

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Професійна підготовка вчителя початкової школи в контексті євроінтеграційних змін

Колективна монографія

**За заг. ред. доктора педагогічних наук,
професора Комар О. А.**

Умань
Візаві
2021

УДК 378.018.8:373.3.011.3-051]:327(4-6ЄС)

П84

Авторський колектив: Байдюк Л. М., Грітченко Т. Я., Комар О. А.,
Лоюк О. В., Роєнко Л. М., Торчинська Т. А., Шевчук І. В., Чучаліна Ю. М.

Рецензенти:

Мар'яна Марусинець, доктор педагогічних наук, професор, директор департаменту освіти і науки, молоді та спорту Закарпатської обласної державної адміністрації

Людмила Іщенко, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри психології та педагогіки розвитку дитини;

Інна Червінська, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

*Рекомендовано до друку Вченою радою факультету початкової освіти
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
(Протокол № 4 від 24 жовтня 2021)*

П84 Професійна підготовка вчителя початкової школи в контексті євро інтеграційних змін : колективна монографія / Л. М. Байдюк, Т. Я. Грітченко, О. А. Комар, О. В. Лоюк, Л. М. Роєнко, Т. А. Торчинська, І. В. Шевчук, Ю. М. Чучаліна ; за заг. ред.: О. А. Комар ; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини.— Умань : Візаві, 2021. – 240 с.

Монографію присвячено тенденціям трансформаційних процесів в освіті. Приєднання України до європейського освітнього простору робить важливим розуміння внутрішніх системних інноваційних процесів і розроблення власної освітньої політики, яка є функціональною в сучасному контексті.

Для фахівців у галузі теорії та методики професійної освіти спеціальності 013 Початкова освіта, науковців, викладачів, аспірантів, магістрів і управлінців закладів вищої освіти.

УДК 378.018.8:373.3.011.3-051]:327(4-6ЄС)

© Авторський колектив, 2021

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
РОЗДІЛ 1 ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	7
Ольга КОМАР Інтерактивні технології у підготовці вчителя	7
Тетяна ГРІТЧЕНКО, Оксана ЛОЮК Теоретико-методичні аспекти формування екологічного стилю мислення майбутнього вчителя початкової школи.....	47
Ірина ШЕВЧУК Підготовка майбутніх учителів початкової школи до розвитку творчого мислення учнів на уроках математики.....	103
Людмила РОЄНКО Підготовка майбутнього вчителя до застосування прийомів розвитку критичного мислення на уроках літературного читання	127
Юлія ЧУЧАЛІНА Формування економічної культури майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки як педагогічна проблема.....	151
РОЗДІЛ II ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ	172
Тамара ТОРЧИНСЬКА Формування читацької компетентності в учнів початкової школи на уроках літературного читання	172
Любов БАЙДЮК Технології формування мовної, мовленнєвої та лінгвосоціокультурної компетентності молодших школярів.....	207
ГЛОСАРІЙ	233

ПЕРЕДМОВА

Вивчення досвіду професійної підготовки педагогів у країнах Європи відкриває нові можливості для удосконалення системи неперервної педагогічної освіти в Україні в умовах її адаптації до вимог загальноєвропейського освітнього простору. Значний науковий інтерес становлять прогресивні здобутки країн, що демонструють високий рівень професійної підготовки педагогів і вчителів початкової школи зокрема, відповідно до світових стандартів; мають багаті історичні традиції освіти, що сприяє їх провідній ролі у галузі науки і освіти на регіональному і глобальному рівнях; накопичили значний досвід у галузі професійної підготовки педагогів у нових соціокультурних умовах.

У сучасних міжнародних документах щодо модернізації професійної підготовки вчителів, таких як «Професійне навчання вчителя та його розвиток» (2008), доповідь Ради Європи «Результати стратегічної європейської співпраці у навчанні та професійній підготовці» (2009), зазначається, що сучасні освітні трансформації мають сприяти впровадженню європейського виміру у підготовці вчителів та відповідно у їх фаховій підготовці. Втілення змін можливе лише за умови розвитку співпраці та конвергенції у галузі підготовки вчителів. Вчителі початкової школи повинні відповідати вимогам, які висуваються до них у контексті сучасної загальноєвропейської політики. Реалізація вищою освітою ідей Болонського процесу та Рекомендацій Ради Європи у підготовці сучасних учителів вимагає підготовки фахівців нової генерації, здатних до активного життя, ефективного виконання своїх професійних функцій. Пошук оптимальних концептуальних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи зумовлюють зростання наукового інтересу до вивчення досвіду вищої школи країн ЄС.

Сучасні світові стандарти в галузі освіти передбачають підготовку висококваліфікованих спеціалістів, здатних інтегрувати

теоретичні знання і практичні уміння в цілісну систему, володіти новими технологіями тощо.

Розвиток освіти багато в чому визначає вигляд майбутнього суспільства, культури та особистості. Освіта формує людину, озброює її знаннями, виховує громадянські якості, вміння думати й працювати, спілкуватись і відпочивати, жити суспільним чином і водночас бути індивідуально неповторною особистістю.

Програма діяльності уряду передбачає розв'язання й освітницьких проблем, підтримку реформування всієї освіти країни і вищої зокрема. Тому перед системою освіти стоять нові завдання. Парадигма розвитку освіти у XXI столітті основним своїм завданням має розвиток особистості, інтелектуального і морального розвитку майбутніх громадян держави.

Сьогодні спостерігається тенденція розвитку гуманістичних пріоритетів та людських цінностей. Людина – вічний творець духовних і матеріальних благ, носій цивілізації, її політичного і освітнього поступу.

Компетентний учитель позитивно впливає на формування творчої особистості учня, може досягти кращих результатів у професійній діяльності, реалізує свої творчі можливості. Цю проблему віддзеркалено в документах професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти з дипломом молодшого спеціаліста» (23.12.2020), Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 р., Законі України «Про вищу освіту», Державній програмі «Вчитель», Концепції 12-річної загальної середньої освіти та ін.

Нова концепція вищої освіти передбачає формування у студентів уміння самостійно, свідомо і відповідально вчитися, а також створення в освітніх закладах необхідних умов для формування в студентів творчих здібностей, виховання особистості, здатної до саморозвитку

як під час навчання у вищій школі, так і в подальшій професійній діяльності. Для того, щоб змінити на краще чинне в підготовці фахівців становище, потрібно вивчати світовий досвід та вдосконалювати освітній процес, посилювати його привабливість та результативність, вводити нові форми та інноваційні технології навчання, зокрема. Оволодіння студентами цими багато в чому нетрадиційними і складними технологіями вимагає певного перегляду системи професійної підготовки вчительських кадрів.

РОЗДІЛ 1

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Ольга КОМАР

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ

Сучасний період розвитку суспільства, оновлення усіх сфер його соціального та духовного життя вимагає якісно нового рівня освіти, який би відповідав міжнародним стандартам.

Нині в освіті відчутним є пріоритет загальнолюдських цінностей. Згідно з особистісно-діяльнісним підходом до організації освітнього процесу в центрі його знаходиться той, хто вчиться. Формування особистості і її становлення відбувається у процесі навчання, коли дотримуються певних умов:

- створення позитивного настрою для навчання;
- відчуття рівного серед рівних;
- забезпечення позитивної атмосфери в колективі для досягнення спільних цілей;
- усвідомлення особистістю цінності колективно зроблених умовисновків;
- можливість вільно висловити свою думку і вислухати свого товариша;
- учитель не є засобом «похвали і покарання», а – другом, порадником, старшим товаришем.

Всім цим умовам відповідають інтерактивні технології, які відносять до інноваційних.

1. Інтерактивні технології навчання

Парадигма розвитку освіти у XXI столітті основним своїм завданням має розвиток особистості, інтелектуального і морального розвитку майбутніх громадян держави. Сьогодні спостерігається тенденція розвитку гуманістичних пріоритетів та людських цінностей.

Людина – вічний творець духовних і матеріальних благ, носій цивілізації, її політичного і освітнього поступу.

Сталося чимало позитивних змін у системі освіти України. Так класична дидактика вищої школи з її закономірностями, принципами, формами та методами навчання, що вже склалися, не завжди задовольняє вимоги, обставини часу.

Виходячи з того, що традиційні методи не забезпечують повною мірою активного навчання студентської молоді передусім тому, що за такої організації навчання важко встановити обернений зв'язок, управління, контроль з боку викладача та самоконтроль, ми звернулись до проблеми активного навчання студентів.

Для підготовки майбутніх фахівців потрібно використовувати технології, що активізують пізнавально-мисленнєву діяльність, творчість. Ця вимога закономірно веде до застосування у навчальному процесі активних методів одержання і засвоєння студентами знань, які вони засвоюють при виконанні певних фізичних дій, розумових операцій тощо.

Конструювання навчального процесу в сучасній педагогічній літературі розглядається з двох боків: «навчання через інформацію і навчання через діяльність» – вказує Д. В. Чернилевський [14]. У роботі А. О. Вербицького [2] дано визначення контекстного навчання як концептуальної основи інтеграції різних видів діяльності студентів (навчальної, наукової, практичної). Ним виявлені форми організації діяльності студентів у контекстному навчанні: навчальна діяльність академічного типу – квазіпрофесійна діяльність, навчально-професійна діяльність. Особливу роль у контекстному навчанні відіграють активні форми й методи навчання або технології активного навчання, які спираються не тільки на процеси сприймання, пам'яті, уваги, а передусім на творче, продуктивне мислення, поведінку, спілкування [14, с. 27].

Технології називають активними, бо в них істотно змінюється і роль того, хто навчає (замість ролі інформатора роль менеджера), і роль тих, хто навчається (інформація не мета, а засіб для засвоєння дій і операцій професійної діяльності).

При існуючому значному урізноманітненню підходів до класифікації технологій активного навчання ми надаємо перевагу одному з науковців, який активно пропагує ІТН (інтерактивні технології навчання) – О. І. Пометун.

Розглядаючи інтерактивні технології навчання як інноваційні, треба пам'ятати, що будь-яка педагогічна технологія буде мертвою, якщо не розглядати її як цілісну систему в єдності її компонентів і взаємозв'язків. У педагогічній літературі описано чимало типів організацій навчання (за рівнем активності суб'єктів, рівнем залучення їх до продуктивної діяльності, за дидактичною метою, за способами організації тощо). Якщо скористатися класифікацією, запропонованою Е. Я. Голантом у 60-х роках ХХ ст., то всі типи і методи навчання можна поділити на активні та пасивні. У своїй класифікації Я. Голант використовує «пасивність» як визначення низького рівня активності суб'єктів навчання, переважно репродуктивної діяльності за майже цілковитої відсутності самостійності й творчості [13]. До цієї класифікації О. Пометун і Л. Пироженко додають інтерактивне навчання як різновид активного, котрий, однак, має свої закономірності та особливості [5]. Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів. «Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання. Педагог виступає в ролі організатора процесу навчання, лідера групи. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем. Воно ефективно сприяє формуванню цінностей, навичок і

вмінь, створенню атмосфери співпраці, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу» [5, с. 7].

Розробку елементів інтерактивного навчання ми можемо знайти в працях В. Сухомлинського, творчості вчителів-новаторів 70-80-х рр. (Ш. Амонашвілі, В. Шаталова, Є. Ільїна, С. Лисенкової та інших), теорії розвивального навчання. Однак у радянські часи, в умовах нав'язування комбінованого уроку, творчість окремих педагогів була скоріше винятком ніж правилом.

У Західній Європі та США групові форми навчальної діяльності учнів активно розвивались та вдосконалювались. Наприкінці ХХ ст. інтерактивні технології набули поширення в теорії та практиці американської школи, де їх використовували при викладанні різноманітних предметів. Дослідження, проведені Національним тренінговим центром (США, штат Меріленд) у 80-х рр., показують, що інтерактивне навчання дозволяє різко збільшити відсоток засвоєння матеріалу, оскільки впливає не лише на свідомість того, хто вчиться, а й на його почуття, волю (дії, практику). Результати цих досліджень були відображені в схемі, що отримала назву «Піраміда навчання».



З піраміди видно, що найменших результатів можна досягти за умов пасивного навчання (лекція – 5%, читання – 10%), а найбільших – інтерактивного (дискусійні групи – 50%, практика через дію – 75%, навчання інших чи негайне застосування – 90%). Це, звичайно, середньостатистичні дані, і в конкретних випадках результати можуть бути дещо іншими, але в середньому таку закономірність може простежити кожен педагог.

Ці дані цілком підтверджуються дослідженнями сучасних російських психологів. За їхніми оцінками, старший школяр може, читаючи очима, запам'ятати 10% інформації, слухаючи – 26%, розглядаючи – 30%, слухаючи і розглядаючи – 50%, обговорюючи – 70%, особистий досвід – 80%, спільна діяльність з обговоренням – 90%, навчання інших – 95%.

Чим зумовлені такі результати? Для того, щоб зрозуміти цей механізм, пригадаємо, як працює наш мозок.

Робота нашого мозку відрізняється від роботи відеомагнітофона чи плеєра. Інформація, яка поступає до нього, не просто записується, а й аналізується, обробляється. Наш мозок постійно ставить такі запитання:

- Чи отримував я таку інформацію раніше?
- Чого стосується ця інформація? Що я можу з нею зробити?
- Чи можна вважати, що це те саме, з чим я мав справу вчора чи минулого місяця?

Отже, мозок не тільки отримує інформацію, а й обробляє її. Щоб ефективно обробити інформацію, необхідно задіяти як зовнішні, так і внутрішні чинники. Коли ми обговорюємо проблеми з іншими, ставимо запитання, що їх стосуються, наш мозок працює набагато краще. В літературі описано результати, дослідження, коли викладач, пояснюючи матеріал короткими частинами, блоками, пропонував учням обговорити між собою кожен таку частину, а потім продовжував пояснення. В результаті такого навчання засвоєння матеріалу було вдвічі ефективнішим, ніж при монологічному поясненні.

Ще краще, якщо ми можемо щось «зробити» з інформацією, щоб отримати зворотний зв'язок, чи добре ми її зрозуміли. Наприклад, з цією метою можна: викласти інформацію своїми словами; навести свої приклади; показати певні подібні прояви, подібні ознаки в інших явищах і процесах; знайти зв'язок з іншими процесами або явищами,

вже відомими раніше; передбачити деякі наслідки; знайти протилежності.

Наш мозок схожий на комп'ютер, а ми – його користувачі. Щоб комп'ютер працював, його потрібно ввімкнути. Так само потрібно «увімкнути» і мозок студента. Коли навчання пасивне, мозок не вмикається. Комп'ютер потребує правильного програмного забезпечення, щоб інтерпретувати дані, введені в його пам'ять. Наш мозок повинен пов'язати те, що нам викладають, з тим, що ми вже знаємо і як ми думаємо. Коли навчання пасивне, він не простежує ці зв'язки і не забезпечує повноцінне засвоєння.

Нарешті, комп'ютер не може зберегти інформацію, якщо вона не оброблена і не «закріплена» за допомогою спеціальної команди. Так само наш мозок повинен перевірити інформацію, узагальнити її, пояснити її комусь для того, щоб зберегти її в банку пам'яті. Коли навчання пасивне, мозок не зберігає те, що було представлено.

Ще однією з причин незадовільного засвоєння слухачами почутого на занятті є темп, із яким викладач говорить, і ступінь сприйняття студентами його мовлення.

Більшість викладачів промовляє приблизно від 100 до 200 слів за хвилину. Але чи здатні студенти сприйняти такий потік інформації? За високої концентрації уваги людина може сприйняти від 50 до 100 слів за хвилину, тобто половину. Проте здебільшого, навіть тоді, коли навчальний матеріал цікавий, студентам важко зосереджувати увагу протягом тривалого часу. Вони відволікаються, починають обдумувати деталі почутого, чи навіть проблему або ситуацію, що не стосується заняття.

Наукові дослідження твердять, що для того, щоб учасники навчального процесу слухали і не думали про сторонні речі, викладачі повинні промовляти від 400 до 500 слів за хвилину. Але ж це неможливо, адже людина говорить у чотири рази повільніше, а тому ті, хто сприймає інформацію відволікаються, і часом їм стає нудно.

Дослідження, проведене в одному з американських коледжів, де переважає лекційна форма навчання, показало, що студенти були неуважні приблизно 40 відсотків часу. До того ж, коли за перші десять хвилин студенти ще могли запам'ятати 70 відсотків інформації, то за останні десять хвилин заняття вони сприймали всього 20 відсотків матеріалу. Не дивно, що студенти під час викладання лекційного вступного курсу до психології знали лише на 8% більше, ніж студенти контрольної групи, яка не слухала курсу взагалі [5]. Уявіть, якими були б результати в середній школі чи звичайному класі!

Два відомих фахівці в галузі кооперативної освіти Д. та Р. Джонсон разом з К. Смітом вказують на кілька проблем, пов'язаних із читанням лекцій:

- увага слухачів падає з кожною хвилиною;
- ця форма навчання подобається тим, у кого розвинена в основному слухова пам'ять;
- рівень засвоєння фактичного матеріалу низький;
- вважається, що всім студентам потрібна однакова інформація, і всі засвоюють її однаковими темпами, що насправді не так [4].

Використання наочності під час лекції збільшує запам'ятовування матеріалу від 14 до 38%. Експеримент, проведений американськими дослідниками, показав, що використання візуальних засобів під час вивчення слів на 200 відсотків поліпшує результати. Крім того, така презентація матеріалу забирає на 40 відсотків менше часу, вона підсилює усну подачу матеріалу. Наочність варта не тільки сотень слів, а й утричі ефективніша за одні лише слова.

Якщо ж до роботи залучається слухова й зорова пам'ять, є більше шансів задовольнити потреби різних слухачів, чий спосіб сприйняття матеріалу може суттєво відрізнятись.

Однак використання лише зорової та слухової пам'яті недостатнє.

Понад 2400 років тому Конфуцій сказав:

Те, що я чую, я забуваю.

Те, що я бачу, я пам'ятаю.

Те, що я роблю, я розумію.

Ці три прості твердження обґрунтовують необхідність використання активних методів навчання. Дещо змінивши слова великого китайського педагога, можна сформулювати кредо інтерактивного навчання:

Те, що я чую, я забуваю.

Те, що я бачу й чую, я трохи пам'ятаю.

Те, що я чую, бачу й обговорюю, я починаю розуміти.

Коли я чую, бачу, обговорюю й роблю, я набуваю знань і навичок.

Коли я передаю знання іншим, я стаю майстром.

Набагато важливіше навчити, ніж просто розповісти. Хоча останній метод простіший, доступніший і, безумовно, швидший. Ви можете швидко повідомити студентам те, що вони повинні знати, і вони забудуть це ще швидше.

Процес навчання не автоматичне вкладання навчального матеріалу в голову того, хто навчається. Він потребує напруженої розумової роботи людини і її власної активної участі в цьому процесі. Пояснення й демонстрація, самі по собі, ніколи не дадуть справжніх, стійких знань. Цього можна досягти тільки за допомогою активного (інтерактивного) навчання.

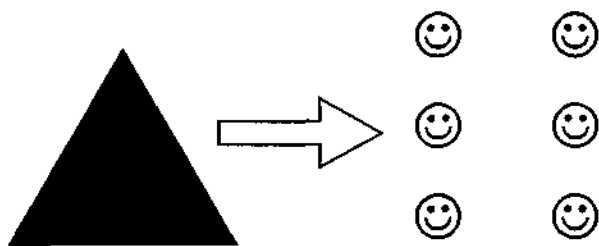
Перш ніж перейти до ґрунтовного розгляду інтерактивних навчальних технологій та інтерактивних уроків спробуємо з'ясувати суть інтерактивного навчання та зіставити його з традиційним навчанням.

Так історично склалось, що освіта у закладах освіти надається студентам у колективах (групах), тобто існує аудиторна форма навчання. Основною одиницею такого навчання є семінар, практичне заняття тощо. Кожне заняття будується за певною структурою і передбачає організацію навчання за різними моделями. Скористаємось

підходами, запропонованими Я. Голантом ще у 60-х р. р. ХХ ст. Він виділяв активну і пасивну моделі навчання залежно від участі тих, хто бере участь у навчальному процесі.

Ми розглянемо пасивну, активну та інтерактивну (за О. Пометун, Л. Пироженко) моделі навчання і порівняємо їх.

1. Пасивна модель навчання.



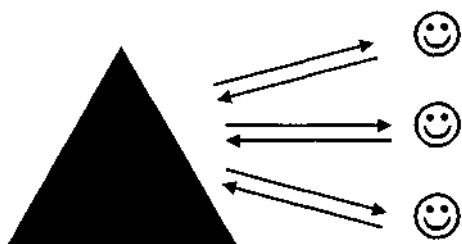
За даною моделлю той, хто навчається виступає у ролі пасивного слухача. Він сприймає матеріал, який йому надає викладач: лекція, відеофільм, текст підручника тощо. За такої моделі використовуються методи, коли ті, хто навчається або дивляться, або слухають, або читають (лекція-монолог, пояснення нового матеріалу, демонстрація).

Спробуємо визначити сильні та слабкі сторони такої моделі:

Сильні	Слабкі
<ol style="list-style-type: none"> 1. Можна подати великий за обсягом матеріал за короткий час; 2. Одночасно сприймають матеріал усі слухачі; 3. Витрачається мала кількість часу на розповідь, або пояснення. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Слухачі пасивні, не спілкуються ні між собою, ні з викладачем; 2. Не виконують ніяких завдань; 3. Викладачу важко зрозуміти якість засвоєння поданого матеріалу; 4. Відсутній контроль за знаннями; 5. Як правило, невисокий відсоток засвоєння знань.

Навчання за такою моделлю є пасивним. Дану модель можна назвати «Монолог».

2. Активна модель навчання.



В цьому випадку слухач і викладач знаходяться в постійному взаємозв'язку. Студент відповідає на запитання, викладач розповідає. У викладача є можливість співпраці з кожним учасником навчального процесу окремо. За такої моделі використовують активні методи навчання: бесіда, дискусія, фронтальне опитування тощо. Визначимо сильні і слабкі сторони даної моделі:

Сильні	Слабкі
<ol style="list-style-type: none">1. Високий рівень інформації (проблемний метод);2. Велика кількість учасників, які одночасно можуть сприймати інформацію;3. Відсоток засвоєння матеріалу досить високий.4. Майстерність педагога відіграє велику роль в організації такого навчання.5. Викладач може проконтролювати надані студентам знання.	<ol style="list-style-type: none">1. Студенти спілкуються тільки з викладачем;2. Як правило, на занятті така модель використовується тільки для опитування;3. Студент знаходиться у постійній напрузі, «спитає-не питає»;4. Студент може бути незадоволений тим, що його не запитали, не вислухали його думку.

