

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА
ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ ТА МИСТЕЦТВ
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

**ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В. Г. КОРОЛЕНКА
КАФЕДРА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ, ПРИРОДНИЧИХ І МАТЕМАТИЧНИХ
ДИСЦИПЛІН ТА МЕТОДИК ЇХ ВИКЛАДАННЯ**

**МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ**

УПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ ОСВІТНІХ ГАЛУЗЕЙ НУШ

*Збірник матеріалів
I Всеукраїнської науково-практичної
інтернет-конференції
27 жовтня 2022 р.*

(електронне видання)

Кропивницький – 2023

У Упровадження сучасних технологій для реалізації завдань освітніх галузей НУШ: збірник матеріалів I Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції 27 жовтня 2022 р. / Упоряд.: О. О. Горська, Л. Г. Кіндей, Н. В. Котелянець; [голов. ред. О. О. Горська] (електронне видання). Кропивницький: ФОП Піскова М. А., 2023. 70 с.

До збірника ввійшли тези виступів учасників I Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Упровадження сучасних технологій для реалізації завдань освітніх галузей НУШ». У матеріалах розглянуто питання, пов'язані з різними аспектами, напрямками та підходами щодо впровадження сучасних технологій у систему реалізації завдань Нової Української школи.

Збірник адресовано науково-педагогічним працівникам, докторантам, аспірантам, студентам, педагогам-практикам і всім, хто цікавиться питаннями розвитку початкової освіти в сучасних умовах.

Головний редактор:

Горська Олена Олександрівна, кандидатка педагогічних наук, доцентка, кафедри дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Редакційна колегія:

Довга Т. Я., докторка педагогічних наук, професорка кафедри дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький.

Задорожна-Княгицька Л. В., докторка педагогічних наук, доцентка, деканеса психолого-педагогічного факультету Маріупольського державного університету, м. Маріуполь.

Кіндей Л. Г., кандидатка філологічних наук, доцентка, доцентка кафедри дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький.

Котелянець Н. В., докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький.

Оліяр М. П., докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри педагогіки початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ.

Радул О. С., докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький.

Ткаченко О. М., докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький.

Федій О. А., докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри початкової освіти, природничих і математичних дисциплін та методик їх викладання Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, м. Полтава.

Шумілова І. Ф., докторка педагогічних наук, доцентка, в. о. завідувачка кафедри педагогіки та освіти Маріупольського державного університету, м. Маріуполь.

За зміст публікацій, правдивість інформації, цитат, покликань на літературні джерела та інших поданих відомостей відповідальність несуть автори.

Наказом МОН України № 839 від 20.09.2022

Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка перейменовано на Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка

Рекомендовано до друку вченою радою

Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка
(Протокол № 6 від 28.11.2022)

© Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка
Кафедра дошкільної та початкової освіти, 2023

Напрямок роботи 1.

Нова українська школа – домінанта реформування сучасної початкової освіти

УДК: 821.161.2 Сковорода

МЕНДІКОВСЬКА Лідія Іванівна

викладачка вищої кваліфікаційної категорії соціально-економічних дисциплін,
викладачка-методистка Олександрійського педагогічного фахового коледжу
імені В. О. Сухомлинського

(м. Олександрія Кіровоградська область, Україна)

ФІЛОСОФІЯ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ ЯК ІДЕЙНЕ ПІДГРУНТЯ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ЗАСАД НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Починаючи з середини 70-х років ХХ ст. серед учених-гуманітаріїв спостерігається підвищений інтерес до спадщини Григорія Савича Сковороди (1722 – 1794). Цей інтерес до особи та духовного надбання видатного українського мислителя, якого не знала українська думка з часу нового «відкриття» Г. Сковороди наприкінці ХІХ – початок ХХ ст., продовжує поглиблюватись, аналізуючи у нових філософських дослідженнях його філософську систему.

Пояснюється цей феномен декількома причинами:

по-перше, усвідомленням необхідності розв'язання проблем самопізнання, перед якою опинилося суспільство України на новітньому етапі глобальних перетворень. Г. Сковорода, один з перших в українській філософії, найбільш концентровано виразив цю проблематику. Духовна спадщина мислителя містить ідеї, які в разі їх переосмислення в контексті сучасної епохи можуть бути використані для подальшого духовного підйому народу, морального оновлення та очищення людини;

по-друге, поглиблений інтерес до творчості Г. Сковороди впливає з потреб визначення філософською наукою його справжнього місця в історії української та світової філософської думки. Г. Сковорода належить до тих мислителів, над якими не владний час. Час лише висвітлює потужну особистість великого достойника, котрий чи не єдиний о своїй порі сповідував істину, добро, совість і жив за їх законами [2].

Філософ і поет, співак і музикант, байкар і вчитель – Г. Сковорода належить до найвидатніших виразників української ментальності ХУІІІ ст. У його творах відобразився світогляд, стиль і спосіб мислення, жива душа культури українського народу, що розвивався і збагачувався упродовж віків. Роздуми мислителя зосереджувались навколо людини, її щастя, спорідненої праці, морального вдосконалення, врешті, свободи та незалежності. Пам'ять

народу, нації про своїх достойників залишається в музиці, скульптурі, картинах, назвах сіл, міст, але найдостойніша пам'ять – це книги про них [3].

Філософська система Григорія Сковороди перевірена і підтверджена його життям і своєрідним шедевром на звання народного філософа, засновника української класичної філософії, якій властива зрілість, виразність, чіткість вияву специфічних рис скovorодівської філософії [1].

Г. Сковорода вважав філософське осягнення світу головною метою і сенсом людського життя. Філософська концепція Г. Сковороди – це пантеїзм Бога і природи, які складають єдине ціле «А видь истинный человек и Бог есть тожде» стверджував філософ. Головна пробле

ма філософії Сковороди – проблема людини. Його філософія «практична», оскільки він цікавиться насамперед моральною проблематикою. Він доводить, що праведне життя можна побудувати лише на правильних знаннях, на правильній філософії. Своє завдання він вбачає в тому, щоб донести до простих людей істинні уявлення про світ, про людину, її щастя і шляхи його досягнення. Тому всі твори Г. Сковороди написані в художній формі у вигляді віршів, діалогів, байок [5; 6]. Він усвідомлює філософію як практичну систему життєвої орієнтації. На думку Сковороди життя необхідно творити, як філософський трактат. І він сам реалізує цей експеримент – будує власне життя на засадах осяяних правою істиною.

Особливе місце у житті Г. С. Сковороди посідає його учительська доля. Викладач поезики у Переяславській семінарії, домашній вчитель у маєтку С. Томари, викладач Харківського колегіуму, учитель М. Ковалинського, мандрівник-учитель обґрунтував авторську теорію етнопедагогіки, образна програма якої висвітлена в 1787 в діалозі «Благодарный Еродий».

Наступний вагомий внесок Г. Сковороди у скарбницю філософської думки полягає в тому, що він започаткував особливий тип українського інтелігента – це не представник конкретної сфери діяльності, а людина, яка є носієм певної морально-духовної настанови, що визріває в суспільстві. Це людина, для якої вищим законом буття є не задоволення матеріальних потреб, чи служіння певним інтересом конкретних соціальних угруповань, а моральний закон. На думку вченого, буття невіддільне від вчинку, морального діяння. Його ідеал – внутрішня свобода Людини, прагнення до енергетичного злиття з Богом.

Символічний світ – Біблія виступає в його розумінні як самостійна реальність, що забезпечує людині можливість осмислення Бога. Через цей світ символів Бог являється людині. За словесними знаннями, які мають тілесну природу, треба вміти побачити втаємничений духовний зміст. Завдяки цьому весь невидимий світ перетворюється на видимий і стає досяжний і зрозумілий людині.

Визначне місце в філософській спадщині Г. Сковороди посідає моральний ідеал. Теорія «сродної» (спорідненої) праці та принцип «нерівної рівності» – основоположні засади етнопедагогіки Г. Сковороди, педагогіки благочестя, віри, правди. На переконання мислителя, вона означає не тільки жити по «сродності», а й мати здатність зрозуміти цю «сродність». Проблема

духовного світу людини розглядається через етнізацію правди та справедливості, щастя і волі, що складають основу етико-гуманістичної філософії Г. Сковороди, де буття трактується, як моральне діяння людини [3].

Його етико-моральне вчення ґрунтується на ідеалі «совершенного серця», яке притаманне людині, яка здійснила акт «преображення», очистилась від гніту, тлінності й застигла у вільному прагненні до подібного собі «безначального начала» і серця старого. Філософ переконаний, що «истинным человеком есть сердце в человеке». Хоча ідея серця досить широко представлена в філософських трактатах Платона та в християнському віровченні, проте найбільш повно символ серця репрезентований у баченні Григорія Сковорода.

Таким чином, у філософії Г. Сковорода переважають домінуючі лінії української світоглядної ментальності, антеїзм («сродність людини і всього світу»), екзистенційність (орієнтованість на неповторність у своїй окремішності й водночас діалогічна гармонійність реальності), кордоцентризм («серце – всьому голова) вперше набувають класичної завершеності.

Григорій Сковорода – це мислитель, філософ, богослов, ритор, педагог, щедро наділений талантами поета, музиканта, співака, байкаря, художника. Життєве кредо Г. Сковорода розкриває його філософію пізнання і відображення дійсності. Усім своїм життям Сковорода виконував місію філософа у якого думки безпосередньо і прямо втілювались у життя. Його вчення і спосіб життя були тотожними. Це було філософське мистецтво життя, яке Г. Сковорода вважав найважливішим.

Його заклик до освіченості людини – заклик до свободи, волі, це заклик до українців оберігати свою душу від фальші й згуби. Облагородити, зберегти, вберегти, просвітити сучасників – такий обов'язок покладає на плечі учительства України своєю творчістю Григорій Сковорода.

Література

1. Горський В. С. Історія української філософії: Навчальний посібник. *Філософія Григорія Сковорода*. К.: Наукова думка, 2001. 375 с.
2. Драч І. Ф., Кримський С. Б., Попович М. В. Григорій Сковорода : бібліографічна повість / заг. ред. В. М. Нічик. Київ : Молодь, 1984. 216 с. : фот. (Уславлені імена : серія біографічних творів ; вип. 60).
3. Іваньо І. В. Філософія і стиль мислення Г. Сковорода. Київ : Наук. думка, 1983. 272 с.
4. Сковорода Григорій: Дослідження, розвідки, матеріали: Зб. наук.праць / Упоряд. В. М. Нічик, Я. М. Стратій. Київ: Наук. думка, 1992. 380 с.
5. Сковорода Г. С. Твори : в 2 т. Т. 1: Поезії. Байки. Трактати. Діалоги / Київ: Обереги, 2005. 528 с. (Київська б-ка давнього українського письменства. Студії; т. 5).
6. Сковорода Г. С. Твори : в 2 т. Т. 2: Трактати. Діалоги. Притчі. Переклади. Листи / Київ : Обереги, 2005. 479 с. (Київська б-ка давнього українського письменства. Студії ; т. 6).

ТКАЧЕНКО Ольга Михайлівна

докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри дошкільної та початкової освіти
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
(м. Кропивницький, Україна)

**ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ
У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Пріоритетним напрямом формування особистості в Новій українській школі визнано плекання системи загальнолюдських цінностей, де важливе місце посідає «шанобливе ставлення до довкілля» [2, 19]. Актуальність проблеми формування саме цієї цінності зумовлена потребою сучасного суспільства в людях, здатних розв'язувати проблеми планетарного рівня, серед яких чи не найвагомішими є екологічні.

Важливою ланкою у формуванні ціннісного ставлення до природи виступає початкова освіта, оскільки саме молодший школяр здатен виявляти єдність людини та природи у ході раціонального й емоційного пізнання, що виступає запорукою зміни суб'єктивних орієнтацій особистості у спілкуванні з природою з оцінно-споживацьких на пізнавальні, духовно-емоційні.

Проблеми екологічного виховання школярів досліджували І. Ф. Гончаров, І. Д. Зверев, Н. В. Науменко, Г. П. Пустовіт, І. Т. Суравегіна та ін.. Питання формування у дітей, зокрема й молодшого шкільного віку, естетичного ставлення до природи розроблено у працях Л. П. Печко, Г. С. Тарасенко, Д. Х. Хацкевич. Особливості формування ціннісного ставлення до природи у старшокласників вивчала О. О. Камелькова. Але специфіка формування у молодших школярів ціннісного ставлення до природи не знайшла належного висвітлення в науковій літературі, що й зумовило мету цієї роботи.

Ціннісне ставлення до природи, як засвідчує аналіз наукової літератури, передбачає чуттєве пізнання світу, в результаті якого людина починає бачити особливе в природі, розуміти унікальність і неповторність кожного її об'єкта і явища. Така спроможність людини пов'язана з її усвідомленням категорії «виразність природи».

Категорія «виразне» утвердилась у рамках екологічної естетики як результат переоцінки критеріїв естетичного стосовно природи. Концепція розуміння естетичного як виразного має свої джерела в ученні Аристотеля про символічну виразність речей, розгортається в працях Р. Арнхейма, М. М. Бахтіна, А. Ф. Лосєва, утверджується в дослідженні Л. П. Печко. Виразність, за визначенням А. Ф. Лосєва, передбачає «деяку цілісну й живу єдність внутрішнього та зовнішнього, змісту й форми» [1, 571]. У трактуванні Л. П. Печко – це універсальна характеристика об'єкта природи, «позначення

зовнішньочуттєвої вираженості» його своєрідної сутності, «що виступає джерелом емоційного відгуку й естетичного відношення особистості» [3, 80]. Отже, поняття «виразність природи» являє собою єдність зовнішньої та внутрішньої виразності. Основою зовнішньочуттєвої виразності в природі є її предметна конкретність і визначеність, багатобарвність, багатоголосся, різноманіття ароматів, пластики, форми. Сприйняті зовнішні виразні властивості природи наповнюються певним змістом, олюднюються, отримують своє нове життя у вигляді суб'єктивних образів природи, які відображають її внутрішню виразність.

Стійка здатність людини до безпосереднього емоційного переживання своєї єдності з природою, що ґрунтується на естетичній сприйнятливості стосовно низки об'єктивних виразних форм природної реальності, викликає прагнення зберегти естетичне в природі, передати іншим у процесі спілкування свої враження, була визначена нами як естетична чуйність до природи. Формування ціннісного ставлення до природи передбачає удосконалення цієї здатності людини.

Важливою ланкою у вихованні ціннісного ставлення до природи виступає початкова школа, що зумовлено особливостями психічного розвитку молодших школярів, їх спрямованістю на цілісне сприйняття природних об'єктів, одухотворення й олюднення природи, виникнення творчих задумів естетичного вдосконалення природних образів, збереження і відтворення живого, детального зображення раніше сприйнятих сцен тощо. Дослідження вчених, шкільна практика доводять, що прогалини у вихованні ціннісного ставлення до природи у дітей цього віку призводять до вироблення у них настанови на бездумне й безвідповідальне заподіювання шкоди природі в різноманітних життєвих ситуаціях. Актуальність естетичного відчуття природи в цей період є основою формування у молодших школярів естетичної чуйності до природи.

Аналіз сутності естетичної чуйності до природи та специфіки її формування у дітей молодшого шкільного віку засвідчує доцільність оцінки та організації цього процесу з позицій компетентнісного підходу. Так, естетичну чуйність до природи можна уявити як сукупність цінностей, відношень і переконань щодо природи; знань про виразні характеристики різних об'єктів довкілля; умінь і навичок розрізняти властивості природних об'єктів і явищ, відображати своє ставлення до сприйнятого художніми засобами, здатність отримувати від цього задоволення. Естетичну чуйність у межах еколого-естетичного виховання варто розглядати як компетенцію, передумову для формування ціннісного ставлення до природи, деяких ключових і спеціальних екологічних компетентностей.

Основні орієнтири еколого-естетичного виховання у поєднанні з урахуванням особливостей розвитку молодших школярів, усвідомленням сутності та взаємозалежності компонентів естетичної чуйності до природи

дають змогу визначити такі напрями виховання естетичної чуйності до природи: 1) формування націленості на сприйняття різних об'єктів та явищ природи; 2) розвиток сприйнятливості до природи, орієнтація на чуттєвий досвід дитини, поступовий перехід від найбільш яскравих до малопомітних зовнішніх властивостей природних об'єктів в умовах поглиблення споглядання; 3) розширення кола знань дітей про виразні характеристики різних об'єктів довкілля; 4) вдосконалення уяви, розвиток здатності дітей зливати побачене з уявним, створювати фантастичні образи й розуміти розмаїття взаємозв'язків людини з близькою їй природою; 5) розвиток емпатійних здібностей, педагогічно тактовна постановка дітей у позицію засвоєння ролей природних об'єктів і художньо-природних образів у спеціально створених ситуаціях, що дає змогу досягти емоційної децентрації, сприяє перенесенню почуття на природні об'єкти; 6) удосконалення здатності до естетичної оцінки об'єктів природи; розвиток образного й абстрактного мислення через порівняння цих об'єктів; 7) наступність у формуванні естетичної чуйності до природи у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Важливими умовами формування естетичної чуйності, ціннісного ставлення до природи у молодших школярів виступають диференціація виховання, створення відповідного виховного середовища й через налагодження діалогу з батьківською спільнотою, приклад вчителя в чуйному та бережному ставленні до різних об'єктів та явищ природи.

Отже, ціннісне, шанобливе ставлення молодших школярів до довкілля виявляється в естетичній чуйності до природи як відчутті унікальності різних об'єктів і явищ природи через усвідомлення зовнішньої та внутрішньої їх виразності, що викликає в учня прагнення до їх збереження та фіксування своїх вражень у художній формі. Формування ціннісного ставлення до природи у дітей молодшого шкільного віку може відповідати основним напрямам формування у них естетичної чуйності до природи.

Перспективами подальших розвідок проблеми може бути визначення традиційних та нестандартних засобів формування ціннісного ставлення до природи у молодших школярів.

Література

1. Лосев А. Ф. Эстетика. *Философская энциклопедия*. Москва : Советская энциклопедия, 1970. Т. 5. С. 570–576.
2. Нова українська школа : поради для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
3. Печко Л. П. Выразительность эстетики природы и культура личности : монография. Ульяновск: УлГТУ, 2008. 363 с.

ФЕДОТОВА Світлана Олександрівна

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри дошкільної та початкової освіти
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
(м. Кропивницький, Україна)

**ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО БАЧЕННЯ
У ШКОЛЯРІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Проблема, її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасна початкова освіта в умовах реалізації концепції «Нова українська школа» спрямована на розвиток творчої особистості, на підвищення зацікавленості та активності учнів початкових класів у вихованні та навчанні, на розвиток репродуктивної та творчої уяви [2].

Виразне читання віршів допоможе дитині зрозуміти зміст твору, характер персонажів, досягнути емоційний потенціал твору. Завдяки виразному читанню дитина сама навчиться передавати свої почуття і краще зрозуміти почуття інших: дітей і дорослих.

Короткий огляд публікацій. Методичні дослідження визначають такі напрями: навчання читання віршованого твору (М. С. Бібко, О. В. Джежелей); вплив поезії на мовлення дітей (С. А. Литвиненко, А. П. Усова); традиційні та інноваційні прийоми роботи з віршем (О. Я. Савченко, Л. Б. Фесюкова).

Мета статті. Проаналізувати методичні прийоми, що спрямовані на формування творчого бачення у школярів початкових класів.

Виклад основного матеріалу, обґрунтування результатів дослідження. Розглянемо деякі особливості формування емоційно-образної виразності у школярів початкових класів. Для того, щоб дитина змогла виразно прочитати вірш, вона повинна яскраво уявити картини, персонажів, які відтворені автором, правильно зрозуміти смисл вірша та його емоційний потенціал, сформулювати своє творче ставлення до твору, до його змісту.

Творче бачення – результат відчуття і розуміння твору. Це картини, що виникли у читача під впливом читання твору.

Творче ставлення – це оцінка [2, с. 151–153].

Підтекст (смісловий та емоційний) – це той смисл, який розкриває читець за словами автора, ті почуття, які схвилювали автора і читця, і які читець повинен передати слухачеві [2, с. 151–153].

Робота над формуванням творчого бачення, творчого ставлення, над розкриттям підтекстів (сміслового та емоційного) – це важливий підготовчий етап у процесі опановування навичкою виразного читання віршованого твору учнем. Адже без чіткого розуміння смислу тексту, яке базується на розкритті/усвідомленні лексичного значення всіх слів, незрозумілих дитині,

без уявлення яскравого зорового образу, без сформованої своєї власної творчої оцінки/ставлення дитина не зможе виразно прочитати твір.

Поезія для дітей тільки, на перший погляд, елементарна, проста, зауважимо, на перший погляд, дорослої людини. Але дитині складно досягнути її зміст (зрозуміти смисл), відчути емоції й передати їх голосом, мімікою і жестами. Наприклад, проаналізуємо вірш Лесі Українки «На зеленому горбочку».

