умовою успішного виконання проєкту;

- **контроль і моніторинг.** Цей етап являє собою постійне відстеження прогресу виконання проєкту. Важливо, щоб учні звітували про виконання

завдань, а вчитель мав можливість вчасно реагувати на будь-які труднощі або відхилення від плану. Наприклад, можна організувати проміжні презентації, де кожна група доповідає про досягнуті результати;

- **оцінювання.** Завершення проєкту супроводжується не лише підбиттям підсумків, але й аналізом отриманих результатів та оцінюванням роботи учасників. Для цього використовуються різні методи оцінки: самооцінка, коли учні аналізують свою власну роботу; взаємооцінка, де учні забезпечують зворотний зв'язок щодо роботи інших; і оцінка з боку вчителя, яка передбачає як об'єктивну оцінку результатів, так і оцінювання процесу роботи [6, с. 9].

Стратегії мотивації та залучення молодших школярів до проєктної діяльності у підготовці вчителя

Для ефективного залучення молодших школярів до проєктної діяльності важливо створити сприятливі умови для розвитку їхньої мотивації та інтересу. Використання різних стратегій дозволяє підвищити активність учнів та сприяє формуванню у них позитивного підходу до навчання і відповідального ставлення до навколишнього середовища.

Успішна організація проєктної діяльності в молодшій школі вимагає врахування кількох стратегій:

- **інтерес та актуальність** забезпечується вибором теми проєктів, які відповідають життєвому досвіду дітей та пов'язані з природою, тваринами чи захистом довкілля, сприяє розвитку відповідального ставлення до природи та застосуванню екологічних знань у повсякденному житті;
- **гра та творчість:** інтеграція ігрових елементів у проєктну діяльність (квести, конкурси, творчі завдання) допомагає утримати увагу учнів та стимулює їх до активної участі;
- **педагогічна підтримка:** важливо підтримувати учнів на всіх етапах проєкту. Заохочення до успіху підвищує мотивацію та впевненість у власних силах;
- **реальна дія та відповідальність:** надання учням можливості оцінити

реальний результат своєї діяльності (наприклад, створення екологічної стежки, висадка дерев, висів насіння квітів) формує почуття відповідальності та значущості їхньої роботи.

Методику організації проєктної діяльності у формуванні екологічної компетентності покажемо в табличному варіанті (табл. 6).

Таблиця 6.

Методика організації проєктної діяльності у формуванні екологічної компетентності

Вступ	визначення теми проєкту та мотивація учнів, обговорення проблеми
Цілепокладання	спільно з учнями визначте конкретні цілі проєкту, які вони прагнуть досягти
Планування дій	розробіть чіткий план реалізації проєкту, включаючи завдання, терміни та розподіл ролей серед учасників
Виконання	реалізація запланованих заходів. Учні можуть досліджувати обрану тему, збирати інформацію, проводити експерименти чи спостереження
Оцінка та презентація	підведення підсумків, оцінка досягнень і презентація результатів. Учні можуть представити свої результати у вигляді звіту, презентації, виставки чи іншої форми, яка відображатиме їхню роботу
Рефлексія	обговорення результатів проєкту та процесу його виконання. Учні діляться своїми враженнями та отриманими знаннями

Методи та прийоми для реалізації екологічних проєктів

Для успішної реалізації екологічних проєктів у навчальному процесі застосовують різноманітні методи, які сприяють залученню учнів та розвитку їхніх екологічних знань і навичок. Кожен із цих методів має свої особливості та підходи, що дозволяють ефективно організувати практичну, дослідницьку та творчу діяльність дітей:

- **дослідницький підхід** спрямований на розвиток у учнів навичок спостереження, аналізу та синтезу інформації, і проведення дослідів, спостережень за природними процесами, збір і обробку даних. Наприклад, учні можуть організувати моніторинг стану місцевих водойм, вивчати стан

флори і фауни шкільного двору або проводити дослідження щодо змін клімату в своєму регіоні;

- **метод практичної діяльності** спрямований на активну участь учнів у практичних екологічних заходах, що мають реальний вплив на стан навколишнього середовища. Наприклад, учні можуть організувати екологічну акцію з прибирання території біля школи або в парку, висадити дерева, клумбу з квітами.