Навчання за такою моделлю є активним. Така модель може дістати назву «Діалог».

3. Інтерактивна модель навчання.

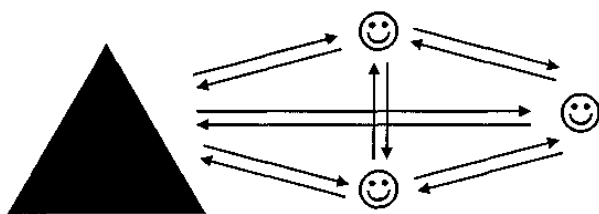


Схема даної моделі відображає постійне спілкування викладача зі студентами, студентів зі студентами. Відбувається спілкування всіх членів колективу. При навчанні за такою моделлю застосовують ділові та рольові ігри, дискусії, мозковий штурм, фронтальне опитування, круглий стіл, дебати. Перерахуємо сильні та слабкі сторони моделі:

Сильні	Слабкі
<ol style="list-style-type: none"> 1. Розширюються пізнавальні можливості студента (набуття знань, аналіз, застосування інформації з різних джерел); 2. Як правило, високий рівень засвоєння знань; 3. Викладач без зусиль може проконтролювати рівень засвоєння знань у студентів; 4. Викладач має можливість розкритись як організатор, консультант; 5. Партнерство між викладачем і студентами та всередині студентського колективу. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. На вивчення певної інформації потрібен значний час; 2. Необхідний інший підхід в оцінюванні знань студентів; 3. У викладача відсутній досвід такого виду організації навчання. 4. Відсутні методичні розробки в організації занять за інтерактивними технологіями.

Подану модель можна назвати «Полілог», вона є свідченням активного навчання.

Якщо порівняти дані моделі, то можна зробити висновки про те, що при наявності певних недоліків остання модель є досить ефективною[7].

Слово «інтерактив» прийшло до нас з англійської від слів «inter» – взаємний і «act» – діяти. Таким чином, інтерактивний – здатний до

взаємодії, діалогу. «Інтерактивне навчання – це специфічна форма організації пізнавальної діяльності, яка має передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень (учасник навчального процесу) відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність» [13, с. 9].

Суть інтерактивного навчання полягає у тім, що освітній процес відбувається тільки шляхом постійної, активної взаємодії всіх студентів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці) де і студент, і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють. Викладач під час інтерактивного навчання виступає як організатор процесу навчання, консультант, фасилітатор, який ніколи не «замикає» освітній процес на собі.

Головними у процесі навчання є зв'язки між студентами, їхня взаємодія і співпраця. Результати навчання досягаються взаємними зусиллями учасників процесу навчання, студенти беруть на себе відповідальність за результати навчання.

Нагромаджений вже сьогодні в Україні та за кордоном досвід переконливо свідчить, що інтерактивні методи сприяють інтенсифікації та оптимізації освітнього процесу. Вони дозволяють студентам:

- зробити засвоєння знань більш доступним;
- навчитись формулювати власну думку, правильно її виражати, доводити свою точку зору, аргументувати й дискутувати;
- навчитись слухати іншу людину, поважати альтернативну думку;
- моделювати різні соціальні ситуації, збагачувати власний соціальний досвід через включення в різні життєві ситуації та переживати їх;
- вчитись будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати

- компроміси, прагнути до діалогу;
- аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу;
 - знаходити спільне розв'язання проблеми;
 - розвивати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт.

Крім того, використання інтерактивних технологій дозволяє реалізувати ідею співробітництва тих, хто навчає і тих, хто навчається, вчить їх конструктивній взаємодії, сприяє оздоровленню психологічного клімату на уроці, створює доброзичливу атмосферу.

Проте, ми повинні усвідомлювати, що моментальному швидкому та ефективному застосуванню інтерактивних технологій всіма викладачами ВНЗ заважають певні труднощі. Насамперед дослідження свідчать, що більшість викладачів не знають змісту самих методів, способів організації інтерактивної взаємодії студентів.

Цей інструментарій досі залишається новим і слабо дослідженим у вітчизняній дидактиці вищої школи і недостатньо застосовуваним у її практиці. Крім того, недостатньо проясненим є питання щодо того, як, яким чином відібрати потрібні для того чи іншого предмета інтерактивні методи і як «вписати» інтеракцію в традиційні для вищої школи форми заняття – лекції, семінари, практикуми. Саме цим питанням ми і присвятимо увагу далі.

Інтерактивна модель навчання передбачає застосування технологічного підходу і бачиться нами як застосування у навчанні сукупності інтерактивних технологій, загальною ознакою яких є принципи інтеракції: багатостороння комунікація, взаємодія і взаємонавчання студентів, кооперована навчальна діяльність з відповідними змінами у ролі і функціях як тих, хто навчається, так і викладачів. Така модель передбачає і особливе розуміння заняття у ВНЗ як форми навчання, яке теж ґрунтується на технологічному підході.

Узагальнюючи зазначимо, що технологія навчання, по суті, означає таку організацію процесу навчання, що передбачає певну *систему дій і взаємодій* всіх, але насамперед активних елементів навчального процесу (його учасників). При цьому важливо підкреслити два моменти. По-перше, технологія навчання детально розглядає систему дій не тільки викладача, але й насамперед того, хто навчається – учня, студента. По-друге, вона *забезпечує, гарантує* при коректному застосуванні, досягнення певного результату. Дослідження свідчать, що структура технології навчання, або технологічна структура процесу навчання є системою певних операцій, технічних дій і функцій викладачів та студентів, згрупованих за основними етапами процесу навчання.

На думку деяких дослідників, технологію від методики відрізняють «два принципові моменти: гарантія кінцевого результату й проектування майбутнього навчального процесу. Педагогічна технологія – набір процедур, які поновлюють професійну діяльність учителя і гарантують кінцевий запланований результат» [12, с. 42]. Окрім того, за технологічного навчання відсутні безліч «якщо»: якщо талановитий викладач, талановиті студенти, багата матеріальна база закладу тощо. «Методика виникає в результаті узагальнення досвіду або впровадження нових засобів. Технологія ж проектується, виходячи з конкретних умов, та орієнтується на заданий, а не на передбачуваний результат» [12]. Технологія, на відміну від методик не допускає варіативності, із неї не можна викинути якісь елементи. Технологічний підхід не допускає пошукової діяльності, проб, тут не може бути помилок. Для технологічного навчання обов'язковим є постійний зворотний зв'язок, внесення виправлення та змін у подальшу діяльність.

Якщо з цих позицій спробувати дати визначення поняття інтерактивна технологія навчання, то – це така організація навчального процесу, за якої неможлива пасивність студента у колективному

процесі навчального пізнання, заснованому на взаємодії всіх його учасників: або кожен зі студентів має конкретне завдання, за яке він повинен публічно прозвітуватись, або від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед малою групою та перед всією академічною спільнотою завдання. Інтерактивні технології навчання містять в собі чітко спланований очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методи і прийоми, що стимулюють процес пізнання, та розумові і навчальні умови й процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів. На відміну від методик, інтерактивні освітні технології не вибираються для виконання певних навчальних завдань, а самою своєю структурою визначають кінцевий результат. До того ж кожний з методів потребує від учителя чіткої покрокової, поетапної реалізації з обов'язковим прогнозуванням результатів навчання.

Інтерактивні технології навчання О. Пометун, Л. Пироженко. поділили на чотири групи: парне навчання (робота студента з викладачем чи однолітком один на один), фронтальне навчання, навчання у грі, навчання у дискусії.

Кооперативна (групова) навчальна діяльність – це форма (модель) організації навчання студентів у малих групах об'єднаних спільною навчальною метою. За такої організації навчання викладач керує роботою кожного студента опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи. Кооперативне навчання відкриває для студентів можливість співпраці зі своїми ровесниками, дає змогу реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню особистостями вищих результатів засвоєння знань і формування вмінь. Така модель легко й ефективно поєднується із традиційними формами та методами навчання і може застосовуватися на різних етапах навчання [13, с. 22].

До групового (кооперативного) навчання можна віднести: роботу в парах, ротаційні трійки, «Два-чотири-всі разом», «Карусель», роботу в малих групах, «Акваріум».

Під час роботи в парах можна виконувати такі вправи: обговорити завдання, короткий текст; взяти інтерв'ю, визначити ставлення (думку) партнера до даного питання, твердження і т. д.; зробити критичний аналіз роботи один одного; сформулювати підсумок виучуваної теми тощо.

До фронтальних технологій інтерактивного навчання відносять такі, що передбачають одночасну спільну роботу всього колективу. Це і обговорення проблеми у загальному колі (її застосовують з іншими технологіями), і «Мікрофон» (надається можливість кожному сказати щось швидко, по черзі, висловити свою думку чи позицію), і незакінчені речення (поєднується з вправою «Мікрофон»), і «Мозковий штурм» (відома інтерактивна технологія колективного обговорення, широко використовується для прийняття кількох рішень з конкретної проблеми), і «Навчаючи-вчуся», і «Ажурна пилка», і «Case-метод», і «Дерево рішень».

До технологій навчання у грі відносяться імітації, рольові ігри, драматизація.

Учасники навчального процесу, за ігровою моделлю, перебувають в інших умовах, ніж у традиційному навчанні. Учасникам надають максимальну свободу інтелектуальної діяльності, що обмежується лише конкретними правилами гри. Студенти самі обирають свою роль у грі; висуваючи припущення про ймовірний розвиток подій, створюють проблемну ситуацію, шукають шляхи її розв'язання, покладаючи на себе відповідальність за обране рішення. Викладач в ігровій моделі виступає як: інструктор (ознайомлення з правилами гри, консультації під час її проведення), суддя-рефері (коригування і поради стосовно розподілу ролей), тренер (підказки

студентам з метою прискорення проведення гри), головуєчий, ведучий (організатор обговорення).

Як правило ігрова модель навчання має 4 етапи:

- орієнтація (введення слухачів у тему, ознайомлення з правилами гри, загальний огляд її перебігу);
- підготовка до проведення гри (ознайомлення зі сценарієм гри, визначення ігрових завдань, ролей, орієнтовних шляхів розв'язання проблеми);
- основна частина – проведення гри;
- обговорення [13, с.42].

Технології навчання у дискусії є важливим засобом пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання, бо дискусія – широке публічне обговорення спірного питання. Досвід використання дискусії у навчанні дає змогу сформулювати деякі головні організаційно-педагогічні підвалини, які є спільними для будь-яких різновидів дискусії:

- проведення дискусії необхідно починати з висування конкретного дискусійного питання (тобто такого, що не має однозначної відповіді і передбачає різні варіанти розв'язання, зокрема протилежні);
- не слід висувати питання на кшталт: хто правий, а хто помиляється в тому чи іншому питанні;
- у центрі уваги має бути ймовірний перебіг дискусії (Що було б можливим за того чи того збігу обставин? Що могло статися, якби..? Чи були інші можливості, способи, дії?);
- усі вислови студентів мають стосуватися обговорюваної теми;
- викладач має виправляти помилки і неточності, яких припускаються студенти, та спонукати їх робити те саме;
- усі твердження студентів мають супроводжуватись аргументацією, обґрунтуванням, для чого викладач ставить питання на зразок: «Які факти свідчать на користь твоєї думки?», «Як ти міркував, щоб дійти такого висновку?»;

- дискусія може вирішуватись як консенсусом (прийняттям узгодженого рішення), так і збереженням наявних розбіжностей між її учасниками [13, с. 48].

Дискусія сприяє розвитку критичного мислення, дає змогу визначити власну позицію, формує навички відстоювання своєї особистої думки, поглиблює знання з даної проблеми. Такі технології є досить цікавими для сучасної вищої школи. До них відносять: «Метод ПРЕС», «Обери позицію», «Зміни позицію», «Безперервна шкала думок», «Дискусія», «Дискусія в стилі телевізійного ток-шоу», «Дебати». Так, наприклад, технологію «Метод ПРЕС» можна запропонувати до будь-якої проблеми за умови дотримання чотирьох етапів:

- висловіть свою думку, поясніть, у чому полягає ваша точка зору (починаючи зі слів: **я вважаю, що...**);
- поясніть причину виникнення цієї думки, тобто на чому ґрунтуються докази (починаючи зі слів: **оскільки...**);
- наведіть приклади, додаткові аргументи на підтримку вашої позиції, а також факти, що демонструють ваші докази (...**наприклад...**);
- узагальніть свою думку (зробіть висновок, починаючи зі слів: **Отже, таким чином...**) [13, с. 50].

Коли учасники навчального процесу засвоять етапи ПРЕС методу, його можна використовувати на всіх заняттях практично з усіх предметів, оскільки це привчає студента до логічного висловлювання своєї думки.

Інтерактивні технології відіграють важливу роль у сучасній освіті. Їх перевагою є те, що ті, хто навчається засвоюють всі рівні пізнання (знання, розуміння застосування, оцінка), збільшується в групах кількість студентів, які свідомо засвоюють навчальний матеріал. Студенти займають активну позицію в засвоєнні знань, зростає їх інтерес в одержанні знань. Значно підвищується особистісна роль викладача – він виступає як лідер, організатор. Але треба

зазначити, що проектування і проведення заняття за інтерактивними технологіями вимагають, перш за все, компетентності в даних технологіях викладача, його вміння переглянути і перебудувати свою роботу зі студентами. Аналогічно за певних умов проводяться й інші інтерактивні вправи.

2. Застосування інтерактивних технологій навчання у закладах вищої освіти

Досвід впровадження освітніх та педагогічних інновацій підтверджує, що у закладах вищої освіти у процесі вдосконалення освітнього процесу ставляться головні завдання:

- 1) технічної, технологічної та організаційної модернізації освітнього процесу;
- 2) удосконалення змісту програм і курсів;
- 3) технологічної перепідготовки викладачів та управлінських структур ЗВО.

Перше завдання розв'язується шляхом впровадження стандартних інноваційних технологій і методик, які адаптуються до вимог та рівня апаратурно-організаційного забезпечення у конкретному навчальному закладі.

Реалізація другого завдання забезпечується шляхом конструювання змісту освіти відповідно до наукових, технологічних та практичних досягнень науки і практики.

Третій аспект залежить від здатності викладача до опанування методикою та його психолого-педагогічної готовності до прийняття відповідних змін. Впровадження у навчальний процес нових педагогічних та інформаційних технологій – це не заміна однієї «поганої» технології на іншу «хорошу», а насамперед перехід вищого навчального закладу до нового якісного стану, який, власне, потребує перепідготовки викладачів, оскільки частка всіх інноваційних процесів залежить від творчої активності педагогічного колективу. Доля технологічних інновацій у вищому навчальному закладі значною

мірою залежить від становлення суб`єктності педагога, тому що особистість викладача та його світоглядні установки безпосередньо позначаються на змісті освіти.

Сучасному вищому навчальному закладу потрібен викладач з іншою типологічною структурою особистості. Це повинен бути суб`єкт лабільний, спроможний до саморозвитку і самовизначення в ситуації, що постійно змінюється, відкритий до соціального замовлення освіти (суб`єкт, що розуміє своє професійне призначення, сприймає педагогічну діяльність у якості важливого пріоритету, спроможний і готовий до постійного перенавчання і поновлення знань, умінь і навичок щодо організації навчальної діяльності студентів.

Ще одним наріжним каменем успішності інноваційних змін у вищій освіті визначено наявність ефективного *індивідуально-орієнтованого стилю спілкування між педагогом і студентом*. Взаємно зацікавлене, співробітницьке спілкування може призвести до індивідуалізації процесу фахового розвитку студентів.

Реалізація цієї вимоги завжди залежала від специфіки педагогічної системи, значною мірою від викладача, його фахової компетентності та інших індивідуально-психологічних характеристик, а також від індивідуальних особливостей студента. Існує можливість враховувати індивідуальний розвиток не кожного окремого студента, а груп студентів, що володіють подібними особливостями. Для цього необхідно розробити класифікацію, створити діагностичний інструментарій, скомплектувати різнорівневі завдання, що виявляють ступінь індивідуальних здібностей студента. Індивідуалізація фахового розвитку сприяє студенту також у формуванні в нього індивідуального стилю своєї навчальної діяльності. Допомогти студентові сформувати цей стиль навчальної діяльності – означає допомогти йому знайти свої специфічні, оптимальні засоби пристосування до навчальних ситуацій тощо. Основний ресурс для цього – засвоєння студентами базового змісту освіти, але

індивідуально неповторним засобом. При цьому індивідуалізація навчання не повинна бути спрямована на селекцію і добір найбільш талановитих студентів і надання їм сприятливих умов розвитку. Необхідно створити таке навчально-формуєче середовище, в якому студенти могли б розвивати свої здібності, захоплення, творчий потенціал, реалізовувати потреби та інтереси.

Відтак, до визначення освітнього середовища, зазначеного вище, варто додати: *освітнє середовище складає сукупність зовнішніх умов, за яких відбувається повсякденна життєдіяльність індивіда, що аналізується з точки зору наявних у ній можливостей для формування його освіченості.* Це поняття означає умови реалізації освітнього процесу в освітньому закладі та включення освітнього процесу в усю сукупність соціальних, культурних і предметних взаємозв'язків. Поняття може бути застосоване у двох значеннях:

- а) як комплекс освітніх послуг, реально доступних для членів певної територіальної спільноти;
- б) як сукупність соціальних, економічних, культурних та інших обставин, в яких здійснюється освітня діяльність.

Під соціокультурним простором розуміють спеціально організоване освітнє середовище, структуровану систему педагогічних чинників та умов становлення людини. Якщо середовище у своїй основі – даність, то освітній простір – результат конструктивної діяльності, що досягається з метою підвищення ефективності формування фахівця через творчу (інтегруючу) діяльність.

Завдання освітнього простору полягає у розвитку суб'єкта-особистості, що самоутверджується як людина і фахівець.

З-посеред основних можна виділити такі *характерні ознаки діяльності суб'єкта навчання:*

- спроможність до рефлексії, до морального вибору у проблемних ситуаціях;
- усвідомлення власної значущості для інших людей,

відповідальності за результати діяльності; причетності до відповідальності за явища природної і соціальної дійсності;

– спроможність не тільки привласнювати світ предметів та ідей, але й виробляти їх, перетворювати, творити нові, самостійно визначати їх у необхідних випадках;

– незалежність не у змісті ігнорування зовнішніх впливів, а в змісті усталеності поглядів, переконань, мотивів, їхньої корекції, зміни;

– спрямованість на реалізацію «САМО...» – самоосвіти, самооцінки, самоаналізу, саморозвитку, самовизначення, самодетермінації тощо;

– володіння важливими індивідуально-процесуальними характеристиками (різнобічність умінь, самостійність, творчий потенціал тощо), унікальністю, неповторністю, що є основою для плідних міжсуб'єктних відносин і стимулюють прагнення до взаємодії, співробітництва, спілкування. У результаті самовизначення людина вибудовує систему смислів, смислове поле або внутрішній смисловий простір. Два процеси осмислення (наділення цінностей сутністю) та усвідомлення (формулювання сутностей у цінності) – зустрічаючись, творять простір суб'єктності людини або її ціннісно-значущу сферу. Вона і є справжнім середовищем і продуктом саморозвитку людини.

Застосування інтерактивних технологій навчання у вищих навчальних закладах залежить від певних умов:

– минулого і теперішнього досвіду студентів;

– наявності мотивації навчання;

– атмосфери комфорту і взаємоповаги;

– визначення цілей навчання;

– активного прилучення учасників до процесу навчання;

– врахування здібностей (темперамент, сприймання, спеціальність);

– учасники заняття керують навчальним процесом (погляд, ідея,

тема реферату);

- надання можливості самореалізації і самоконтролю учасникам навчального процесу.

Проте, за будь-яких умов викладач проводить інтерактивну лекцію, семінар, практичне заняття. Надамо вашій увазі їх структуру.

Лекція

Структура (основні компоненти) лекції як форми організації навчання у ВНЗ	Що повинен робити викладач, щоб активізувати діяльність студентів (можливі прийоми)
1. Мотивація діяльності слухачів (привернення уваги до теми).	<i>Пояснення значущості теми; бесіда щодо важливості теми; проблемне завдання, питання щодо теми та ін.</i>
2. Представлення теми, плану, очікуваних результатів, списку рекомендованої літератури.	<i>Обов'язковий запис теми і плану студентами. Пояснення де і яку інформацію щодо питань плану студенти можуть знайти. Формулювання результатів, що очікує викладач від студентів по завершенні вивчення теми. Опис можливих форм контролю цих результатів.</i>
3. Постановка питань, проблемних завдань, на яких буде зосереджено увагу.	<i>Формулювання і запис на дошці питань чи завдань, на яких студенти мають зосередити увагу під час лекції.</i>
4. Виклад основних питань лекції з висновками до кожного.	<i>Формулювання висновків до кожного з питань лекції; формулювання студентами питань до викладача; завдання до кожного питання.</i>
5. Загальні висновки до теми лекції.	<i>Формулювання висновків усно, в бесіді зі студентами, складання узгальнюючих таблиць, схем тощо.</i>
6. Перевірка результатів засвоєння.	<i>Повернення до теми і очікуваних результатів у бесіді, короткому тесті, 5-хвилинному есе, вільному писанні тощо.</i>

Семінарське заняття

Структура (основні компоненти) семінарського заняття	Що повинен робити викладач, щоб активізувати діяльність студентів (можливі прийоми)
1. Попередня підготовка студентів за планом і літературою, що надані викладачем.	<i>Перевірити наявність літератури в кабінеті або читальному залі; приготувати дискусійні питання.</i>
2. Мотивація навчальної діяльності.	<i>Постановка проблемних питань; опора на попередній досвід при обговоренні (зв'язок з попереднім заняттям); пояснення практичного значення теми. Використання таких технологій як мозковий штурм, мультиголосування, мікрофон тощо.</i>
3. Представлення теми, плану, завдань заняття.	<i>Записати і пояснити тему і план заняття.</i>
4. Обговорення зі студентами матеріалу згідно плану заняття	<i>Організація обговорення теми семінару: - представлення різних точок зору для розв'язування дискусії; - постановка уточнюючих запитань; - спонукання до підсумків, узагальнень, висловлення власної думки; - використання таких інтерактивних технологій як робота в малих групах, в парах, займи позицію, дискусія, дебати тощо.</i>
5. Підведення підсумків заняття	<i>Проведення бесіди: чого досягли; що сподобалось, що ні; оцінювання і самооцінювання діяльності групи і окремих студентів; застосування таких технологій як незакінчене речення, дерево рішень, мікрофон тощо</i>

Практичне заняття

Структура (основні компоненти)	Що повинен робити викладач, щоб активізувати діяльність студентів
1. Представлення теми, плану, завдань заняття	<i>Написати тему, пояснити план, завдання заняття.</i>
2. Розв'язання пізнавальних завдань	<i>Підготувати систему завдань, що виконується на основі текстів або дослідів. використання таких інтерактивних технологій як робота в малих групах, в парах, проекти, імітація, симуляція, кейс-метод тощо.</i>
3. Обговорення отриманих результатів	<i>Підведення підсумків і обговорення результатів у загальному колі.</i>
4. Підведення підсумків заняття	<i>Самооцінювання діяльності групи і окремих студентів. Застосування таких технологій як незакінчене речення, дерево рішень, мікрофон тощо.</i>
5. Оцінювання ефективності заняття та діяльності окремих студентів	<i>Аналіз викладачем досягнень і діяльності окремих студентів та групи в цілому</i>

Саме таким вимогам відповідає застосування інтерактивних технологій у ЗВО.