Вірш написаний про чарівність української природи. Осягну сонцем хатинку у вишневому садочку легко уявити. Ця зорова картинка жива і яскрава. Краса рідної природи зачарувала поетесу, письменниця милується, усміхається. За допомогою поетичного слова Леся Українка виражає свої думки й почуття. З'ясувавши це для себе, учень повинен за допомогою інтонації передати та донести слухачам почуття замилювання, захоплення цією незвичайною красою і радісний, світлий настрій самого твору.

Питання до учнів. – Який настрій, які почуття передаються у цьому творі? /Щастя, радість, задоволення, замилювання/. – Які слова передають ці почуття? (Зменшено-пестливі слова (хатинка, дитинка/, порівняння /Мов маленькая дитинка/, такі слова: притулилася, звеселило).

У вірші Лесі Українки «На зеленому горбочку» є дуже дивне і не дуже зрозуміле дітям порівняння, в якому хатинка порівнюється з дитинкою.

Питання до дитячої аудиторії. – Чому хатинку письменниця порівнює з дитинкою? Адже дитинка дуже маленька, і хатинка занадто велика для такого порівняння?

Щоб правильно спрямувати міркування дітей, доречно запропонувати їм розглянути ілюстрації до цього вірша. Діти побачать, що на картинках хатинка дуже маленька, чистенька, біленька, її блискучі віконця схожі на очі лагідної, ніжної, цікавої дитинки. Малюнки до цього вірша підкажуть дітям, що таке порівняння «хатинки з дитинкою» виникло в уяві Лесі Українки тому, що хатинку поетеса побачила здалеку. Тільки здалеку хатинка схожа на «маленькую дитинку». Розумінню цього порівняння буде сприяти й спостереження за сільською хатинкою в етнографічному музеї. Діти наочно у такому музеї переконаються, що хатинка, дійсно, завелика для такого порівняння, якщо підійти до неї близько-близько, а от якщо подивитися на неї здалеку, то таке порівняння хатинки з дитинкою стане їм зрозумілим.

Емоційний підтекст закладений у кожному творі: і у віршованому, і в прозовому. Часто емоції передаються у тексті асоціативно, тобто не називаються словами, а іноді й називаються словами, які допомагають дітям легко їх зрозуміти. Наприклад, у вірші Лідії Повх «Жабка», у першому його рядку є емоційне слово «журилась»: «Журилась під осінь Малесенька жабка». Це слово і створює атмосферу вірша, і підказує дитині, що читати вірш потрібно із почуттям суму. Далі у вірші є такі рядки «Уже потемніла у соняха шапка, І жовтими стали листочки у клена». В цих рядках слова-емоції відсутні.

В них відтворена і красива, але разом з тим сумна картинка природи, адже листя жовте, золоте, а шапка у сонях потемніла, тому що почала гнити, гинути, пропадати, і свою розкішну квітку сонях опустив у смутку. Картинка природи ще красива, яскрава, але всі ці ознаки свідчать про поступове вмирання, завмирання у природі.

Питання до учнів: – Які почуття головної героїні /жабки/? – Які слова допомагають ці почуття зрозуміти? (Журилась, під осінь, і жовтими стали листочки у клена). – Яка жабка? Схарактеризуйте її. /Жабка маленька, недосвідчена, вона здивована, не розуміє, що відбувається, розчарована, наївна. Маленька, наївна жабка /мається на увазі маленька дитинка/, яка ще не знає життя, вона здивована і засмучена змінами у природі/.

Вірш Анатолія Камінчука «Усі дерева в інеї».

Питання до учнів: – Які почуття, який настрій поезії? /Захоплення, зачарування, здивування/. – Які слова передають ці почуття? /Усі дерева в інеї, У білому, у синьому, Стоять дими над хатами стовпами волохатими/.

Вірш Анатолія Камінчука «Останній листок».

Питання до учнів: – Які почуття, який настрій поезії? /Жаль, смуток, що листя опадає; завмирає життя, але й радість від того, що прийшла зима, захоплення зимовою красою, її білим снігом, її веселими забавами, до яких залишився лише один деньочок/ – Які слова передають ці почуття? /Листя падає додолу, засинає, один листочок – це смуток. Один деньочок! – радість від очікування зимової краси та задоволень від зими/.

Вірш Олександра Олеся «Зимовою вдосвіта».

Питання до учнів: – Які почуття, який настрій поезії? – Які почуття відчують герої? /Радість, здивування від змін, які відбулися у природі/. – Які слова передають ці почуття? /Ще тільки розсвітало, усе навколо спало/.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, робота над формуванням творчого бачення, творчого ставлення у школярів – це важливий етап у процесі розуміння дитиною віршованого твору, його емоційного потенціалу. Тільки осягнувши смисл та емоції, побачивши яскраві зорові картини, дитина опановує навичкою виразного читання.

Література

1. Капська А. Й. Виразне читання. Київ: Вища школа, 1986. 168 с.
2. Типові освітні програми для закл. загальної освіти: 1–2 класи. Київ: ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 2018. 240 с.

Напрямок роботи 2.

Інтеграція навчання як педагогічна технологія та основна ланка формули Нової української школи

УДК 371.13:373.3:51

БИКОВА Олена Олександрівна

викладачка вищої кваліфікаційної категорії психолого-педагогічних дисциплін та методик навчання, викладачка-методистка Олександрійського педагогічного фахового коледжу імені В. О. Сухомлинського
(м. Олександрія Кіровоградська область, Україна)

ІНТЕГРАЦІЯ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В СВІТЛІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

В Українському тлумачному словнику інтеграція – це доцільне об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи [4]. За системного підходу інтеграція визначається як процес взаємодії двох або більше систем з метою створення нової, яка набуває нових особливостей завдяки зміні властивостей та зв'язків її елементів.

Американський педагог Дж. Гіббоне висловлював думку, що інтегрувати – це поєднувати частини систем таким чином, щоб результат об'єднання в сумі перевершував їхнє значення до взаємодії. Деякі вчені, зокрема Н. С. Антонов, розглядають поняття «інтеграція» в загальнонауковому аспекті, визначаючи його природне протиставлення поняттю «диференціація» та наголошуючи на високому рівні системності: «це процес взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знання, який проявляється через єдність з протилежним йому процесом розчленування, розмежування, диференціації».

Необхідність наступності в роботі пов'язаних між собою ланок навчання обґрунтована в працях Я.-А. Коменського, Й.-Г. Песталоцці, К. Ушинського, С. Русової. На початку ХХ ст. Н. Лубенець стверджувала, що «...починати виховання дітей зі школи – означає зводити будівлю на піску і без фундаменту». Своєрідним уточненням цього положення є міркування Є. Тихеевої, яка вважала, що «старший ступінь дитячого садка на одну третину вже школа, а молодший ступінь школи на одну третину дитячий садок».

Саме в цій реалії закорінений принцип наступності, один із найголовніших психолого-дидактичних принципів, який передбачає тісні взаємозв'язки дошкільної ланки освіти та початкової школи. Ці взаємозв'язки стосуються психофізичного розвитку дитини, формування її як особистості та вимагають узгодженості, послідовності змісту, форм і методів навчання і виховання. Саме у взаємозалежності та взаємній орієнтації двох послідовних освітніх ланок полягає неперервність, наступність навчання і розвитку.

На думку Г. Костюка, «інтеграція – це процес взаємодії елементів із заданими властивостями, що супроводжується встановленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між цими елементами на основі достатньої підстави, в результаті якої формується інтегрований об'єкт (цілісна система) з якісно новими властивостями, у структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів».

На процесуальності та результативності інтеграції наголошує І. Козловська: «Інтеграція становить собою процес і результат створення нерозривно зв'язаного, єдиного». Таким чином, інтеграція – це процес взаємодії, об'єднання, взаємовпливу, взаємопроникнення, взаємозближення, відновлення єдності ... двох або більше систем, результатом якого є утворення нової цілісної системи, яка набуває нових властивостей та взаємозв'язків між оновленими елементами системи. Ця концепція сприйняття інтеграції в межах системного підходу відображається і при її проєкції на сферу освіти, зокрема дошкільної та початкової освіти.

Перехід дитини з закладу дошкільної освіти до школи є важливим етапом її життя, який пов'язаний не лише зі зміною середовища її розвитку, а й із відповідними процесами самоусвідомлення, із зіткненням з новими проблемами, відкриттям у собі нових можливостей тощо. Одним дітям це додає піднесеного настрою, відчуття виходу на новий життєвий щабель, іншим вселяє ностальгію за звичним життям у дитячому садку, часто породжує стресові стани. Тому дуже важливо, щоб у закладі дошкільної освіти, в сім'ї допомогли дитині усвідомити, що дитячий садок і школа є ланками єдиної системи освіти та виховання, а все те, що чекає дитину у школі, є продовженням того, чим займалася, що опановувала вона раніше. Не менш важливо, щоб із перших днів перебування в школі вона на конкретних реаліях переконувалася в цьому. Все це можливе за дотримання принципу наступності дошкільної та початкової освіти [3].

Наступність забезпечує поступовий перехід від попереднього вікового періоду до нового, поєднання щойно здобутого дитиною досвіду з попереднім. З одного боку, вона передбачає спрямованість навчально-виховної роботи в дитячому садку на вимоги, які будуть пред'явлені дітям в школі, а з іншого – на опору вчителя на досягнутий старшими дошкільниками рівень розвитку; на здобуті в дошкільному закладі, сім'ї, знання, навички й досвід дітей; на активне використання їх у навчально-виховному процесі.

Наступність утворює простір для реалізації в педагогічному процесі дитячого садка і школи єдиної, динамічної та перспективної системи виховання і навчання, що сприяє зближенню умов виховання і навчання старших дошкільників і молодших школярів. Завдяки цьому, перехід до нових умов шкільного навчання здійснюється з найменшими для дітей психологічними труднощами. При цьому забезпечується їхнє природне і

комфортне входження в нові умови, що сприяє підвищенню ефективності виховання і навчання учнів з перших днів перебування в школі.

Головною умовою забезпечення наступності у вихованні й навчанні є спрямованість педагогічного процесу дитячого садка і школи на всебічний розвиток особистості дитини. З огляду на це необхідний зв'язок програм, методів і форм навчання в дитячому садку і початковій школі.

Інтеграція успішно реалізується через ключові ідеї (пропозиції) підготовки фахівців у сфері дошкільної та початкової освіти у формі компетентнісного підходу, які спрямовані на реалізацію постулатів Концепції Нової української школи в процесі реформування сучасної системи освіти в Україні [1].

Визначальними для інтеграції дошкільної та початкової освіти є:

- сучасні підходи до нового змісту освіти;
- концептуальні положення педагогіки, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками;
- позиції умотивованого учителя, який має свободу творчості й розвивається професійно;
- орієнтацію на потреби учня в освітньому процесі, на основі принципів дитиноцентризму, культуровідповідності;
- наскрізний процес виховання, який формує цінності;
- нову структуру школи, яка дає змогу добре засвоїти новий зміст і набуті компетентності для життя, як загальні, так і спеціальні, згідно з освітньо-професійними програмами;
- нове безпечне освітнє середовище [2].

Теоретична та практична педагогічна підготовка фахівців з дошкільної та початкової освіти забезпечить якісне формування свідомості майбутнього покоління з високим рівнем загальної культури, інтелектуальним розвитком та високим рівнем сформованих компетенцій, що забезпечить інтеграцію дошкільної та початкової освіти у світлі реалізації Концепції Нової української школи.

Література

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти / Міністерство освіти і науки України. 2016 [Електронний ресурс]. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

2. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / Під заг. ред. Бібік Н. М. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

3. Поніманська Т. Дошкільна педагогіка: підручник. 4-те вид., перероб. К.: ВЦ «Академія», 2018. 406 с.

4. Український тлумачний словник : Близько 250 000 слів / укл. та гол. ред. Вячеслав Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2016. 1692 с.

ДЕМЧЕНКО Юлія Миколаївна

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
старша викладачка кафедри дошкільної та початкової освіти
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка
(м. Кропивницький, Україна)

**БІНАРНИЙ УРОК ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕГРОВАНОГО
НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

Сучасна початкова освіта характеризується системними змінами в структурі та змісті, пов'язаними з переосмисленням пріоритетів навчання, ролі учня як суб'єкта освітнього процесу. Саме тому однією з провідних тенденцій розвитку сучасної початкової освіти є інтеграція її змісту.

Аналіз літератури та досвіду використання інтегрованого навчання засвідчує, що методика проведення таких бінарних уроків сприяє успішній реалізації нових освітніх завдань, визначених державними документами. Тому інтеграція навчання передбачає створення принципово нової навчальної інформації з відповідним структуруванням змісту навчального матеріалу, навчально-методичним забезпеченням, новими технологіями.

Важливою частиною цього процесу є пошук ефективних шляхів реалізації ідеї інтегрованого навчання під час конструювання уроку в початковій школі. Як свідчить практика, свою ефективність довели бінарні уроки, методика проведення яких суттєво відрізняється від методики не тільки традиційних уроків, але й змістових інтеграційних.

У цьому зв'язку, на нашу думку, особливої уваги заслуговують нетрадиційні поєднання навчальних дисциплін різних галузей. Яскравим прикладом таких уроків є проведення бінарних уроків з таких дисциплін як математика та іноземна мова. Адже бінарні уроки – скоріше, виключення ніж правило. Їх проводять не часто, перш за все, як відкриті уроки. І це пояснюється тим, що їх важко узгодити з навчальною програмою двох, а тим паче більшої кількості навчальних предметів. Звичайно бінарні уроки проводяться на основі творчого застосування матеріалу, і на таких уроках вирішуються цікаві, практично значущі й доступні учням проблеми міжособистісної взаємодії.

Методику проведення і розробки бінарних занять досліджувало багато науковців і практиків, зокрема: С. Базиль, О. Бобир, О. Клевцова, М. Ковальчук, О. Красик, Г. Липак, О. Оробчук, В. Рекуненко. Методикою проведення бінарних уроків займалися такі вчителі та методисти як: А. Васильченко, Т. Грабко, О. Красик, М. Кульчинська та ін.

Дослідники зробили висновок з того, що бінарний урок (від лат. *binarius* – *подвійний*) – різновид інтегрованого уроку, який органічно поєднує вивчення двох і більше предметів (наприклад, географії та іноземної мови, біології та хімії, біології та інформатики тощо) [2].

Науковцями доведено, що бінарне заняття – це нестандартна форма навчання для реалізації міжпредметних зв'язків, ведуть заняття два та більше предметника, це робота педагогів, що заснована на їх творчості та переростає у творчий процес в учнів [1].

Отже, єдина загальна риса бінарного та інтегрованого уроку – це те, що ці заняття побудовані на тісних міжпредметних зв'язках. Однак, якщо інтегрований урок може проводити лише один вчитель (не виключається варіант – проводять два вчителі), використовуючи при цьому тісні міжпредметні зв'язки, то бінарний урок – це заняття, що однозначно проводять два та більше педагоги. Уже сам факт присутності більше одного вчителя на уроці вносить новизну для учнів. Окрім цього, уроки, проведені в нестандартному форматі, сприяють кращому запам'ятовуванню навчального матеріалу.

Методичними принципами інтеграції навчальних предметів в сучасній школі є: опора на знання з багатьох предметів; взаємозв'язок у змісті окремих дисциплін; зближення однорідних предметів тощо [4, с. 36–37].

Прикладна функція проведення таких уроків полягає в тому, що з боку математики необхідно сформулювати здатність і готовність до використання математичних знань і вмінь в повсякденному житті та нових нестандартних ситуаціях, застосовуючи різні підходи, що потребують мислення та інтуїції. А міжпредметні зв'язки сприяють зростанню самостійності учнів, умінню узагальнювати знання з різних предметів при вивченні загальних об'єктів і питань [5, с. 93].

Варто зазначити, що під час організації бінарних уроків математики та англійської мови важливими є опора на знання дітей з обох предметів та взаємозв'язок у змісті цих дисциплін. Бінарні уроки з таких предметів доцільно проводити тоді, коли в учнів уже наявний достатній лексичний багаж. Найчастіше це уроки закріплення вивченого матеріалу.

Наприклад, для інтеграції математики та англійської мови можна використати, наприклад, такі теми: взаємне розміщення предметів у просторі (дочисловий період); числа від 1 до 1000 та виконання арифметичних дій над цими числами; переставна та сполучна властивість; обчислення значень виразів у різні способи; властивості числових рівностей; частини цілого; поділ круга на рівні частини за допомогою косинця та лінійки; задачі на різницеve і кратне порівняння; визначення часу за годинником та ін.

Оскільки інтеграція не самоціль, а певна система організації освіти, то важливими є результати такої організації. До переваг бінарних уроків над традиційною предметною системою навчання відносимо те, що на них: формується цілісна картина світу; поліпшується розуміння навчального матеріалу з кожного з предметів; підвищується мотивація учіння; зростає рівень знань учнів з кожної навчальної дисципліни; посилюється мисленнєва діяльність молодших школярів; підвищується рівень та об'єм пізнавального інтересу, що проявляється у бажанні активної самостійної діяльності; зменшується перенапруження, перенавантаження завдяки зміні видів діяльності; формується комунікативна компетентність та вміння

співпрацювати; залучення учнів до творчої діяльності виявляє їхнє особисте ставлення до певних явищ і процесів тощо.

Застосування інтегрованих, зокрема бінарних, уроків дає учителеві можливість навчити учнів не тільки розуміти предмет, але й вміти застосовувати здобуті знання в нових ситуаціях; а учням – зрозуміти, що здобуті знання з різних предметів взаємопов'язані та можуть знадобитися в повсякденному житті.

Аналізуючи практику використання інтегрованого навчання математики та англійської мови в початковій школі, варто зазначити, що найчастіше при проведенні бінарних уроків з цих предметів використовують такі форми: п'ятихвилинки, короткі діалоги, виконання віршів і пісень з рухами та проведення динамічних пауз тощо.

Отже, при проведенні інтегрованих уроків в початкових класах потрібно передбачати широкий діапазон ігрових вправ, потенційно-спроможних стимулювати мовленнєві й мовні дії дітей в ігровій формі, а саме [3]: рольові ігри, змістом яких є стосунки між людьми; пізнавально-художні дидактичні ігри («Послухай і намалюй», «Намалюй і розкажи» тощо); рухливі дидактичні ігри з інтелектуальним навантаженням (гра з м'ячем, скакалкою, що супроводжують виконанням певної мовленнєвої дії; гра-пантоміма, яка ілюструє певні дії людей, тварин тощо); ігри-драматизації змісту пісень, віршів, тексту, казки тощо; лексичні та граматичні ігри з елементами змагання, побудовані за принципом «снігової грудки» («Хвальки», «Мовленнєвий ланцюжок»); ігри-змагання між командами, окремими учнями, парами, групами; ігри-конкурси: найкращого читця, актора, диктора радіо, гіда тощо; інтелектуальні автентичні ігри за правилами («Bingo», «I Spy»); спокійні інтелектуальні ігри (відгадування кросвордів, ребусів, мовних загадок; вікторини, комп'ютерні ігри тощо).

Для учнів молодших класів притаманні такі особливості, як висока емоційність, естетичне ставлення до навколишнього середовища, потреба в ігровій діяльності та руховій активності. Тому важливим є створення на бінарному уроці – атмосфери дитинства, якому притаманне: поєднання навчання з ігровою, музичною, драматичною, трудовою, руховою діяльностями.

Таким чином, можна виокремити ряд суттєвих переваг бінарних уроків: захоплива та нестандартна форма проведення; використання різних видів діяльності на уроці дає можливість учням підтримувати увагу на високому рівні, веде до осмислення і знаходження причинно-наслідкових зв'язків, до розвитку логічного мислення, комунікативних здібностей, створення умов для творчої самостійної роботи; формування ключових життєвих та предметних компетенцій учнів; підвищення продуктивності уроку та рівня використання наочності на уроці; установлення міжпредметних зв'язків; індивідуалізація та диференціація навчання; створення партнерських умов спілкування учнів з учителем та учнів між собою; зростання ролі учнів у пошуку й доборі необхідного матеріалу відповідно до теми й мети у різних джерелах; комплексне формування знань учнів, оскільки окреме вивчення предметів не

дає цілісного уявлення про об'єкт вивчення; можливість творчої самореалізації вчителя та учнів у навчальному процесі.

Література

1. Базиль С. М. Бінарне заняття з дисциплін «Маркетинг» і «Інформатика та комп'ютерна техніка» [Електронний ресурс] URL: <http://www.teacherjournal.com.ua/proftexosvta/9024-bnarnenezanyatty-a-z-disczipln-lmarketingr-lnformatika-ta-kompyuternatexnkar.html>.
2. Ковальчук М., Постовалова Т. Бінарний урок: одна з форм інтерактивних технологій навчання. *Освіта. Технікуми. Коледжі*. 2009. № 2. С. 19–24.
3. Покорна Л. М. Шляхи підвищення ефективності уроку англійської мови в початковій школі. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки*. 2015. Вип. 67. С. 128–132.
4. Самойленко П. І., Сергєєв А. В. Інтеграційна функція навчання основам наук. *Фахівець*. 1995. № 5–6. С. 36–37.
5. Шаран О. В., Бец Ю. С. Міжпредметні зв'язки як основа інтегрованого навчання математики молодших школярів. *Новини передової науки : Матеріали XIII Міжнародної науково-практичної конференції*. Софія : Бял ГРАД-БГ, 2017. Т. 6. *Педагогічні науки. Психологія і соціологія*. С. 91–94.