- **метод проєктування** передбачає створення різноманітних матеріалів, що відображають ідеї та результати проєкту. Це можуть бути макети, моделі, плакати або інші об'єкти, які наочно демонструють сутність проблеми або рішення. Наприклад, учні можуть створити макет екологічно чистого будинку, де буде використано принципи енергоефективності, або модель екосистеми, яка демонструє взаємодію живих організмів з навколишнім середовищем.

- **ігровий метод.** Ігрові елементи в проєктній діяльності значно підвищують мотивацію учнів і стимулюють їх до активної участі. Інтеграція ігор і змагань допомагає зробити навчальний процес захопливим і цікавим. Наприклад, можна організувати екологічний квест, де учні розв'язують завдання, пов'язані з екологічними проблемами, шукають рішення та працюють у командах.

Способи відстеження прогресу учнів та результативності проєктів

Ефективне відстеження прогресу учнів та оцінка результатів проєктів є важливими складовими навчального процесу. Застосування різних методів, таких як рефлексивні журнали, етапні звіти, презентації результатів та опитування, дозволяє систематично аналізувати досягнення учнів і вчасно вносити корективи.

Рефлексивні журнали допомагають учням відображати свої думки, почуття та враження від проєктної діяльності, що дозволяє вчителю відстежувати прогрес учнів і сприяє їхній самооцінці. Записи у щоденнику

можуть включати питання, як-от: що я дізнався/дізналася сьогодні, які успіхи досягнуто, з якими труднощами зіткнувся/зіткнулася та що можна зробити по-іншому наступного разу.

Етапні звіти – це проміжні звіти, які учні складають на різних етапах виконання проєкту. Вони дозволяють учням описати виконану роботу, проаналізувати досягнення, визначити проблеми та запропонувати корективи. Крім того, звіти можуть включати оцінку командної взаємодії, що допомагає аналізувати ефективність співпраці та визначати напрями для покращення.

Презентація результатів є фінальним етапом, де учні представляють проєкт перед однокласниками, вчителями або батьками, демонструючи досягнення та розуміння теми. Це допомагає учням структуровано подати свої результати і підбити підсумки.

Опитування та анкети надають можливість учням і вчителям дати зворотний зв'язок про процес і результати проєкту. Опитувальники можуть містити питання для самооцінки, наприклад: чи задоволений/задоволена я роботою, що нового я дізнався/дізналася та що б я хотів/хотіла покращити.

Кейси екологічних проєктів, реалізованих у інтегрованому курсі «Я досліджую світ»

Наведемо приклади використання проєктної діяльності у навчально-методичному комплекті з інтегрованого курсу «Я досліджую світ», авторів Н. Бібік, Г. Бондарчук, Т. Павлової, які довели свою ефективність у процесі діагностування результатів на кінець циклів навчання в початковій школі. Зазначимо, що було забезпечено поступове нарощення складності змісту проєктів; школярів поступово знайомили з основами проєктної діяльності: від планування до презентації, виконуючи посильні завдання [1, с. 67].

Учням пропонуються проєкти, які передбачають виконання завдань для стимулювання інтересу до пізнання явищ природи, оволодіння способами обстеження предметів, аналіз їх властивостей, встановлення причиново-

наслідкових зв'язків між станом природи і життям людей, їхнім здоров'ям; участь у посильній природоохоронній діяльності.

Так, у першому класі така робота передбачала опору на малюнкові інструкції, що унаочнювала сприйняття інформації. До прикладу: у проєкті-дослідження «Як я можу допомогти планеті Земля» учням пропонується для обговорення такі питання: як я сортую сміття; як я турбуюся про тварин; чому використовую папір з обох боків; як бережу воду.

Таблиця 7.

Кейс проєкту «Як я можу допомогти планеті?»

Тема	учні досліджують способи, як вони можуть вплинути на збереження навколишнього середовища в повсякденному житті
Мета	навчити учнів екологічно відповідальній поведінці; розвивати навички командної роботи та творчого підходу
Етапи виконання	дослідження проблем: забруднення, економія ресурсів; розробка індивідуальних ідей: як кожен учень може допомогти планеті; презентація ідей у формі плакатів або малюнків
Очікувані результати	підвищення екологічної свідомості учнів; реалізація конкретних дій: сортування сміття, економія води, висадка рослин

З набуттям досвіду пізнавальної діяльності в наступних класах учні можуть виконувати складніші завдання, в яких акумулюється набуті знання, уміння, навички, ставлення на попередніх етапах навчання.