Наведемо приклад практичного заняття з дидактики для студентів спеціальності 013 Початкова освіта відповідно до освітньої програми (II курс, II семестр).

Тема: Методи навчання

План заняття

1. Поняття про методи навчання
2. Класифікація методів навчання.
3. Організація роботи вчителя(застосування методів навчання на

уроці).

Очікувані результати:

- закріпити теоретичні знання з дидактики;
- засвоїти методи навчання;
- уміти розрізняти методи навчання;
- навчитись організувати роботу учнів відповідно до методу навчання.

1. Представлення теми, плану, завдань заняття. Очікувані результати.

Для успішної роботи групи та для створення приязної атмосфери на початку заняття обов'язково слід провести комунікативні вправи (їх ще називають криголами). Обов'язково включіть «Правила» (3 хв), «Знайомство» (7 хв), «Очікування» (6 хв).

Приймаються «Правила». З'ясуйте з учасниками: «Навіщо необхідні правила?» І запропонуйте присутнім встановити правила під час навчального заняття, які є типовими і для всіх наступних занять. Занотуйте їх на аркуші. Запитайте, чи всі погоджуються з такими правилами.

Рекомендуємо обов'язково включити до переліку такі правила:

- приходити вчасно;
- говорити по черзі, коротко;
- бути толерантними;
- говорити від себе;
- бути позитивними;
- бути добровільними;
- пам'ятати про конфіденційність.

Правила мають бути реальними для здійснення. Обов'язково треба провести рефлексію: навіщо ми приймали правила? (Щоб їх дотримуватись). В такому разі встановіть обмежувальний жест – він буде знаком для групи.

«Знайомство» є теж обов'язковою вправою для всіх типів навчальних групових занять. Варіантів є дуже багато.

1. Запропонуйте учасникам об'єднатись у пари («Щастя – Радість», «Сонечко – Зірочка», «Квіточка – Метелик» та ін.) (Всі сидять у колі). Оголосіть, що протягом двох хвилин своєму партнеру потрібно поставити 3-4 запитання про роботу, сім'ю, захоплення, відпочинок тощо з метою якомога більше дізнатись про нього (неї). Потім вправою «Незакінчене речення» кожний з партнерів представляє кожного. Наприклад:

1. «Я хочу представити вам своє Сонечко (Зірочку)...
2. Ім'я (Оля)... на сьогодні для мене важливим буде...
3. Ім'я (Іванна)... після вчорашнього заняття я зрозуміла (зрозумів), що...

Обов'язково проводимо рефлексію: Як вам працювалось? Які думки, почуття у вас викликала ця вправа? Навіщо ми це робили?

«Очікування» проводиться у кілька етапів. Оголошується тема заняття. Наголошуємо учасникам на те, щоб робота була успішною, потрібно визначитись, чого очікує від заняття кожний учасник. Вправою «Незакінчене речення починає хтось один і по колу всі продовжують: «Від сьогоднішнього заняття я очікую...» викладач всі очікування фіксує на аркуші. Обов'язково проводиться рефлексія за запитанням: «Навіщо ми це робили?». Фактично очікування є не що інше, як мета. Саме на них викладач буде опиратись, підбиваючи підсумки проведеного заняття.

Після комунікативних вправ переходимо до 2 частини заняття.

2. Розв'язання пізнавальних завдань.

Проводимо роботу по актуалізації знань, набутих студентами під час лекцій з дидактики. Проводимо опитування у формі бесіди.

- Що таке методи навчання?
- Які Ви знаєте методи навчання?
- Які методи навчання використовують на сучасному уроці?

В чому їх особливості застосування?

Повідомлення викладача:

Методи класифікують за джерелом знань, за характером пізнавальної діяльності учнів, за характером участі вчителя і учнів у процесі навчання та ін. Сьогодні ми пригадаємо і наділимо увагою словесні методи навчання і їх особливості.

Словесні методи займають провідне місце в системі методів навчання. Вони дозволяють за короткий час повідомити учням **значний** обсяг інформації, поставити перед ними проблему і вказати шляхи її розв'язання. За допомогою слова вчитель може створювати в свідомості учнів яскраві картини і образи минулого, нинішнього і майбутнього. Слово активізує уяву, пам'ять, почуття учнів.

– Які словесні методи навчання Ви знаєте? (розповідь, пояснення, бесіда, дискусія, лекція, робота з книгою).

Для того, щоб не гаяти багато часу і добре засвоїти матеріал проводимо вправу «Навчаючи – вчуся» (6 хв). Матеріалом вправи може бути текст з посібника «Педагогіка», автори В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов.

Розповідь – усний виклад змісту навчального матеріалу, який не переривається запитаннями учнів. Цей метод застосовується **на** всіх етапах шкільного навчання. Змінюється лише характер розповіді, її обсяг і тривалість.

Розповідь як метод викладання нових знань повинна відповідати ряду педагогічних вимог:

- містити лише достовірні, науково перевірені факти;
- включати достатню кількість яскравих і переконливих прикладів, фактів, що доводять правильність наведених положень;
- мати чітку логіку викладу;
- бути емоційною;
- викладатися простою і доступною мовою;

- виражати особисту оцінку і ставлення вчителя до подій і фактів, які повідомляються.

Пояснення – словесне тлумачення закономірностей, істотних властивостей об'єктів, понять і явищ, що вивчаються. До пояснення найчастіше вдаються при вивченні теоретичного матеріалу різноманітних наук; розв'язуванні хімічних, фізичних, математичних задач, доведенні теорем; розкритті причин і наслідків у явищах природи і суспільного життя.

Використання методу пояснення вимагає точного і чіткого формулювання завдання, суті проблеми, питання; послідовного розкриття причинно-наслідкових зв'язків, аргументації і доказів; чіткої логіки викладу; доречні тут порівняння, зіставлення, аналогії, яскраві приклади.

Бесіда – діалогічний метод навчання, при якому вчитель шляхом ретельно продуманих питань підводить учнів до розуміння нового матеріалу або перевіряє засвоєння ними вже вивченого. Бесіда належить до найбільш давніх методів навчання. Її майстерно використовував Сократ (469-399 до н. е.), від імені якого походить поняття «сократична бесіда».

Залежно від конкретних завдань, змісту навчального матеріалу, рівня творчої пізнавальної діяльності учнів, місця бесіди в дидактичному процесі виділяють різноманітні види цього методу.

Широко застосовується *евристична* бесіда (від давньогрецького «еврика» – знаходжу, відкриваю), під час якої вчитель, спираючись на наявні в учнів знання і практичний досвід, підводить їх до розуміння і засвоєння нових знань, формулювання правил і висновків.

Для повідомлення нових знань використовують *інформативні бесіди*. Якщо бесіда передує вивченню нового матеріалу, її називають *вступною*. Мета такої бесіди полягає в тому, щоб підготувати учнів до засвоєння нових знань. *Закріплюючі бесіди* практикують після вивчення нового матеріалу.

Питання можуть бути адресовані одному учневі (*індивідуальна бесіда*) або учням усього класу (*фронтальна бесіда*). Успіх значною мірою залежить від правильності формулювання питань, які повинні бути стислими, чіткими, змістовними. Не слід ставити подвійних питань або таких, які підштовхують до вгадування відповіді. Не варто ставити також альтернативних питань, які вимагають однозначних відповідей типу «так» або «ні».

Навчальна дискусія ґрунтується на обміні поглядами з певної проблеми. Цей метод доцільно використати тоді, коли учні характеризуються значним ступенем зрілості і самостійності мислення, уміють аргументувати, доводити і обґрунтовувати свою точку зору. Добре проведена дискусія має велику навчальну і виховну цінність: сприяє глибшому осмисленню проблеми, активізує пізнавальну діяльність учнів, формує вміння захищати свою позицію, рахуватися з думками інших.

Лекція – монологічний спосіб викладу об'ємного теоретичного матеріалу. Використовується, як правило, в старших класах і **займає** весь або майже весь урок. Перевага лекції полягає у можливості забезпечити завершеність і цілісність сприймання школярами навчального матеріалу з певної теми в його логічних взаємозв'язках.

Ефективності лекції сприяє дотримання таких порад.

1. *Завдання лекції.* Лекція повинна бути присвячена одній темі. Потрібно повідомити учням основні завдання лекції.

2. *Короткі неформальні лекції.* Доцільніше використовувати міні-лекції (10-15 хвилин), які допускають обмін думками. Через десять хвилин після початку лекції увага учнів починає слабшати і в цей момент необхідні заздалегідь сплановані прийоми підтримання уваги. Це можуть бути вербальні сигнали, наприклад, голосові модуляції, паузи, жарти; або візуальні, такі, як використання слайдів, реальних предметів.

3. *Підготовка конспекту лекції.* Конспект доцільно готувати у

вигляді розповіді, а потім скоротити його до плану. Лекція читається за планом, а не за поширеним конспектом.

4. *Репетиція лекції*. Проведіть репетицію лекції. Якщо зайняла у вас 20 хвилин, відведіть для неї 30 хвилин на уроці. «Реальна» лекція займає більше часу, ніж репетиція. Плануйте лекцію так, щоб у ній були вступ, основна частина і висновки. План лекції з хронометражем кожного підпункту дозволяє заощадити час протягом уроку.

5. *Темп*. Темп лекції повинен бути помірним, але не одноманітним. Слід робити паузи, вербально (питання) і візуально перевіряти сприйняття учнів (стежити за виразом їхніх облич і жестами).

6. *Використання наочних засобів*. Намагайтеся зробити так, щоб лекція спиралася не тільки на вербальне спілкування. При використанні візуальних засобів, таких, як проектор, необов'язково продовжувати постійно говорити; чітко поясніть мету використання наочності, дайте учням можливість розглянути її, подумати над нею і задати питання.

7. *Зміст лекції*. Матеріал лекції повинен підсилювати і доповнювати зміст підручника, а не просто його повторювати.

8. *Тон голосу*. Голос учителя не повинен бути монотонним чи підвищеним. Для того, щоб підкреслити важливі моменти, можна використовувати голосові модуляції.

9. *Мова учителя* має бути зрозумілою учням. Якщо вживається новий термін, слід виділити час на його пояснення.

10. *Використання прикладів*. Включайте в лекцію ідеї і приклади, з якими учні вже знайомі. Зв'язок між тим, що відомо учням, і новим матеріалом підвищує ефективність лекції.

11. *Використання візуального контакту з учнями*. Доцільно послідовно налагоджувати зоровий контакт на 45-60 секунд з кожним учнем класу. Це дає можливість контролювати увагу учнів, розуміння ними матеріалу, допомагає підтримувати взаємозв'язок з класом.

Лекція дозволяє активізувати пізнавальну діяльність учнів, залучати їх до самостійних пошуків додаткової наукової інформації для розв'язання проблемних навчально-пізнавальних завдань, проведення самостійних дослідів.

Робота з підручником – важливий метод навчання. Дидактичні вимоги до її організації:

- роботу з підручником слід ретельно планувати, використовуючи її як один з видів самостійної діяльності школярів, добирати для неї вдалі теми;

- діями учнів треба чітко керувати: вказувати, що читати, з якою метою, на які питання відповісти, які завдання виконати після читання параграфу і т. д. (читати лише з метою переказу в старших класах недоцільно);

- робота з підручником не повинна тривати весь урок, слід поєднувати її з іншими видами навчальної діяльності;

- не варто вимагати від учнів завчати напам'ять прочитане; потрібно вчити їх виділяти під час читання головну думку кожного абзацу, складати письмовий план прочитаного;

- варто широко використовувати графічний матеріал підручника для самостійної роботи: проаналізувати малюнок, схему, графік;

- слід цілеспрямовано працювати із запитаннями, які подаються в кінці параграфів.

На кольорових аркушах паперу (на 24 студенти – чотири різних кольори) друкуємо цей текст і по абзацах розрізаємо (показано вище). Кольорові смужки пропонуємо учасникам. Вони їх опрацьовують таким чином:

1. Прочитай свій текст (2 хв.)
2. Знайди учасника зі смужкою такого ж кольору.
3. Розкажіть один одному свою інформацію (3 хв).
4. Збирайтесь не більше 2 осіб.

Проводимо рефлексію (2 хв).

Викладач:

- З якою інформацією ви познайомились?
- Перекажіть її.
- Ви дізнались про щось нове? Хто дізнався?
- Скільки разів ви розповідали свою інформацію?
- Скільки разів почули чужу?
- Яка інформація вам більше запам'яталась – своя чи чужа?
- Хто ще не висловлювався і хоче додати свою думку?
- А тепер хто назве структурні елементи комбінованого уроку?
- Як вам працювалось?

Фактично відбувається пригадування матеріалу, який студенти вже чули, знали, добре знали. Пригадування відбувалось у коректній формі, матеріали повторили, а хто й вивчив, нарешті – всі працювали із задоволенням. Новим було те, що студенти дізнались про те, що уроки математики в початковій школі проводяться, в основному, за комбінованим типом (це залежить від вікових особливостей молодших школярів) і те, яку структуру має комбінований урок з математики у початкових класах.

Аналогічно працюємо над наочними і практичними методами навчання.

Для засвоєння студентами правильного застосування методів на уроках проводимо роботу в «Малих групах» (20 хв). Всіх учасників об'єднуємо у 3 групи за структурою комбінованого уроку математики. Завдання для кожної групи:

1. Відповідно до обраної частини скласти фрагмент уроку за підручником, наприклад «Математика».
2. Записати короткий план роботи на аркуші паперу.
3. Представити напрацьоване групами.
4. Колективне обговорення.

Таким чином було складено і обговорено план-конспект уроку математики з використанням різних методів навчання. Можна дати можливість студентам занотувати його в зошити.

Демонстрація уроку математики(відео). Під час споглядання студенти виконують завдання за допомогою вправи «Один–два–чотири–всі разом» (25 хв). Визначити:

1. Використання вчителем методів навчання на уроці.
2. Творчість вчителя.
3. Активність учнів.
4. Сподобалось в уроці...
5. Викликало ваші запитання...
6. Викликало ваші зауваження...

Опрацювання і обговорення завдання у колі (13 хв).

3. Обговорення отриманих результатів.

Відбувається обговорення групових результатів, індивідуальні висновки(3 хв.).

– Які методи потрібно використовувати на кожному з відповідних етапів уроку? (I, II, III)

Домашнє завдання. Скласти фрагмент уроку із застосуванням різних методів навчання(1 група – III етап, 2 група – I етап, 3 група – II етап).

4. Підведення підсумків заняття.

Повертаємося до «Очікуваних результатів», записаних на дошці, або на аркуші паперу. Методом «Незакінченого речення» «Після заняття я зможу...(знання, уміння)» підводимо підсумок заняття (3хв).

Таким чином ми встановлюємо рівень сприйняття і засвоєння студентами навчального матеріалу.

Вище ми вже наголошували на тому, що для проведення будь-яких видів занять із застосуванням інтерактивних технологій необхідна підготовка викладача і послідовне звикання до такої роботи слухачів, студентів, учнів тощо.

Для успішного проведення занять за інтерактивними технологіями необхідно дотримуватись певних правил і структури інтерактивного заняття.

Заняття за інтерактивними технологіями проводиться обов'язково в колі, щоб всі учасники навчального процесу (і викладач у тому числі) могли бачити один-одного. Ні в якому разі не можна допускати, щоб хтось знаходився за колом, був стороннім, чужим, не брав участі у роботі.

Всі учасники заняття повинні бути позитивними (так краще сприймається і засвоюється інформація). Тому так важливо у спілкуванні обходитись без частки *не*, старатись замінити слово з *не* – на інше. Наприклад: «не перебивати один одного» – «бути толерантними». Учасники повинні намагатись уникати слова «розподіляйтесь», «розділіться» у групи, пари, трійки... Запам'ятайте: учасники навчального процесу **ОБ'ЄДНУЮТЬСЯ** у пари, трійки, групи тощо. Вже на занятті ми таким чином закладаємо здатність учасників до об'єднання, до праці «разом», до об'єднаної країни, держави або нації.

Все, що пропонують учасники освітнього процесу, має бути прийняте і обговорене. Не давайте оцінки у вигляді «правильна відповідь», «неправильна відповідь», «добре», «погано». Викладач на занятті лише допомагає опанувати інформацію аудиторії і прийняти власні рішення, висновки тощо. Обов'язково стежте за тим, щоб хтось не залишився поза увагою, не взяв участі в обговоренні.

Рішення груп, особистостей треба сприймати серйозно, якщо бажаєте налагодити процес навчання у взаємодії і розвитку навичок критичного мислення. Ми не говоримо про те, що з аудиторією забороняється жартувати, говорити компліменти, підбадьорювати, бажано лише не відвертати увагу учасників і з повагою ставитись до всіх виступів.

Під час проведення дискусії намагайтесь обійтись без ситуації домінування будь-кого над групою. Для цього доцільно зауважити: «Я б хотіла (хотів), щоб усі мали можливість висловитись», «А тепер послухаємо, що скаже хтось інший (інша)».

Уникайте закритих запитань, тобто таких, на які можна дати відповіді «так» або «ні». Вживайте відкриті запитання, які починаються зі слів «як», «чому», «який». Заохочуйте всіх учасників навчального процесу до висловлення своїх думок, ідей тощо. Демонструйте увагу до всіх, дякуючи кожному за запитання і за відповідь. Це стимулює присутніх і надалі ділитись своєю інформацією, яку в інший спосіб вони б вагались висловити, або вважали за недоцільну.

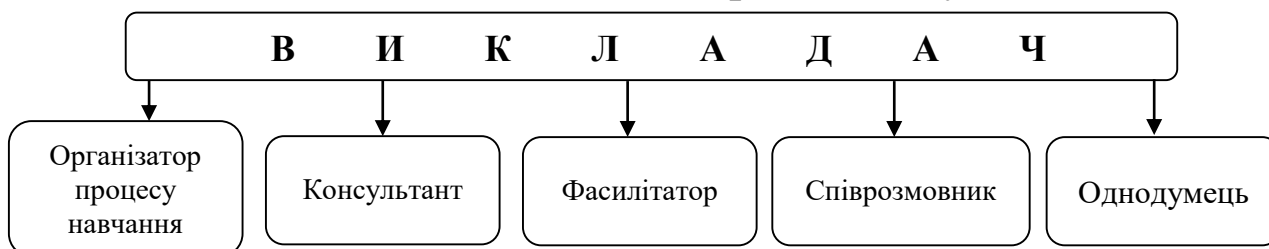
В аудиторії бажано працювати не з дошкою і крейдою, а на великих аркушах паперу (1/2 ватману) писати різнокольоровими маркерами. Це робиться для того, щоб інформація зберігалась протягом заняття, якщо потрібно – і на наступному занятті. Треба пам'ятати і про те, що писати краще чорним, синім, а підкреслювати – червоним.

Треба знати також, що за інтерактивними технологіями найкраще працюється з аудиторією у 20-26 осіб, як ефективною групова робота буде організована з групою у 5-6 учасників, а також проведення дискусії, дебатів (об'єднання у 2, 3, 4 групи).

Кожна інтерактивна вправа умовно складається з трьох частин: **інструкція, дія, рефлексія**. Викладач обов'язково дає завдання, або ставить проблему, або запитання. Далі іде обдумування, обговорення, запис відповідей, пояснення. Обов'язково викладач повинен дати можливість аудиторії відрефлексувати: «Що було важко?», «Що було цікавим?», «Як вам працювалось над нетиповим запитанням?» тощо. Всі охочі мають висловитись.

Структурно-логічні схеми

№ 1. Роль викладача на інтерактивному занятті



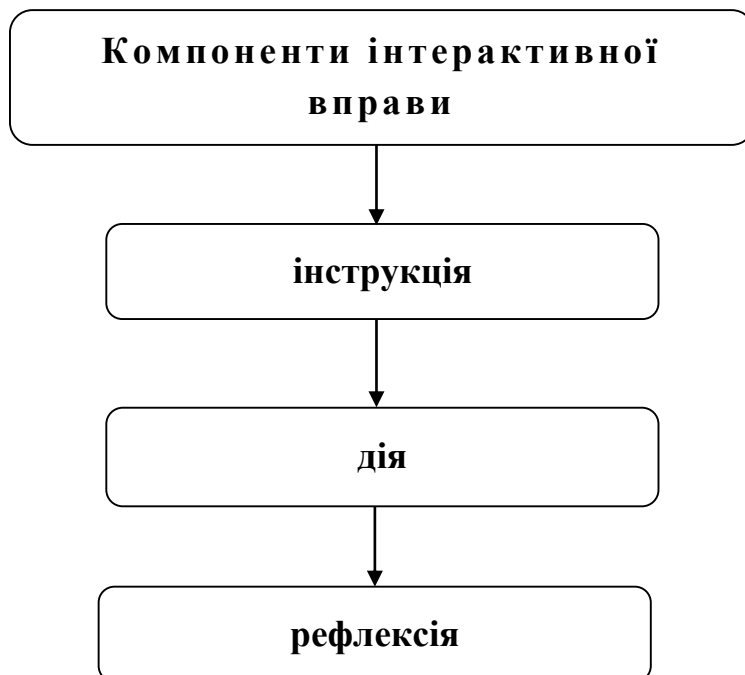
№ 2. Формування якісних рис майбутнього вчителя через застосування ІТН.