УДК 372:37.017

КОТЕЛЯНЕЦЬ Наталка Валеріївна

докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри дошкільної та початкової освіти
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
(м. Кропивницький, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Реформування змісту освіти в Україні передбачає побудову освітнього процесу на засадах інтегрованого підходу, організації його як цілеспрямованого процесу навчання й виховання в інтересах особистості, суспільства, держави, що характеризується партнерською взаємодією між учителями, учнями та їхніми батьками, взаємозв'язком усіх структурних елементів – цілей і засобів досягнення освітніх завдань.

Провідною ідеєю Концепції «Нова українська школа» є розвиток ключових компетентностей учнів. Освіта в Україні сьогодні повинна мати прикладний характер: усі знання, отримані в школі, дитина має використовувати в повсякденному житті. Саме такою ідеєю пронизане інтегроване навчання.

В Україні сформувалася низка наукових напрямків у вивченні теоретичних основ інтеграції. Провідними з них є: напрямок методологічного обґрунтування проблем інтеграції (С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований, О. В. Сергєєв); напрямок визначення структури інтегрованих знань

(Т. М. Усатенко); дослідження системологічних аспектів інтеграції (О. І. Джулик, Є. Б. Яворський); проблеми інтегративних процесів в освіті (І. М. Богданова); розробка шляхів упровадження інтеграції в навчальний процес (Л. В. Вичорова, Т. О. Горзій, О. Т. Проказа, Є. М. Романенко); психологічні аспекти інтеграції (Т. Г. Яценко); формування системи знань – дидактична інтегративна педагогіка (І. М. Козловська).

За новим Державним стандартом початкової освіти інтеграція є основною формою організації навчання молодших школярів. Актуальність інтегрованого навчання зумовлена необхідністю зміни традиційних підходів до навчання та формування в учнів цілісної картини світу, створення умов для формування дитини – здобувача освіти як цілісної всебічно розвиненої особистості.

Інтеграція в освіті відповідає й формуванню такої ключової компетентності, як уміння вчитись протягом життя – здатності до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових умінь і навичок, організації навчального процесу (власного й колективного), вибудовувати свою освітньо-професійну траєкторію, оцінювати власні результати навчання. Інтеграція вирішує основні суперечності освіти – розбіжності між безмежністю знань та обмеженими людськими ресурсами.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови інтеграція трактується як доцільне об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи. Інтеграція (від лат. *integratio* – поповнення, відновлення) – об'єднання будь-яких елементів в одне ціле, а також поєднання та координація дій різних частин цілісної системи; процес взаємозближення й взаємодії окремих структур.

Процес інтегрованого навчання повинен містити в собі такі умови:

- об'єкти дослідження однакові або досить близькі (вчитель досліджує предмет із різних боків, долучаючи матеріал з інших дисциплін);
- у навчальних предметах використовують однакові або близькі методи дослідження предметів та явищ;
- те, що пізнають, підпорядковане загальним закономірностям, які вивчають на уроці [3].

Для успішної реалізації інтегрованого навчання необхідно враховувати функції інтегрованих уроків:

1. Методологічна функція – формування уявлень сучасних дисциплін, що вивчаються учнями.
2. Освітня функція – формування системності, зв'язаність окремих частин як системи, глибини, гнучкості усвідомленість пізнання.
3. Розвивальна функція – формування пізнавальної активності, подолання інертності мислення, розширення кругозору.
4. Виховна функція – відбиття політехнічної спрямованості.
5. Конструктивна функція – вдосконалення змісту навчального матеріалу, методів і форм організації навчання.

Основою формування наукового світогляду молодших школярів виступає інтеграція змісту освіти, який складається з чотирьох компонентів:

- 1) досвіду пізнавальної діяльності, який зафіксований у формі її результатів – знань;
- 2) досвіду різних способів діяльності – у формі вмінь діяти за зразком;
- 3) досвіду творчої діяльності – у формі вмінь діяти й приймати рішення у нестандартних ситуаціях;
- 4) досвіду ставлення до навколишньої дійсності – у формі світоглядних, морально – етичних орієнтацій.

Існують різні форми інтеграції:

- повне злиття навчального матеріалу в одному предметі, тобто інтеграція за змістом (тематичний підхід – здійснюється інтеграція різних предметів навколо однієї теми або проблеми;

- інтеграція на рівні способів дій (навичок) (діяльнісний підхід) – здійснюється на основі принципу проблемності, що забезпечує максимум діяльності учнів, опору на попередній досвід дитини, на її почуття та емоції, зацікавленість, допитливість, кмітливість, ініціативу, творчий пошук, самостійність, пошук нових шляхів розв’язання проблеми, мінімум діяльності вчителя.

Інтеграція надає можливість формувати в учнів навички людини ХХІ століття:

- критичне та продуктивне мислення, здатність до розв’язання проблем: прогнозування, висування гіпотез, порівняння, зіставлення, узагальнення, оцінка ідей, вибір альтернативи, ухвалення рішень;

- соціальні навички: уважне слухання, повага до поглядів інших, розуміння думок інших, донесення власної думки, співпраця під час спільної роботи;

- організаційні навички: логічне вибудовування ідей, планування, форма вираження, розподіл часу;

- навички застосування: використання раніше засвоєної інформації або навичок у новій ситуації, дослідницькі навички, розуміння прочитаного тощо.

Оптимальною моделлю інтеграції в початковій школі є інтеграція освітніх галузей навколо соціокультурної теми (проблеми) під час тематичних днів (тижнів). Створення єдиного тематичного простору дозволяє уникнути дублювання інформації в змісті різних навчальних дисциплін та розглянути аналогічний матеріал з різних боків, за допомогою різних дидактичних засобів. Так забезпечується комфортна психологічна атмосфера навчальних занять.

Пошук продуктивних шляхів інтеграції привів до створення в початковій школі нового інтегрованого курсу «Я досліджую світ», який забезпечує повну інтеграцію п’яти освітніх галузей (природнича, громадянська та історична, соціальна та здоров’язбережувальна, технологічна, інформатична). Інтеграція програмного змісту курсу забезпечує розгляд понять, явищ, проблем з погляду кількох освітніх галузей. Це сприяє формуванню системного мислення учнів.

Сучасна школа вимагає застосування інноваційних технологій які створюють всі необхідні умови для всебічного розвитку потенціалу учнів. Саме тому в Концепції «Нова українська школа» передбачається збільшення в освітньому процесі проєктної діяльності.

Проектна діяльність – найперспективніша складова освітнього процесу, яка формує всі необхідні життєві компетентності, бере на себе функцію інтеграції предметів. У проектній діяльності забезпечується самостійне здобування знань учнями, їхня систематизація, можливість орієнтуватись в інформаційному просторі, уміння виділяти головне, радитись та ухвалювати рішення. Проектна технологія заохочує учнів до самостійного пошуку та здобуття інформації, отримання нових знань.

Інтегрування навчально-виховного процесу стимулює і вчителя, і учня, і батьків. Дає можливість учням поповнити свої знання одночасно з багатьох предметів, надихає на співпрацю, на успіх, відбувається критичний аналіз власних досягнень, розвиває інтелектуальну та пізнавальну активність, відкриває все нові можливості для творчості та розвитку особистості.

Література

1. Бех І. Інтеграція як освітня перспектива. *Початкова школа*. 2002. № 5. С. 5–6.
2. Ілляш С. Інтегрований підхід до навчання у початковій школі, його педагогічна цінність. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський зб. наук. праць мол. вчених Дрогобицького держ. пед. універ. ім. І. Франка* / ред.-упор. В. Ільницький, А. Душний, І. Зимомря. Дрогобич : Посвіт, 2013. Вип. 6. Ч. II. С. 57–65.
3. Інтегроване навчання: тематичний і діяльнісний підходи (Ч. 2). 2017. URL: <https://nus.org.ua/articles/integrovane-navchannya-tematychnyj-i-diyalnisnyj-pidhody-chastyna-2/>
4. Трегобчук В. М., Мочерний С. В., Павлюк С. П., Копійка В. В., Мельник Л. Г. Інтеграція. *Енциклопедія сучасної України: енциклопедія [електронна версія]* / ред.: Дзюба І. М., Жуковський А. І., Железняк М. Г. та ін.; НАН України, НТШ. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2011. Т. 11. URL: <https://esu.com.ua/article-12384>.

УДК 37.016:51

МИХАЙЛЮК Софія Олександрівна

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
за спеціальністю 013 Початкова освіта,
науковий керівник – **Демченко Ю. М.**, кандидатка педагогічних наук,
доцентка, старша викладачка кафедри дошкільної та початкової освіти
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
(м. Кропивницький, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРОВАНИХ ЗАВДАНЬ У МАТЕМАТИЧНОМУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ

Ідея інтегрованого навчання нині є надзвичайно актуальною, оскільки з її успішною методичною реалізацією передбачене досягнення мети якісної

освіти, тобто освіти конкурентоздатної, спроможної забезпечити кожній людині можливість самоствердитися в житті.

Вчені І. Бех, С. Гончаренко, І. Іванчук, Б. Кедров, Н. Кузьменко, Р. Мустафіна, Б. Новик, О. Савченко, О. Спіркін, розглядали проблему інтеграції знань на міжнауковому, філософському й педагогічному рівнях.

Науковці І. Волощук, Н. Лошкарьова, В. Максимова, В. Федорова, досліджували основні положення теорії міжпредметних зв'язків у цілісному процесі навчання. Також ця проблематика досліджувалася в дисертаційних працях Р. Гуревича, І. Козловської, О. Левчука, Л. Медведєва, Ю. Сьоміна, Т. Тарасової, О. Тимошенко, М. Чапаєва, О. Янзіна та ін.

Розробка теоретичних основ інтеграції в освіті була започаткована Я. А. Коменським, Дж. Дьюї, К. Ушинським, В. Сухомлинським та іншими. Уперше поняття «інтеграція» використав у XVII столітті Ян Амос Коменський. У праці «Велика дидактика» великий педагог писав «Усе, що знаходиться у взаємозв'язку, повинно викладатися у такому ж взаємозв'язку». Отже, він вважав, що для формування цілісної системи знань важливо послідовно встановлювати зв'язки між навчальними предметами [4, с. 365].

Для нашої системи освіти характерною є інтеграція на рівні освітніх галузей, за якої встановлюються зв'язки між цілями й завданнями однієї освітньої галузі та цілями й завданнями інших освітніх галузей. Аналіз практики засвідчує, що вчителів математики й методистів не покидає бажання шукати нові шляхи удосконалення навчально-виховного процесу, які б допомагали підвищити інтерес учнів до матеріалу, що вивчається, активізувати їхню діяльність, прищеплювати любов до навчання математики та ін.

Одним із таких шляхів вважається використання завдань з математики на основі інтеграції змісту, дібраного з кількох предметів та об'єднаного навколо однієї мети. В такий спосіб відбувається навчальна діяльність, що спрямована на посилення інформаційного змісту, емоційне збагачення сприймання, мислення і почуттів учнів завдяки залученню додаткового матеріалу, що дає змогу із різних боків пізнання досягти цілісності знань учнів.

Математика сама по собі є інтегрованим предметом, адже містить в собі арифметику цілих невід'ємних чисел та величин, алгебру та геометрію. Навчання і розвиток молодших школярів математики можна реалізувати з одного боку у системі навчальних завдань до уроку математики на рівні використання сюжетів, інформації з інших освітніх галузей, а з іншого – шляхом застосування математичних знань, умінь і навичок для вивчення інших освітніх галузей.

Особливість використання інтегрованих завдань з математики полягає у тому, що пропонувані об'єднання блоків знань із різних навчальних предметів, тем, навколо однієї найбільш важливої дидактичної проблеми з метою інформаційного та емоційного збагачення сприймання, мислення, почуттів учнів, дає змогу молодшим школярам пізнати певне явище всебічно, досягти цілісності знань. При цьому методичними принципами такого об'єднання предметів є: опора на знання з багатьох предметів; взаємозв'язок у змісті

окремих дисциплін; зближення однорідних предметів; визначення спільних рис предметів тощо. Загалом можливості для інтеграції змісту – необмежені [3].

Варто зазначити, що у використанні інтегрованих завдань для математичного розвитку дітей виокремлюється два основних види інтеграції: 1) горизонтальна, що передбачає розгляд матеріалу у різних навчальних предметах; 2) вертикальна, що має на меті об'єднання одним викладачем у межах одного предмета навчального матеріалу, вивчення якого повторюється на різних рівнях складності. Відповідно до цього розрізняють такі рівні інтеграції: 1) тематичний – два-три навчальні предмети розкривають одну тему; 2) проблемний – одну проблему учні розв'язують можливостями декількох предметів; 3) концептуальний – концепція розглядається різними предметами в сукупності всіх їх засобів і методів; 4) теоретичний – філософське взаємопроникнення різних теорій; 5) діалектичний рівень – припускає використання понять і принципів, запозичених з різних галузей знань, синтез конкурентних теорій [1, с. 3].

До використання інтегрованих завдань під час проведення уроків з математики треба готуватися ретельно: проаналізувати програми, відібрати матеріал, підготувати учнів.

Однак, не дивлячись на потребу підготовки заздалегідь, інтегровані завдання з математики вносять у звичайний хід навчання та розвитку дітей новизну, зменшують перенавантаження дітей, сприяють вихованню інтересу до предмета та до навчання взагалі [2].

У навчанні молодших школярів математики можна реалізувати з одного боку у системі навчальних завдань до уроку математики на рівні використання сюжетів, інформації з інших освітніх галузей, а з іншого – шляхом застосування математичних знань, умінь і навичок для вивчення інших освітніх галузей.

У плані поєднання інших предметів із математикою радше говорити про міжпредметні зв'язки. Так, у сюжетах математичних завдань можна використовувати інформацію про флору і фауну нашої планети; інформацію із суспільного життя нашої країни; змістові аспекти творів літератури.

Вивчаючи цифри як позначки для запису чисел можна провести аналогію із буквами, які так само є позначками звуків. Вивчення величин та їх вимірювання, зокрема маси, об'єму тощо дає змогу провести бесіди, під час яких актуалізуються пізнання учнів з природознавства. Вивчення геометричних фігур можна інтегрувати з відповідними завданнями, які учні виконують на уроках трудового навчання, образотворчого мистецтва.

Міжпредметні зв'язки можуть реалізовуватись через окремі завдання, через їх групи завдань або систему навчальних завдань уроку, поєднаних однією сюжетною лінією [5].

Отже, наші спостереження свідчать, що інтеграція навчального матеріалу та використання інтегрованих завдань – плідний метод активізації навчальної діяльності школярів з узагальнення та систематизації знань, унікальний засіб утворення їх цілісної системи. Використання інтегрованих завдань, на нашу

думку, є однією з інтерактивних форм навчання, адже діти вчаться самостійно виокремлювати істотне, головне, аналізувати, порівнювати, класифікувати, здійснюючи перехід від загальної картини до аналізу деталей і навпаки. Окрім того, діти вчаться самостійно формулювати висновки, висловлювати власну думку та аргументувати її.

Література

1. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. Москва : Высшая школа, 1981. 240 с.
2. Бібліотека вчителя початкових класів. Ранкові зустрічі. Нетішин, 2009.
3. Коваль Л. Особливості моделювання сучасного уроку математики в початковій школі відповідно до проблем її реформування. *Гірська школа Українських Карпат*, 2015. № 12–13. С. 139–143.
4. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. Москва : Педагогика, 1982. Т. 1. 656 с.
5. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В.. Математика. 1 клас. Навчальний зошит: у 3-х ч. Ч. 1. Харків: Видавництво «Ранок», 2017. 88 с.

УДК 373.3.091

НІКІТІНА Олена Олександрівна

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри дошкільної та початкової освіти
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
(м. Кропивницький, Україна)

STREAM-ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В НУШ

Проблема. Спільними для всіх компетентностей визначених у Державному стандарті початкової освіти є наскрізні вміння. Для нашого дослідження особливий інтерес представляють критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми. Набування компетентностей молодшими школярами відбувається через навчання, яке здійснюється на засадах діяльнісного, інтегрованого підходах та проєктного навчання.

Для вирішення цього завдання педагог має володіти системою методичних прийомів, які спрямовані на постановку проблемних завдань, стимуляцію активної пізнавальної діяльності учнів, розвиток творчого мислення молодших школярів в умовах розвивального освітнього середовища.

Короткий огляд публікацій. Можливості та переваги застосування інноваційних технологій у процесі навчання досліджували В. Биков, Ю. Васьков, О. Пехота, Г. Сизоненко, Г. Селевко та ін. Дидактичні

особливості інтеграції змісту освіти розкрито в наукових розвідках Л. Варзацької, О. Біляєва, Н. Светловської та ін.

Виклад основного матеріалу. Стратегії розвитку сучасної початкової освіти передбачають реалізацію інтегративного підходу до побудови змісту, формування у молодших школярів цілісного системного світогляду. Організація освітнього процесу на засадах інтеграції вимагає від учителів переорієнтації на динамічні моделі навчання та розуміння множинності та відносності змісту освіти. Уважаємо за необхідне зупинитися на дефініціях понять, які складають термінологічну основу окресленої проблеми.

У Великому тлумачному словнику інтеграція – це «доцільне об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи».

У змісті системного підходу інтеграцію визначено як процес взаємодії двох або більше систем з метою створення нової, яка набуває нових властивостей завдяки зміні властивостей та зв'язків її елементів.

Американський педагог Дж. Гіббоне зазначав, що інтегрувати – означає поєднувати частини систем так, щоб результат об'єднання в сумі перевершував їхнє значення до взаємодії.

Деякі вчені, зокрема Н. Антонов, розглядають поняття «інтеграція» в загальнонауковому аспекті, протиставляючи його поняттю «диференціація» та інтерпретують його як процес взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знання, який проявляється через єдність з протилежним йому процесом розчленування, розмежування, диференціації.

На думку Н. Костюка, «інтеграція – це процес взаємодії елементів із заданими властивостями, що супроводжується встановленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між цими елементами на основі достатньої підстави, в результаті якої формується інтегрований об'єкт (цілісна система) з якісно новими властивостями, у структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів».

Отже, інтеграція – це процес взаємодії, об'єднання, взаємовпливу, взаємопроникнення, взаємозближення, відновлення єдності... двох або більше систем, результатом якого є утворення нової цілісної системи, яка набуває нових властивостей та взаємозв'язків між оновленими елементами системи. Ця концепція сприйняття інтеграції в межах системного підходу відображається і при її застосуванні в освіті.

У Державному стандарті початкової освіти зазначено, що інтеграція (від лат. *integratio* – поєднання, відновлення) – об'єднання в єдине ціле раніше розрізнених частин та елементів системи на основі їх взаємозалежності й взаємодоповнюваності [1]. До основних властивостей інтегрованого уроку відносять синтетичність та універсальність. Педагоги відзначають, що такий урок дозволяє продемонструвати здобувачам кінцеву мету вивчення не лише певної теми, розділу, а всього матеріалу. Таким чином учень набуває системних знань і практичних умінь, які одразу реалізує в проєктній

діяльності. Тривалий час серед практиків початкової освіти користувався популярністю саме проєктний метод навчання, але сьогодні, йому на зміну прийшла нова освітня технологія STREAM, яка поєднує у собі проєктний та міждисциплінарний підхід, який вчителі в усьому світі визнають кращим. Це інтеграція природничих наук, технології, математики, читання, мистецтва та інженерної творчості. Всі ці галузі тісно пов'язані між собою на практиці, отже, їх вивчення у спільній площині дуже важливе. Організація пізнавальної діяльності молодших школярів в умовах технології STREAM може відбуватися з використанням сучасних розвивальних засобів та об'єднуватися в такі змістові модулі:

1. Дидактична система Ф. Фребеля

Форми організації діяльності дитини: самостійні ігри; інтелектуально-рухова діяльність; естафети, змагання з блоком «Набори для розвитку просторового мислення – м'які модулі» (за системою Ф. Фребеля).

Методичні прийоми: робота за схемою, зразком, фотографією; робота за зразком педагога; самостійні ігри та маніпуляції з деталями наборів для розвитку просторового мислення (по системі Ф. Фребеля); експериментування з деталями наборів для розвитку просторового мислення (по системі Ф. Фребеля); методи анімації.

2. Експериментування з живою і неживою природою

Форми організації діяльності дитини: самостійна дослідницька діяльність в позанавчальний час.

Методичні прийоми: спостереження; дослідно-експериментальна діяльність; технічне конструювання; метод проєктів; методи анімації.