У нашій пошуковій роботі велика роль відводилась проєктам узагальнювального типу, що ґрунтувались на попередньому досвіді учнів, допомагали їм усвідомити свою роль і відповідальність у збереженні навколишнього середовища, спонукали до активних дій щодо вирішення екологічних проблем у довкіллі.

Серед таких завдань назвемо проєкт-дослідження «Як я впливаю на моє довкілля», що акумулює знаннєвий, ціннісний і, основне, діяльнісний компоненти, які передбачають застосування знань і умінь на практиці. Кожен із тематичних розділів цього проєкту відповідно структуровано щодо

можливостей учнів екологічно використовувати транспорт, харчування, воду, енергію, одяг, папір, сміття.

Як показує апробація названого проєкту, найактивнішими учні під час виконання проявили себе, коли треба було оцінити власну поведінку в різноманітних життєвих ситуаціях (ходжу пішки; приймаю ванну щодня; приходжу до магазину зі своєю екоторбинкою тощо).

Таблиця 8.

Кейс проєкту «Як я впливаю на своє довкілля?»

Тема	учні досліджують, як їхня щоденна діяльність впливає на довкілля (використання ресурсів, відходи тощо)
Мета	усвідомити власний екологічний слід; навчитися зменшувати негативний вплив на природу
Етапи виконання	спостереження за власною поведінкою (енерговитрати, використання води); обговорення шляхів зменшення впливу (збереження енергії, зменшення відходів); розробка індивідуального плану дій для кожного учня
Очікувані результати:	формування відповідального ставлення до природних ресурсів; застосування учнями екологічно дружніх рішень у повсякденному житті

Під час узагальнення спільної роботи учнів, виставлення підсумкових балів вони оцінюють свої дії, роблять висновки. Серед них найпоказовіші: тепер я буду сам/сама заощаджувати електроенергію і нагадувати про це іншим; буду закривати кран, коли чищу зуби; пластикові пляшки буду викидати в спеціальний контейнер; збиратиму старі газети, журнали для макулатури тощо.

Крім проєктів на узагальнення і використання вже набутих умінь, доведена на практиці ефективність проєктів, які слугують пропедевтикою, своєрідним стимулом для виконання наступних, в яких пропонується учням вибір заходів щодо збереження природи, що дасть змогу в перспективі доповнювати цей перелік власними ідеями на основі набутого досвіду в процесі виконання інших проєктів, аналізувати їх втілення.

Продуктивною методичною ідеєю може стати проєкт-дослідження «Моя природоохоронна діяльність». Виконання цього проєкту має ґрунтуватись на налагодженні зв'язку з конкретними умовами життєдіяльності учнів. Така роль відводилась проєкту-дослідженню «Природне угруповання моєї місцевості», що передбачала подорож-спостереження до найближчого оточення (ліс, озеро, луг тощо). Під час виконання проєкту учні з'ясовували, які рослини ростуть; тварини зустрічаються в довкіллі; визначали серед них тих, що підлягають охороні (занесені до Червоної книги України).

У процесі накопичення вражень учитель може підводити учнів до узагальнень, які передбачають пропозиції щодо охорони конкретних об'єктів довкілля. Наведемо зразки таких міркувань учнів: огородити мурашник; виготовити таблички природоохоронного змісту.

Спільне створення проєкту «Екологічний календар», як показує практика, забезпечує емоційно-ціннісне ставлення учнів до можливостей долучитись до відзначення міжнародних днів захисту природи; відчутти свою роль і місце в збереженні рівноваги між людиною і природою; ощадливо використовувати природні ресурси.

Так, за нашими спостереженнями, участь у щорічній екологічній акції «Година Землі» мотивувала учнів до обговорення можливостей кожного і всіх; спонукала до пошуку інформації про витоки такої ініціативи і результати проведення такого заходу.

Таблиця 9.

Кейс проєкту «Екологічний календар»

Тема	створення учнями екологічного календаря, який відображає важливі дати, пов'язані з охороною навколишнього середовища (День Землі, День води, День збереження лісів тощо)
Мета	ознайомити учнів з екологічними подіями та важливістю їхнього дотримання; формування екологічної відповідальності та активної позиції через календарний моніторинг заходів
Етапи виконання	вивчення екологічних свят та подій;

	створення індивідуальних або групових сторінок календаря з ілюстраціями, короткими описами та рекомендаціями для збереження природи; презентація календаря для класу або школи
Очікувані результати	поглиблене розуміння важливості екологічних подій; виховання відповідального ставлення до природи через участь у екологічних акціях; створення візуального нагадування про екологічні дати для школи чи громади