№ 3. Групи інтерактивних технологій



№ 4. Обов'язкові складові інтерактивної вправи



СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Percival E, Ellington H. A Handbook of Educational Technology. London : N.Y., 1984. P. 12, 13, 20.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва, 1989.
3. Богданович М. В., Коваль М. В., Король Я. А. Методика викладання математики в початкових класах : навчальний. посібник. Київ : А.С.К., 1998. 352 с.
4. Вербицкий А. Активные методы обучения в высшей школе: контекстный подход. Москва, 1989. 127 с.
5. Вища освіта України і Болонський процес : навчальний посібник / М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин; за ред. В. Г. Кременя.. Тернопіль : Навчальна книга Богдан, 2004. 384 с.
6. Кларін М. В. Педагогічна технологія в навчальному процесі. Москва, 1989.
7. Когут О. І. Інтерактивні технології навчання. Тернопіль : Астон, 2005. 203 с.
8. Комар Ольга, Комар Олег. Теорія і практика застосування інноваційних інтерактивних технологій навчання в руслі концепції розвитку педагогічної освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Випуск 1 (59), 2018 р. С.130–140.
9. Комар О. А. Модернізація сучасного навчально-виховного процесу. *Збірник Наукових праць*. Частина II. Київ : Мінімум, 2005. С. 159–166
10. Комар О. А. Нове покоління обирає інтерактивні технології навчання. *Підготовка педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах у контексті процесів глобалізації* : матеріали Всеукраїнської наук.-метод. конф., 17–18 листопада 2005р. м. Умань. Київ : Міленіум, 2005. 212 с.

11. Комар О. А. Підготовка майбутніх учителів до застосування інтерактивної технології у професійній діяльності. *Педагогічні науки* : збірник наукових праць педагогічні науки Херсон. Випуск LXV, 2014. С. 243–248.

12. Комар О. А. Сутність інтерактивної технології у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. Серія «Педагогіка та психологія». Випуск 1(7), 2018. С. 140–143.

13. Комар О. А. Теорія і практика застосування інтерактивної технології на уроках математики : навчально-методичний посібник. Умань : ФОП Жовтий, 2016. 142 с.

14. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи). Київ : Грамота, 2003. 216 с.

15. Панченков А., Пометун О., Ремех Т. Навчання в дії: Як організувати підготовку вчителів до застосування інтеракт. технологій навчання : методичний посібник. Київ : А.П.Н., 2003. 72 с.

16. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / під ред.. Сисоєвої С. О. Київ, 2001.

17. Педагогічні технології у початковій школі: навчальний посібник для студентів та учителів початкової школи / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини ; уклад.: О. А. Комар, Л. М. Роєнко. Умань : ВПЦ «Візаві», 2021. 184 с.

18. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.

19. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: Теорія, досвід : методичний посібник. Київ : А.П.Н.; 2002, 136 с.

20. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учебное пособие для вузов. Москва, 2002. 437 с.

Тетяна ГРІТЧЕНКО, Оксана ЛОЮК

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОГО СТИЛЮ МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Актуальність дослідження. Інтеграційні процеси, що цілком охопили всі сфери життєдіяльності українського соціуму вимагають принципово новітніх підходів, відповідно до світових стандартів, стосовно взаємодії людини й навколишнього середовища. Україна наразі перебуває на етапі реформування своєї екологічної політики та законодавства, а також формування належних методів та форм управління у сфері довкілля. Ці процеси здійснюються, головним чином, у рамках євроінтеграційного курсу держави, зокрема, реалізації Угоди про асоціацію між Україною та ЄС. Важливу роль у реформуванні екологічної сфери відіграють й міжнародні процеси, беручи до уваги, серед іншого, той факт, що міжнародні екологічні угоди, стороною яких є Україна, є частиною національного законодавства і їх належне виконання міститься у зобов'язаннях Угоди. Українці та громадяни ЄС однаково відчують високий вплив екологічних факторів на якість життя, а екологічні проблеми мають прямий вплив на життя громадян як в Україні, так і в ЄС.

Сучасні актуальні проблеми взаємостосунків суспільства і природи висувають невідкладні завдання і одне з них – виховання молодого покоління, здатного гармонійно співіснувати з природою, раціонально використовувати і відтворювати її багатства, психологічно готового оберігати природу. Це вимагає переорієнтування екологічного виховання на можливість здійснювати випереджувальну підготовку людини до переходу на стратегію сталого розвитку. Сталий розвиток є новим принципом людського спільного життя: майбутні покоління повинні мати ті ж самі ресурсні можливості, що мають теперішні. Отже, суспільство висуває потребу

у компетентній особистості, яка на основі самостійного критичного мислення і відповідальності буде готовою і здатною не лише визначати екологічні проблеми, знаходити раціональні шляхи вирішення їх, а й запобігати виникненню останніх.

1. Сучасний стан екологічної освіти майбутнього вчителя початкової школи у вищому педагогічному навчальному закладі.

Питання державного управління екологічною освітою на теренах України з теоретичної перейшли в практичну площину, що цілком відповідає вимогам часу, вимогам світової спільноти, тобто всім тим критеріям які в сконцентрованому вигляді відобразилися в Концепції сталого розвитку. Перебудова системи вищої освіти передбачає виведення її на світовий рівень, а тому стосується багатьох проблем, серед яких чільне місце належить професійній підготовці висококваліфікованих педагогічних кадрів, зокрема майбутніх учителів початкової школи, які є носіями природоохоронних знань і екологічного виховання в школі.

Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи здійснюється з урахуванням тенденцій фундаменталізації, гуманізації, гуманітаризації, особистісно орієнтованого підходу, універсалізації, природовідповідності, культуровідповідності тощо. Їх реалізація у здійсненні педагогічної освіти сприяє становленню у студентів цілісних: світогляду, стилю мислення, картини світу. Проте, формування особистості майбутнього вчителя початкової школи і його професійна підготовка здійснюється з функціональних позицій при домінантному природничо-науковому підході.

Розвиток багатьох професійних якостей і рис особистості майбутнього вчителя або не передбачається регламентувальними документами в галузі освіти студентів, або представлені декларативно й однобічно. Зокрема, екологічні цінності, знання й уміння у професійній підготовці майбутнього вчителя займають другорядне

місце у порівнянні з природничо-науковими, психологічними й педагогічними.

Разом з тим, екологічна освіта є складником цілісного педагогічного процесу вищої школи й детермінує формування у майбутнього вчителя початкової школи екологічної культури, екологічного світогляду, екологічного стилю мислення, його професійну готовність до здійснення екологічної освіти молодших школярів. У професійній екологічній підготовці майбутнього вчителя початкової школи відсутня важлива ланка – формування методологічної культури, ядром якої виступає екологічний стиль мислення.

Зміна освітніх парадигм, що відбувається, від «людини освіченої» – до «людини культурної» вимагає значної перебудови свідомості вчителя і зміни його стилю мислення. Вищим проявом освіченості й професійної компетентності педагога виступає його культура – «можливість людини бути, відбутися» [12, с. 121]. Саме на рівні культури в якнайповнішому й узагальненому вигляді виявляється індивідуальність і своєрідність особистості вчителя.

Вимоги екологічної освіченості та культури стають невіддільною якістю і змістовим компонентом культури особистості майбутнього вчителя початкової школи. Необхідне формування особистості, здатної знати, ставитися і діяти найбільш екологовідповідним чином. Інтегральною характеристикою особистості майбутнього вчителя початкової школи є *екологічний стиль мислення*, який діє на всі її компоненти (когнітивний, комунікативний, поведінковий, мотиваційний).

Стиль мислення є знанням методологічного характеру, і функціонує він як система норм і вимог, що визначають підхід суб'єкта до діяльності та її результатів [73, с. 12]. У ньому інтегрується й узагальнюється вся система соціокультурних детермінант сучасної епохи: ідей, поглядів, уявлень, ціннісних орієнтацій, відбувається

поєднання методології та світогляду. Стиль мислення є узагальненою моделлю мислення індивіда, що знаходить відображення в його мотивації й поведінці, детермінуючи спосіб життя, праці, відпочинку, всю систему відносин з природою й іншими людьми. Він виявляється і формується у діяльності.

Питання категоріальних і методологічних характеристик, функцій екологічного стилю мислення розглянуті у наукових працях М. Голубця [22], Р. Карпінської [36], В. Крисаченка [38], А. Матвійчука [48], В. Метельова [50], В. Мірзокулова [51], Л. Рибалко [65], М. Складановської [75], С. Хурсенко [89], Л. Шишиної [92] та ін.

Проте, до теперішнього часу не існує єдності уявлень про педагогічні функції цього стилю мислення, умови, шляхи й засоби його формування, не розроблені критерії його сформованості у майбутнього вчителя початкової школи. У літературі відсутній опис системи формування екологічного стилю мислення як цілісного, педагогічно організованого комплексу дій на мислення і поведінку студентів.

Педагогічний підхід до проблеми формування екологічного стилю мислення припускає розробку дидактичних умов, функцій, шляхів і засобів надання можливостей студентам опанувати знання методологічних характеристик, принципів, параметрів і норм цього стилю мислення, а також умінням відповідно будувати їхню діяльність.

У Національній стратегії розвитку освіти [59] перехід до особистісно орієнтованого навчання визнається одним з актуальних напрямів удосконалення якості освіти. Сутність цього переходу полягає в людському вимірі, тобто у формуванні цілісного «образу» особистості. Проблему гуманізації освіти, особистісного підходу до її вирішення, проблему ціннісних орієнтацій студентської молоді активно досліджують провідні науковці Ш. Амонашвілі [5],

В. Андрущенко [4], Г. Балл [7], І. Бех [9], В. Бондар [13], О. Бондаревська [14], С. Гончаренко [24], М. Євтух [30], Д. Мазоха [46], О. Савченко [70], А. Сущенко [83], В. Шахов [91], С. Яценко [95] та ін. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи орієнтована на всебічне урахування і розуміння взаємодії учасників педагогічного процесу, формування здатності стати на позицію іншого, схильності до діалогу, рефлексійності мислення педагога. Виникла нагальна потреба розробки і включення у зміст педагогічної освіти таких елементів, які детермінують ці особливості стилю мислення майбутнього вчителя.

Педагогічна наука виконує науково-теоретичну і конструктивно-технічну функції. Науково-теоретична функція відображає педагогічну дійсність такою, яка вона є, конструктивно-технічна – такою, якою вона повинна бути.

Соціальне замовлення суспільства ззовні задає цілі освіти. До недавнього часу педагогічні дослідження орієнтувалися на образ викладача і студента, що ідеалізувався, далекий від реальності. Нині у зоні пильної уваги психолого-педагогічної науки знаходиться особистість в усій складності й суперечності її відносин з природою, іншими людьми, самою собою.

Проблема подолання відмежованості знань входить у число пріоритетних проблем дидактики. Тісний контакт з знанням неможливий без екологічного й етичного ставлення як до навколишнього світу, так і між учасниками педагогічного процесу. Зміна парадигм, що відбувається, в освіті постійно вимагає відповідної зміни стилю мислення педагогів. Необхідність і можливість такої зміни обґрунтована науковими працями психологів Л. Божовича [11], П. Гальперіна [19], В. Давидова [25], Г. Костюка [40], Н. Менчинської [79], Н. Тализіної [84] та ін., а також дидактів Ш. Амонашвілі [3], А. Вербицького [15], Ю. Сенько [73], М. Скаткіна [74], В. Сластьоніна [76] та ін.

У формуванні екологічного стилю мислення виключно важливу роль відіграють ідеї фундаменталізації, гуманітаризації, екологовідповідності, діалогічності освітнього процесу. Учитель – носій певних людських якостей. Йому притаманні етично-ціннісне ставлення до природи та людей, здатність до самообмеження, відчуття особистої відповідальності за стан природи, емоційна чуйність, чітке дотримання правових актів у відносинах з природою, практична участь у відновленні порушеної рівноваги людини з природою. Навколишній світ є об'єктом її постійної турботи [27, с. 37]. Без передачі цих якостей новим поколінням культура загине навіть за умови безперешкодної передачі знань і їх накопичення.

Нині необхідні фахівці, які можуть адекватно адаптуватися до умов швидкозмінного життя і діяльності, передбачати та прорахувати зміни, що відбуваються, як у своїй професійній діяльності, так і у повсякденному житті.

Сучасне життя вимагає від учителя високої загальнолюдської та педагогічної культури, засвоєння основних параметрів екологічного стилю мислення, вміння брати участь у різного роду комунікаціях, розуміючи та приймаючи точку зору, потреби й бажання своїх учнів і колег.

Узагальнені вимоги до особистості вчителя знаходять своє відображення у вигляді професіограм і кваліфікаційних характеристик фахівця.

Професіограма вчителя – поняття широке і багатоаспектне перш за все тому, що професія вчителя одна з найскладніших і відповідальніших. За В. Сластьоніним, вона є «професійним портретом вчителя» і відображає ідеальний результат підготовки фахівця вищої школи [77]. Цей документ містить перелік вимог, що пред'являються до теоретичних знань учителя, до його професійних умінь і навичок, а також до професійно-особистісних якостей.

Екологопедагогічні аспекти професіограми вчителя розробляли О. Алексахіна [2], А. Афонін [5], Н. Гнілуша [21], В. Метельов [50], А. Миронов [53], Л. Романенко [66], Л. Салєєва [72], С. Совгіра [78], Р. Степанець [80] та ін. Слід зазначити, що порівняно недавно автори професіограм для педагогів почали виокремлювати і вводити екологічний компонент у систему професійної підготовки вчителя.

Про необхідність включення у професіограму вчителя компоненту його підготовленості з екологічних позицій висловив С. Глазачев [20]. На думку Л. Романенко [66] і А. Миронова [52], екологічні знання вчителя в його професійній діяльності повинні виконувати «інструментальну» функцію, впливаючи на особистість школяра.

Професіограма не може підмінити собою кваліфікаційних вимог до фахівця. Аналіз кваліфікаційних характеристик учителя початкової школи показав відсутність критеріїв підготовленості вчителів із позицій сформованості екологічного стилю мислення. Слід зазначити, що деякі із включених сюди вимог стосуються проблеми формування екологічного стилю мислення. Так, вимоги до знань учителя з вікової фізіології, шкільної гігієни, охорони здоров'я учнів можна розширити, наповнивши їх широким етично-екологічним змістом.

Вимоги до умінь учителя початкової школи формулюються украй загально і неконкретно: вчитель початкової школи повинен уміти «формувати у молодших школярів уявлення про навколишній світ, природні явища і суспільні процеси; проводити спостереження об'єктів, здійснювати краєзнавчу і природоохоронну роботу з учнями». Потрібна подальша робота з їх розробки та конкретизації.

Аналіз професіограм і кваліфікаційних вимог до вчителя початкової школи виявив, що проблема формування екологічного стилю мислення у такого роду фахівця не ставиться. Необхідно включити у зміст професіограми й кваліфікаційних характеристик учителя початкової школи основні критерії сформованості у нього

екологічного стилю мислення і його готовності до екологічної освіти молодших школярів.

У Державному освітньому стандарті вищої професійної освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта дається визначення поняття «природничо-наукова компетентність». Це – здатність до застосування професійно профільованих природничо-наукових знань і практичних умінь і навичок, які є теоретичними основами побудови змісту природознавчого матеріалу відповідної освітньої галузі початкової освіти. І зазначається, що складниками природничо-наукової компетентності є астрономічна, географічна, землезнавча, біологічна (ботанічна, зоологічна, анатомічна, фізіологічна), *екологічна*, валеологічна.

У загальних вимогах до фахівця наголошується, що «майбутній учитель знає основні закономірності розвитку суспільства і природи, володіє системою знань і уявлень про людину як істоту духовну; знає концептуальні основи та принципи екологічної освіти, уміє реалізовувати їх у професійній діяльності; вміє будувати взаємини з колегами; володіє культурою мовлення, мислення і спілкування; усвідомлює здоров'я як цінність, володіє знаннями й уміннями з охорони здоров'я.

У вимогах до знань і вмінь із загальнокультурної підготовки фахівця майбутній вчитель: володіє системою знань про біосферу, взаємодію організмів і середовища, екосистеми, принципи охорони природи й раціонального природокористування, про ноосферу, роль людини в еволюції Землі; володіє уявленнями про проблеми взаємодії суспільства і природи, суспільства і культури, суспільства й особистості; володіє системою умінь і навичок, що забезпечують збереження і зміцнення здоров'я.

У вимогах до знань і вмінь із медико-біологічної підготовки фахівець володіє: знаннями про здоровий спосіб життя і його принципи, знаннями про профілактику і корекцію шкідливих звичок.

У вимогах до знань із психолого-педагогічної підготовки фахівець володіє системою знань про людину як суб'єкта освітнього процесу, знає закономірності психічного розвитку дітей, їхні вікові та індивідуальні особливості.

У вимогах до знань і вмінь предметної підготовки фахівець володіє системою умінь формування у молодших школярів цілісного уявлення про навколишній світ, загальнолюдські етичні цінності, природні явища і суспільні процеси; вміє формувати культуру взаємодії молодших школярів із навколишнім природним середовищем, гігієнічну культуру, культуру ставлення до власного здоров'я.

В основні курси Державного стандарту знання екологічного характеру включаються таким чином:

у курсі «Політологічна та соціологічна науки» – поняття способу життя, культурного і природного середовища як умов життєдіяльності людини;

в курсі «Основи природознавства та екологія» у майбутнього фахівця формуються найгрунтовніші за обсягом знання екологічного змісту: основні закони і принципи екології; екосистеми, їх структура; принципи функціонування і стійкості екосистем; біосфера – глобальна екосистема; людина і навколишнє середовище, антропогенні дії на природу; екологічні проблеми сучасності: зменшення біологічної різноманітності, забруднення навколишнього середовища, демографічні проблеми; екологія людини; чинники екологічного ризику; можливості адаптації організмів до умов середовища, що змінюється, концепція стійкого розвитку, концептуальні основи й принципи екологічної освіти;

в курсі «Фізична культура» – соціально-біологічні основи фізичної культури, оздоровчі системи і спорт, професійно-прикладна фізична підготовка.

Вивчаючи модульні блоки, майбутні вчителі початкової школи повинні засвоїти: у модулі «Охорона праці та безпека життєдіяльності» – небезпечні та шкідливі чинники, місця існування і способи захисту від них, надзвичайні ситуації природного, соціального і техногенного походження, забезпечення безпеки життєдіяльності у разі їх прояву.

У модулі «Вікова фізіологія, шкільна гігієна з основами медичних знань» розглядаються методи та засоби надання першої невідкладної допомоги в екстремальних ситуаціях, чинники, що визначають спосіб життя, екологія і здоров'я, культура і здоров'я, складники здорового способу життя; шкідливі звички, їх профілактика і корекція; системи самооздоровлення і самовдосконалення.

На нашу думку, у предметному блоці стандарту питанням формування екологічного стилю мислення майбутнього вчителя може бути приділена більша увага: відображені його характеристики, принципи, норми, обумовлені дидактичні шляхи та засоби прилучення майбутнього вчителя до параметрів цього стилю мислення. Отже, аналіз змістовного компоненту Державного стандарту за спеціальністю 013 Початкова освіта показав, що він передбачає вивчення досить широкого кола питань екологічного характеру. Проте, він не ставить проблеми цілеспрямованого, педагогічно організованого формування екологічного стилю мислення у процесі професійної підготовки вчителя початкової школи та в цьому сенсі має великі резервні можливості.

У ході вивчення природничо-наукового циклу навчальних дисциплін навчальним планом факультетів підготовки вчителів початкової школи передбачає проведення навчальної польової практики, яка вирішує завдання виховання у студентів дбайливого ставлення до природи свого краю й ознайомлює їх із методами, прийомами й формами природоохоронної діяльності.

Після проведення польової практики студенти повинні знати: заходи боротьби з ґрунтовою ерозією і ярами; місцеві джерела забруднення повітряного і водного басейнів, а також заходи щодо боротьби з ними; заходи з охорони земних надр; рослин і тварин своєї місцевості, що занесені у Червону книгу. Вони повинні уміти: дбайливо й уважно ставитися до об'єктів природи; визначати об'єкти природи, які потребують охорони; проводити прості природоохоронні заходи.

Якщо навчальні курси природничо-наукового циклу дисциплін студенти факультету початкової освіти вивчають упродовж перших років навчання, то дисципліни психолого-педагогічного циклу викладаються їм упродовж всього терміну навчання у вищому навчальному закладі.

Традиційно склалося уявлення про те, що основне навантаження з екологічної освіти учнів виконує природознавство. Тому підготовка майбутнього вчителя до його здійснення проводиться в основному в рамках курсу «Методика навчання природознавства» та «Методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ»». Інші навчальні курси психолого-педагогічного циклу, хоча й мають у своєму розпорядженні значні потенційні можливості, приділяють цій проблемі незначну увагу.

Фрагментарно засвоюючи деякий обсяг знань і елементи природоохоронної діяльності, вчителів важко перенести їх у реальну педагогічну ситуацію через несформованість у нього екологічного стилю мислення. Розвиток значущих з екологічних позицій якостей особистості майбутнього педагога нормативним документами вищої школи (Державним стандартом, професіограмою, кваліфікаційними характеристиками, начальними програмами) не передбачається.

Система екологічної освіти майбутнього вчителя і його підготовки до здійснення екологічної освіти студентів має певні недоліки: відсутність цілеспрямованого педагогічно організованого

залучення студентів до основ екологічного стилю мислення як системи; антропоморфічна й антропоцентрична орієнтація мислення студентів; переважання типологічного (організоцентричного) підходу до вивчення об'єктів природи та всієї біосфери в цілому; відсутність досвіду вирішення педагогічних завдань етично-екологічного характеру; недостатня орієнтація навчальних курсів на проблеми соціальної екології; слабе забезпечення міждисциплінарних взаємозв'язків у навчальному процесі тощо.