3. LEGO конструювання

Форми організації діяльності дитини: позаурочна діяльність; самостійні ігри; участь у виставках, змаганнях.

Методичні прийоми: рольова гра з елементами конструювання; конструювання з подальшим обігриванням; моделювання; метод індивідуальних і колективних проєктів (Т. Волосовец, 2019).

Важливим фактором підвищення ефективності вивчення математики виступає використання на уроках результатів індивідуальної, групової та колективної проєктної діяльності. Використання STREAM-технології дозволяє учням набувати знань і навичок у процесі планування та виконання практичних завдань (проєктів), які поступово ускладнюються. Дослідниця О. Онопрієнко класифікує навчальні проєкти з математики в початковій школі так:

- інформаційні проєкти («Які числа називають «магічними»?», «Найдавніші математичні знаки», «Грошові одиниці в Україні», «З історії вимірювальних приладів», «Найвідоміші математики планети», «Котра година зараз на планеті?», «Математичні цікавинки» та ін.);

- пошуково-дослідницькі («Математика в казках», «Математика на кухні», «Геометричні тіла в архітектурі», «Математика в легендах», планування ділянки «Присадибна ділянка», складання таблиці витрат матеріалів «Ремонту моєї оселі» та ін.);

- творчі проекти («Музичний задачник», «Числова мозаїка», «Веселий задачник», ілюстрування задач «Намалюймо задачу», «Математична газета», складання задачника «У тридев'ятому царстві», «Надзвичайні одиниці вимірювання величин» та ін.);

- проекти-постановки ігрових вистав («Як виникла математика», «У доісторичній математичній школі», участі в ділових іграх «У магазині іграшок», «Мій бюджет на місяць», «Як навчитися заощаджувати кошти?» тощо).

Висновки, перспективи. Отже, STREAM-технологія невід'ємно пов'язана з критичним мисленням та спрямована на його розвиток. Сформованість життєвих компетентностей передбачає здатність здобувача на основі отриманого досвіду, аналогій та узагальнень самостійно орієнтуватися навіть у складних ситуаціях та розв'язувати проблеми без сторонньої допомоги. Це досягається інтеграцією змісту освіти, методів навчання. Саме тому, окреслена тема демонструє можливість упровадження STREAM-технології в освітній процес початкової школи як засобу інтеграції.

Література

1. Державний стандарт початкової освіти. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>

2. Васютіна Т. Методика організації занурень у початковій школі як приклад міждисциплінарної інтеграції в STREAM-освіті. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип 34 (1). С. 242–248.

3. STEM, STEAM, STREAM: від концепції до практичного втілення. Освітній проєкт «На Урок». 2020. 61 с.

Напрямок роботи 3. Упровадження інноваційних технологій в освітній процес НУШ

УДК 37.016:81-028.31

АЛЕКСЄЄВА Анастасія Владиславівна

вчителька початкових класів Гімназії № 107 «Введенська»
Подільського району м. Києва
науковий керівник – **Паламар С. П.**, кандидатка педагогічних наук,
старша наукова співробітниця, доцентка кафедри початкової освіти
Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка
(м. Київ, Україна)

МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ 1 КЛАСУ НА УРОКАХ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ

Актуальність проблеми дослідження. Сучасність ставить нові вимоги до випускника закладу освіти. І однією з важливих компетенцій, яка повинна бути сформована в школяра є комунікативна. Ця компетенція наскрізно охоплює всі сфери життя та взаємодії з довкіллям. Саме мовленнєвий розвиток сприяє знайомству дитини з навколишнім світом, її соціалізації. Комунікація є інструментом розвитку мислення, пізнавальних процесів, усвідомлення власного «Я», сприймання і створення культурної спадщини. Мовлення є важливим компонентом і в адаптації дитини до освітнього середовища.

Важливість формування комунікативних здібностей школярів свідчить про нагальну потребу в відповідній роботі з самого початку навчання дитини в школі. З перших уроків в учнів потрібно формувати комунікативні здібності, стимулювати їх до відповідного розвитку. І одним з вагомих засобів відповідного розвитку може стати застосування різних видів інтерактивних форм та методів навчання учнів початкових класів.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз наукових досліджень показує, що питання формування комунікативних здібностей молодших школярів в цей час цікавлять велику кількість науковців. Так, питанням формування мовленнєвих умінь учнів початкових класів належну увагу приділяють у своїх дослідженнях Н. Бабич, О. Беляєв, О. Вишник, С. Гірняк, А. Зимульдінова, Ю. Коваленко, О. Мельничайко, О. Прищепа, О. Прудіус, О. Савченко, С. Стрілець, Н. Третьякова та інші. Питання використання інтерактивних форм та методів навчання учнів початкових класів висвітлені в роботах Т. Варрава, І. Дівакова, С. Мошенська, О. Пометун, В. Шарко, та ін.

Мета дослідження – проаналізувати потенціал застосування інтерактивних форм та методів в роботі з розвитку комунікативних здібностей учнів першого класу НУШ.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури показав, комунікативні вміння – це здатність встановлювати ефективну взаємодію зі співрозмовником, сформованість комунікативної діяльності на рівні поведінки. А. Хом'як визначає це поняття як безпосередню та опосередковану взаємодію, уміння грамотно висловити власну думку, адекватно сприймати інформацію від співрозмовника [5].

Комунікативна компетентність визначає володіння навичками ефективної комунікації, високий рівень культури спілкування, адекватну поведінку у взаємодії з іншими людьми під час усного та писемного мовлення.

Робота над розвитком комунікативних умінь у початковій школі реалізується у діяльнісному підході. Найефективнішими формами є інтерактивні, які передбачають наскрізну взаємодію всіх учасників освітньої діяльності.

Інтерактивне навчання (від англ. «inter» – поміж-, серед-, взаємо-, «act» – діяти) – організація освітнього процесу у такий спосіб, щоб всі учасники були залучені, шляхом їх постійної взаємодії, співпраці. Здобувачі освіти та вчитель є рівноправними учасниками, які усвідомлюють свою діяльність, рефлексують з приводу того, що вони знають і вміють, переносять набуті знання і навички на практику.

Важливість застосування різних форм інтерактивного навчання обумовлена тим, що воно розвиває не тільки комунікативні здібності школярів, але й забезпечує учнів необхідною інформацією, розвиває загальні навчальні та наукові вміння та навички учнів (постановка проблеми, аналіз, синтез, систематизація тощо), забезпечує виховну мету, розвиваючи навички командної роботи тощо.

Саме інтерактивні вправи та завдання були використані в процесі нашого емпіричного дослідження. В процесі емпіричної роботи ми прагнули розвинути як навички усної взаємодії школярів, так і їх писемне мовлення.

При проведенні навчального процесу з використанням інтерактивних форм роботи основна увага була звернена на забезпечення наступних організаційно-педагогічних умов використання інтерактивних форм та методів роботи:

1. Дотримання принципів застосування інтерактивних вправ та методів роботи.
2. Врахування вікових та індивідуальних особливостей розвитку учнів першого класу.
3. Раціональна організація інтерактивної діяльності учнів.
4. Використання широкого спектра різних інтерактивних вправ.
5. Включення інтерактивних вправ в різні елементи заняття - від мотивації до рефлексії.
6. Забезпечення позитивної психологічної атмосфери в класі в процесі підготовки, проведення інтерактивної діяльності та її рефлексії.

Для розвитку в учнів навичок усної взаємодії були використані наступні вправи: робота в парах, робота в трійках, змінювані трійки, «2+2=4»,

«Карусель», робота в малих групах, «Акваріум», «Мікрофон», «Навчаючи – вчуся», «Ажурна пилка» тощо [1].

Для розвитку навичок писемного мовлення були використані такі види інтерактивних вправ, як: «Кубування», «Піраміда роздумів», «Сенкан», «Вільне письмо», «Мозаїка» [2].

Проведена робота засвідчила позитивний вплив застосування інтерактивних вправ на розвиток в учнів 1 класу їх комунікативних здібностей. Так, в класі значно підвищилася частка дітей з високим рівнем оцінки розвитку навичок усної взаємодії та писемного мовлення та значно скоротилася частка дітей з низькими відповідними показниками.

На базі проведеного дослідження були розроблені методичні рекомендації з використання інтерактивних вправ у роботі з учнями початкових класів, зокрема системність та комплексність їх використання, врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, створення в процесі підготовки та проведення відповідних вправ позитивної психологічної атмосфери, використання різних видів наочності та сучасних цифрових технологій.

Висновки. Отже, проведене дослідження свідчить про позитивний вплив використання інтерактивних вправ на розвиток комунікативних здібностей учнів початкових класів. Однак для забезпечення максимальної ефективності використання цих вправ в роботі з розвитку комунікативних здібностей молодших школярів потрібне дотримання певних організаційно-педагогічних умов. І особливо важливим є застосування широкого комплексу різних видів інтерактивних групових та фронтальних вправ, які будуть включені в різні уроки на різних етапах їхнього проведення.

Література

1. Інтерактивні технології навчання у початкових класах / Авт.-упор. І. Дівакова. Тернопіль: Мандрівець, 2008. 180 с.
2. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ: Каравела, 2007. 144 с.
3. Пономарьова К. І. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови: методичний посібник. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2020. 88 с.
4. Стребна О. В., Соценко А. О. Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи. Харків: Видавнича група «Основа», 2005. 176 с.
5. Хом'як А. П. Педагогічні технології формування комунікативної компетентності старшокласників у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу. : автореф. дис. ... / канд. пед. наук Алла Петрівна Хом'як. Київ, 2010. 20 с.

ЖИГОРА Ірина Валеріївна

кандидатка філологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри дошкільної та початкової освіти
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
(м. Кропивницький, Україна)

**ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ДІАМОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ
УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
НА ЗАСАДАХ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ**

Проблема, її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Важливою проблемою Нової української школи є пошук оптимальних шляхів зацікавленості учнів до навчання, спонукання до творчості, самостійності, підвищення розумової активності. Велика увага в Типових освітніх програмах нової української школи (1–2 та 3–4 класи) надається питанням опанування учнями вміннями орієнтуватися в мовленнєвій ситуації, діалогізувати, зв'язно, логічно, послідовно викладати думки [7].

Ефективним напрямом розв'язання окресленої проблеми є впровадження в навчальний процес початкової школи інноваційних технологій, з-поміж яких пріоритетними є такі, що сприяють формуванню культури мовлення молодших школярів. Передусім йдеться про особистісно орієнтоване навчання, яке спеціалісти-дидакти розглядають як органічне сполучення навчання, нормативно відповідного до діяльності суспільства та учіння як індивідуально значущу діяльність окремого суб'єкта, у якій реалізується досвід його життєдіяльності (О. Балл, О. Бондаревська, В. Серіков, А. Фурман, І. Якиманська) [6, с. 10]. Основою особистісно орієнтованого навчання є творча особистість дитини, її самобутність, самоцінність. У процесі реалізації окресленого підходу спочатку розкривається суб'єктивний досвід кожного школяра, а потім узгоджується зі змістом освіти.

Основними завданнями особистісно орієнтованої технології педагогіки визначають урахування та розвиток індивідуальних пізнавальних здібностей кожної дитини; максимальне виявлення, ініціювання, використання індивідуального (суб'єктивного) досвіду учня; допомога особистості в самопізнанні, самовизначенні та самореалізації, уникнення формування попередньо заданих якостей; формування в особистості культури життєдіяльності, яка дає змогу продуктивно планувати своє повсякденне життя, правильно визначати його лінію [5, с. 34].

Короткий огляд публікацій (окреслення нерозв'язаних проблем). Питанням розвитку діалогічного та монологічного мовлення займалися мовознавці й лінгвісти Г. Білоус, О. Вишник, О. Глазова, С. Дубовик, Л. Кравченко, Л. Левіна, Л. Мацько, Т. Осадча, Е. Палихата, О. Петрик,

О. Хорошковська, Л. Щербина. Особливості формування діалогічного мовлення вивчали Л. Виготський, І. Зимня, О. Леонтєв, С. Рубінштейн та ін.

Потреба впровадження особистісного підходу в процесі формування мовленнєвої компетентності неодноразово зазначалася в працях таких педагогів та психологів, як І. Бех, І. Зимня, І. Кон, А. Петровський, В. Сериков, В. Сухомлинський, Б. Федоришин. Концептуальні вимоги до створення та реалізації особистісно орієнтованого підходу досліджували К. Альбуханова-Славська, О. Асмолов, В. Давидов, В. Моляко, Л. Проколієнко, В. Рибалка, В. Столін, В. Татенко, Т. Титаренко, І. Якиманська та інші.

Безпосередньо особливості формування діалогічного мовлення учнів 1–4 класів вивчали М. Вашуленко, Л. Левіна, О. Лобчук, Г. Лопатіна, О. Петрик, О. Савченко та інші. Використанню мовленнєвих ситуацій та інтерактивної дошки на уроках розвитку зв'язного мовлення, системи вправ для розвитку правильного, виразного мовлення, зокрема діалогічного, присвячено праці О. Лущинської, Н. Мордвінової, Н. Ростикус, К. Сидоренка, Г. Шелехова та інших учених-педагогів. Сучасні уроки з української мови, зокрема з розвитку зв'язного мовлення в початковій школі, із використанням інноваційних технологій представлено доробками О. Буряк, Т. Губанової, С. Дубовик, О. Кечик, Н. Седової, О. Ярош,

Мета полягає в з'ясуванні закономірностей розвитку та вдосконалення діалогічного та монологічного мовлення учнів початкових класів, аналізі особливостей навчання учнів молодших класів цим видам мовлення в умовах особистісно орієнтованого підходу.

Виклад основного матеріалу, обґрунтування результатів дослідження. Потреба в якісному навчанні школярів діалогічному та монологічному мовленню виявляється в здатності успішно користуватися мовою в процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, розв'язання життєво важливих завдань. Опанування діалогічним мовленням представляє певні труднощі для молодших школярів, що спричинено специфічними особливостями названих форм мовлення [3, с. 9–14].

Перша з них зумовлена тим, що *діалогічне мовлення* об'єднує два види мовленнєвої діяльності – аудіювання й говоріння, через що другий співрозмовник має зрозуміти репліку першого та швидко й адекватно відреагувати на неї, тобто відгукнутися реактивною реплікою. Саме тут і виникає гальмування процесу спілкування. Складність полягає в тому, що потреба сприйняти й правильно зрозуміти першого партнера й підготувати свою відповідь спричиняє роздвоєння уваги й, відповідно, гальмування темпу діалогу за умови недостатнього володіння мовними засобами [1, с. 20].

Трапляється, що розпочатий учнями діалог припиняється після обміну однією-двома репліками. Це пояснюється труднощами продукування саме ініціативних реплік [2, с. 4].

Ще одна перешкода в опануванні учнями діалогом пов'язана з його

непередбачуваністю. Діалог неможливо спланувати заздалегідь, адже мовленнєва поведінка кожного з учасників спілкування значною мірою визначається мовленнєвою поведінкою співрозмовників. Кожному з них необхідно стежити за перебігом думки співрозмовника, часом несподіваним, а така несподіваність спричиняє зміни предмета спілкування.

Монологічне мовлення складніше за діалогічне, якщо діалог є результатом колективного спілкування мовців, то монолог – це індивідуальна мовленнєва діяльність, своєрідна творчість. Він як форма цілеспрямованого словесного акту характеризується більш розгорнутими й складнішими, ніж у діалозі, синтаксичними побудовами, загальними структурами, цілісністю й композицією, завершеністю. Саме тому формування мовленнєвої культури молодшого школяра, вироблення свідомих і стійких мовленнєвих умінь і навичок на сучасному етапі початкової освіти потребує використання, окрім традиційних форм і методів, нових науково-методичних підходів. Одним із пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти є особистісна орієнтація освітнього процесу, тобто, саме особистість дитини має стати центром усієї освітньої системи, тому зміст та способи викладу програмового матеріалу слід обов'язково узгоджувати із суб'єктивним, життєвим досвідом учня [4].

На сучасному етапі очевидним стає те, що традиційна освіта, орієнтована на передання знань, умінь і навичок, не встигає за темпами їх вдосконалення, тому й постає потреба використання інтерактивних технологій не тільки на уроках, а під час дозвілля молодших школярів. Реалізуючи особистісно орієнтований підхід, учителі початкової школи найчастіше використовують такі ефективні прийоми розвитку діалогового мовлення, як навчання на текстовій, ситуативній основах, засобами театралізації, засобами гри. Основною умовою особистісно орієнтованого навчання є залучення учня в таку творчу, нестандартну діяльність, яка передбачає розв'язання дидактичної мети.

Висновки, перспективи. Система роботи над удосконаленням діалогового мовлення молодших школярів з позиції особистісно орієнтованого підходу передбачає активізацію пізнавальної активності учнів, урахування особистого досвіду кожного школяра; методично виправданий вибір нестандартних видів роботи, що допомагає учителю початкових класів викликати інтерес до вивчення предмету, емоційно збагатити навчальний процес, формувати зацікавленість в учнів мовним матеріалом, що позитивно впливає на якість мовленнєвих знань і умінь молодших школярів.

Література

1. Дубовик С. Розвиток діалогового мовлення школярів на уроках української мови. *Початкова школа*. 2006. № 2. С. 19–21.
2. Левіна Л. Розвиток мовленнєвої компетентності. Діалогічне мовлення. *Початкова освіта*. 2010. № 46. С. 4–6.

3. Лобчук О. Напрями роботи з розвитку умінь мовленнєвої діяльності у молодших школярів. *Початкова школа*. 2016. № 1. С. 9–14.
4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <http://mon.gov.ua/konczepczya.pdf>
5. Освітні технології: навчально-методичний посібник / за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ: А. С. К., 2002. 252 с.
6. Сучасні шкільні технології. Ч. I / Упоряд. І. Рожнятовська, В. Зоц. Київ: Редакція загальнопедагогічних газет, 2004. 112 с.
7. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти 1–2 та 3–4 класи. Київ: Видавництво «Світоч», 2019. 336 с.

УДК 371.135:81-233

МАТЯВІНА Наталія Михайлівна

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
за спеціальністю 013 Початкова освіта,
науковий керівник – **Жигора І. В.**, кандидатка філологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри дошкільної та початкової освіти
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
(*м. Кропивницький, Україна*)

СУЧАСНІ ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Проблема, її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Особлива увага в Новій українській школі приділяється формуванню в учнів початкової школи орфографічних навичок, оскільки кожен школяр має дотримуватися встановлених мовознавчою наукою правописних норм. Саме тому вироблення орфографічних навичок слід починати з першого класу й систематично продовжувати орфографічну роботу протягом усього навчання дитини в школі.

Основними завданнями шкільного курсу орфографії є ознайомлення учнів із системою загальноприйнятих способів передання звуків на письмі; практичне опанування орфографією; вироблення сталих орфографічних умінь і навичок. З-поміж названих завдань останнє є найважливішим і найскладнішим.

Під час вивчення фонетики, морфології, синтаксису та формуванні орфоепічної, морфологічної, синтаксичної нормативності в початкових класах, учні вивчають орфографічні правила, тобто опановують орфографічну нормативність української мови. Зміст такої роботи подано в Типових освітніх програмах для закладів загальної середньої освіти 1–2 та 3–4 класи [5]. Хоча чинними програмами не передбачено введення поняття «орфограма», однак учні оволодівають ним практично, що сприяє виробленню вмінь розпізнавати орфограму, здійснювати орфографічну дію, тобто розпізнавати орфограму,

перевіряти її, відшукувати правила її доведення, що дозволяє запобігати механічному заучуванню орфографічних правил.

Короткий огляд публікацій (окреслення нерозв'язаних проблем).

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує увагу сучасних науковців до проблеми формування в молодших школярів орфографічної грамотності. Так, правописним навичкам присвячено роботи Д. Богоявленського, П. Гальперіна, С. Жуйкова. Проблему розв'язання орфографічних задач та усвідомлення правил правопису висвітлено в дослідженнях Л. Божовича, С. Жуйкова. Методику формування в молодших школярів орфографічної пильності подано в працях М. Баранова, М. Вашуленка, І. Дацюк, М. Разумовської, В. Шклярчук та ін.

Мета дослідження полягає в розкритті проблеми формування в учнів початкових класів орфографічної грамотності, визначенні шляхів та методів опанування навичками правопису та їх умілого застосування відповідно до педагогічного досвіду вчителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу, обґрунтування результатів дослідження.

За умови використання системи нестандартних видів роботи та завдань для засвоєння змісту програмового матеріалу з орфографії можливе покращення рівня навчальних досягнень учнів [1; 2; 3; 4].

У процесі роботи над дослідженням шляхів формування орфографічної грамотності молодших школярів вивчено й узагальнено досвід учителів початкових класів м. Кропивницький, зокрема під час педагогічної практики.