Крім виконання проєктів на предметному змісті, результативними серед них виявились ті, що створюють можливості для інтеграції різних навчальних предметів, забезпечують формування цілісного бачення екологічних проблем та шляхів їх вирішення. Прикладом такого проєкту з використанням програмового змісту математичної, технологічної, природничої, здоров'язбережувальної і соціальної галузей є розроблений і апробований нами проєкт-дослідження «Макулатура – не сміття». Учні з'ясовують, що можна здавати на макулатуру, як її сортують; ознайомлюються з технологічним процесом переробки сировини за етапами; обчислюють, скільки дерев може врятувати одна людина завдяки збору макулатури.

Результатом виконання цього проєкту, як свідчать дані пілотних класів, стало встановлення в приміщеннях школи коробки-контейнера для збору макулатури.

Таблиця 10.

Кейс проєкту «Макулатура – не сміття»

Тема	залучення учнів до збирання та сортування макулатури для переробки, акцент на зменшення відходів і збереження природних ресурсів
Мета	формування екологічної свідомості через практичні дії; вивчення важливості переробки макулатури для збереження лісів
Етапи виконання	дослідження процесу переробки паперу; організація збору макулатури в школі; презентація результатів та інформація про кількість зібраної макулатури й збережених ресурсів
Очікувані результати	підвищення усвідомлення учнів щодо проблеми відходів; навички сортування відходів та участь у природоохоронних ініціативах.

Таким чином, проєктна діяльність не лише дозволяє учням досліджувати реальні теми, розвиваючи критичне мислення та самостійність, але й формує екологічну свідомість і компетентність, сприяючи розвитку ціннісного ставлення до природи, емпатії та почуття відповідальності за довкілля. Для ефективного впровадження проєктної діяльності в навчальний процес важливо дотримуватися поетапного підходу: починати з невеликих проєктів, які допомагають учням освоїти метод і навички командної роботи, а також залучати їх до вибору цікавих та актуальних тем. Інтегровані проєкти, що поєднують екологічну тематику з іншими дисциплінами, такими як математика, мистецтво або мова, забезпечують комплексний підхід до навчання, розвиваючи як екологічні, так і загальноосвітні компетентності учнів.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М., Павлова Т. С. Організація освітнього процесу в початковій школі: Методичні рекомендації. Орієнтовні календарно-тематичні плани. 4 клас. Київ: Педагогічна думка, 2021. С. 67-70.
2. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 22.10.2024).
3. Міністерство освіти і науки України. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я.: 1-2 клас (Наказ від 12.08.2022 № 743-22). URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/navchalni-programi-dlya-1-4-klasiv> (дата звернення: 22.10.2024).
4. Міністерство освіти і науки України. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я.: 3-4 клас (Наказ від 12.08.2022 № 743-22). URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/navchalni-programi-dlya-1-4-klasiv> (дата звернення: 22.10.2024).
5. Онопрієнко О. В. Проєктна діяльність у початковій школі: методичний посібник. Київ: СІТІПРІНТ, 2013.
6. Онопрієнко О. В. Інструментарій оцінювання результатів компетентісно орієнтованого навчання молодших школярів: методичний посібник. Київ, 2020. С. 9. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722959> (дата звернення: 22.10.2024).
7. Павлова Т. Формування екологічної компетентності молодших школярів: діяльнісний підхід // Acta Paedagogica Volyniensis. 2024. № 1. С. 42–51. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740987> (дата звернення: 22.10.2024).

8. Пометун О. І. Метод проєктів. Енциклопедія освіти / Нац. акад. пед. наук України; [гол. ред. В. Г. Кремень]. 2-ге вид., допов. та перероб. Київ: Юрінком Інтер, 2021.
9. Про концепцію екологічної освіти в Україні: Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v6-19290-01#Text> (дата звернення: 22.10.2024).
10. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручник для вищих навчальних закладів. 2-ге вид. Київ: Грамота, 2013.

НАУКОВО-ВИРОБНИЧЕ ВИДАННЯ

**ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНО-
ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ

Електронне видання

ТОВ «ВИДАВНИЧИЙ ДІМ «ОСВІТА»

Свідоцтво «Про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції»

Серія ДК № 6109 від 27.03.2018 р.

Адреса видавництва: 03057, м. Київ, вул. Олександра Довженка, 3

www.osvita-dim.com.ua