Наочно характеристики та якості особистості майбутнього вчителя початкової школи виявляються у ході проходження ними педагогічної практики. Дані аналізу педагогічної практики, шкільної документації (календарних, тематичних і поурочних планів), проведених студентами уроків дозволяє зробити висновок про слабе прилучення майбутнього вчителя до основ екологічного стилю мислення, низький рівень його підготовки до здійснення екологічної освіти молодших школярів.

Екологічні знання, які мають у своєму розпорядженні практиканти, вони не в змозі перенести в реальну педагогічну ситуацію у наслідок несформованості екологічного стилю мислення й установок екологічного плану; у них відсутній усвідомлений досвід такого перенесення; студентам важко здійснити відбір екологічних понять і їх інтерпретації, встановити міжпредметні зв'язки при підготовці та проведенні уроків.

Проведений аналіз стану екологічної освіти майбутнього вчителя початкової школи дозволяє констатувати відсутність цілеспрямованої, педагогічно організованої роботи з формування екологічного стилю мислення. У цьому сенсі не розроблена цілісна концепція формування екологічного стилю мислення у майбутнього вчителя; у побудові навчальних курсів не враховується його коригувальна та інтегровальна роль; у навчальному процесі недостатня увага приділяється формуванню екологічних установок студентів і конкретного досвіду

екологічною діяльністю на основі норм екологічного стилю мислення; у процесі навчання у вищому навчальному закладі у майбутнього вчителя в недостатньо формуються риси особистості, що дозволяють характеризувати його як «людину екологічну»; проблема залучення вчителя до вимог екологічного стилю мислення не вирішується в організаційно-дидактичному плані (не введений спеціальний курс, він не розробляється в науково-дослідній роботі студентів, у тематичних і поурочних планах майбутніх учителів початкової школи під час проведення педагогічної практики, відсутня у планах роботи кафедр і викладачів); розв'язанню проблеми формування екологічного стилю мислення ускладняється недостатньою її розробленістю в теоретичному і практичному плані, слабким методичним забезпеченням тощо.

Результати проведеного анкетування показали, що студенти факультету початкової освіти недостатньо переконані у необхідності формування екологічного стилю мислення у своїх учнів, не бачать кореляції між ступенем прилучення учнів до параметрів екологічного стилю мислення й етичним становленням особистості, не мають чіткого уявлення про норми та вимоги цього стилю мислення, не володіють дидактичними засобами і прийомами його формування.

Рівень екологічних знань майбутніх педагогів досить низький і часто обмежується більш менш широким колом негативних явищ антропогенного характеру на рівні опису. У студентів спостерігається низький рівень мотивації екологічною діяльністю, при цьому наголошується переважання мотивів вимушеності. Безпосередня участь студентів у діяльності екологічного характеру обмежується рамками закликів, малюванням плакатів природоохоронного змісту, підготовкою і написанням рефератів і курсових робіт.

Таким чином, нині виникла настійна потреба педагогічно організованого формування у майбутнього вчителя початкової школи екологічного стилю мислення.

2. Змістовий аспект поняття «екологічний стиль мислення»

Професійна готовність учителя виявляється в єдності його теоретичної та практичної підготовки до здійснення педагогічної діяльності й характеризує професіоналізм педагога. Нині виникла нагальна необхідність формування особистості вчителя, що розуміє взаємозв'язки, які існують між природою, людиною і суспільством, здатною знати – ставитися – діяти екологічно доцільно.

Зростання ролі екології й перехід її на провідні позиції призвело до виникнення і розповсюдження екологічного стилю мислення. Цей стиль мислення сприяє подоланню технократичного бачення світу, споживчого ставлення до природи, гуманізації стосунків між людьми. Його формування сприяє утвердженню загальнолюдських цінностей, ідей ненасильства і співпраці, співпереживання і співчуття до всього живого. Саме екологічний стиль мислення найадекватнішим чином відображає екологічну ситуацію, що склалася, і найбільшою мірою відповідає сучасному етапу соціокультурного розвитку суспільства.

Нині виникла потреба цілеспрямованого формування екологічного стилю мислення у майбутнього вчителя початкової школи, тому що саме від його ефективної роботи багато у чому залежить успішне вирішення великої кількості екологічних проблем сучасного суспільства.

Екологічний стиль мислення майбутнього вчителя початкової школи розглядається нами як екологічно обґрунтована система норм і вимог, якою він керується у підході до своєї професійної діяльності та її результатів. Цей стиль мислення має певні методологічні характеристики, принципи, параметри і норми.

Екологічний стиль мислення слід розглядати як цілісну методологічну систему, що має свої структуру, зміст і функції, якісно відмінну від систем такого ж типу. Як нормативне, методологічне знання, стиль мислення включає систему принципів (пояснення, простоти, відповідності, збереження, спостережливості) і

характеристик (*гуманітарна спрямованість, спрямованість на іншого, діалогічність, рефлексійність, екологівідповідність*) [73]. Характеристики і принципи екологічного стилю мислення повинні представляти інваріантну частину педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи, його професійної підготовки.

Екологічне мислення функціонує одночасно і як спосіб отримання знань у вигляді екологічних понять, уявлень, і як процес розв'язання конкретних проблем екологічного характеру. Ідея про спеціально організоване формування екологічного мислення одним із перших була висловлена Е. Турдікуловим [85]. Він запропонував розв'язати задачу розвитку екологічного мислення разом із проблемою формування знань екологічного плану. Формування екологічного світогляду і мислення, на його думку, не зводиться тільки до засвоєння наукових фактів і законів, воно пов'язане із виробленням в учнів власної внутрішньої позиції до реального світу [85].

Аналогічної думки дотримується С. Хромов, який вважає, що перш за все у майбутніх фахівців потрібно виховувати екологічний тип мислення. Застерігаючи від проходження стандартним шляхом передачі екологічних знань, умінь і навичок, він націлює педагогів на формування в учнів творчого нестандартного мислення [90].

Екологічне мислення є одним із різновидів загального поняття «мислення», який розвивається на екологічному змісті та є інтелектуальною якістю людини, яка дозволяє пізнавати й аналізувати явища дійсності шляхом оперування екологічними категоріями.

Екологічне мислення має загальнокультурне, загальноосвітнє і професійне значення, воно вимагає ухвалення нестандартних рішень і пов'язане із творчістю особистості. У нього, окрім інтелектуальних процесів, залучаються також емоції і відчуття. Екологічні пріоритети в контексті такого мислення повинні стати домінантними і формувати поведінку. При цьому велике значення життєвого досвіду і природної

обдарованості, які обмежують діапазон дискурсивного мислення індивіда.

Екологічне мислення дозволяє пізнавати антропогенні й природні явища в їх взаємозв'язку і виконує прогностичну функцію. Воно дозволяє особистості вибрати найоптимальніший з екологічних позицій варіант дій у структурі пізнавальної діяльності: мета діяльності – мотив діяльності – зміст діяльності – предметні дії – уміння – результат діяльності – самоконтроль [93].

Формування екологічного мислення відбувається в особистості у процесі екологічної освіти, результатом якої стає екологічний стиль мислення. Таким чином, екологічна освіта характеризується категоріями «свідомість – мислення – знання – діяльність».

У педагогічній літературі й практиці освіти складаються категорії «екологічна освіта» та «екологічне виховання», коли результатом першого оголошується формування екологічного стилю мислення, другого, – формування в особистості екологічної культури.

Екологічний стиль мислення слід розглядати як цілісну методологічну систему, що має свої структуру, зміст і функції, якісно відмінну від систем такого ж типу. Як нормативне, методологічне знання, стиль мислення включає систему принципів і характеристик, які повинні представляти інваріантну частину педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи, його професійної підготовки [73].

Екологічний стиль мислення зсередини організовує мислення вчителя, характеризує його з боку способів і засобів пізнання, є методологічним регулятивом. Екологічні, методологічні, методичні й психолого-педагогічні знання, що отримують студенти в процесі навчання реалізуються в їхній предметно-перетворювальній діяльності.

У структурі екологічного стилю мислення розрізняють *онтологічний, гносеологічний, логіко-методологічний і особистісно-*

мотиваційний параметри (компоненти) [50]. Елементами змісту і структури цього стилю мислення, на думку Р. Харитонова є: узагальнення дослідних даних, онтологічні конструкції, методи, прийоми й способи діяльності, а також логічний апарат науки [88]. Аналізуючи поняття екологічного характеру, вона виокремлює наступні їх особливості: складність, багатогранність, інтегративність, дискурсивність, високий ступінь абстракції й узагальненості.

Під екологічним стилем мислення А. Матвійчук розуміє стиль наукового мислення, що складається в умовах глобальної взаємодії людини з навколишнім природним середовищем, орієнтований не тільки на внутрішні закономірності системи «суспільство – природа», але на свідоме їх використання в мисленні й людській практиці [48 с. 17].

На думку С. Хурсенко, екологічний стиль мислення розрахований на подолання споживчого ставлення до природи, на врахування сукупних техногенних дій на місце існування живих організмів, наповнений глибоким ціннісним і гуманістичним змістом [89, с. 192].

Найважливішою рисою екологічного стилю мислення є прояв у ньому не тільки раціонального, але й емоційного ставлення до природи, співчуття до неї, спорідненості й відповідальності, зазначає Л. Рибалко. Унікальність екологічного стилю мислення, на думку вченої, в тому, що в ньому міститься джерело не тільки теоретичних і практичних дій, але й естетичного, і етичного виховання людини [65].

На думку Н. Тяна, екологізація різних наук, спільність світоглядних позицій, морально-ціннісних установок, що складають світоглядний компонент наукового пізнання, дозволяє говорити про загальний для даного етапу стиль мислення як екологічний [86, с. 116].

Таким чином, екологічний стиль мислення визначає способи духовно-практичної взаємодії особистості майбутнього вчителя початкової школи з природою і людьми, виробляє установки, норми й

правила його поведінки в природі й суспільстві. Він не тільки визначає способи постановки екологічних проблем, намічає шляхи їх розв'язання, але також детермінує зміст самої розумової діяльності (її стиль), знаходить прояв у вчинках, що заподіюють мінімальний збиток природі, своєму здоров'ю і людям.

Бувши узагальненою моделлю мислення і поведінки особистості, екологічний стиль мислення визначає її спосіб життя, праці, відпочинку, всю систему взаємин з природою і людьми.

Екологічний стиль мислення глибоко пов'язаний із професійними й моральними установками педагога, які формуються задовго до безпосередньої педагогічної діяльності. Ціннісні орієнтації, що є компонентом екологічного стилю мислення, не тільки детермінують мислення вчителя як людину і професіонала, але також задають критерії оцінки екологічних, етичних, психолого-педагогічних явищ.

Результатом навчально-пізнавальної діяльності й функціонування екологічного стилю мислення є оцінка, в якій знаходить вияв взаємодія чуттєвого і раціонального, теоретичного і практичного, суб'єктивного та об'єктивного.

Екологічний стиль мислення дозволяє зрозуміти обмеженість і недосконалість багатьох відомих наукових істин. Його характеристики й норми спрямовані на спростування ідеї про всемогутність наукового знання, на переоцінку можливостей науки. Водночас, у контексті цього стилю мислення неприйнятний пізнавальний агностицизм, заперечення усіякого пізнання, норм і характеристик наукового стилю мислення [65].

Екологічний стиль мислення виявляється в мисленні й поведінці вчителя. Виявляючись в них, він у них же і формується. Будь-яка предметна діяльність людини несе на собі характеристики цього стилю мислення. Отримані індивідом знання, уміння і навички у процесі життєдіяльності можуть бути втрачені, але засвоєні ним норми й

характеристики стилю мислення зберігаються в його предметно-перетворювальній діяльності.

Питання формування екологічного стилю мислення припускають розвиток морально значущих цінностей і орієнтації, які стають внутрішніми регуляторами діяльності всіх видів. Тому формування екологічного стилю мислення невіддільно від морального виховання особистості майбутнього вчителя початкової школи [31; 32; 50; 77; 78 та ін.].

Екологічний стиль мислення є процес і результат етичного становлення особистості майбутнього вчителя. Прилучення до норм і вимог цього стилю мислення вимагає розвитку самоконтролю, уміння управляти собою і своїми бажаннями. Формування екологічного стилю мислення не зводиться лише до виховання моральності, це дуже вузьке його тлумачення. Завдання прилучення майбутнього вчителя початкової школи до основ цього стилю мислення значно ширші, оскільки його характеристики, параметри, норми й вимоги присутні у всіх особових якостях індивіда (табл. 1.1).

Формування екологічного стилю мислення слід включати в обов'язковий перелік педагогічних завдань, що вирішуються всіма типами навчальних закладів. Остаточним підсумком і результатом навчання слід вважати сформовані в студентів світогляд, картину світу, стиль мислення [25, с. 371].

Таблиця 1.1

Структура екологічного стилю мислення

Методологічні характеристики	Принципи	Параметри	Вимоги
дискретність безперервність гуманітарна спрямованість діалогічність, екологічність практична спрямованість	пояснення простоти, відповідності, збереження, спостережливості доповнюваності	онтологічний, гносеологічний логіко- методологічний особистісно- мотиваційний	«не нашкось», «все пов'язано з усім», «дивися в корінь», «усього в міру»

Розглянуті методологічні принципи, норми й вимоги щодо формування екологічного стилю мислення визначають функції цієї освіти.

Під педагогічними функціями відносно стилю мислення ми розуміємо ту роль, яку він виконує в педагогічному процесі. Як уже наголошувалося, екологічний стиль мислення характеризується яскраво вираженими поліфункціональністю, гуманітарною спрямованістю, екологовідповідністю, другодомінантністю, діалогічністю. Стилю схарактеризуємо наступні педагогічні *функції екологічного стилю мислення*.

Екологічний стиль мислення є синтезом окремих наукових стилів мислення на методологічному рівні й визначає єдиний підхід до пізнання. Для сучасного студента є характерною поширеність фрагментарного бачення світу, тому необхідно формувати у майбутнього вчителя початкової школи цілісний світогляд і картину світу, чого неможливо досягти без формування основ екологічного стилю мислення.

Доцільним, на нашу думку, є інтеграція між природничо-науковим, психолого-педагогічним і гуманітарно-естетичним циклами дисциплін навчального плану факультетів підготовки вчителя початкової школи на основі формування у студентів екологічного стилю мислення. Сучасному класоводу потрібний глобальний, а не обмежений рамками своєї спеціальності рівень мислення. Досягти його можна тільки при широкій загальній культурі та ерудиції педагога в умовах систематичної роботи над собою. Професійна компетентність учителя початкової школи визначається не стільки запасом знань і умінь, що є у нього, скільки рівнем його методологічної культури, здатністю до розвитку своїх творчих можливостей, ступенем залучення до елементів екологічного стилю мислення.

Ціннісно-орієнтаційну, нормативно-регулятивну функції, а також функцію гуманітаризації педагогічного процесу і гуманізації

відносин між його учасниками унаслідок їхньої великої близькості, тісної взаємодії й, часто, взаємопроникнення і взаємопереходу один в одного, розглянемо спільно.

Екологічний стиль мислення є системою норм і вимог, які стають постійними методологічними домінантами, що детермінують мислення і поведінку людини, її ставлення до природи, до інших людей і самої себе з етично-екологічних позицій. Людина, у якої сформований екологічний стиль мислення стає самовизначаючим суб'єктом, здатним вільно визначати свою поведінку і відповідати за неї.

Разом з тим, цей стиль мислення не передбачає конкретних прийомів і способів вирішення практичних проблем і завдань. Знання його параметрів не звільняє особистість від пошуку конкретних дій. Застосування вимог екологічного стилю мислення в конкретних ситуаціях предметно-перетворювальної діяльності стає суто творчим завданням.

Формування у майбутнього вчителя початкової школи основ екологічного стилю мислення є виховання його як людини моральної. Сучасному педагогові потрібна не тільки широка і ґрунтовна професійна підготовка, але і висока моральність. На думку С. Рубінштейна, не себе потрібно зробити хорошим, а зробити щось хороше в житті – такою повинна бути мета, а самовдосконалення – лише її результат [67]. Студентів слід навчати умінню будувати свої стосунки з природою й іншими людьми відповідно до норм і вимог екологічного стилю мислення.

Окрім розглянутих функцій, екологічний стиль мислення включає і проблему естетичного освоєння дійсності, світу навколишньої природи й людських стосунків. Названа функція екологічного стилю мислення пов'язана з установкою суб'єкта на емоційне сприйняття об'єкту, де найбільшого значення набувають переживання людини, її емоції.

Функція залучення до культури здорового способу життя. Ця функція має особливо актуальне значення в життєдіяльності й творчому довголітті вчителя. Фізичний і психоемоційний стан людини значно залежить від стану навколишнього середовища, його якості. З одного боку, забруднення, що постійно зростає, негативно впливає на стан здоров'я людини, з іншого боку, спілкування з природою є для неї найважливішим чинником збереження і зміцнення здоров'я. Нині необхідне прилучення вчителя до культури здорового способу життя.

Класовод, у якого сформований екологічний стиль мислення, зможе виховати у своїх учнів ставлення до свого здоров'я як до найбільшої цінності, найважливішої умови їх повноцінного життя і професійної діяльності. Безпосереднє спілкування з природою багато що дає в плані зміцнення здоров'я, загартування організму і профілактики різних захворювань.

Екологічний стиль мислення припускає усвідомлення особою майбутнього вчителя початкової школи норм, зразків, еталонів морально-екологічного мислення і їх подальшу реалізацію в конкретних соціокультурних ситуаціях. Важливо виховувати не тільки здібності, але й потреби мислити й діяти відповідно до вимог екологічного стилю мислення. Освіта, будучи умовою й інструментом саморозвитку особистості майбутнього вчителя, служить джерелом розвитку і становлення його духовних якостей і творчих здібностей.

3. Теоретичне обґрунтування та методика реалізації педагогічних умов формування екологічного стилю мислення у майбутнього вчителя початкової школи

Педагогічні функції екологічного стилю мислення в професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи виявляються специфічно:

– освітня – у прилученні студентів до основ екологічного стилю мислення (методологічним характеристикам, принципам, нормам і вимогам) і умінні свідомо керуватися ними у своїй діяльності;

– виховна – у формуванні ставлення майбутніх учителів початкової школи до екологічного стилю мислення як цінності, як системи екологічно обґрунтованих норм і вимог, якою слід керуватися у своїй діяльності, як умови й передумови етично-екологічної самоосвіти, залучення до елементів екологічної культури та здорового способу життя;

– розвивальна – у розвитку творчих здібностей студентів, їхньому становленні як людей культури.

Таким чином, екологічний стиль мислення має значний освітній потенціал, що повинен бути реалізований у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи. Без створення необхідного набору педагогічних умов ефективно формування його основ у студентів виявиться складним або викликатиме значні ускладнення. Необхідно виокремити і розглянути найважливіші педагогічні умови формування у майбутніх учителів початкової школи основ екологічного стилю мислення.

Відповідно до сучасної концепції вищої педагогічної освіти вона повинна забезпечити умови, необхідні для розвитку у кожного студента творчих здібностей, відповідних вимогам часу світогляду, стилю мислення і картини світу. Прийнята й успішно впроваджується у практику ідея варіативності навчальних планів і програм, здійснюється перехід на багаторівневу систему вищої педагогічної освіти.

Реальна практика показує, що в умовах предметного навчання інтеграції знань про природу, людину і суспільство в цілісну картину світу досягти дуже важко. Зіставлення наукового й естетичного способів пізнання призвело до різкого розмежування освіти на природничо-наукову і гуманітарно-естетичну. Їх інтеграція можлива на основі гуманітаризації й формування екологічного стилю мислення. Ми вважаємо, що сформованість у майбутніх учителів початкової школи екологічного стилю мислення і відповідної йому цілісної

картини світу забезпечить єдність наукового, етичного, естетичного, практичного підходів до вивчення, освоєння природи, до їхньої майбутньої професійної діяльності.

Найважливішою умовою формування екологічного стилю мислення у майбутнього педагога, на нашу думку, є фундаменталізація освіти, яка дозволяє:

- по-перше, забезпечити розуміння і засвоєння широкого спектра дисциплін, що вивчаються, отже, інтегративний і творчий підхід до майбутньої практичної діяльності вчителя;
- по-друге, подолати вузькопрофесійну підготовку майбутнього фахівця;
- по-третє, достатньо легке перемикавання на роботу, не пов'язану з основною спеціальністю.

Процес гуманізації означає звернення до людини, її внутрішнього світу і висуває як пріоритетні гуманістичні та соціальні цілі в будь-якій сфері діяльності людей. Гуманізм екології та гуманізм педагогіки взаємно доповнюють і підсилюють один одного, що дає можливість розгляду широкого кола світоглядних питань і глобальних проблем сучасності.

У педагогіці процеси гуманізації та гуманітаризації тісно пов'язані. Під гуманітаризацією більшість дослідників розуміє введення в освітній процес і збільшення комплексу гуманітарних дисциплін: різних видів мистецтва, літератури, філософії, соціології, історії, права, рідної й іноземної мов тощо. Гуманітарні предмети дозволяють зрозуміти людину як представника певної епохи, творця історії, творця всіх цінностей як матеріальних, так і духовних.

З погляду формування екологічного стилю мислення процес гуманітаризації у підготовці вчителя початкової школи заслуговує особливої уваги. На думку Т. Філата, гуманітарні предмети дають уявлення про етичну, естетичну й інтелектуальну цінність природи, сприяють усвідомленню особистісного «Я» у відносинах з природою і

людьми, формують відчуття форми, кольору, простору, часу, руху, симетрії, краси [87].

Розглянуті тенденції освітнього процесу відносно проблеми формування екологічного стилю мислення потрібно вважати найважливішими умовами його становлення у майбутніх учителів початкової школи. Педагогічні умови екологічної освіти вчителів розроблені в працях С. Галазачева [20], А. Захлебного [31], О. Іноземцева [34], А. Миронова [52], Л. Салєєвой [72], С. Совгіри [79], Р. Степанець [80], Т. Южакової [94] та ін.