При роботі над правописним матеріалом в початкових класах широко впроваджуються ейдотехнічні прийоми, основна ідея застосування яких полягає в тому, що сприймається й запам'ятовується лише та інформація, яка засвоюється легко та із задоволенням. Таке засвоєння інформації відбувається завдяки використанню методів ейдетики. Саме тому вчителі початкової школи пропонують застосовувати на уроках елементи розвивального курсу «Ейдетика. Розвиток пам'яті та уваги», метою якого є розвиток високого рівня уваги, продуктивної уваги, розкриття творчих здібностей, практичне засвоєння методів запам'ятовування текстів, фраз, римованих рядків, віршів, формулювання правил, уміння швидко й свідомо співвідносити слово з орфограмою, орфограму – відповідно до правила.

Заслуговує на увагу методика роботи учителів над формуванням правописної грамотності, зокрема, прийоми роботи над словниковими словами, побудовані на принципах ейдетики. Метод графічних асоціацій, розроблений та апробований вченими-психологами на чолі з І. Матюгіним, автором «Школи ейдетики». Суть прийому полягає в тому, що для запам'ятовування написання словникового слова учні створюють малюнок, який означає це слово, та визначають у ньому букву, правопис якої слід запам'ятати.

На першому етапі діти користуються малюнками, зробленими вчителем. Школярі розглядають малюнок, називають слово, зображене на ньому, знаходять букву, написання якої слід запам'ятати. За один урок із використанням такого методичного прийому діти легко запам'ятовують

написання 7–10 словникових слів.

При роботі зі словниковими словами вчителі також використовують метод групування, групуючи слова за смисловим значенням, наприклад, «Фрукти»: яблуко, груша, слива; «Дні тижня»: понеділок, вівторок, середа; «Місто»: вулиця, театр, метро. Також під час роботи зі словниковими словами вчителі проводять елементи часткового етимологічного або словотвірного аналізу. На етапі формування вміння пояснювати значення слова пропонується така система дидактичних завдань: 1) пояснення значення слова дитині, яка ніколи не бачила цей предмет; 2) залучення молодших школярів до роботи із тлумачними та енциклопедичними словниками; 3) самостійний добір учнями художніх творів, у яких би розкривалося значення слова; 4) малювання зображення до слова; 5) створення власного рукописного тлумачного словника; 6) складання загадки, вірша, оповідання із цим словом.

Також практикують використання так званих «загадкових» словникових диктантів: учням зачитуються загадки, відгадки – словникові слова вони записують у зошит. Наприклад: *Коли на вулиці лютує мороз? (взимку)*; використовують поетичні твори, поєднуючи збагачення, уточнення та активізацію словника із власне правописними завданнями. Наприклад: під час вивчення правопису ненаголошених *e*, *и* в корені слова, що перевіряються наголосом, молодші школярі опрацьовують поетичний твір Д. Білоуса, у якому відновлюють пропущені букви.

Для покращення запам'ятовування молодшими школярами орфографічних правил учителі практикують заучування римовок, аббревіацій, коротких віршів (строф). Наприклад, щоб діти запам'ятали губні приголосні, після яких в українській мові вживається апостроф, вони вивчають своєрідну аббревіацію «*мавна Буф*», або фразу «*бойова підготовка військово-морського флоту*», «*бабуся Віра подарувала Марійці фартушок*»; вживання знака м'якшення для позначення м'якості приголосного, що закінчує склад, діти запам'ятовують шляхом засвоєння питального речення *Де ти з'їси ці лини?* А словосполучення *кафе «Птах»* допомагає запам'ятати букви, перед якими в українській мові вживається префікс *с-*; *ще їжджу* – запам'ятати шиплячі звуки української мови.

Висновки, перспективи. Отже, спеціально дібрані завдання сприяють формуванню грамотного письма, забезпечують пізнавальну активність, спонукають дітей до глибокого й свідомого засвоєння мовного матеріалу, розвивають у них зацікавленість до вивчення української мови. Безперечно, засвоєння орфографії має забезпечуватися кропіткою систематичною роботою, умілим використанням методів теоретичного вивчення української мови, зокрема інноваційних.

Література

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ: Академвидав, 2012. 447 с.
2. Дубасенюк О. А. Інновації в сучасній освіті. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 12–28.

3. Єльнікова О. В. Інтерактивні методи навчання, їх місце у класифікації педагогічних інновацій. *Імідж сучасного педагога*. 2001. № 3–4 (14–15). С. 71–74.

4. Наумчук М. М. Сучасний урок української мови в початковій школі (Методика і технологія навчання). Тернопіль: «Астон», 2005. 352 с.

5. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти 1–2 та 3–4 класи. Київ: Видавництво «Світоч», 2019. 336 с.

УДК 37.015.311

ПРИБОРА Тетяна Олександрівна

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри дошкільної та початкової освіти
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
(м. Кропивницький, Україна)

ВПЛИВ ТЕХНОЛОГІЙ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ НА РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Наша держава переживає бурхливі часи. Кардинальні зміни, загострені війною, що відбуваються в українському суспільстві, впливають на вимоги до педагогіки початкової школи. Однією з них є соціалізація освітньої діяльності, що полягає в навчанні дитини: виживання за будь-яких умов, швидкої адаптації, легкого і продуктивного налагоджування взаємодії з іншими людьми, виявленні ініціативи й вмінні відповідати за свої дії, оцінювання ризиків і прийнятті рішень, тобто забезпечення життєздатності людини в нових цивілізаційних умовах.

Проблемам емоційного інтелекту присвячені праці іноземних (І. Андрєєва, Р. Бар-Он, Г. Гарднер, Д. Гоулмен, Д. Карузо, Дж. Мейер, П. Селовей, Дж. Стайн) та вітчизняних (С. Дерев'яноко, Н. Коврига, В. Моргун, Е. Носенко, В. Юркевич) науковців. Кооперативне навчання в початковій школі досліджували Я. Кодлюк, Л. Пироженко, О. Пометун, О. Радченко, О. Савченко.

На початку ХХІ століття більшу увагу почали приділяти методам, спрямованим на збільшення комунікативної активності між учасниками спілкування, на співнавчання та взаємонавчання. О. Пометун та Л. Пироженко зазначають, що «інтерактивна взаємодія виключає як домінування одного учасника навчального процесу над іншим, так і домінування однієї думки над іншою» [2, с. 9].

Відповідно до вище зазначеного можемо стверджувати, що дані технології впливають на розвиток усіх компонентів емоційного інтелекту особистості таких як: а) знання власних емоцій, що охоплюють процеси ідентифікації й найменування емоційних станів, розуміння взаємозв'язків, що виникають між емоціями, мисленням і діями; б) управління емоціями –

контроль над емоціями та заміна небажаних емоційних станів адекватними; в) мотивацію – як здатність входити в емоційні стани, що сприяють досягненню успіху; г) здатність розпізнавати емоції в інших людей, бути чутливим до них і керувати емоціями інших; г) підтримка стосунків, здатність вступати у взаємостосунки з іншими людьми та підтримувати їх.

При розвитку емоційного інтелекту засобом технологій кооперативного навчання враховується принцип систематичності та послідовності та головне його правило «від простого до складного, від легшого до важчого, від відомого до невідомого». Відповідно технологій кооперативного навчання спочатку починають з парної роботи й поступово переходять до групової.

Парна робота вчить дитину елементарним навичкам взаємодії та спілкування з однолітками; сприяє позитивному ставленню до навчання, розвиває вміння пристосуватися до роботи в групі, підготовлює ґрунт для широкого й ефективного застосування інтерактивних технологій. Цей вид роботи дає учням час подумати, обмінятися ідеями з партнером і лише потім озвучувати свої думки перед класом. Не всі першокласники бажають висловлюватися перед класом, боячись помилитися, а у парах можна це робити «безпечніше». Вона сприяє розвитку навичок спілкування вміння висловлюватися і критично мислити, вміння переконувати та вести дискусію, оскільки збільшується час на індивідуальну мовну практику дитини.

Завдяки роботі в парах створюються можливості для саморозкриття особистості, яке прокладає шлях особистісному росту і самопізнанню, а також довір'ю, відданості між молодшими школярами. В процесі самостійного виконання завдань діти починають цінувати й позитивно ставитися до себе, що допомагає надалі активніше утворювати нові зв'язки з людьми. Першокласник починає усвідомлювати, що її успіх залежить від спільних зусиль партнерів, а завдяки цьому швидше відбувається перехід від «Я» позиції до позиції «Ми».

Робота в парах дає можливість залучити учнів на короткий до інтерактивного спілкування час з мінімальними технічними проблемами.

Ми наведемо деякі види діяльності для роботи в парах (які не рекомендовані для груп, більших ніж дві особи):

1) діалоги з партнером (наприклад, гра «Інтерв'ю» у першому класі). Вона обмежується за змістом інформації і за граматичною складністю. На цьому етапі метою інтерв'ю може бути вироблення вміння звертатися до інших, розповідати про себе, формулювати запитання; поширена гра «Двадцять запитань», коли дитина удає себе видатною особистістю, а інша – за двадцять запитань повинна вгадати хто вона (хоча можуть бути різні варіації);

2) прості вправи, які передбачають запитання й відповіді (Гра «Футбол», хід якої полягає в тому, що один учень ставить запитання «забиває м'яч», а його партнер відповідає «відбиває м'яч або пропускає його у ворота»);

3) коротка (не довше хвилини) робота типу «мозкового штурму» (наприклад, розробити разом питання для учнів за прочитаним текстом чи швидко скласти списки понять, ідей, фактів, почуттів, які стосуються теми чи питання);

4) взаємоперевірка письмового завдання (наприклад, порівняти записи, зроблені в класі);

5) підготовка до влиття в більшу групу (наприклад, вправа «Два – чотири – всі разом»);

б) взаємооцінювання робіт (наприклад, після того, як учні написали рядок цифр, їм пропонується вибрати найкращу цифру в зошиті сусіда і вдягнути її в корону та знайти найгіршу цифру і поставити над нею шапочку. Потім пропонується перетворити найгіршу цифру на «красуню» і написати якомога краще ще один рядок цифр у зошиті сусіда).

Робота в парах більш доцільна, якщо завдання короткі, прості та досить обмежені за своєю структурою.

Після того, як школярі почали виконувати завдання, учитель повинен допомогти тим, хто цього потребує, однак не можна забувати, що завдання учні виконують самостійно. Під час того, як учні працюють, учитель повинен проходити поміж парами та прислуховуватися до роботи школярів, щоб мати уявлення про результати їхньої праці.

Групова робота у першому класі повинна мати свої особливості. Для коротких завдань найкращі групи з 4–5 осіб (більші групи можуть бути потрібними для довших завдань, якщо завдання поділені на вправи (етапи). Педагог може визначати дитині групу. Діти можуть вибирати групу самі лише на підставі своїх інтересів, у випадку реалізації групами різних завдань.

Під час виконання учнями групової роботи необхідно дотримуватись чотирьох «не»: 1) не виконувати іншу роботу, в той час, як учні займаються обговоренням питань; 2) не виходити з класу; 3) не витратити весь час на одну групу; 4) не давати готову відповідь, навіть, якщо група відмовляється її шукати.

Підсумовуючи вище зазначене, можна стверджувати, що технології кооперативного навчання допомагають налагодити міжособистісне спілкування, вчать учня не просто слухати, а чути партнера, розвивають емпатію, удосконалюють уміння самостійно вирішувати конфліктні ситуації та швидко адаптуватися до умов навчання.

Література

1. Кулаков Р. Розвиток емпатії у дітей молодшого шкільного віку в умовах освітнього процесу. *Психологія: реальність і перспективи*. Збірник наукових праць РДГУ. 2020. Вип. 15. С. 91–96.

2. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ, 2004. 192 с.

3. Савченко Ю. Ю. Розвиток емоційного інтелекту учнів молодшого шкільного віку. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. № 12 (31). С. 12–16.

4. Сиротинко Г. О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Київ, 2004. 156 с.

ПРИМАК Наталія Миколаївна

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
за спеціальністю 013 Початкова освіта,
науковий керівник – **Жигора І. В.**, кандидатка філологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри дошкільної та початкової освіти
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
(*м. Кропивницький, Україна*)

**СУЧАСНІ ПІДХОДИ ТА НАПРЯМКИ
ФОРМУВАННЯ Й ВДОСКОНАЛЕННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КУЛЬТУРИ
УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Проблема, її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Мовлення є основою спілкування, розуміння, комунікабельності в суспільстві, зокрема сучасному. Правильне мовлення – засіб передання думок, естетичний засіб, оскільки всебічний розвиток особистості молодшого школяра неможливий без виховання правильного мовлення [6, с. 29]. Завдання учителів початкової школи в умовах Нової української школи полягає в покращенні результатів навчання з української мови, передусім із розвитку мовлення, що досягається впровадженням таких ефективних методів й прийомів, які б максимально сприяли цьому, тобто сучасних підходів, що реалізуються через інноваційні технології.

Короткий огляд публікацій (окреслення нерозв'язаних проблем). Проблема мовленнєвого розвитку досліджувалася в науковому доробку багатьох вітчизняних та закордонних науковців – лінгвістів, психологів, педагогів, дефектологів, логопедів. З-поміж класиків психологічної та педагогічної науки значну увагу мовленнєвому розвитку молодших школярів приділяли Л. Виготський, А. Люблінська, К. Ушинський. Значний інтерес із позиції нашого дослідження становлять роботи Б. Грінченка, І. Огієнка, С. Русової, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського. У контексті обраної нами теми цікавими є напрацювання з корекції звуковимови педагогів-дефектологів С. Коноплястої, С. Миронової, Л. Парамонової, О. Ревуцької, М. Савченко, Є. Соботович, А. Ястребової та ін. У науково-методичній літературі існує велика кількість спроб класифікувати відхилення від норм літературної мови та вимови й порушення принципу комунікативної доцільності, що спричиняє виникнення в мовленні учнів помилок та недоліків (М. Кожина, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, М. Пентилюк, Т. Чижова та ін.). Проблему засвоєння орфоепічних знань на уроках української мови в початкових класах розглядали А. Багмут, В. Бадер, О. Бондаренко, М. Вашуленко, В. Зівако, Л. Кацюк, М. Львов, С. Непийвода, О. Передрій та інші вчені. Проте окреслена проблема залишається до кінця не розв'язаною, оскільки методисти окреслили лише загальні вимоги до вивчення елементів орфоєпії в початкових класах [8, с. 1].

Мета пропонованого дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та узагальненні ефективних шляхів формування мовленнєвої культури учнів початкової школи, з'ясуванні закономірностей розвитку та вдосконалення мовленнєвих навичок молодших школярів, аналізі особливостей використання елементів інноваційних технологій під час удосконалення мовленнєвих навичок учнів початкових класів.

Виклад основного матеріалу, обґрунтування результатів дослідження. Будь-яка інновація передбачає оновлення, новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в нових цілях. Як нове в педагогіці сприймаються не лише ідеї, підходи, методи, технології, а й комплекс елементів чи елементи педагогічного процесу, які вможливають успішне розв'язання завдань виховання та освіти [1]. Кожен учитель початкових класів, вибираючи інноваційні технології, має аналізувати реальну навчальну ситуацію, а не керуватися особистим баченням чи вподобанням, що передбачає передусім його професійну підготовленість, комунікабельність.

Найважливішими з інновацій вважаємо інновації в змісті освіти, які передбачають оновлення змісту навчальних програм, підручників і методик навчання [2; 3; 4; 5].

Для вдосконалення мовленнєвої культури учнів початкових класів з-поміж інноваційних технологій треба вибирати такі, що сприятимуть розвитку вмінь усного й писемного комунікативного мовлення, тобто сприятимуть формуванню культури мовлення молодших школярів. Насамперед це ігрові технології, використання театралізованих, ділових, рольових, імітаційних ігор не як засобу для зняття втоми чи розваги, а як важливого виду діяльності молодших школярів. Учитель початкової школи має побудувати навчальний процес за допомогою залучення учня в таку гру, яка передбачає розв'язання дидактичної мети. Оскільки відповідно до вікових особливостей учням молодшого шкільного віку дуже близький і зрозумілий світ казки, ефективним в початковій школі є проведення навчального заняття у формі казки. Уроки з удосконалення культури мовлення учнів початкових класів, побудоване на основі казкового сюжету, захоплює дитину, знімає психологічне напруження, мотивує навчальну діяльність. Будь-який дидактичний матеріал, пов'язаний із казковими образами, краще запам'ятовується й відтворюється. Так, дієвими прийомами застосування технології казок є прийом «Приваблива ціль», коли допомагаючи героям будь-якої казки, молодші школярі виконують спеціальні мовні завдання, зокрема спрямовані на формування мовленнєвої культури: відгадати загадку, правильно поставити наголос у слові-відгадці, зробити звуко-буквений аналіз цього слова, поділити його на склади тощо; прийом «Чарівної палички», який застосовують для почергового виконання завдань учнями: акцентологічно правильно вимовити слово, вимовити голосні звуки в певних позиціях (наголошеній і ненаголошеній), вимовити глухий звук перед дзвінким, дзвінкий перед глухим, шиплячий перед свистячим, свистячий перед шиплячим і под.; прийом «Знайомі персонажі в нових ситуаціях», що передбачає перебування казкових персонажів у незвичних місцях, де з ними відбуваються незвичайні «мовні» і «мовленнєві» пригоди: допомогти герою

дістатися на гору (переплисти річку тощо), поставивши наголос у поданих словах, скласти драбину (мотузку) з перших складів цих слів, розв'язати мовний кросворд і под.

Ефективними в роботі з формування культури мовлення молодших школярів є такі цікаві вправи та ігри: «Знайди приховані слова», «Загубилася буква», «Добери риму», «Зрости деревце», «Мама і діти», «Що тут не так?», «Заримує вірші», «Слово – корінь», «Відгадай слово», «Спіймай звук» та інші [7, с. 94]. Вони урізноманітнюють уроки української мови, зокрема з розвитку мовлення, роблять їх цікавішими, результативними, сприяючи позитивним емоціям школярів, відповідно викликаючи інтерес до мови.

Важливими умовами таких нестандартних організаційних форм навчання мають бути нетрадиційна структура уроків з української мови; ретельно продуманий сценарій; за потреби оригінальне оформлення місця проведення; використання допоміжних засобів навчання (музики, відео, мультимедійного обладнання); раціональне поєднання різних способів навчальної взаємодії учасників навчального процесу (колективна, групова, парна, індивідуальна робота); використання інтерактивних прийомів; забезпечення емоційного впливу на учнів; створення атмосфери творчого пошуку; висока активність кожного школяра.

Висновки, перспективи. Отже, розробляючи нестандартні форми організації навчання, необхідно враховувати вікові особливості школярів, специфіку мовного матеріалу, наявність умов і засобів для проведення нетрадиційного заняття. Інноваційні технології на уроках української мови мають сприяти вихованню мовленнєвої культури молодших школярів, згуртовувати дітей, давати змогу кожному учню виявляти свої здібності, вільно висловлюватися, логічно будувати міркування, захищати свою позицію, аргументувати свій вибір.

Література

1. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі: Метод. посіб. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2018. 400 с.
2. Даниленко Л. Основні проблеми освітньої інноватики в сучасній теорії і практиці. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: зб. наук. пр. Київ: Логос., 2000. Вип. 3. С. 6–11.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ: Академвидав, 2012. 447 с.
4. Дубасенюк О. А. Інновації в сучасній освіті. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 12–28.
5. Єльнікова О. В. Інтерактивні методи навчання, їх місце у класифікації педагогічних інновацій. *Імідж сучасного педагога*. 2001. № 3–4 (14–15). С. 71–74.
6. Крикун М. Роль слова в розвитку зв'язного мовлення молодших школярів. *Початкова школа*. 2003. № 11. С. 27–35.
7. Наумчук М. М. Сучасний урок української мови в початковій школі (Методика і технологія навчання). Тернопіль: «Астон», 2005. 352 с.
8. Орфоепія як наука. URL: <https://studopedia.org/12-69653.html>

РАЙНІЧ Вікторія Ігорівна

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
за спеціальністю 013 Початкова освіта,
науковий керівник – **Жигора І. В.**, кандидатка філологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри дошкільної та початкової освіти
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
(м. Кропивницький, Україна)

**ФОРМУВАННЯ ЧАСТИНОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Проблема, її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Навчання української мови орієнтоване на кінцеву мету – формування комунікативної компетенції й розвиток мовної особистості. Комунікативна спрямованість навчання розкриває перед школярами мовну перспективу в навчанні мови, підвищує практичну цінність досліджуваних граматичних знань, поглиблює уявлення про мовну грамотність в широкому сенсі слова.

Побудова навчального процесу при вивченні морфології в початковій школі дозволяє побудувати систему вивчення морфології з урахуванням вікових психолінгвістичних закономірностей розвитку учнів 2-4 класів; забезпечити єдиний підхід до вивчення граматичних фактів мови на суміжних етапах шкільного навчання; підвищити ефективність засвоєння цього розділу в початковій школі; забезпечити умови для інтенсивного розвитку мовленнєвих здібностей учнів.

Не менш важливою умовою, завдяки якій може бути досягнутий необхідний рівень готовності молодших школярів до вивчення морфології в основній ланці школи, є реалізація системного підходу до вивчення граматичних понять.

Короткий огляд публікацій (окреслення нерозв'язаних проблем). Активна дискусія щодо варіативності мови та мовних норм виникла ще в 60-ті роки ХХ ст. в українській мовно-літературній практиці. Статті Б. Антоненка-Давидовича, М. Гурійчука, Є. Кирилюка, Г. Кочура, М. Пилинського, О. Пономаріва на сторінках газети «Літературна Україна», журналу «Україна» та інших видань були присвячені пошукам шляхів відбору лексичних варіантів та їхньої кодифікації. Питанням нормативності та варіативності мови присвячено праці Л. Боярової, К. Горбачевича, С. Єрмоленко, М. Жовтобрюха, В. Костомарова, К. Ленець, Л. Пустовіт, С. Сербенської, Л. Ставицької, Л. Шевченко, В. Ярцевої, Ф. Філіна та інших. Стрімкий розвиток літературної мови та її варіативності зумовив те, що в сучасних джерелах часом немає усталеної, конкретної мовної норми. Мовна норма іноді набуває суб'єктивний, а не об'єктивний зміст. Свій погляд на правильність або неправильність певних мовних явищ мають учителі, журналісти, науковці та письменники.

Проблеми формування морфологічної нормативності (морфологічної грамотності) досліджувалися в науковому доробку лінгвістів та педагогів. Деякі лінгвісти (І. Вихованець, К. Городенська) при визначенні морфології як розділу мовознавства особливе значення надають вивченню частин мови «з належними їм граматичними категоріями».

Морфологічні норми класифікували М. Зубков, Н. Гуйванюк, О. Кардашук. Відхилення від морфологічних норм літературної мови та причини їх порушення досліджували В. Горпинич, М. Кочерган. Анормативні явища сучасної української мови на рівні частин мови розглядали Л. Митрохіна, М. Розумейко.

Безпосередньо питання формування морфологічної нормативності в початковій школі вивчали М. Вашуленко, Н. Охріменко, Л. Савченко, О. Савченко, Л. Тимченко, І. Цєпова.

Мета дослідження полягає у висвітленні та розкритті основних проблем формування морфологічної нормативності в початковій школі.

Виклад основного матеріалу, обґрунтування результатів дослідження.

Початковий курс граматики насамперед передбачає засвоєння значної частини морфологічної термінології, формування багатьох найважливіших граматичних понять. Вивчення наукових понять стає успішним і результативним лише за умови, якщо враховуються певні закономірності їх засвоєння, зумовлені специфікою наукових понять. Необхідною умовою міцного, усвідомленого засвоєння граматичних понять стає вивчення понять у взаємозв'язку один з одним, у системі.

Під час засвоєння морфологічних ознак слів різних частин мови відбувається розширення змісту основних, системоутворювальних морфологічних понять, які на початковому етапі навчання засвоюються школярами в найзагальніших рисах. Ознайомлення з новими ознаками досліджуваних граматичних класів слів дозволяє учням поступово доповнювати неповні визначення певних частин мови, розкриваючи при цьому основні й істотні ознаки досліджуваних мовних явищ.

Особливості методики вивчення морфології та морфологічної нормативності в початковій школі обумовлюються цілями та задачами її вивчення. До пізнавальної мети вивчення морфології, можна віднести засвоєння основних морфологічних понять. До практичних цілей вивчення морфології відносять формування морфологічних знань, умінь і навичок, основним із яких є здатність розрізняти частини мови й робити морфологічний розбір.

Під час вивчення морфології та формуванні морфологічної нормативності в початкових класах діти вивчають частини мови, їх форми та словотворення.

У Типових освітніх програмах для закладів загальної середньої освіти 1-2 та 3-4 класи можна виділити три основні теми – це іменник, прикметник та дієслово [2].

Вивчення іменника в початкових класах сприяє розвитку логічного мислення дітей, забезпечує розуміння функції цієї частини мови, усвідомлення низки граматичних категорій (роду, числа, відмінка), свідоме вживання різних

граматичних форм в усному й писемному мовленні молодших школярів.

Уся система роботи з граматичними категоріями прикметника спрямована на усвідомлення учнями особливостей цієї частини мови порівняно з іменником (у зв'язку з іменником) і на формування умінь користуватися прикметниками в різних мовленнєвих ситуаціях.

Дієслово – досить складна граматична одиниця, тому вивчення цієї частини мови, її форм і правопису в початкових класах дається в елементарному вигляді й розподілене за класами.

Займенник, числівник й прислівник в початковій школі вивчається лише на рівні визначення частини мови, запитання, встановлення зв'язку між словами, оскільки діти лише ознайомлюються зі словами й не вивчають лексико-граматичних, морфологічних і синтаксичних ознак.

Молодші школярі мають правильно визначати в тексті належність слів до певних частин і робити повний (відповідно до програмових вимог аналіз іменників, прикметників і дієслів), тому вчитель для узагальнення знань про частини мови має добирати тексти, насиченими словами тих частин мови, які діти вивчали в початковій школі [1].

Висновки, перспективи. Отже, формуючи мотивацію вивчення української мови, розвиваючи особистість молодшого школяра засобами різних видів мовленнєвої діяльності, формуючи комунікативну та інші ключові компетентності, навчаючи учнів послуговуватися українською мовою в особистому та суспільному житті, учитель початкової школи має особливу увагу приділяти формуванню частиномовної компетентності молодших школярів. Вивчаючи частини мови, досліджуючи різні мовні одиниці, учні опановують початкові лінгвістичні знання та норми української мови. Системна поступова робота з вивчення частин мови залучає учнів початкової школи до практичного застосування умінь в навчальних та життєвих ситуаціях, підвищує загальний рівень мовної грамотності молодших школярів.

Література

1. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі: метод. пос. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2018. 400 с.
2. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти 1–2 та 3–4 класи. Київ: Видавництво «Світоч», 2019. 336 с.

Напряом роботи 4. Вітчизняний та зарубіжний досвід підготовки фахівців для початкової школи

УДК 373.3.014

МОЙСЕЄНКО Раїса Миколаївна

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіки та освіти
Маріупольського державного університету
(*м. Маріуполь, Україна*)

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ АВСТРІЇ

Інтеграційні процеси, які сьогодні відбуваються в освітньому просторі європейських країн, спонукають до глибокого вивчення й аналізу теорії та практики організації навчання на різних щаблях освіти, у тому числі й початкової. Одним із таких прикладів може стати організація початкової освіти в Австрії.

У теорії та практиці початкової школи накопичено багатий дидактичний матеріал. Починаючи з педагогічної діяльності Й. Песталоцці, Р. Штайнера та до сьогодні велика увага приділяється саме початковій ланці освіти, яка будується з урахуванням європейських освітніх традицій.

Згідно з чинним законодавством, пройти курс початкового навчання зобов'язані всі діти віком від 6 років. Самі ж школи в Австрії можуть бути безоплатними (громадськими), так і платними (приватними). Незалежно від того, до якої з цих категорій відноситься освітній заклад, система навчання поділяється на дві основні ступені – початкову та середню. Середня, своєю чергою, складається з двох ступенів – середньої школи та вищої середньої школи.

Початкові школи діляться на три типи: 1. Volksschule – «школа для народу», це звичайна школа і вона є найбільш поширеною. 2. Grundschule – загальна початкова школа. 3. Sonderschule – школа для дітей з особливими потребами й підходом. Цей шкільний щабель належить до числа обов'язкових [2]. Перші школи відвідують усі діти на безплатній основі, а в теперішній час і діти з України стали учасниками цієї школи. Grundschule (Грунд шуле) – найбільш престижні школи, які мають попит в австрійців, бо надають певні переваги у подальшому навчанні дітей щодо рівня та обсягу знань і мають декілька спеціалізацій. У деяких приватних закладах не існує спеціалізацій, але в них велика увага приділяється вивченню релігії як предмету. Існують приватні школи, які не мають юридичного права на статус обов'язкової шкільної освіти. У такому випадку батьки пишуть заяву про те, що дитина буде навчатися у приватній школі. Навчання дітей з особливими потребами

може проходити як у спеціальній школі, так і в інтегрованій формі у звичайному закладі.

Провідними принципами сучасної початкової освіти визначаються: принцип демократичності та доступності в отриманні освіти, гуманізації відносин в системі «вчитель-учень», дитиноцентризму, партнерської взаємодії вчителів та батьків, індивідуалізації навчання, неперервності освіти, які перегукуються з основними положеннями Нової української школи [1].

Базовий зміст програми початкового навчання розроблено на основі компетентнісного підходу. Його основу складають наступні навчальні предмети: німецька мова, математика, природознавство, фізкультура, іноземна мова. Аналіз навчальних планів і особливостей програм початкової школи в Австрії свідчить про спрямованість навчального процесу на забезпечення всебічного розвитку особистості кожного учня, *отримання початкової освіти, яка є базисом для подальшого навчання на засадах інтеграції*.

Основна мета початкової школи в Австрії, особливо у 1-2 класах, полягає у розвитку творчих та комунікативних навичок учнів, розвитку мотивації до навчання завдяки створенню освітнього середовища, організації дозвілля, набуття соціальних умінь та навичок. Особливим є те, що навчанню притаманне більш практичне спрямування та орієнтація на набуття учнями життєвих та навчальних компетентностей.

У процесі викладання широко використовуються як традиційні методи навчання (словесні, наочні, практичні), так і впроваджуються новітні технології, які спрямовані на розвиток самостійності та пізнавального інтересу школярів.

Навчально-методичне забезпечення та *технологічне оснащення освітнього процесу вважається однією з провідних умов формування сучасного інтегрованого простору та знаходиться на високому рівні*. У всіх класах австрійських шкіл є сучасне обладнання: комп'ютери, планшети, проектори, інтерактивні дошки, аудіо- та відеотехніка, що, своєю чергою, розширює можливості вчителя у використанні засобів навчання на уроці. Школа зацікавлена в тому, щоб урізноманітнити освітній простір класних кімнат початкової школи, створити мобільні робочі місця (трансформери) для учнів.

Система оцінювання навчальних досягнень учнів має деякі особливості та базується на п'ятибальній системі, яка діє у зворотному напрямку. Найнижчим балом вважається п'ятірка, а найвищим – одиниця. Скоріше, це нагадує рейтингове оцінювання досягнень учнів: перше місце, друге, третє тощо. У першому та другому класах оцінок не ставлять, що збігається з українськими правилами, але вчитель обов'язково відзначає досягнення учнів, надає загальну характеристику успішності, тобто інформацію про індивідуальні досягнення учнів в опануванні окремих предметів. З третього року навчання вже починають виставляти оцінки, об'єктивно, але дуже обережно, щоб не нашкодити психічній рівновазі дитини у навчанні. Задля отримання високих балів та досягнення результату учневі необхідно добре та наполегливо працювати.

Усі діти, без виключення, вивчають німецьку мову, це стосується також і українських дітей. З метою швидшої адаптації дітей до іноземної мови, для них створюються мовні групи, заняття в яких проходять за розкладом. Під час літніх канікул функціонують мовні табори, в яких діти, які приїхали з інших країн опановують німецькою мовою, перебуваючи в групі однолітків.

Навчальний рік починається з 8–12 вересня, а закінчується 8 липня. У теперішній час діти переселенців та біженців також обов'язково повинні навчатися у школі.

Важливим організаційним моментом у школах Австрії є відвідування батьківських зборів, які мають інформаційний характер про специфіку освітнього закладу, запланованих заходах, змінах у розкладі та інших поточних справах. У першому семестрі четвертого класу батькам надається інформація про стан успішності дитини та надається консультація з приводу подальшого навчання, тобто перспективи навчання.

Держава дбає про соціальний добробут усіх дітей, які мешкають та навчаються в країні. Позитивним є той факт, що держава виплачує усім дітям грошову допомогу на придбання необхідних шкільних речей, а також організовує під час навчального процесу безоплатний проїзд у громадському транспорті (за умов пред'явлення учнівського білета (Schulerausweis)).

З початкових класів починається виховання майбутніх громадян країни. Школа виховує у своїх школярів відчуття відповідальності, спонукає їх бути гордими за свої досягнення, бути толерантними, чесними та доброзичливими з іншими, наголошує увагу на здоровому способі життя та догляді за навколишнім середовищем. Австрійці дуже дбайливо ставляться до природи та виховують цю якість у дітях. У планах роботи вчителя важливе місце займає активна діяльність учнів (екскурсії, поїздки, походи тощо), їм пропонується різнопланова пізнавальна можливість для ознайомлення з навколишнім середовищем. Обов'язковими є уроки з плавання, які проводяться окремо за розкладом протягом року, та катання на лижах взимку. Ще з початкових класів вчителі допомагають дітям розкрити їх здібності та розвивати їх.

Отже, побудова навчального процесу, зміст навчальних планів, обсяг навчального матеріалу та соціальне оточення забезпечують необхідні умови для повноцінного розвитку особистості кожної дитини.

Література

1. Концепція Нова українська школа. 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>. (Дата звернення: 21.10.2022).
2. Освітні шляхи в Австрії. URL: [bildungswwege_sa_ukr_ukr%20\(2\).pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/bildungswege_sa_ukr_ukr%20(2).pdf). (Дата звернення: 20.10.2022).

РАДУЛ Ольга Сергіївна

докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри дошкільної та початкової освіти
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
(м. Кропивницький, Україна)

**СТАНОВИЩЕ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
В СУЧАСНОМУ СВІТІ**

Початкова школа є наймасовішою ланкою в системі освіти. А в багатьох країнах світу, що розвиваються, тільки вона є єдино доступною для більшості дітей. Зокрема, наприкінці ХХ століття в усьому світі у початковій школі навчалось 668 млн 400 тис. учнів (у середній – вдвічі менше, а у вищій – 88 млн 200 тис.). При цьому в розвинених країнах учнів початкової школи нараховувалося 89 млн 100 тис., а в країнах, що розвиваються – 579 млн 400 тис. [1, с. 117]. Відповідно, і вчителів початкової школи найбільше і їх кількість збільшується. У зв'язку з цим одним з актуальних аспектів зіставних досліджень буде вивчення становища вчителя в сучасному світі, зокрема кількісних, якісних показників та характеристик, що стосуються особи учителя, умов педагогічної праці тощо.

З-поміж великої кількості компаративних досліджень, становище вчителя початкової школи частково розглядається у працях Л. Пуховської (2004), О. Ярової (2018). Більшість робіт стосується проблеми підготовки вчителів в окремих країнах. У деяких дослідженнях використано статистичну інформацію, опубліковану в щорічниках ЮНЕСКО, документах ОЕСР (Організація економічного співробітництва та розвитку), міжнародних інституцій з порівняльних досліджень.

У даній публікації зосередимось на деяких найбільш поширених характеристиках професії вчителя початкової школи у сучасному світі.

Перший показник – кількісний. За даними ЮНЕСКО, на кінець ХХ століття із загальної кількості учителів світу 54,1 млн – 24,8 млн – це вчителі початкової школи (при цьому середньої ланки – 23,0 млн, вищої – 6,3 млн) [1, с. 118]. Найбільше кількісне зростання вчителів початкової школи відбувається коштом країн Азії, Африки та Латинської Америки, тобто тих, що розвиваються.

Не зважаючи на зменшення народжуваності у розвинених країнах світу, все одно і тут кількість учителів початкової школи збільшується, оскільки відбувається зменшення учнів у класах, а також у практику шкіл вводяться нові категорії педагогів, зокрема учителі-терапевти, учителі, які працюють з талановитими та занедбаними дітьми, психологи, логопеди, соціальні педагоги, консультанти тощо [3].

Одним із показників професії вчителя початкової ланки освіти є те, що більшість учителів в усьому світі – це жінки. Для країн Західної Європи

фемінізація професії учителя є традиційною. Так, кількість учителів-жінок у закладах дошкільної та початкової освіти подекуди сягає 80 % і більше від усього педагогічного персоналу. Зокрема, у Франції вчителів-жінок у початковій школі 79 %, у Великій Британії – 81 % [1, с. 119; 3]. Учителі-жінки переважають на нижчих рівнях освіти тому, що там нижча заробітна плата і традиційно вимагається нижчий рівень кваліфікації. Водночас у Японії співвідношення вчителів-чоловіків і вчителів-жінок у початковій школі приблизно однакове.

Інша ситуація у країнах Африки та Сходу (у тих, що розвиваються). Наприклад, в Індії вчителів-жінок у початковій школі 33 %, Танзанії – 44 %. Найменший відсоток учителів-жінок у тих країнах (Південна Сахара, Південна Азія), де батьки не дозволяють дівчаткам ходити до школи.

Ще однією характеристикою професії вчителя початкової ланки освіти є оплата праці. Так, у Японії вона на 25 % вище, ніж середня заробітна платня державного службовця (до того ж учитель щорічно одержує надбавку). Водночас у США учительський заробіток на 2–6 % нижчий, ніж в інших представників-службовців. У шкільного вчителя Швеції заробітна платня не залежить від кількості проведених ним навчальних занять.

Відмінності є і в умовах праці вчителів. Це виявляється насамперед у кількості учнів у класі. За останні 50 років співвіднесення коефіцієнта «вчитель – учні» на рівні класу зменшується на користь учителя. Наприклад, якщо у 1970 р. у Китаї на одного вчителя початкової школи припадало 29 учнів, то на кінець ХХ століття вже 24, у Бразилії – відповідно 28 і 24. Суттєвими є зменшення цих показників в африканських країнах. Так, у Єгипті вони зменшилися з 38 у 1970 р. до 24 на кінець ХХ століття, у Танзанії – з 47 до 37. У розвинених країнах світу, зокрема у Франції та Великій Британії, цей показник був завжди нижчим – 20–19 [1, с. 119].

У країнах Євросоюзу кількість учнів у класах на початковому етапі навчання різна і залежить від типу школи: державна чи приватна, міська чи сільська. Однак спільною для цих країн є тенденція до її зменшення, особливо в перші два-три роки навчання. Так, у 2014 р. фактична кількість учнів у класах початкової школи була такою: найменше, 15 осіб – у Люксембурзі, 16 – у Латвії, 17 – в Естонії, 18 – в Австрії, Словаччині, Швеції, 19 – у Польщі, Словенії, Фінляндії, 20 – в Італії, 21 – в Іспанії, Португалії, Угорщині, Чехії, 23 – у Нідерландах, Франції, 25 – в Ірландії, 26 – у Сполученому Королівстві. При цьому більшість країн ЄС на початку ХХІ століття на законодавчому рівні закріпили мінімальну і максимальну кількість учнів у класах початкової школи. Зокрема, в Австрії на одного вчителя початкової школи може припадати від 10 до 25 учнів, у Болгарії – 16–22, в Ірландії – 25–34, в Італії – 15–26, на Кіпрі – 12–25, у ФРН – 17–29, у Румунії – 10–25, у Хорватії – 14–28, у Чехії – 10–30 [4, с. 46].

Умови праці виявляються і в неоднаковому тижневому навчальному навантаженні вчителів початкових класів у різних країнах. Зокрема, вчитель початкових класів Франції має 27 годин, Німеччини – 20 годин.

У деяких країнах світу не існує формального поділу вчительської професії на педагогів для початкової школи та середньої. Так, це є зокрема в досвіді Великої Британії, Швейцарії.

Оскільки початкова ланка освіти й надалі залишиться наймасовішою, тому й з-поміж усіх учителів світу найбільше буде вчителів початкової школи. Відповідно, вивчення основних характеристик (кількісних, якісних) професії вчителя початкової школи буде завжди актуальною темою порівняльних досліджень.

Література

1. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика: история и современные проблемы. Москва: Издательство УРАО, 2003. 232 с.
2. Кічук Н. В. Освіта в сучасному світі (порівняльний контекст): навч. посібник. Ізмаїл: ІДГУ, 2001. 107 с.
3. Пуховська Л. Професія вчителя у світовому освітньому просторі. *Шлях освіти*, 2004. № 1. С. 17–20.
4. Радул О. С. Учитель початкової школи в сучасному світі. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Вип. 205. Кропивницький: ЦДПУ, 2022. С. 44–48.

УДК 37.091.4 Сухомлинський

ШИПТЕНКО Тетяна Олегівна

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
за спеціальністю 013 Початкова освіта,
науковий керівник – **Андросова Н. М.**, кандидатка педагогічних наук,
доцентка, старша викладачка кафедри дошкільної та початкової освіти
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
(м. Кропивницький, Україна)

ПОГЛЯДИ В. СУХОМЛИНСЬКОГО НА ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ РАДЯНСЬКОЇ ІДЕОЛОГІЇ

Сьогодні педагогічна система не відкидає трудового виховання, згідно з компонентом базової освіти, концепції ООН, діти можуть бути залученими до праці. Як наслідок, більшість батьків викривлено ставиться до трудового виховання. Обмежуючи можливості дітей в праці, не залучаючи через розбіжності виховання, і загалом сприйняття сьогодення. На батьківських форумах звучить, що діти не готові до соціуму, самообслуговування, самозабезпечення. О. Сухомлинська підкреслила про зміни які В. Сухомлинському нав'язувала партія, наприклад манера написання часто дивувала читачів, його стилістика та манера викладу матеріалу безумовно відрізнялась від радянської, його надихав справжній гуманізм таких педагогів, як: К. Ушинський, Л. Толстой, Я. Корчак, Р. Штайнер, С. Фране який створив систему праці «сучасної школи». Якщо порівняти рукописи 1966 р. та

опублікованої книги 1969 р., можна помітити, що радянське видавництво внесло корективи, зміни, доповнення. Наприклад в первісному авторському рукописі немає розділу «З думкою про комуністичну партію», «Що таке імперіалізм». Тобто варто звернути увагу, що в діяльності В. Сухомлинського є ідеологічні поправки, вставки про експерименти, які проводив не особисто автор, а колектив. Також рецензентів дратував стиль написання від власного імені, тому вони вимагали безособових педагогічних текстів, що притаманно радянській літературі [3, с. 5–22].