Однак вищезазначені науковці не розглядають питання виокремлення й обґрунтування педагогічних умов, необхідних для ефективного формування у майбутнього вчителя основ екологічного стилю мислення. Враховуючи цей факт, візьмемо за основу дослідження Ю. Сенька, який основними напрямками формування наукового стилю мислення вважає:

- опанування студентами основними характеристиками наукового стилю мислення;
- прилучення до методологічних принципів наукового стилю мислення;
- ознайомлення майбутніх фахівців із наочною й операційною сторонами науково обґрунтованої діяльності;
- опанування студентами знанням структури науково обґрунтованої діяльності й умінням будувати свою навчально-пізнавальну діяльність відповідно до неї;
- використання і коректування життєвого пізнавального досвіду майбутніх педагогів з опорою на позитивне у ньому [73, с. 252].

Спеціальним завданням професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи слід вважати цілеспрямоване педагогічно організоване формування у нього екологічного стилю мислення. Цей процес передбачає систематичне опанування студентами знаннями методологічних характеристик, системою принципів, параметрів і

вимог екологічної освіти, а також умінням використовувати їх у своїй діяльності.

Формування основ екологічного стилю мислення у студентів виступає одночасно і предметом, і засобом навчання, сприяє глибшому опануванню змістом освіти, розвитку творчих здібностей і толерантності, формуванню екологічно орієнтованих картини світу і світогляду.

Обов'язковим компонентом цього стилю мислення є етично-екологічні цінності й пріоритети. Формування у майбутніх учителів початкової школи основ екологічного стилю мислення відбувається в їхній навчально-пізнавальній діяльності, яка має декілька взаємозв'язаних сторін (змістову, операційну, мотиваційну, комунікативну тощо). Зупинимося на короткій характеристиці її змістової та операційної складових.

Об'єктом змістової сторони навчально-пізнавальної діяльності студентів є елементи змісту освіти майбутнього вчителя, що містяться в Державному стандарті та програмах. Включаючись у пізнавальну діяльність студентів, ці елементи стають предметом їхнього пізнання. Включення позитивних елементів життєвого досвіду в навчання сприяє повнішому опануванню матеріалом, що вивчається, і глибшому усвідомленню власного життєвого досвіду.

Операційна сторона навчально-пізнавальної діяльності представлена уміннями й навичками загально навчального і спеціального характеру, орієнтовною основою дії, методом діяльності, стилем мислення [73, с. 91]. У структурі останнього виокремлюють онтологічний, гносеологічний, логіко-методологічний і особистісно-мотиваційний параметри. Узагальнений вияв навчально-пізнавальної діяльності отримує у сформованих у майбутніх учителів початкової школи стилі мислення, картині світу, світогляді.

Навчально-пізнавальна діяльність має свої особливості: штучний характер, обов'язковість, детермінацію типом навчання, полегшені

умови опанування знань, дія на навчання зовнішніх і внутрішніх чинників тощо. Процес навчання порівнюють із науковим пізнанням, виокремлюючи при цьому загальне (наявність цільових установок, протікання у спеціально створених умовах, висунення і перевірка гіпотез) і специфічне (керівна роль викладача; наявність у змісті не тільки знань, а також умінь і навичок; способів діяльності тощо) [40].

Виходячи з концепції О. Леонтьєва про відповідність діяльності мотиву, дії – цілі, операції – умові, виокремлюють наступні компоненти навчальної діяльності: навчальне завдання, навчальну дію, контроль і оцінку (самоконтроль і самооцінку) [43].

Стиль мислення – продукт і навчально-пізнавальної діяльності студентів, і діяльності викладача. Цим дидактичне його визначення відрізняється від наукового [73]. Саме у взаємодії викладачів і студентів відбувається формування екологічного стилю мислення. Ця взаємодія здійснюється в результаті послідовної зміни пізнавальних ситуацій.

Пізнавальна ситуація включає завдання як мету, умови пізнання (зокрема теоретичні уявлення про об'єкт), стиль мислення як внутрішню детермінанту пізнавальної ситуації. Викладач планує пізнавальні ситуації, спрямовує пізнавальні зусилля студентів, зіштовхує їхні думки, підводить їх до рішень і висновків, готує нові пізнавальні ситуації.

Стиль мислення детермінує спрямованість, характер, структурні елементи навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Екологічний стиль мислення дає такий рівень теоретичного узагальнення, на який студенти зможуть піднятися в результаті цілеспрямованої педагогічної роботи з ними.

Опанування студентами суб'єктивними пізнавальними засобами (певним колом понять, умінням здійснювати аналіз, синтез, порівняння, узагальнення тощо) є важливим напрямом формування екологічного стилю мислення.

Екологічний стиль мислення студентів визначається системою відносин, у яку вони включаються. Залежно від змістовної, операційної, мотиваційної сторін цієї діяльності, а також від характеру організації навчання (репродуктивний, репродуктивно-пошуковий, пошуковий), у студентів формується стиль мислення з домінантною організацією (практичною, емпіричною, теоретичною), відповідними характеристиками й параметрами.

При цьому важливий випереджувальний характер цього стилю мислення, який полягає у прогнозуванні дій студентів і сприяє розвитку елементів креативності особистості майбутнього вчителя початкової школи.

Під креативністю слід розуміти здатність і вміння особистості створювати нові оригінальні ідеї, приймати нестандартні рішення. Таку особистість майбутнього педагога відрізняють оригінальність, евристичність, фантазія, активність, концентрованість, чіткість, чутливість [40; 42; 55; 81 та ін.].

У практиці роботи вищого навчального закладу екологічні знання нав'язуються майбутнім педагогам без належного їх осмислення. Ці знання не є результатом роботи власної думки, вони не стають для студентів переконливими й значущими, а тому неміцно засвоюються ними й не застосовуються на практиці. У контексті формування у майбутнього вчителя початкової школи основ екологічного стилю мислення стають актуальними завдання оволодіння поняттями і категоріями екологічного змісту.

Формування екологічного стилю мислення – тривалий процес, ефективність якого значною мірою визначається системою педагогічного керівництва цим процесом.

Формувати екологічний стиль мислення у майбутнього вчителя початкової школи – означає не механічно перенести в його голову норми та вимоги цього стилю мислення, а створити такі умови, в яких

вони могли б виявитися в контексті наявного життєвого досвіду та індивідуальних особливостей студента.

Формуючи екологічний стиль мислення, недостатньо досягти міцного засвоєння норм і вимог цього стилю мислення, важливо сформувати готовність користуватися ними в пізнавальній і перетворювальній діяльності. Готовність розуміють по-різному, як:

- здатність до діяльності,
- регулятор діяльності,
- синтез властивостей особистості,
- складну інтегровану властивість особистості.

Виокремлюють різні її види: загальну і спеціальну, функціональну й особистісну, тимчасову і довготривалу, моральну і професійну. Готовність є цілісне інтегроване утворення особистості, що відображає здатність до еколого-педагогічної діяльності на мотиваційно-ціннісному, змістовно-операційному й емоційно-вольовому рівнях [33, с. 11].

Норми й вимоги екологічного стилю мислення повинні бути внутрішньо прийняті майбутнім учителем початкової школи й стати основою його поведінки. Формування екологічного стилю мислення у майбутнього вчителя припускає не тільки знання ним того, як потрібно діяти, але також неодмінне прагнення діяти відповідним чином. Безперечно, що формування будь-якої якості особистості майбутнього вчителя в першу чергу включає утворення відповідної звички, де особливо значущим, на нашу думку, є формування екологічно відповідних звичок.

Мотивацію розглядають як складний процес, у якому залучено багато особистісних компонентів (вольові, когнітивні, емоційні тощо). Необхідна спеціально організована педагогічна робота, щоб соціально значущі мотиви не залишилися на рівні вербальних.

Зміст і методологічні характеристики екологічного стилю мислення мають у своєму розпорядженні великі можливості для

утворення соціально значущих мотивів. Мотиви людської діяльності у своїх вищих формах ґрунтуються на усвідомленні людиною своїх обов'язків, завдань, які ставить перед нею суспільне життя [66].

Велика роль природи в етично-естетичному і духовному формуванні особистості майбутнього вчителя. Необхідно формувати стійку потребу спілкування з природою.

Потреби, за твердженням психологів [35; 43; 49; 64; 67 та ін.], є внутрішніми чинниками активності особистості, які детермінують її вчинки й поведінку. Своєю чергою, вони визначаються культурою, залежать від установок, норм і традицій соціуму. Саме мікросередовище найбільшою мірою обумовлює характер спрямованості потреб і мотивації людини.

Глибина і широта знань, що набуваються вчителем початкової школи, – умова обов'язкова, але не завжди достатня. Ґрунтовні й глибокі знання не гарантують високих етичних якостей особистості. У практиці роботи системи освіти роль природничо-наукових знань і технічних досягнень часто переоцінюється, вузька спеціалізація робить людину обмеженою і безпорадною при зміні умов.

Природничо-наукові знання нейтральні стосовно моральності, але вони роблять поведінку людини у природі компетентнішою, розвивають логіку мислення, підсилюють мотивацію тих або інших рішень. Дослідження психологів показали, що система знань повинна перетворитися на систему переконань, коли її розвиток супроводжуватиметься виробленням умінь, що підсилюють оцінні і мотиваційні процеси (Л. Божович [11], А. Маркова [47], С. Рубінштейн [67], Г. Щукіна [93] та ін.).

Моральні переконання мають особливе значення, тому в підготовці майбутнього вчителя початкової школи повинна приділятися увага засвоєнню ним моральних цінностей як домінуючих мотивів поведінки.

Екологічні проблеми неможливо вирішити без перебудови людських стосунків на основі вимог екологічного стилю мислення. Умінню розуміти себе самого і навколишніх людей, ставити себе на місце тієї людини, яка потребує допомоги та турботи, потрібно вчити. Співпереживанню так само треба навчати, вдумливо і систематично, як учать читати, писати або розв'язувати задачі. Цього можна досягти не тільки певним відповідним змістом навчальних курсів, але і загальним стилем факультетського життя, атмосферою доброзичливості в спілкуванні з товаришами й викладачами.

Майбутньому вчителеві початкової школи важливо навчитися розуміти своїх учнів, приймаючи їх з усіма відчуттями, думками, позитивними та негативними якостями. Викладачі закладів вищої освіти часто намагаються впливати на студентів, тоді як потрібно взаємодіяти з ними, аналізувати свої дії шляхом рефлексії, навчитися визнавати свої помилки, враховувати й намагатися подолати свої недоліки, створити умови для прояву якостей толерантності. Таким чином, потрібно прагнути почати переробляти не навколишній світ, а себе самого.

Педагогічний процес по суті своїй завжди творчість, процес вирішення безлічі педагогічних завдань нестандартного характеру. Практика підготовки майбутнього фахівця виступає як вирішення низки педагогічних завдань для викладачів закладів вищої освіти (Н. Кузьміна [41], А. Маркова [47], Ю. Сенько [73], В. Сластьонін [76] та ін.).

Становлення екологічного стилю мислення є процесом безперервної взаємодії майбутнього вчителя з природою, людьми й самим собою. Воно здійснюється як система свідомо регульованих розумових операцій на основі рефлексії. У процесі рефлексійного мислення об'єкт включається у все більше число зв'язків і відносин, демонструючи все нові властивості та якості. Виявлення цих зв'язків і

відносин дозволяє пізнавати явище, розвиваючи елементи креативності мислення майбутнього вчителя початкової школи.

Для становлення і розвитку елементів толерантності особистості майбутнього вчителя доцільне використання наступних педагогічних прийомів:

- створення і культивування обстановки співпраці і взаємодії між учасниками педагогічного процесу на основі діалогу;
- організацію і використання системи зворотних зв'язків у процесі діалогу і взаємодії;
- дія на студентів всією обстановкою освітнього процесу у закладі вищої освіти, всією системою відносин між його учасниками;
- переорієнтація системи взаємин викладачів і студентів на засадах діалогу, співпраці, взаємодопомоги, норм і вимог екологічного стилю мислення.

Формування основ екологічного стилю мислення майбутнього вчителя початкової школи нерозривно пов'язане з моральним становленням його особистості. Про зв'язок екологічної освіти й етичного формування людини неодноразово згадується у працях Н. Дежнікової [27], А. Захлебного [31], І. Зверєва [32], Л. Салєєвої [72], І. Суравегіної [82], Т. Южакової [94] та ін.

Можливість майбутнього вчителя початкової школи опанувати норми й вимоги екологічного стилю мислення формує етичне ставлення його до природи й до людей, оскільки унікальність екологічного стилю мислення в тому, що в ньому міститься джерело не тільки теоретичних і практичних дій, але й естетичного, і морального виховання людини [48, с. 19].

Зв'язок людини з природою, постійне спілкування з нею формує відповідні етичні та естетичні цінності й установки. Найважливішою передумовою й істотною умовою формування основ екологічного стилю мислення слід вважати забезпечення регулярної взаємодії з природою. Спілкування з природою позитивно впливає на психіку

людини, знімає фізичні та емоційні перевантаження, підвищує працездатність.

Втім, не можна і перебільшувати ролі природи в становленні особистості. Природа стає джерелом педагогічних дій тільки у тому випадку, коли її вплив спрямований педагогом, який перетворює її на об'єкт вивчення і засіб виховання.

Вивчення природи й педагогічно організована її дія повинні стати чинниками розвитку особистості майбутнього вчителя початкової школи й залучення його до норм і вимог екологічного стилю мислення. Звернення до природи, постійне спілкування з нею активізує думки й почуття студентів, які надалі виливаються в екологічно обґрунтовані дії. Етично-екологічні норми й регулятиви екологічного стилю мислення стають методологічною домінантою, що визначає мислення і поведінку майбутнього вчителя стосовно природи, людей і до себе самого. Інші педагогічні прийоми:

- посилення загальнолюдських аспектів у навчанні й вихованні майбутнього вчителя початкової школи;
- гуманізація стосунків між суб'єктами педагогічного процесу;
- створення навчально-виховних ситуацій, спрямованих на усвідомлення майбутніми вчителями початкової школи значущості матеріалу, що вивчається, з етично-екологічних позицій;
- прилучення студентів до елементів економії й ощадливості;
- виховання розумних потреб і подолання шкідливих звичок;
- актуалізація педагогічної мотивації діяльності майбутніх педагогів з охорони природи.

Процес формування екологічного стилю мислення у майбутнього вчителя початкової школи неможливо розглядати відокремлено від того життєвого досвіду, який набули студенти. При використанні такого досвіду слід допомогти студентам переосмислити, скоректувати та розширити його межі в питаннях взаємодії майбутнього вчителя з природою і людьми. Життєвий досвід

знаходить вияв у знаннях, оцінках, відносинах і світоглядній позиції майбутніх учителів початкової школи стосовно такого роду проблем.

Пізнавальний досвід етично-екологічного характеру студенти отримують у процесі навчання, повсякденних спостереженнях і діях, беручи участь у суспільному житті, із засобів масової інформації, шляхом самоосвіти. Провідна роль у ньому належить системі знань: поняттям, фактам, законам, теоріям тощо.

У наукових працях Т. Байбари [6], Л. Виготського [17], Ю. Сенько [73] та ін., зазначається, що саморозвиток наукових понять стає можливим тільки тоді, коли життєві поняття досягають певного рівня розвитку. Водночас, життєвий досвід, що є у студента, може служити серйозною перешкодою для засвоєння ним низки теоретичних положень. Бувають випадки, коли наукове пояснення явища заперечує буденне, звичне уявлення про нього. При цьому відбувається або витіснення одних знань іншими, або наукові та життєві уявлення співіснують.

Що стосується життєвого досвіду екологічного змісту, то це перш за все стосується якісного стану природного середовища, який відчувається фізично. Наприклад, чисте повітря не просто приємне, а й сприймається як щонайперша умова здоров'я людини. Спираючись на власний життєвий досвід, студент може оцінювати з екологічних позицій компоненти природи, виробу праці, вчинки людей у реальних життєвих ситуаціях. Включення життєвого досвіду у зміст матеріалу, що вивчається студентами, з одного боку, сприяє глибшому і міцнішому його засвоєнню, з іншого, – кращому усвідомленню власного життєвого досвіду.

Таким чином, у навчанні майбутніх учителів початкової школи необхідно розширювати межі матеріалу, що вивчається, шляхом аналізу явищ, відображених у життєвому досвіді майбутніх учителів початкової школи. Для цього слід цілеспрямовано включати життєвий

досвід студентів у процес формування у них екологічного стилю мислення.

Отже, необхідними для формування екологічного стилю мислення у майбутнього вчителя початкової школи *педагогічними умовами*, на нашу думку є:

- гуманітаризація процесу освіти; постійний взаємозв'язок і взаємодія з природою;
- формування рефлексійного мислення майбутнього вчителя початкової школи;
- актуалізація і коректування життєвого досвіду студентів етично-екологічного характеру з опорою на позитивне в ньому.

Розглянемо питання: яким чином слід формувати у майбутнього вчителя основ екологічного стилю мислення. Як це повинно бути відбито в змісті освіти й процедурах професійної підготовки майбутнього педагога.

Формування екологічного стилю мислення у майбутнього вчителя початкової школи слід розглядати як систему. Треба визначити, обґрунтувати, розробити й реалізувати увесь дидактичний арсенал професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи у закладі вищої освіти (зміст, методи, засоби, форми), які забезпечать ефективне формування основ екологічного стилю мислення. Необхідність застосування системного підходу у процесі формування екологічного стилю мислення викликана багатьма причинами:

- відмежованістю знань, накопичених різними науками (у кожній науковій дисципліні свій предмет, категоріальна мова, свої теорії й методи);
- розрізненістю освітніх дій (дошкільних установ, школи, закладів вищої освіти, сім'ї);
- відмінностями у підходах і вимогах, що пред'являються до студентів різними викладачами тощо.

Розрізнені знання, що фрагментарно засвоюються студентами й не підкріплені нормами та зразками екологічно обґрунтованої діяльності, не в змозі сформувати у майбутнього вчителя початкової школи цілісних екологічно орієнтованих світогляду, стилю мислення, картини світу.

Формування екологічного стилю мислення не є прерогативою одного предмета або їх циклу, необхідна дія всього комплексу навчальних дисциплін, що викладаються студентам. Кожна з них розкриває аспекти його формування з різних боків: природничо-наукової, соціально-економічної, гігієнічної, етичної, естетичної, юридичної тощо.

Для формування у майбутніх учителів початкової школи основ екологічного стилю мислення як системи необхідні єдність і координація сумісних дій викладачів факультету, їхня тісна співпраця. Безпосереднє формування екологічного стилю мислення здійснюється ними у процесі проведення аудиторних (лекцій, лабораторних і практичних робіт, семінарів і колоквиумів) і позааудиторних занять (польової й педагогічної практик, виконанні студентами курсових і дипломних робіт, в процесі самоосвіти).

Хоча у Державному стандарті та навчальних програмах закладаються міжпредметні й міжкурсові зв'язки, завдання подолання роз'єднаності навчальних дисциплін важко вважати вирішеною. Це завдання отримує своє реальне втілення у необхідності формування екологічного стилю мислення майбутнього вчителя початкової школи. Керівництво цим процесом у навчально-виховній площині повинне бути цілеспрямованим, планомірним і систематичним на основі досягнень психолого-педагогічної науки. Це вимагає від викладачів масштабного мислення, що виходить за рамки свого предмета.

Нині очевидно, що системний підхід є одним із провідних принципів еколого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. На цей аспект у своїх працях звертали увагу С. Глазачев [20],

А. Захлебний [31], І. Зверев [32], А. Миронов [52; 53], О. Сластьоніна [77], І. Суравегіна [82] та ін. Необхідно, щоб він належною мірою здійснювався і в процесі формування екологічного стилю мислення.

Системний підхід особливо важливий у підготовці вчителя початкової школи. Для екологічної освіти студентів факультету початкової освіти проблема системності екологічних знань особливо актуальна, оскільки класовод веде багато предметів. Отже, він може здійснювати цілісний підхід до навчання і виховання молодших школярів. Але для цього він повинен сам володіти цілісним баченням світу.

У центрі уваги будь-якої педагогічної системи є особистість, тому в професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи є значущим особистісно орієнтований підхід. Можна припустити, що саме такий підхід у підготовці вчителя на основі характеристик, принципів, параметрів, норм екологічного стилю мислення надалі потребує перегляду і відповідної переробки змісту, методів і форм навчання студентів у ЗВО.

Характеристики, принципи, параметри, норми й вимоги екологічного стилю мислення повинні знайти відображення у змісті освіти майбутнього вчителя початкової школи й в процесі навчання студентів реалізуються через методи, форми та засоби. Схарактеризуємо відображення екологічного стилю мислення у змісті освіти майбутнього вчителя початкової школи.

Зміст освіти може бути проаналізованим на рівні:

- загальнотеоретичного явища (В. Краєвський [37], В. Ледньов [42], І. Лернер [44]);
- навчального предмета (Державний стандарт, навчальний план, програми),
- навчального матеріалу (підручники й навчально-методичні посібники для студентів).

Аналіз документів, що регламентують професійну підготовку вчителя початкової школи виявив, що вони не передбачають необхідності, формування основ екологічного стилю мислення навіть на рівні цілепокладання. Ці питання не зафіксовані у професіограмах і кваліфікаційних характеристиках учителя початкової школи.

При розробці кожного конкретного курсу необхідно виокремити й детально розглянути основні ідеї й поняття морально-екологічного характеру, підібрати переконливі факти їх ілюстрування, розкрити перед студентами внутрішню суть екологічних явищ, показати закономірний характер зв'язків і залежностей між ними.

Необхідно підсилити методологічний компонент навчальних дисциплін, що вивчаються майбутніми вчителями початкової школи. Для цього слід передбачити ознайомлення педагога з філософією екологічної освіти, особливостями коеволюційної стратегії розвитку природи, суспільства і людини; концепцією біосфери й ноосфери В. Вернадського, Т. Шардена; фундаментальними ідеями цілісності й еволюції природи, єдності живої й неживої природи, загального зв'язку й обумовленості явищ, що відбуваються у природі; методологічними характеристиками, принципами, параметрами, нормами екологічного стилю мислення; педагогічними умовами, методами, засобами й формами його формування.

Доцільно розглянути взаємозв'язки й відносини природи та людського суспільства, питання раціонального і нераціонального природокористування, значення екологічного стилю мислення в оптимальному розв'язанні екологічних проблем, питання етично-нормативної взаємодії особистості з природою і людьми. Назріла необхідність включення характеристик, принципів, параметрів, норм і вимог щодо формування екологічного стилю мислення у нормативні документи, що визначають зміст освіти майбутнього вчителя початкової школи. Для цього слід відповісти на питання: що, яким чином і де повинно знайти відображення.