Актуальною проблемою зараз є необхідність зміни поглядів у свідомості батьків, які налаштовують напрям уваги до самоорганізації людини, яка залучена до праці. Використовуючи праці В. Сухомлинського, які є яскравим прикладом напрямку змін в трудовій системі [1].

Творча думка педагога зазнавала певної еволюції, вона постійно збагачувалася, поглиблювалася, відточувалася, наприклад, якщо спочатку за словами О. Сухомлинської «він заявив про себе як переконаний прихильник «школи навчання» з її установкою на твердий базовий компонент знань і умінь, розумову працю учнів, то в другій половині 50-х років В. Сухомлинський рішуче переглядає свої погляди з позицій парадигми «трудої школи». У ролі провідних цінностей учителя тепер виступає творча розвивальна діяльність; поєднання фізичної та розумової праці на основі дослідницької роботи; прерогатива освоєння учнями засобів пізнання над власне оволодінням знаннями» [5].

Трудове виховання В. Сухомлинський розглядає як гармонію трьох понять: треба, важко і прекрасно. Виховання в праці це перш за все прищеплення любові до праці, зближення розумової й фізичної праці. Праця має згуртовувати дитячий колектив, бути посильною і радісною, до неї можна залучати дітей різного віку. Вони повинні бачити кінцевий результат, радіти йому, відчувати, що їхня праця – це частина праці дорослих [1].

Попри те, що сьогодні тогочасна педагогіка та освіта зазнає серйозної критики, вона, якщо уникнути ідеологічних нашарувань, ставила майже співзвучні для сучасності цілі всебічного і гармонійного розвитку людини. Зокрема, у законі «Про зміцнення зв'язку школи з життям та про дальший розвиток системи освіти в СРСР» (1958) орієнтиром виховання визначалася людина, в якій «повинні гармонійно поєднуватися духовне багатство, моральна чистота і фізична досконалість» [2].

З цього приводу О. Філоненко згадує інтерв'ю О. Сухомлинської, в якому вона вказує, що «практичну і наукову діяльність в педагогічній сфері Василь Олександрович почав наприкінці 40-х років, але спочатку діяв за суворими законами авторитарних поглядів, вірив в ідеали комунізму. На початку 50-х розчарувався. А в другій половині 60-х він узагалі відмежовується від усталеної педагогіки й пише твори, які неспівзвучні їй» [4]. Саме тому, аналізуючи праці, варто звертати увагу на те, що В. Сухомлинський був змушений робити це під ідеологічним впливом.

Змінюючи освіту повністю, варто розпочати з реформування поглядів кожного, з ким пов'язане виховання дитини.

В. Сухомлинський стверджує, що мислення починається, коли з'являється потреба знайти відповідь, а мета педагога викликати цю потребу. Основна мета вчителя зробити дитину успішною і щасливою, а не надати інформацію. Вчені довели, що люди які досягли успішного життя, мають нахили до: цілеспрямованості, працелюбності, логічного та критичного мислення [4]. Важливо вчити дитину знаходити зв'язки між явищами, робити самостійні висновки, розвивати вміння досягати поставленої мети – це практичні дії, які можна реалізувати через трудову діяльність.

Отже, сьогодні очевидним є те, що прийняті в радянській освіті норми загальнолюдського, національного, громадянського, сімейного та особистого життя людини трактувалися через призму віри в химерну ідею побудови «комуністичного» суспільства, члени якого виховані в дусі безоглядної віри в «світле майбутнє» і відданості комуністичній ідеї.

Концепція виховання й трудового зокрема, удосконалювалась протягом усього періоду вчительської діяльності В. Сухомлинського, його наукового пошуку, а значить, протягом усього життя. Сприймати педагогічну систему В. Сухомлинського варто не спрощено і відокремлено, а у всій її складності та єдності, у взаємозв'язках і взаємовпливах з іншими явищами.

В. Сухомлинському вдалося в межах радянської парадигми освіти обґрунтувати та реалізувати на практиці гуманістичну та демократичну за своєю суттю педагогічну систему, яка мала випереджувальний характер щодо суспільного розвитку.

Література

1. Артемова Л. Історія педагогіки України. К.: Либідь, 2006. С. 327–337.
2. Прокоп І. Історико-педагогічний аналіз мети виховання у радянській школі 1950-1980-х рр. *Науковий вісник ЧНУ «Педагогіка та психологія»*. 2007. Вип. 342. С. 137–149. <https://pandia.ru/text/80/018/4191.php> (дата звернення 24.09.22)
3. Сухомлинська О. У пошуках справжнього. *В. Сухомлинський. Серце віддаю дітям*. Харків: Акта, 2012. С. 5–22.
4. Філоненко О. Педагогічна концепція В Сухомлинського в оцінці вітчизняних і зарубіжних учених. *INNOVATIVE SOLUTIONS IN MODERN SCIENCE*. 2016. № 9. С. 23. URL: <https://naukajournal.org/index.php /ISMSD/article/viewFile/1070/1195> (дата звернення 24.09.22)
5. Якименко Г. Ідеї В Сухомлинського і становлення нової української школи: матеріали студентської науково-теоретичної конференції Корсунь-Шевченківського педагогічного коледжу. *Корсунь-Шевченківський*. 2018. С. 22. URL: <https://kshpk.org.ua/wp-content/uploads/2018/10/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA-.pdf> (дата звернення 24.09.22).

Напрямок роботи 5.
Формування фахових компетентностей
майбутніх учителів початкової школи
в умовах закладів вищої освіти

УДК 378/147/091/313:001.895

ВДОВЕНКО Вікторія Віталіївна

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри дошкільної та початкової освіти;

Кашуба Людмила Володимирівна

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіка та спеціальної освіти
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка

(м. Кропивницький, Україна)

ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРИ ПІДГОТОВЦІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У сучасних умовах в усьому світі визнана зростальна роль знань та освіти – як для кожної людини, так і для всього суспільства. Особливе завдання покладено на вищу освіту, що є найважливішим елементом розвитку людських ресурсів – для будь-якої країни й світу в цілому. Знання нині є одним із головних чинників виробництва, а накопичення і застосування знань набуває все більшого значення як головна конкурентна перевага країни.

Таким чином, визнається, що в осяжному майбутньому і для держави, і для особистості все вирішуватиме рівень освіти, обсяг і ступінь використання одержаних, знань. Це положення зумовлене низкою об'єктивних умов, що впливають на сферу освіти в цілому і на ситуацію у вищій школі, зокрема.

Серед них – зростання наукомістких виробництв; інтенсивне зростання обсягу наукової та технічної інформації; швидка зміна технологій, розвиток сфери досліджень, що здійснюється на стикові різних наук тощо. Перераховані реалії сучасного життя є умовами для розвитку сфери вищої освіти. Оскільки саме в цій сфері відбувається завершення освітнього циклу і формується фахівець, то можна виділити деякі головні, узагальнені вимоги до підготовки сучасного фахівця.

Для того, щоб бути готовим вирішувати сучасні завдання, йому необхідно мати: великі й одночасно фундаментальні знання, причому в поєднанні з уміннями їх застосовувати в різних умовах професійної діяльності; вміння працювати колективно; здатність швидко освоювати нові технології; навички самоосвіти; здатність здійснювати творчу і дослідницьку діяльність. Своєю чергою, перераховані якості стають провідними цілями й орієнтирами для побудови сучасної системи вищої освіти. Особливо актуальними вони є для

підготовки майбутніх учителів початкової школи, адже саме ці фахівці закладають у дітей базу для навчання в основній школі, яка згодом необхідна буде для реалізації у дорослому житті.

Нові горизонти розвитку вищої освіти пов'язані з технологіями, що сприяють створенню знань, управлінню ними, їх поширенню, доступу до них і контролю за їх засвоєнням. Розв'язання цих завдань вимагає зміни підходів до підготовки майбутніх учителів початкової школи, використання нових моделей навчання. При цьому найбільшу актуальність нині мають методи, пов'язані з розвитком критичного мислення і творчих здібностей студентів.

Дослідники проблем вищої школи відзначають низку перспективних напрямів у розвитку сфери вищої освіти. Так, підкреслюється перехід від інформативних до активних методів і форм навчання – через включення в навчальну діяльність елементів проблематизації, наукового пошуку, різноманітних форм самостійної роботи.

Сьогоднішня соціальна вимога до університетів – бути не тільки більш динамічними й «гнучкими», а й більш відкритими системами, а це означає, що закладам вищої освіти необхідно більш точно й активно позиціювати свій внесок в інноваційний процес і соціальний розвиток. У відкритій інноваційній моделі інновація залежить від конкретної взаємодії технічних, соціологічних, дизайнерських та інших креативних елементів у цілісній системі. В інформаційному суспільстві економічні результати залежать від ефективного управління системою в цілому. Принципово важливо підготувати відповідних фахівців, починаючи з бакалаврського рівня.

Отже, є очевидною проблема невідповідності між вимогами, що висуваються до фахівця, і освітньою технологією конкретного навчального закладу, що діє в цей момент часу, з урахуванням змін зовнішнього соціального середовища. Усунення цієї невідповідності можливе лише у разі відповідного коригування інформаційного поля та інформаційно-педагогічних потоків цього поля, спрямованих на підвищення продуктивності освітньої технології.

Під освітньою технологією розуміється сукупність засобів, форм і методів навчання, спрямованих на формування необхідних знань, умінь, навичок, представлених за відповідною спеціальністю (напрямом підготовки). Проблемам використання інноваційних технологій у навчальному процесі вищої школи опікувалися знані науковці: В. Байденко, В. Биков, О. Бугайов, І. Зимня, М. Козяр, В. Кремінь, А. Кузьмінський, О. Ляшенко, М. Шут, О. Пехота, О. Шестопалюк, О. Щербак та ін. Проте, не всі проблеми ще вирішені.

Аналіз літератури показує, що інноваційні моделі навчання засновані на концепції розвивального навчання (в річищі особистісно орієнтованого підходу), та інтенсивніше спираються на активну пізнавальну позицію студента (у річищі діяльнісного підходу) [1; 2; 3].

Орієнтовно узагальнена модель інноваційного навчання передбачає: активну участь студента в процесі навчання; можливості прикладного використання знань в реальних умовах; представлення концепцій і знань у

найрізноманітніших формах (а не тільки в текстовій); підхід до навчання як до колективної, а не індивідуальної діяльності; акцент на процес навчання, а не на запам'ятовування інформації.

Аналіз науково-педагогічної літератури [1] та власний практичний досвід авторів дозволяє порівняти характеристики інноваційних моделей навчання у процесі підготовки майбутніх фахівців у ЗВО.

1. Контекстне навчання. Ґрунтується на інтеграції різних видів діяльності студентів: навчальної, наукової, практичної. Ключовий момент – використання поєднань різних форм організації діяльності студентів: навчальна діяльність академічного типу, навчально-професійна діяльність, квазіпрофесійна діяльність. Переваги – все це має сприяти введенню студентів у контекст майбутньої професії вже в процесі навчання у ЗВО; створення умов, максимально наближених до умов реальної професійної діяльності.

2. Імітаційне навчання. У його основі лежить імітаційно-ігрове моделювання в умовах навчання процесів, що відбуваються в реальній системі. Ключовий момент – опора на використання ігрових та імітаційних форм навчання. Переваги – можливість відобразити в навчальному процесі різні види професійного контексту і формувати професійний досвід в умовах квазіпрофесійної діяльності. В імітаційному навчанні перевага віддається різноманітним практикам.

3. Проблемне навчання нагадує науковий пошук. Здійснюється на основі ініціювання самостійного пошуку студентом знань через проблематизацію (викладачем) навчального матеріалу. Потребує особливої організації та майстерності викладача в постановці проблемної задачі. Практично не піддається регламентації, тому краще застосовувати фрагментами, які необхідно вводити обґрунтовано – за змістом навчального матеріалу. Ключовий момент – опора на постановку і розв'язання проблемного завдання. Переваги – передбачає творче засвоєння знань і способів діяльності.

4. Модульне навчання. Становить різновид програмованого навчання, сутність якого полягає в тому, що зміст навчального матеріалу жорстко структурується з метою його максимально повного засвоєння, супроводжуючись обов'язковими блоками вправ і контролю за кожним фрагментом. Ключовий момент – організація навчального матеріалу в найбільш стислому і зрозумілому для студента вигляді. Модулі – це автономні організаційно-методичні блоки щодо кожного фрагменту структурованого навчального матеріалу. Переваги – зміст та обсяг модулів можуть змінюватися в залежності від профільної та рівневої диференціації студентів і від дидактичних цілей. Забезпечує: обов'язкове опрацювання кожного компонента дидактичної системи; чітку послідовність викладу навчального матеріалу і систему оцінки й контролю засвоєних знань; адаптацію навчального процесу до індивідуальних можливостей і запитів студентів.

5. Повне засвоєння знань. Розробляється на основі ідей Дж. Керролла і Б. Блума – про необхідність зробити фіксованими результати навчання, оптимально змінюючи при цьому параметри умов навчання в залежності від здібностей студентів. Ключовий момент – викладач, виходячи з необхідності

досягти повного засвоєння знань кожним, хто навчається, складає перелік конкретних результатів навчання, тести для перевірки досягнень, розробляє різні способи опрацювання навчального матеріалу для студентів із різними здібностями. Переваги – в студента є можливість вибору оптимальних для себе умов навчання і досягнення максимального результату.

6. Дистанційне навчання. Різновид (досить самостійний) заочного навчання, з опорою на використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій і засобів. Ключовий момент – припускає гранично опосередковану роль викладача і самостійну роль студента у виборі індивідуального темпу навчання, кількості повторів під час використання навчальних засобів і продуктів у виборі рівня засвоєння курсу (стандартний, скорочений або поглиблений). За умови використання можливостей електронної пошти та Інтернету передбачає високий рівень інтерактивності, що відповідає вимогам сучасності. Переваги – забезпечує широкий доступ до освітніх ресурсів, всупереч географічній віддаленості від них.

Кожна модель навчання розвиває певний елемент системи навчального процесу, приділяючи особливу увагу практичній його частині, методичному інструментарію, характеру діяльності студента та викладача, способу організації навчального матеріалу, досягненню максимального результату або використанню специфічних навчальних засобів і технологій.

У всіх випадках кожна з розглянутих інноваційних моделей змінює характеристику традиційного навчального процесу у вищій школі, розкриваючи не використаний потенціал. Інноваційний підхід в освіті визначається не через використання якоїсь однієї моделі, а через здатність проектувати й моделювати потрібний ЗВО навчальний процес з використанням різних освітніх технологій – на основі знання їх потенційних можливостей і переваг – «сильних сторін». Саме така здатність і робить процес навчання у ЗВО технологічним, тобто прогнозованим і максимально наближеним до запланованих результатів. Інноваційна діяльність в освітній сфері тим складніша і відповідальніша, що пов'язана з високою значущістю людського чинника.

На основі досліджень, проведених у різних ЗВО країни, були виявлені основні напрями, за якими рекомендується впроваджувати інновації в освітній процес у цілях підвищення якості професійної підготовки студентів: використання ЕКТС для контролю знань студентів; організацію обмінних програм студентами між ЗВО; залучення в навчальний процес справних фахівців із галузей, пов'язаних з конкретною дисципліною; підвищення кваліфікації викладачів; зв'язок ЗВО з працедавцями; сучасне оснащення навчального процесу; поглиблення міжнародної співпраці з іншими ЗВО.

Отже, досвід інноваційної діяльності українських ЗВО підтверджує їх здатність адаптуватися до вимог ринку і випускати інноваційну продукцію, що має попит, використовуючи для вдосконалення своєї освітньої та наукової роботи.

Література

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: Монографія Київ: Атіка, 2009. 684 с.
2. Енциклопедія освіти / НАПН України: [гол. ред. В. Г. Кремень]. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Інноваційні педагогічні технології у трудовому навчанні: навч.-метод. посібник/ за ред. О. М. Коберника, Г. В. Терещука. Умань: СПД Жовтий, 2008. 212 с.

УДК 378.147.091.31:373.3

ДОВГА Тетяна Яківна

докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри дошкільної та початкової освіти
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
(*м. Кропивницький, Україна*)

ФОРМУВАННЯ ІМІДЖЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Проблема професійної компетентності майбутнього фахівця викликає незмінний інтерес у теоретиків і практиків. Вітчизняні вчені (Н. Бібік, Я. Кодлюк, М. Митник, О. Овчарук, О. Онаць, О. Савченко, І. Соколова, О. Ситник та ін.) активно займаються дослідженням професійної компетентності педагогів різного фаху.

Вважаємо, що реалізація компетентнісного підходу до освіти ставить науковців перед необхідністю глибшого проникнення в структуру даного феномена та подальшого пошуку невиявлених або малодосліджених аспектів професійної компетентності.

Під професійною компетентністю заведено розуміти інтегральну характеристику ділових і особистісних якостей фахівців, яка відображає рівень знань, умінь, навичок та досвіду, достатніх для здійснення певного роду діяльності, пов'язаної з прийняттям рішень.

З довідкової літератури відомо, що професійна компетентність вчителя передбачає володіння необхідною сумою знань, умінь і навичок, що визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування й особистості вчителя як носія певних цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості; сукупність знань, досвіду, вмінь гнучкого володіння педагогічною технологією, знаходження оптимальних засобів впливу на учня з урахуванням його потреб та інтересів, прав і вільного вибору способів діяльності та поведінки.

Дослідники професійної компетентності вважають її складним, динамічним явищем, яке містить індивідуально вироблені стратегії, засоби

орієнтації в реальності та підходи щодо вирішення завдань і виокремлюють у її структурі такі компоненти:

- компетентність діяльності, спілкування та саморозвитку особистості фахівця як основу всієї інтегральної компетентності;

- професійну творчу діяльність, що включає спрямованість на системний пошук засобів та прийомів розв'язання проблем професійної діяльності;

- системне та модельне мислення як необхідну умову організації та здійснення управлінської праці при розв'язанні складних нестандартних завдань;

- конкретно-предметні знання, що є підґрунтям формування компетентності;

- праксеологічну, рефлексивну та інформаційну озброєність при розв'язанні проблем професійної діяльності тощо.

У науковій літературі зустрічаються інноваційні варіанти тлумачення змісту професійної компетентності, як от:

- а) спеціальна* – володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;

- б) соціальна* – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, а також прийнятими в даній професії приемами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;

- в) екстремальна* – здатність діяти в раптово ускладнених умовах, під час аварій, воєнних дій, порушеннях технологічних процесів.

- г) аутокомпетентність* – адекватне уявлення про свої соціально-професійні характеристики та володіння технологіями подолання професійних деструкцій.

Болгарська дослідниця Гінка Димитрова розглядає професійну компетентність як інтегральну характеристику конкурентоспроможної особистості та виокремлює в її складі такі підкомпетентності: концептуальну, комунікативну, конфліктну, компетентність в емоційній сфері, компетентність в окремих сферах діяльності тощо [1, с. 234].

На думку М. Митника, головною метою підготовки фахівця у соціально-економічних умовах суспільства стає не здобуття ним кваліфікації у вибраній вузькоспеціальній сфері, а набуття та розвиток певних компетентностей (або компетенцій), які мають забезпечити йому можливість адаптуватися в умовах динамічного розвитку сучасного світу. Це потребує впровадження відповідних змін у зміст професійної підготовки майбутніх фахівців і, в першу чергу, майбутніх педагогів [3, с. 39].

На нашу думку, професійну компетентність сучасного вчителя початкової школи варто доповнити іміджевою компетентністю. Цю компетентність ми пов'язуємо з діяльністю зі створення іміджу (іміджевою діяльністю), яку ми розглядаємо як різновид професійної діяльності.

Іміджева діяльність учителя – різновид професійно-педагогічної діяльності, яка реалізується засобами особистісно-професійного іміджу.