У професіограму і кваліфікаційні характеристики вчителя початкової школи, на нашу думку, необхідно включити основні критерії сформованості у майбутнього вчителя основ екологічного стилю мислення, а також критерії його підготовленості до здійснення екологічної освіти молодших школярів

У Державний стандарт вищої професійної освіти за спеціальністю «Початкова освіта» слід включити: у розділ «Вимоги до рівня підготовки» формулювання – «формувати екологічний стиль мислення як одну із цілей освіти майбутнього вчителя», а також перелік критеріїв його сформованості; у розділ «Обов'язковий мінімум змісту освітньої програми» формулювання – «систематично надавати можливість майбутнім учителям засвоювати методологічні характеристики, принципи, параметри й вимоги екологічного стилю мислення».

У процесі вивчення основних і модульних блоків дисциплін, а також курсів за вибором передбачити можливість інтеграції психолого-педагогічного, природничо-наукового і гуманітарного циклів дисциплін на основі формування екологічного стилю мислення шляхом міждисциплінарних і міжкурсів зв'язків, різного роду навчальних модулів, синтетичних курсів й інтегрованих занять.

У навчальному плані та навчальних програмах повинні знайти відображення найважливіші інваріанти освіти майбутнього вчителя початкової школи: світогляд, екологічна картина світу й екологічний стиль мислення.

У «Вступі» ми пропонуємо мету конкретизувати у вигляді таких завдань:

1) ознайомлення студентів зі змістом і функціями екологічного стилю мислення (світоглядною, інтеграційною, ціннісно-орієнтаційною, нормативно-регулятивною, гуманітаризації педагогічного процесу і гуманізації взаємин між його учасниками, прилучення до культури здорового способу життя тощо);

2) залучення майбутніх учителів початкової школи до методологічних принципів екологічного стилю мислення (пояснення, простоти, відповідності, збереження, спостережливості тощо);

3) надання можливостей студентам засвоїти знання основних характеристик (дискретність, безперервність, статистичність, діалектична і гуманітарна спрямованість, діалогічність, екологічність), норм і вимог екологічного стилю мислення, а також уміннями користуватися ними у своїй діяльності;

4) надання можливостей студентам засвоїти знання екологічної діяльності та умінням будувати свою предметно-перетворювальну діяльність відповідно до неї.

Ці завдання є стратегічними упродовж вивчення майбутніми вчителями початкової школи всіх циклів навчальних предметів і курсів, що припускає зв'язок елементів екологічного стилю мислення з конкретним матеріалом змісту програм. Навчальний матеріал програм повинен бути пов'язаний однією наскрізною ідеєю залучення майбутнього вчителя до основ формування екологічного стилю мислення. Формування екологічного стилю мислення здійснюється не в ізольованих спеціальних темах, а включається у зміст усіх знань про природу і діяльність людини. При розробці програми слід продумати та передбачити систему наскрізних еколого-педагогічних понять, які розкривали б суть, зміст, педагогічні функції екологічного стилю мислення, його методологічні характеристики, принципи, параметри, норми.

У процесі вивчення майбутніми вчителями початкової школи всіх навчальних курсів, предметів і їх розділів необхідно передбачити:

- формування інтересу до екології, екологічних проблем і питань екологічної освіти;
- розвиток соціально значущих мотивів ставлення до природи та людей;

– обґрунтування універсальної цінності природи й людської особистості;

– надання студентам можливостей опанувати уміннями, навичками й моделями поведінки у природі й суспільстві з позицій норм екологічного стилю мислення;

– включення майбутніх учителів початкової школи у природоохоронну діяльність;

– залучення до норм і правил здорового способу життя.

Важлива орієнтація програм на вирішення завдань формування основ екологічного стилю мислення майбутнього вчителя з урахуванням місцевих умов. Реалізація краєзнавчого підходу у навчанні дозволить конкретизувати складні екологічні поняття, зробити екологічно обґрунтовані мотиви поведінки студентів більш значущими. Слід зазначити, що зв'язок теорії з практикою шляхом дотримання краєзнавчого принципу не знайшов поки належного відображення у навчальних програмах і реальній педагогічній діяльності.

У навчальних програмах для студентів факультетів початкової освіти спостерігається дефіцит знань методологічного, гносеологічного і культурологічного характеру в питаннях відносин суспільства і природи. Такі знання, методи їх отримання і практичного застосування повинні стати неодмінним компонентом навчальних програм, що розробляються, і предметом навчання майбутнього вчителя. Основні характеристики, принципи, параметри, норми екологічного стилю мислення повинні знайти відображення у змісті й структурі навчально-методичних посібників, призначених для студентів факультетів початкової освіти.

Операційна сторона навчально-пізнавальної діяльності представлена уміннями та навичками (загальнонавчальними й спеціальними), орієнтовною основою дії, методами діяльності, стилем

мислення [73]. Вона показує, яким чином повинен діяти студент, щоб опанувати предметну складову знань.

Особистісна спрямованість навчання припускає підпорядкування змістової й операційної складової навчально-пізнавальної діяльності розвитку індивідуальності кожного студента. При цьому знання повинні стати особистісно значущими, а методи й форми навчання спрямовані на реалізацію особистісного потенціалу майбутнього вчителя початкової школи. Необхідне перенесення акценту із засвоєння навчальної інформації на надання можливості студентам здобути способи її отримання, фіксації, трансформації й відтворення. В цьому сенсі важливі такі уміння-операції, як «аналіз через синтез» [68, с. 123], оцінки, порівняння, узагальнення, прогнозу, інтерпретації, висунення і перевірки гіпотез.

Взаємодіючи з інтелектуальним компонентом особистості студента не можна не враховувати взаємодії з іншими її компонентами (мотиваційно-ціннісним, емоційно-вольовим тощо). Слід забезпечити знання – переживання – дії, тільки за такої умови елементи екологічного стилю мислення можуть стати особистим надбанням майбутнього вчителя. Знання тільки тоді переростають у переконання, коли проходять через сферу почуттів і переживань особистості.

У становленні основ екологічного стилю мислення майбутнього вчителя початкової школи важливе значення належить проблемному навчанню. Це навчання моделює процес наукового дослідження і пов'язано зі створенням проблемних ситуацій. При розв'язанні проблемної ситуації потрібно зробити низку творчих актів: аналіз проблемної ситуації; вербальне виявлення суперечності; висунення варіантів зняття суперечності; оцінка варіантів і вибір оптимального варіанту; перевірка оптимального варіанту.

У формуванні у майбутнього вчителя початкової школи основ екологічного стилю мислення важливим є створення проблемних ситуацій, висунення, формулювання і перевірка гіпотез, а також їх

подальше широке обговорення. При роботі студентів у цьому напрямі можна виокремити такі основні етапи:

- накопичення матеріалу;
- формулювання гіпотези і її подальше обґрунтування;
- перевірка гіпотези для аналізу й оцінки явищ етично-екологічного характеру.

В обговоренні гіпотез педагогові слід уникати однозначного розв'язання проблеми, висунення своїх висновків без урахування думок студентів, які можуть сприйняти їх як нав'язування викладачем. Важливо вміти підводити до них студентів, поєднуючи методи проблемного викладу з евристичною бесідою.

Для цього можна звертатися до таких прийомів:

- постановка нестандартних навчальних завдань і пошук нестереотипних способів їх розв'язання;
- створення ситуацій, для розв'язання яких студентів необхідно вийти за межі навчально-пізнавальної ситуації, самостійно знайти проблему і вирішити її;
- використання імітаційних і рольових ігор, які розвивають рефлексійність і прогностичність мислення студентів, полегшують міждисциплінарні зв'язки навчальних курсів;
- складання уявного плану дій і уявний експеримент;
- вибір оптимального варіанту розв'язання;
- виправлення навмисно допущених викладачем помилок тощо.

При цьому схвалення, підтримка, доброзичливість у взаємодіях викладачів і студентів є найважливішими умовами ефективності їхньої спільної роботи.

Вчитель початкової школи, який є викладачем основних навчальних предметів, володіє великими можливостями стосовно залучення молодших школярів до формування екологічного стилю мислення. Так, на уроках рідної мови відбувається розвиток і збагачення уявлень дітей про зв'язки, що існують у природі; на уроках

читання можна створити відповідний емоційний настрій для сприйняття норм цього стилю мислення; уроки трудового навчання дозволяють розкрити питання взаємодії людини з природою, показати значення природи в житті людей; у курсі математики задачі, що розв'язуються сприяють розкриттю різного роду взаємозв'язків (причиново-наслідкових, структурних, функціональних, генетичних), розвитку понять про взаємодію людей із природним оточенням. Що стосується можливостей уроків природознавства то в питаннях формування екологічного стилю мислення їх можливості практично необмежені.

Згідно з дослідженнями у галузі дитячої й педагогічної психології (Л. Божович [11], Л. Виготський [17], В. Давидов [26], Н. Менчинська [49], В. Поліщук [61], М. Савчин [71], О. Столяренко [81] та ін.), діти вчаться раніше наслідувати, ніж пізнавати. Тому важливо мати влучні зразки для наслідування серед людей, що оточують їх і насамперед серед батьків і педагогів. Учитель повинен володіти тим, чого він хоче навчити своїх вихованців. Формуючи у своїх учнів елементи екологічного стилю мислення, він демонструє перед ними не тільки зразки своєї діяльності, але і зразки свого стилю мислення: приклади вибору і постановки екологічно відповідних цілей, комунікації та взаємодії, висунення й аналізу проблем, розуміння і рефлексії.

Особливості дітей молодшого шкільного віку, зокрема, їхня допитливість, чуйність і піддатливість до виховних дій, створюють сприятливі передумови для залучення їх до формування основ екологічного стилю мислення. Перенавчати завжди складніше, ніж учити. Чим менший вік дітей, тим краще вони сприймають, тому формування екологічного стилю мислення буде ефективніше саме в молодшому шкільному віці.

Таким чином, проблема формування у майбутнього вчителя початкової школи основ екологічного стилю мислення вимагає орієнтації на проблемний виклад питань, що вивчаються, конкретного

практичного виходу в діяльності студентів, опори на використання місцевого матеріалу, доповнення аудиторних занять позааудиторними, звернення до життєвого досвіду студентів з одночасним його коректуванням, ознайомлення студентів із методологічними характеристиками екологічного стилю мислення, створення ситуацій усвідомленого звернення їх до характеристик цього стилю мислення.

Майбутніх учителів початкової школи слід цілеспрямовано навчати свідомо використовувати у своїй діяльності методологічні принципи екологічного стилю мислення, які включають принципи спостережливості, збереження, відповідності, простоти, пояснення.

З метою залучення майбутнього вчителя початкової школи до формування основ екологічного стилю мислення, реалізації дидактичного принципу взаємного зв'язку теорії з практикою, визначимо систему вимог, адресованих педагогові. Йому слід:

- проаналізувати зміст навчального матеріалу на предмет виокремлення з нього елементів екологічного стилю мислення (характеристик, принципів, параметрів, норм і вимог), диференціювати виокремлений матеріал на основний і додатковий;
- визначити його місце в системі навчального курсу і міжпредметних зв'язків;
- виокремити в структурі матеріалу, що вивчається, знання теоретичного, світоглядного і прикладного характеру;
- виявити вже сформовані опорні знання й елементи життєвого досвіду студентів, пов'язані з проблемами, що вивчаються;
- продумати способи актуалізації елементів екологічного стилю мислення і життєвого досвіду, що є у майбутніх учителів початкової школи;
- зіставити початковий і проєктований стан знань і способів діяльності студентів відносно елементів екологічного стилю мислення;
- відокремити відоме майбутнім педагогам від невідомого їм;

- визначити те, що може бути пояснено на основі елементів цього стилю мислення, передбачати суперечності та труднощі, що можуть виникнути у студентів у цьому плані;
- розробити на виявленому матеріалі структуру заняття: провести відбір і компонування відібраного матеріалу;
- сформулювати освітні, виховні й розвивальні завдання;
- вибрати відповідні методи й прийоми презентації матеріалу і роботи на його засвоєння;
- уточнити педагогічні функції сформованих елементів екологічного стилю мислення на кожному з етапів навчання;
- визначити шляхи, методи й прийоми залучення студентів до формування основ цього стилю мислення.

Таким чином, сформований у процесі навчально-пізнавальної діяльності студентів екологічний стиль мислення є засобом організації й подальшої реалізації екологічно відповідної діяльності, способом удосконалення і коректування їхнього життєвого досвіду, передумовою і результатом етичного вдосконалення особистості майбутнього вчителя початкової школи, розвитку у нього креативності мислення й елементів толерантності.

У таблиці 2.1 представимо низку дій викладачів і студентів щодо організації процесу формування екологічного стилю мислення в навчанні. Формування екологічного стилю мислення у студентів повинне бути забезпечене організаційно-дидактичними умовами, які передбачають аналіз змісту освіти майбутнього вчителя, вивчення ускладнень і помилок із боку викладачів і з боку студентів, облік результатів навчання (включаючи сформованість у студентів екологічного стилю мислення).

Таблиця 2.1

Діяльність викладача	Діяльність студентів
1. Висунення конкретного завдання формування екологічного стилю мислення в даному циклі	1. Усвідомлення необхідності дотримання вимог щодо формування екологічного стилю мислення у процесі вивчення матеріалу цього циклу.
2. Розкриття параметрів екологічного стилю мислення на конкретному матеріалі.	2. Осмислення параметрів екологічного стилю мислення і його проявів у навчальному матеріалі.
3. Організація навчально-пізнавальної діяльності щодо оволодіння основами екологічного стилю мислення.	3. Використання вимог щодо формування екологічного стилю мислення в предметно-перетворювальній діяльності під керівництвом викладача.
4. Аналіз результатів роботи щодо формування екологічного стилю мислення у студентів.	4. Усвідомлення екологічного стилю мислення як цінності; самостійне звернення до його параметрів і вимог.
5. Висунення нового конкретного завдання формування екологічного стилю мислення у студентів у новому пізнавальному циклі.	5. Узагальнення предметного і операційного результатів даного пізнавального циклу, перенесення формувального підходу в новий пізнавальний цикл.

Такий аналіз слід проводити на різних рівнях: рівні окремо взятого викладача, конкретної кафедри, факультету і закладу вищої освіти в цілому; а в школі – на рівні вчителя, методичного об'єднання вчителів, викладання конкретного циклу навчальних дисциплін.

Тематичне і поурочне планування неодмінно повинне включати необхідність формування екологічного стилю мислення як одну з цілей навчання і виховання, а висунута мета конкретизуватися через систему навчально-виховних завдань.

На методичних об'єднаннях учителів у школі, радах кафедр або факультетів початкової освіти у вищих навчальних закладах

предметом обговорення можуть стати наступні теми: «Суть екологічного стилю мислення і його значення для формування особистості вчителя початкової школи», «Відображення екологічного стилю мислення у змісті професійної підготовки майбутнього вчителя», «Взаємозв'язок формування екологічного стилю мислення і етичного виховання особистості вчителя», «Роль гуманітарних предметів у формуванні екологічного стилю мислення», «Значення природничо-наукового циклу навчальних дисциплін у формуванні екологічного стилю мислення» тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко Н. Л. Екологія в системі освіти. *Людина та навколишнє середовище – проблеми безперервної екологічної освіти в вузах*: збірник наукових праць науково-методичної конференції. Одеса : вид-во ОДАХ, 2000. С. 113.

2. Алексахина Е. М. Методические рекомендации к работе по экологическому образованию и воспитанию младших школьников. Москва : Прометей, 1996. 46 с.

3. Амонашвили Ш. А. Школа Жизни: трактат о начальной ступени образования, основанного на принципах гуманно-личностной педагогики. Москва : Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 2000. 80 с.

4. Андрущенко В. П., Бондар В. І. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів ХХІ століття. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія : Педагогічні науки. 2010. Вип. 28. С. 12–20.

5. Афонин А. В. Подготовка будущих учителей к экологическому воспитанию школьников. Москва : Просвещение, 1989. 123 с.

6. Байбара Т. М. Функціональна структура педагогічного мислення вчителя початкових класів. *Школа першого ступеня: теорія і практика* : зб. наук. праць Переяслав-Хмельницького педагогічного університету імені Григорія Сковороди. Переяслав-Хмельницький, 2001. Вип. 1. С. 148–161.

7. Балл Г. О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти. Т. 1. Москва : Наука, 1987. 232 с.
8. Баштаник Д. Ф. Екологічне виховання – основа формування екологічної культури. Київ, 2007. 149 с.
9. Бех І. Д. *Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія*. Київ–Чернівці : «Букрек», 2018. 320 с.
10. Беланова Р. А. Гуманізація та гуманітаризація освіти в класичних університетах (Україна – США). Київ : Центр практичної філософії, 2001. 216 с.
11. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. Москва–Воронеж, 1995. 352 с.
12. Бойчук Д. Культурологічний і аксіологічний підходи до формування еколого-валеологічної культури студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2009. Випуск 3. С. 121–124.
13. Бондар В. І. Підготовка вчителя початкової школи в умовах запровадження Болонської конвенції : матеріали Міжнародної наук.-метод. конф. / уклад. Л. Л. Макаренко, М. С. Севастюк, О. П. Симоненко. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. С. 7–16.
14. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно ориентированного образования. Ростов-на-Дону : РГПУ, 2000. 352 с.
15. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва : Наука, 2001. 207 с. 98
16. Вернадский В. И. Размышления натуралиста. Научная мысль как планетное явление. Кн.2. М, 1977. 191 с.
17. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва : Просвещение, 1991. 480 с.
18. Ворон О. Г. Формування екологічної культури як необхідна

19. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий. Введение в психологию. Москва : КД «Университет», 1999. 332 с.
20. Глазачев С. Н. Содержание экологического образования: вопросы методологии. *Экологическое образование: концепции и технологии* / Под ред. С. Г. Глазачева. Волгоград : Перемена, 1996. С. 39–47.
21. Гнилуша Н. В. Экологическое образование студентов педагогических вузов как фактор профессиональной подготовки учителя. Москва : Просвещение, 1995. 189 с.
22. Голубець М. А. Екологічний потенціал наземних екосистем. Львів : Поллі, 2003. 189 с.
23. Гоноболин Ф. Н. Психология. Москва : Просвещение, 1973. 240 с.
24. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям. Київ : Либідь, 1995. 45 с.
25. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. Москва : Педагогика, 1982. 423 с.
26. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. Москва : Педагогика, 1996. 239 с.
27. Дежникова Н. С. Учитель как человек экологический. *Педагогика*. 2004. № 5. С. 37–40.
28. Дзятковская Е. Н. Системный подход к формированию содержания экологического образования : монография. Москва : Образование и экология, 2012. 164 с.
29. Дубовий В. І., Дубовий О. В. *Екологічна культура : навчальний посібник*. Херсон : Грінь Д. С., 2016. 256 с.
30. Євтух М. Б. Методологічні засади трансформації вищої освіти України в контексті Болонського процесу. *Збірник наукових праць до 15-річчя АПН України* : в 5 т. Київ : Педагогічна думка, 2007. Т. 4. Педагогіка і психологія вищої школи. С. 7–18.

31. Захлебный А. Н. Содержание экологического образования в средней школе: теоретическое обоснование и пути реализации : монография. Москва : Просвещение. 1987. 389 с.

32. Зверев И. Д. Организация экологического образования в школе. Москва : Просвещение, 1990. 265 с.

33. Индиенко М. В. Современная экологическая ситуация и система образования: социально-філософские аспекты : монография. Пятигорск : Изд-во «Технологический университет», 2010. 211 с.

34. Иноземцев А. А. Подготовка учителя к осуществлению экологического образования и природоохранной работы со школьниками. *Педагогическое образование*. 1994. № 9. С. 10–15.

35. Каган М. С. Мир общения : проблемы межсубъектных отношений. Москва : Политиздат, 1988. 315 с.

36. Карпинская Р. С. Биология и мировоззрение. Москва, 1980. 208 с.

37. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения : дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 2007. 352 с.

38. Крисаченко В. С. Екологічна культура: теорія і практика. Навч. посібник. Київ : Заповіт, 1996. 352 с.

39. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір : затверджено наказом МОН № 998 від 31.12.2004. *Освіта*. 2005. 12–19 січня. С. 2–3.

40. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості. Київ : Рад. школа, 1989. 608 с.

41. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя. Гомель, 1976. 57 с.

42. Леднев В. С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству. Издание второе, исправленное. Москва : МГАУ, 2002. 120 с.

43. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. Москва : Политиздат, 1975. 304 с.
44. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. Москва : Знание, 1980. 96 с.
45. Львовичкіна А. М. Основи екологічної психології : навч. посібник. Київ : МАУП, 2004. 136 с.
46. Мазоха Д. С. Сучасна парадигма професіоналізму вчителя початкової школи. *Школа першого ступеня: теорія і практика* : зб. наук. праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. Переяслав-Хмельницький, 2006. Вип. 17–18. С. 214–224.
47. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Международный гуманитарный фонд Знание , 1996. 233 с.
48. Матвійчук А. В. Екологічне знання та стиль мислення сучасної науки. Монографія. Рівне : «Ліста-М», 2002. 147 с.
49. Менчинская Н. А. Проблемы учения и развития. *Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии*. Москва, 1998. № 9. С. 34–40.
50. Метелёв В. Ж. Об условиях формирования экологического стиля мышления учителя начальных классов. *Подготовка будущего учителя начальных классов в условиях непрерывного образования*. Новокузнецк, 1998. С. 27–29.
51. Мирзокулов И. М. Принцип материального единства мира и проблема формирования экологического стиля мышления : дис. канд. филос. наук : 09.00.01. Ташкент, 1991. С. 87–149.
52. Миронов А. В. Система экологической подготовки студентов будущих учителей начальных классов. *Начальная школа*. 2001. №12. С. 68–73.
53. Миронов А. В. Содержание экологического образования будущего учителя. Казань, 1999. 220 с.