В залежності від об'єкта іміджевого впливу, ця діяльність поділяється на внутрішню (іміджетворчу) і зовнішню (іміджеперетворювальну):

1. *Іміджетворча діяльність* – це рефлексивно-творча діяльність учителя, націлена на самого себе. Вона передбачає цілеспрямоване використання особистісно-професійного іміджу з метою особистісного самозростання та професійного самовдосконалення. Під впливом іміджетворчої діяльності відбувається інтенсивний розвиток особистісних та професійно значущих іміджевих характеристик учителя, утверджується його іміджева позиція в педагогічному процесі.

2. *Іміджеперетворювальна діяльність* – організаційно-творча діяльність педагога, націлена на учнівську аудиторію (аудиторію іміджу) та шкільне середовище. Використання особистісно-професійного іміджу з такою метою забезпечує вдосконалення іміджевої поведінки вчителя та гуманізацію освітнього середовища. Інструментами (засобами) іміджеперетворювальної діяльності вчителя є іміджевий вплив та іміджева взаємодія, внаслідок яких у школярів формуються позитивні іміджеві якості, підвищується рівень навчальних досягнень та вихованості.

Суб'єктом іміджеперетворювальної діяльності виступає педагог (як її ініціатор та організатор). Об'єктом зазначеної діяльності є учнівська аудиторія (свідомість, воля, почуття учнів), а предметом виступають іміджеві характеристики школярів, які формуються під впливом особистісно-професійного іміджу вчителя в освітньому процесі [2, с. 33–34].

Таким чином, *під іміджевою компетентністю майбутнього вчителя початкової школи ми розуміємо його обізнаність у сфері іміджевих технологій та здатність застосовувати їх з метою розвитку та вдосконалення особистісно-професійного іміджу як комплексної характеристики особистості, необхідної для успішного вирішення професійних завдань.*

Сучасний заклад вищої освіти має необхідні можливості для формування іміджевої компетентності – освітні, технологічні, технічні тощо. Значний іміджевий потенціал містить самоосвітня та культурно-дозвіллева діяльність.

Отже, іміджева компетентність майбутнього вчителя початкової школи є змістовим аспектом професійної компетентності, а її формування є важливою ознакою ефективності освітньо-професійної підготовки та передумовою успішного професійного становлення майбутнього вчителя початкової школи.

Література

1. Димитрова Г. Формиране на бъдеща конкурентоспособна личност чрез образователно възпитателния процес. *Образование и възпитание за утре – между традицията и иновациите* / Фондация «Човещина» «Авангард Прима», 2015. С. 230–243.

2. Довга Т. Я. Іміджева компетентність майбутнього вчителя початкової школи як освітньо-професійна новація. *Педагогіка вищої та середньої школи: Зб. наук.*

праць ДВНЗ «Криворізький національний університет». Кривий Ріг, 2016. Вип. 47. С. 30–35.

3. Митник М. М. Професійна компетентність вчителя як загальна умова педагогічної діяльності. *Професійні компетенції та компетентності вчителя* [Матеріали регіонального науково-практичного семінару]. Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. С. 37–40.

УДК 371.315.6(07)

МАКСИМОВА Літта Єгорівна

заступниця директора з навчальної роботи,
викладачка вищої кваліфікаційної категорії психолого-педагогічних дисциплін
та методик навчання, викладачка-методистка Олександрійського
педагогічного фахового коледжу імені В. О. Сухомлинського
(м. Олександрія Кіровоградська область, Україна)

ПІДГОТОВКА КОМПЕТЕНТНОГО ФАХІВЦЯ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У сучасних умовах становлення української державності, відродження національної духовності, формування національної гідності громадян роль учителя в суспільстві зростає. Вчитель, як уповноважений суспільства, поряд з батьками, несе головну відповідальність за соціальну зрілість кожного вихованця. Від учителя вихователя у суспільстві залежить розв'язання ще одного важливого завдання: забезпечення сприятливих умов для створення найбільшого багатства суспільства – інтелектуальних цінностей кожної людини зокрема і людської спільноти взагалі [3].

За всіх часів професія вчителя була дуже важливою. Завдяки педагогічній діяльності не переривається зв'язок поколінь. Без неї складно уявити розвиток суспільства чи окремої людини. У процесі взаємодії вчителя й учня народжуються нові ідеї, формуються духовні та матеріальні цінності, творчий потенціал особистості.

В умовах Нової української школи розширюються функції та можливості вчителя, з'являються нові соціально-професійні ролі педагога в освітньому процесі. Сучасний вчитель – це агент змін, тьютор, фасилітатор, модератор, коуч, ментор.

Тьютор – особа, що веде індивідуальні або групові заняття з учнями, студентами, репетитор, наставник.

Фасилітатор – це вчитель, який стимулює та скеровує процес самостійного пошуку інформації та спільної діяльності учнів, підтримує прагнення до самореалізації, самовдосконалення та саморозвитку.

Модератор – це наставник, керівник, який здійснює підтримку та організацію активної роботи групи.

Коуч – це тренер, здатний зробити з людини чемпіона, тобто мова йде про

виховання переможців. Коучинг дозволяє не тільки ефективно розв'язувати навчальні завдання учнів, але й сприяє створенню згуртованої команди.

Ментор – людина, що зацікавлена в розвитку знань, умінь, навичок та взаємостосунків своїх вихованців. Термін використовується як синонім до слів «порадник», «наставник», «консультант». Але, на відміну від наставника, ментор самостійно встановлює інтенсивність та напрям навчання. Завдання ментора – допомагати тоді, коли дитина просить про допомогу [1].

Для якісного виконання нових соціально-професійних ролей, виправдання довіри суспільства щодо виховання молодого покоління вчителів необхідно мати якісну професійну підготовку, яка зумовлюється певними якостями особистості, психолого-педагогічною підготовкою.

Загальна система професійної підготовки вчителя початкових класів закладу загальної середньої освіти за освітньо-професійною програмою «Початкова освіта» в Олександрійському педагогічному фаховому коледжі імені В. О. Сухомлинського спрямована на формування компетентності розв'язувати типові спеціалізовані задачі початкової освіти та нести відповідальність за результати своєї діяльності; реалізовувати професійні права та права особистості як члена суспільства; розуміти історичні аспекти педагогічної науки; спілкуватися державною мовою та розвивати наукове професійне мовлення й критичне мислення; використовувати інформаційні та комунікаційні технології; діяти у правовому полі з дотриманням засад нормативної бази системи освіти та академічної доброчесності.

З цією метою викладачі коледжу використовують сучасні технології освіти та здійснюють професійну підготовку на основі студенто-орієнтованого підходу до організації освітнього процесу, суть якого згідно з Законом України «Про фахову передвищу освіту» передбачає:

- заохочення здобувачів фахової передвищої освіти до ролі автономних і відповідальних суб'єктів освітнього процесу;
- створення освітнього середовища, орієнтованого на задоволення потреб та інтересів здобувачів фахової передвищої освіти, включаючи надання можливостей для формування індивідуальної освітньої траєкторії;
- побудову освітнього процесу на засадах взаємної поваги та партнерства здобувачів фахової передвищої освіти та адміністрації, педагогічних (науково-педагогічних) та інших працівників закладу фахової передвищої освіти [4].

Зміна завдань фахової передвищої освіти веде до зміни освітніх технологій професійної підготовки майбутнього вчителя. Приміром, технології компетентнісного підходу дозволяють здобувачам освіти успішно впроваджувати в практику стратегії початкової освіти, передбачені Концепцією Нової української школи.

Як відомо, стратегії НУШ спрямовані на:

- виховання цінностей та патріотизму;
- виховання відповідальності, дисциплінованості;
- виховання толерантності;
- командну взаємодію;
- розвиток інноваційного та критичного мислення;

- виховання успішної та щасливої дитини [1].

У процес освітньо-професійної підготовки студентів коледжу активно впроваджуються стратегії та інтерактивні технології початкової освіти: «асоціативний куш», «дерево рішень», «колаж ідей», «віночок побажань», «мікрофон», «обери позицію», «мішечок сміття», «за та проти», «дискусійна паралель» тощо.

Зокрема, з метою успішного проходження студентами практики «Позакласна та позашкільна виховна робота» (відповідно до вимог НУШ), керівники конкретизували її мету, сформулювали практичні завдання для студентів-практикантів, які вони мали змогу реалізувати під час проведення виховних заходів для молодших школярів. Приміром: Виховний захід «*Бережи й шануй рідну мову*» (4 клас).

Завдання: формувати в учнів шанобливе ставлення до рідної мови.

Технологія: особистісно орієнтованого виховання.

Стратегія: Звернення учня: «Я хочу сказати своє слово».

Методика: Звернення вчителя: «Кожен з нас розуміє значення мови. Давайте його озвучимо: «Для мене мова – це...». Отже, мова – це засіб спілкування, наші думки, почуття. Ми повинні берегти й шанувати рідну мову!»

Поряд із традиційними інструментами використовуються інноваційні стратегії НУШ, а саме: створення лепбуків, буклетів, «карт знань»; проведення інтелектуальних розминок, тренінгів, ділових ігор, «лабораторій досвіду», дискусій, практичних вправ: «передбачення в команді», «шкала оцінювання», «мозкова атака» та інших, які забезпечують перевірку набутих знань, здатність їх використовувати в освітньому середовищі Нової української школи [2].

Таким чином, підготовка майбутнього вчителя до роботи в умовах Нової української школи посідає вагомe місце в діяльності педагогічного коледжу. Одним зі шляхів реалізації завдань професійної підготовки є впровадження технологій і стратегій НУШ в освітній процес.

Література

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти. 2016. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

2. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / Під заг. ред. Бібик Н. М. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

3. Про освіту : Закон України від 23 трав.1991 № 1060-XII. : у ред. від 09.08.2019 р., № 2745-VIII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.

4. Про фахову передвищу освіту : Закон України від 18 груд. 2019 р. № 392-IX. : у ред. від 28.07.2022 р., № 2471-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text>

ШУМІЛОВА Ірина Федорівна

докторка педагогічних наук, доцентка,
в. о. завідувачки кафедри педагогіки та освіти
Маріупольського державного університету
(м. Маріуполь, Україна)

**ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

У попередніх науково-педагогічних розвідках ми визначили поняття «загальнокультурна компетентність». Загальнокультурна компетентність це інтегроване особистісне утворення, складний конгломерат освітньо-культурних цінностей, знань, умінь і якостей здобувача вищої освіти, що забезпечує єдність загальної та педагогічної культури, адекватну орієнтацію в сучасному соціокультурному просторі, визначає здатність до активної професійної, соціальної та міжкультурної взаємодії з оточенням.

Загальнокультурна компетентність майбутнього вчителя початкової школи – це продукт процесу навчання, але не є безпосередньо його результатом, вона є наслідком саморозвитку здобувача вищої освіти, його особистісного зростання, синтезом діяльнісного й особистісного досвіду. Набуття майбутнім учителем загальнокультурної компетентності не лише передбачає розвиток особистості майбутнього вчителя, що зумовлює її місце в педагогічному просторі й соціумі, але і є дієвим механізмом цього процесу.

Специфіку загальнокультурної компетентності майбутнього вчителя початкової школи відбиває зміст структурних компонентів цієї компетентності.

З урахуванням основних положень теорії діяльності, структури педагогічної діяльності (Л. Виготський, Н. Кузьміна, О. Леонт'єв, А. Маркова, С. Рубінштейн, В. Семиченко, В. Сластьонін) структуру загальнокультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи доцільно представити у вигляді таких взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, процесуального, особистісно-рефлексивного. Кожен із компонентів характеризується певним змістовим наповненням, що відповідає особливостям педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкової школи.

Мотиваційно-ціннісний компонент характеризується професійно-педагогічною спрямованістю здобувача на здійснення культури відповідної діяльності та включає потреби в освоєнні культурного простору, пізнавальний інтерес до культурологічних проблем, усвідомлення значущості загальнокультурної компетентності та мотивацію до опанування нею, сприйняття системи індивідуальних, національних і загальнолюдських культурних ціннісних орієнтацій, цінності й самоцінності людини в процесі її окультурення й «олюднення» (І. Зязюн) [1].

Когнітивний компонент містить сукупність психолого-педагогічних і гуманітарно-культурологічних (історичних, лінгвістичних, країнознавчих

тощо) знань, що складають своєрідний фундамент загальнокультурної компетентності здобувачів. Характеристику загальнокультурних знань представляють – знання про соціальні функції культури в житті людини й суспільства, засади формування загальної, духовно-моральної, педагогічної культури; найважливіші досягнення та специфічні особливості культури рідного краю, національної, європейської, світової науки, культури й мистецтва; знання рідної й іноземних мов, морально-етичних норм сучасної мовленнєвої культури; знання про своєрідність різних проявів культурних контекстів у різних народів і представників різних культур, основи діалогу й полілогу в гетерогенних культурних групах; про роль і значення загальнокультурної компетентності, її компоненти, напрями, форми, методи формування; про основи й функції педагогічного спілкування, толерантної поведінки, взаємодії й діалогу з представниками інших соціальних груп, культур, конфесій тощо. Творче засвоєння загальнокультурних знань сприяє глибокому теоретичному осмисленню й усвідомленню закономірностей соціокультурної та міжкультурної діяльності майбутнього вчителя.

Процесуальний компонент становить сукупність загальнокультурних умінь, основними групами яких є: гностичні вміння (аналіз, інтерпретація освітньо-культурних явищ, причинно-наслідкових зв'язків між ними на основі узагальнення й систематизації; системний збір інформації, орієнтація в культурному й духовному контекстах сучасного українського суспільства, неупереджене сприймання нових знань, сприйняття культурологічних проблем крізь призму власних поглядів і ставлень, виявлення творчості, варіативності у відборі способів розв'язання ситуацій загальнокультурного характеру, обґрунтоване визначення розвитку подій і передбачуваних результатів); організаторські вміння (чітке визначення цілей культури відповідної діяльності, оптимальний розподіл часу, власних сил і ресурсів, знаходження релевантних шляхів і співпраця з іншими людьми для досягнення поставлених цілей, самостійне здійснення дій у змінених або нових умовах соціокультурного простору); комунікативні вміння (проникнення у стан іншої людини, тобто «зчитування» невербальної інформації, яка передається співбесідником; вільне користування діалоговими формами спілкування, установа й підтримка взаємин із людиною інших поглядів, іншими морально-естетичними цінностями, толерантне ставлення до думки опонента, виявлення доброзичливості, емпатії й тактовності); регулятивні вміння (контроль власної поведінки, управління негативними емоціями, підтримка позитивних емоційних виявів, прояв самовладання, терпіння, витримки в інтеркультурній взаємодії).

Особистісно-рефлексивний компонент передбачає розвиненість у студента здатності до самопостереження, самопізнання, самоаналізу, рефлексії й саморефлексії власних учинків і дій, їх адекватну оцінку й самооцінку, внесення усвідомлених і своєчасних коректив до власної загальнокультурної діяльності. Усе це складає основу самоосвіти, самовиховання, саморозвитку, самовдосконалення майбутнього вчителя, виробки ним власної світоглядної, професійної та загальнокультурної позиції.

Виокремлення у структурі загальнокультурної компетентності майбутнього вчителя початкової школи особистісно-рефлексивного компонента зумовлюється також необхідністю розвитку сукупності професійно-особистісних якостей, пов'язаних із культуротворчою діяльністю, а саме: гуманності (гуманітарне мислення, ставлення до людини як до найвищої цінності, розуміння невіддільності людини від культури, сприйняття освітнього процесу як «окультурення» особистості), громадянськості (особистісна позиція, що виражається в шануванні й відчутті обов'язку перед країною та її культурою, перед освітянською спільнотою й вихованцями, готовність відстоювати цінності вітчизняної культури й освіти), моральної відповідальності (здатність адекватно відповідати за результати власної діяльності, сумлінне дотримання морально-етичних, духовно-ціннісних норм і правил поведінки в умовах культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей між людьми), професійна мобільність (готовність достатньо швидко пересуватися в освітньо-культурному просторі, успішно опановувати новими освітніми технологіями, у тому числі інформаційно-комунікативними, набувати знання й уміння, яких не вистачає, для ефективної загальнокультурної діяльності), педагогічної імпровізації (потреба у творчому пошуку, наявність творчої уяви, натхнення й педагогічної інтуїції, артистизм і цілісність творчого потенціалу, гнучке реагування на педагогічні ситуації).

Отже, структуру загальнокультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи представлено у вигляді взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, процесуального, особистісно-рефлексивного, кожен із яких характеризується певним змістовим наповненням, що відповідає особливостям педагогічної діяльності майбутнього вчителя. Динаміка розвитку цих компонентів залежить від цілеспрямованості й інтенсивності педагогічного впливу на кожний із них у процесі формування, створення відповідного психоемоційного клімату, урахування індивідуальних особливостей, потреб, інтересів, прагнень, життєвого й освітнього досвіду здобувачів вищої освіти.

Література

1. Педагогічна майстерність : підруч. / І. А. Зязюн та ін. ; за заг. ред. І. А. Зязюна. Київ : Вища школа, 2004. 422 с.
2. Педагогічна майстерність учителя : навч. посіб. / за ред. проф. В. М. Гриньової, С. Т. Золотухіної. Харків : ОВС, 2006. 224 с.
3. Синиця І. Є. З чого починається педагогічна майстерність. Київ, 1972. 164 с.

ЗМІСТ

Напрямок роботи 1. Нова українська школа – домінанта реформування сучасної початкової освіти

МЕНДІКОВСЬКА Лідія Іванівна

ФІЛОСОФІЯ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ ЯК ІДЕЙНЕ ПІДҐРУНТЯ
КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ЗАСАД НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ 3

ТКАЧЕНКО Ольга Михайлівна

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ У
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 6

ФЕДОТОВА Світлана Олександрівна

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО БАЧЕННЯ У ШКОЛЯРІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ..... 9

Напрямок роботи 2. Інтеграція навчання як педагогічна технологія та основна ланка формули Нової української школи

БИКОВА Олена Олександрівна.

ІНТЕГРАЦІЯ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В СВІТЛІ
РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ..... 12

ДЕМЧЕНКО Юлія Миколаївна

БІНАРНИЙ УРОК ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕГРОВАНОГО
НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ 15

КОТЕЛЯНЕЦЬ Наталка Валеріївна

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ
В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ..... 18

МИХАЙЛЮК Софія Олександрівна

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРОВАННИХ ЗАВДАНЬ
У МАТЕМАТИЧНОМУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ 21

НІКІТІНА Олена Олександрівна

STREAM-ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕГРОВАНОГО
НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В НУШ 24

Напрямок роботи 3. Упровадження інноваційних технологій в освітній процес НУШ

- АЛЕКСЄЄВА Анастасія Владиславівна*
МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ
УМІНЬ УЧНІВ 1 КЛАСУ НА УРОКАХ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ..... 28
- ЖИГОРА Ірина Валеріївна*
ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ДІАМОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ
УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА ЗАСАДАХ ОСОБИСТІСНО
ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ..... 31
- МАТЯВІНА Наталія Михайлівна*
СУЧАСНІ ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ
ГРАМОТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 34
- ПРИБОРА Тетяна Олександрівна*
ВПЛИВ ТЕХНОЛОГІЙ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ НА
РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ37
- ПРИМАК Наталія Миколаївна*
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ТА НАПРЯМКИ ФОРМУВАННЯ Й
ВДОСКОНАЛЕННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ 40
- РАЙНІЧ Вікторія Ігорівна*
ФОРМУВАННЯ ЧАСТИНОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ 43

Напрямок роботи 4. Вітчизняний та зарубіжний досвід підготовки фахівців для початкової школи

- МОЙСЄЄНКО Раїса Миколаївна*
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В
ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ АВСТРІЇ 46
- РАДУЛ Ольга Сергіївна*
СТАНОВИЩЕ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
В СУЧАСНОМУ СВІТІ..... 49
- ШИПТЕНКО Тетяна Олегівна*
ПОГЛЯДИ В. СУХОМЛІНСЬКОГО НА ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ
ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ РАДЯНСЬКОЇ ІДЕОЛОГІЇ 51

Напрямок роботи 5. Формування фахових компетентностей майбутніх учителів початкової школи в умовах закладів вищої освіти

ВДОВЕНКО Вікторія Віталіївна

ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРИ ПІДГОТОВЦІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ..... 54

ДОВГА Тетяна Яківна

ФОРМУВАННЯ ІМІДЖЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО
ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ 58

МАКСІМОВА Літта Єгорівна

ПІДГОТОВКА КОМПЕТЕНТНОГО ФАХІВЦЯ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ
СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС
НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ 61

ШУМІЛОВА Ірина Федорівна

ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ..... 64

**Упровадження сучасних технологій для реалізації завдань
освітніх галузей НУШ:
збірник матеріалів I Всеукраїнської науково-практичної
інтернет-конференції 27 жовтня 2022 р.**

Підп. до друку 28.11.2022 р. Папір офсет. Цифровий друк.
Умовн. друк. арк. 4,4. Обл. вид. арк.4,4.

*ВІДДРУКОВАНО: ФОП Піскова М.А.
м. Кропивницький, вул. Тараса Карпи, 17–11.*

СВІДОЦТВО ПРО ДЕРЖАВНУ РЕЄСТРАЦІЮ
№ 2444000000027816 від 18.08.2016.