- 54.Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Знання, 2006. 608 с.
- 55.Моляко В. А. Психология творческой деятельности. Київ : «Знание», 1978. 46 с.
- 56.Морозова Л. Виховання екологічної культури особистості. *Вища освіта України*. 2001. №2. С. 88–92.
- 57.Мягченко О. П. Основи екології. Підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2010. 312 с.
- 58.Національна парадигма сталого розвитку України / за заг. ред. Б. Є. Патона. Київ : Ін-текономіки природокористування та сталого розвитку Нац. акад. наук України, 2012. 72 с.
- 59.Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. Указ Президента України № 347/200 від 17 квітня 2002 року. URL: http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro_1221.pdf (дата звернення 12.03.2021)
- 60.Нечитайло Л. Г. Формування *екологічної культури* молоді : практичний посібник. Балаклія, 2018. 75 с.
- 61.Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія : навч.-метод. посібник. Суми : ВТД «Університетська книга», 2007. 352 с.
- 62.Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Наказ МОН № 357 від 23.03.2021 року. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/81966/ (дата звернення 30.04.2021).
- 63.Про Основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2030 року. (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2019, № 16, ст.70) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2697-19#Text> (дата звернення 30.07.2021).
- 64.Реан А. А. Психология личности : социализация, поведение, общение. Москва : АСТ, 2007. 416 с.

65.Рибалко Л. М. Формування екологічного мислення в учнів на засадах еколого-еволюційного підходу. *Постметодика*. 2013. №6. С. 32–36.

66.Романенко Л. В. Формирование у студентов педагогического вуза готовности к экологическому образованию школьников. Волгоград, 1990. 134 с.

67.Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. Москва : Педагогика, 1979. 147 с.

68.Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва : Педагогика, 1973. 423 с.

69.Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти. Київ : Грамота, 2012. 504 с.

70.Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Початкова школа*. 2001. № 7. С. 1–4.

71.Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2005. 360 с.

72.Салеева Л. П. Природоохранительная подготовка учителя начальных классов. Москва : Педагогика, 1997. 259 с.

73.Сенько Ю. В. Формирование научного стиля мышления учащихся в процессе обучения. Лесосибирск, 1986. 355 с.

74.Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. Москва : Педагогика, 1984. 95 с.

75.Складановська М. Г. Людина і світ. Вступ до екологічної психології : навч. посібника. Дніпропетровськ : Національний гірничий університет, 2004. 130 с.

76.Сластенин В. А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки. Москва : Педагогика, 1976. 160 с.

77.Сластенина Е. С. Экологическое образование и воспитание в подготовке учителя. Москва : Просвещение, 1984. 104 с.

78.Совгіра С. В. Ефективні форми природоохоронної роботи. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань : ПП Жовти О. О., 2011. Вип. 3. С. 270–277.

79.Совгіра С. В. Передумови та формування екологічної культури особистості в контексті збалансованого розвитку. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Сер. : Педагогічні науки. 2016. Вип. 31. С. 7–14.

80.Степанец Р. В. Подготовка учителя к экологическому воспитанию младших школьников в условиях многоуровневого педагогического образования. Владимир, 1999. 202 с.

81.Столяренко О. Б. Психологія особистості. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 280 с.

82.Суравегина И. Т. Экологический аспект содержания различных учебных предметов : Методические указания. Москва : Технотрон, 1996. 136 с.

83.Сущенко А. В. Гуманізація педагогічної діяльності вчителя : науково-метод. посібник. Запоріжжя : Прем'єр, 2003. 222 с.

84.Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. Москва : Знание, 1983. 98 с.

85.Турдикулов Э. А. Экологическое образование и воспитание. Москва : Просвещение, 2001. 126 с.

86.Тян Н. М. Взаимодействие общества и природы как мировоззренческая проблема. Ленинград, 2004. 161 с.

87.Філат Т. В. Гуманізація і гуманітаризація як два аспекти вдосконалення системи освіти у вищих навчальних закладах. *Філософсько-гуманітарні читання* : зб. наукових праць. Вип. 1. Дніпропетровськ, 2014. С. 110–114.

88.Харитонов Р. Ю. Психологічні особливості формування екологічного мислення особистості. *Актуальні проблеми психології*. Т.7 вип. 20, ч. 2. С. 214–218.

89. Хурсенко С. М. Формування екологічного стилю мислення студентів у процесі навчання фізики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 7 (51). С. 190–197.

90. Хромов С. С. Формировать экологическое мышление. *Вестник высшей школы*. 2000. № 11. С. 34–37.

91. Шахов В. І. Базова педагогічна освіта майбутнього учителя: загальнопедагогічний аспект : монографія. Вінниця : Едельвейс, 2007. 383 с.

92. Шишина Л. Ю. Мировоззренческая природа экологического сознания и его гуманистическая направленность. Владимир, 2003. 198 с.

93. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. Москва : Педагогика, 1988. 208 с.

94. Южакова Т. П. Нравственно-экологическое воспитание учащихся начальных классов. Екатеринбург : УрГПИ, 1993. 123 с.

95. Яценко С. Л. Особистісно орієнтоване навчання: теоретичний та прикладний аспекти. *Проблеми освіти : наук-метод. збірник Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України*. Київ, 2015. Вип. 85. С. 231–237.

Ірина ШЕВЧУК

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Важливою проблемою сучасної школи є розвиток творчих здібностей учнів початкової школи на уроках, в тому числі і на уроках математики. Психолого-педагогічні дослідження, проведені останнім часом, свідчать про значні позитивні зміни, які відбулися у загальному розвитку молодших школярів. Це закономірний результат систематичної орієнтації більшості вчителів початкової школи на організацію творчої діяльності учнів на всіх етапах уроку. Але варто констатувати і той факт, що зустрічаються ще шкільні уроки математики, які націлені тільки на проходження програм, а не на розвиток мислення дітей.

Існуючий стан навчання молодших школярів засвідчує, що майже 80% дітей залишаються на уроці пасивними і ця пасивність спостерігається протягом багатьох років шкільного навчання. Іншими словами дитина «відсиджує» уроки. Три головних запитання щоденно виникають у вчителя при підготовці до занять: Для чого вчити? Чому вчити? Як вчити?

Якщо програми, підручники, методичні посібники допомагають вчителю частково відповісти на перших два запитання, то найважчим виявляється третє запитання: як навчити? Це не тільки питання про конкретні форми, методи, методичні прийоми і засоби навчання. Це питання про педагогічний задум, логіку уроку, про вибір ефективних шляхів організації пізнавальної діяльності учнів початкової школи, про розвиток їх творчого мислення.

Аналіз досліджень та публікацій багатоаспектної проблеми розвитку творчого мислення знайшов відображення в працях відомих зарубіжних та вітчизняних психологів, дидактів, методистів.

Дослідниками цієї проблеми ми вважаємо Л. С. Виготського, Н. А. Ветлугіна, В. Ф. Котлярова та інших [2; 3].

Проблема творчості залишається до цього часу однією із ділянок «педагогічної цілини». Так її назвав у свій час відомий педагог В. О. Сухомлинський. І зараз, як підтверджують результати досліджень, 70% навчальної діяльності в школі здійснюється у репродуктивній формі. Починаючи з першого класу, учні отримують готову інформацію. Така технологія навчання формує особливий тип особистості – інтелектуальногоспоживача. Ось чому у школі зникають «чомучки», недостатньо розвивається пізнавальна активність особистості. Завдання школи полягає не лише в тому, щоб дати учням суму знань з основ наук, а й навчити їх мислити творчо, оригінально, уникаючи шаблону.

На творчий, дослідницький характер педагогічної праці звертали увагу великі педагоги минулого: А. Дистервег, Я. А. Коменський, І. Г. Песталоцці, К. Д. Ушинський, який писав, що без потягу до наукової праці учитель потрапляє у владу трьох демонів: механічності, рутинності, банальності. Він дерев'яніє, кам'яніє, опускається. За П. П. Блонським, нова школа це школа життя, творчості самого вчителя. С. Т. Шацький зазначав, що процес навчання, як і діти, повинен бути живим, діяльним, перехідним від однієї форми до іншої, рушійним, винахідливим.

Вогник творчості висвітлює оригінальність педагогічних ситуацій, ліквідує монотонність, пробуджує ентузіазм, без якого не може бути педагогічної майстерності.

Безумовно, немає еталонів творчості. У кожному випадку слід виходити з конкретних умов: урок має бути оригінальним педагогічним творінням, де все цікаве, де активізується думка дитини.

Аналіз відвіданих уроків переконує нас в тому, що вчителі початкових класів не завжди творчо, вдумливо підходять до вивчення навчального матеріалу. Окремі теми розглядаються поверхово. Можна

спостерігати виконання одноманітних завдань, або завдань, опрацювання яких зводиться до механічного перенесення знань з однієї ситуації в іншу, а це, в свою чергу, викликає в учнів пасивне ставлення до предмета, знижує інтерес. У такому процесі відсутні самостійні творчі підходи до розв'язку задач, відсутня і пошукова діяльність учня, творчий підхід до вирішення проблем.

Творча робота на уроках математики планується заздалегідь: визначається струнка система: види та форми, зміст творчої роботи на весь навчальний рік. Доцільним було б для початку означити види творчої роботи над задачею, а саме: складання обернених задач; розв'язування задач різними способами; складання задачі за заданими запитаннями; складання задач за даним розв'язком; складання задач за числовим виразом; складання задач за схематичним виразом; виділення простих задач із складеної; складання задач за малюнком; складання задач за скороченим записом умови; складання схем до задач; складання задач за схемами аналітичного і синтетичного міркування; складання задач за граф-схемами; робота з нестандартними задачами; зміна числових даних у задачі; зміна запитання; складання задачі за даним рівнянням; складання задачі, аналогічної даній; розв'язування задач з логічним навантаженням; перетворення одного типу задач в інший; постановка запитання до задачі; складання задач на вказану дію.

Щоб навчити учнів свідомо застосовувати запропоновані види творчої роботи над задачами, слід у процесі опрацювання їх особливу увагу зосереджувати на вивченні змісту задачі. При цьому недостатньо тільки констатувати числові дані умови задачі та її запитання, як це часто спостерігається на практиці. Слід заздалегідь продумати запитання, які б спонукали учнів до роздумів, допомагали з'ясувати заховані в умові зв'язки.

Наприклад, при опрацюванні задачі (4 клас): «З одного міста одночасно в протилежних напрямках виїхали два автомобілі. Один їхав

з швидкістю 52 км /год, а другий – з швидкістю 74 км/год. На якій відстані будуть автомобілі через 13 годин ?», учитель традиційно проводить вивчення змісту задачі:

1. Про що йде мова в задачі? (Про рух двох автомобілів).
2. Як рухались автомобілі? (В протилежних напрямках).
3. З якою швидкістю рухався перший автомобіль? (52 км/год).
4. Яка швидкість другого автомобіля? (74 км/год).
5. Яке запитання стоїть у задачі? (На якій відстані будуть автомобілі через 13 годин?).

У даній ситуації учні констатували тільки числові дані та запитання задачі. Різноманітні зв'язки між даними і шуканими величинами залишились для них непомітними. Така робота не повинна задовольняти вчителів. Доцільно організувати роботу над вивченням умови задачі так, щоб зосередити увагу учнів на зв'язках, що існують між величинами:

1. Як рухались автомобілі? (В протилежних напрямках).
2. Як протилежний напрям руху впливатиме на шукану величину? (Відстань між автомобілями буде збільшуватись).
3. Чи однакову відстань пройдуть автомобілі? (Ні. Другий автомобіль проїде більшу відстань).
4. Чому другий автомобіль проїде більшу відстань? (Тому, що він їхав з більшою швидкістю).
5. Про що запитує задача ? (На якій відстані будуть автомобілі через 13 годин?).
6. Із скількох відрізків складатиметься шукана величина? (З двох відрізків).
7. Який із цих відрізків буде більше і чому ? (Більший відрізок – це відстань, яку проїхав другий автомобіль, тому, що в нього була більша швидкість).
8. Які трійки величин можна виділити в даній задачі? (Швидкість, час, відстань).

9. В якій залежності знаходиться відстань по відношенню до швидкості? (Чим більша швидкість, тим більша і відстань, яку проходить тіло за певний час).

Даний діалог з учнями дає їм можливість усвідомити пряму пропорційну залежність.

Учитель з перших днів роботи над задачами повинен зосереджувати увагу дітей на схованих залежностях. Так, під час роботи над задачею з опорними словами «було», «віддали», «залишилось» (1 клас) доцільно поставити такі запитання учням: якщо віддали, то залишиться більше чи менше? (Залишиться менше).

Це і буде обґрунтуванням вибору арифметичної дії.

Було – 10

Віддали – 4

Залишилось – ?

Усвідомивши вибір арифметичної дії (раз віддали – залишилось менше), учні спостерігають за зміною шуканої величини від зміни одного із даних (див. табл. 1):

Таблиця 1

Залежність зміни різниці від зміни від'ємника

Було	10	10	10	10
Віддали	4	6	8	9
Залишилося	?	?	?	?

Аналізуючи числові дані, учні приходять до висновку: чим більше віддали, тим менше залишилось і навпаки. В цій задачі захована обернена пропорційна залежність, з якою учні зустрінуться під час роботи із складеними типовими задачами. Подібну тренувальну роботу доцільно проводити і в наступних класах. Проаналізувавши і усвідомивши зміст запропонованої задачі та спостерігаючи за зміною трійок величин (див. табл. 2), учні приходять

до висновків, що при зміні результату змінюється один із компонентів [1].

Таблиця 2

Залежність між трійками величин

Швидкість	5км/год	12км/год	60км/год	75км/год	860км/год
Час	3	3	3	3	3
Відстань	?	?	?	?	?

Запитання до учнів:

1. Знайди шукану величину.
2. У якій залежності знаходиться шукана величина зі швидкістю? (Чим більша швидкість, тим більша відстань при сталому часі).
3. Яким тілам належать дані швидкості ? Складіть задачі.

Таблиця 3

Залежність відстані від швидкості при сталому часі

Швидкість	?	?	?	?	?
Час	3	3	3	3	3
Відстань	15 км	36 км	180 км	225 км	2 580 км

Запитання до учнів:

1. Не розв'язуючи задачі, скажіть, яка із швидкостей буде більша, яка менша і чому ? (див. табл. 3,4)
2. Розподіли швидкості тіл у порядку зростання або спадання.

Таблиця 4

Залежність часу від швидкості при сталій відстані

Хто рухається	людина	велосипед	мотоцикл	вантажівка
Швидкість	5 км /год	12 км/год	60 км/год	30 км/год
Час	?	?	?	?
Відстань	300 км	300 км	300 км	300 км

Запитання до учнів :

1. Не розв'язуючи задачі скажи, яке тіло витратить більше часу на подолання даної відстані і чому ?

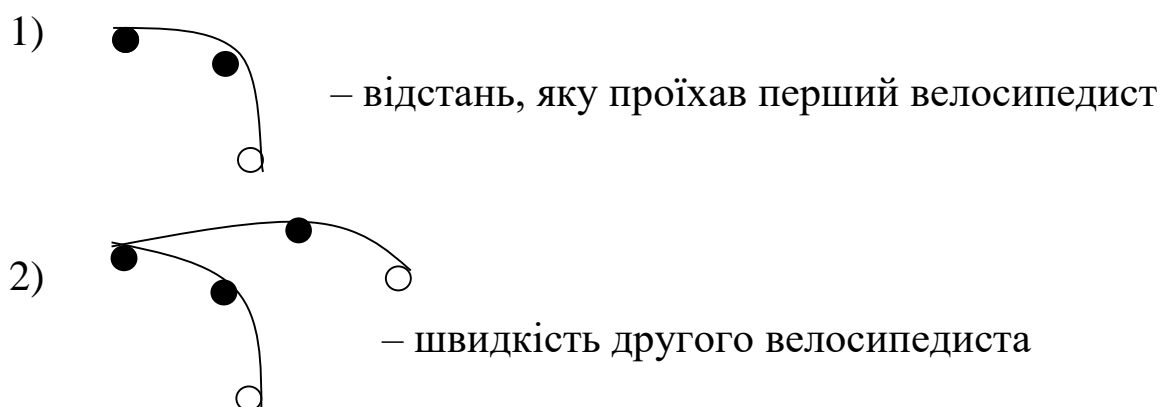
2. Яка закономірність спостерігається у даній задачі? (Чим більша швидкість, тим менше часу потрібно для подолання заданої відстані).

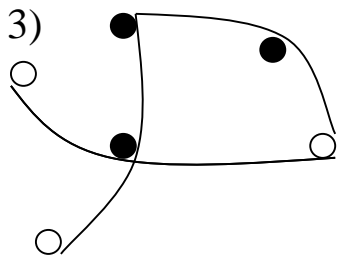
Подібна робота активізує мислення дітей, розвиває творчі здібності учнів початкових класів. В основу даної роботи покладені спостереження явищ, встановлення зв'язків між ними у процесі самостійної діяльності учнів або під керівництвом вчителя, при цьому постійно виникають питання «Чому?», «Як?».

Учні зрозуміють, що запропоновані три таблиці тісно пов'язані одна з одною певними залежностями, які пізніше вони свідомо будуть використовувати у процесі розв'язування типових задач.

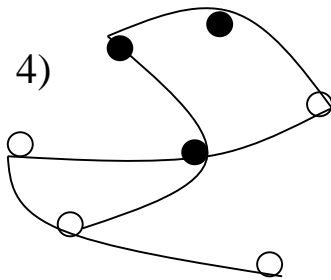
Позитивний вплив на розвиток творчого мислення учнів здійснює використання в роботі над задачами граф-схем, за допомогою яких формується узагальнений спосіб розв'язування задач, сприяє формуванню у дітей алгоритмічної культури. За допомогою граф-схем учні встановлюють зв'язки, що існують між даними та шуканими величинами.

Проілюструємо розв'язок задачі за допомогою граф-схеми: «З двох населених пунктів виїхали назустріч один одному два велосипедисти. Перший їхав з швидкістю 13 км/год, другий на 4 км/год менше. Через дві години велосипедисти зустрілися. Яка відстань між цими населеними пунктами?».





– відстань, яку проїхав другий велосипедист



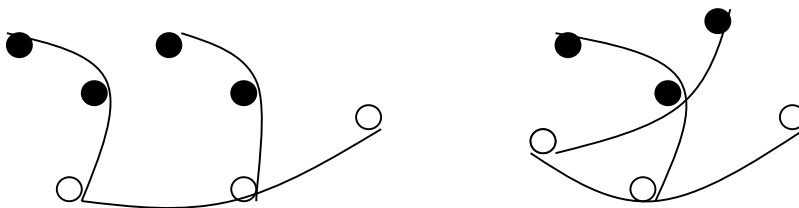
– відстань між населеними пунктами

У даній схемі встановлені чотири зв'язки, отже задачу можна розв'язати чотирма арифметичними діями.

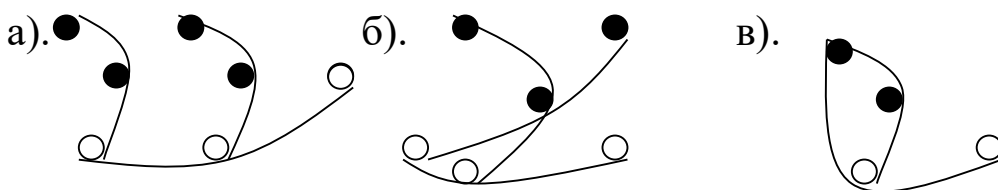
Подібні схеми доцільно починати з першого класу, пояснюючи, що зафарбовані кружечки – відомі компоненти задачі, а шукані величини – не зафарбовані. Сполучаються ці точки дугами, які вказують скільки зв'язків у даній задачі, скільки відомих, скільки шуканих величин, на скільки дій дана задача.

Використовуючи граф-схеми можна запропонувати учням такі види творчої роботи :

1. За даними граф-схемами скласти задачу:



2. Яку граф-схему можна застосувати до даної задачі: «В одному сувої 15 м тканини, а в іншому 12 м. Із всієї тканини пошили плаття, витрачаючи на кожне по 3 м тканини. Скільки всього пошили платтів?»



Наведені приклади творчої роботи учнів із задачами мають на меті показати урок, як оригінальне педагогічне творіння, де все цікаве, де активізується творча думка дитини. Однак вчитель повинен пам'ятати, що різним людям притаманні неоднакові особливості творчого клімату. Для одних стимулювати творчу ініціативу потрібно весь час, контролюючи результати їхньої діяльності. У других «тиск встановлених термінів» знижує ефективність роботи. Третім, для «запалювання творчої думки потрібні невимушені умови». Четвертим для стимулювання творчого мислення потрібні змагання. Багато в чому творча атмосфера в групі залежить від психологічної сумісності її членів від розміру групи, лідерства в ній, від дисциплінарної атмосфери, від авторитету вчителя.

Реалізується творча діяльність учнів через сукупність таких правил:

1. Творчі задачі, завдання повинні бути таких рівнів проблемності, складності, щоб учень справлявся з ними або самостійно, або з деякою допомогою вчителя.

2. Не слід поспішати у наданні дитині допомоги чи підказки. Необхідно надавати йому можливість у повній мірі проявити свої знання, вміння та здібності і врешті відчувати радість «відкриття», «винаходу», успіху.

3. Ніколи не зловживати доріканнями, зауваженнями, поганими оцінками. Аналіз типових помилок і недоліків учнів проводити у доброзичливій формі.

4. Якомога більше поваги, якомога більше вимогливості до дітей.

Аналіз відвіданих уроків переконує нас в тому, що вчителі початкової школи не завжди творчо, вдумливо підходять до вивчення навчального матеріалу. Окремі теми розглядаються поверхово. Можна спостерігати виконання одноманітних завдань, або завдань, опрацювання яких зводиться до механічного перенесення знань з однієї ситуації в іншу, а це, в свою чергу, викликає в учнів байдуже

ставлення до предмета, знижує інтерес, сковує ініціативу, робить учня «пасивним споживачем». У цьому процесі відсутнє головне – самостійні роздуми над навчальним матеріалом, розвиток пошукової діяльності учнів, індуктивний шлях міркування, спілкування учнів у процесі роботи.

Зупинимось на окремих моментах уроку математики.

Так, при вивченні теми «Табличні випадки множення і ділення» вчителі, як правило, обмежуються складанням таблиці множення (ділення) і на основі практичних вправ намагаються довести вивчення цього матеріалу до автоматизму. На протязі всіх уроків, присвячених вивченню табличних випадків множення (ділення), спостерігається одноманітна робота. В даний момент доцільно включати завдання з елементами дослідження, які будуть активізувати розумову діяльність учнів. Наприклад, таблиця множення 3. Після її складання слід звернути увагу на такі аспекти:

1. Яка закономірність спостерігається в добутках? (Кожний наступний добуток збільшується на 3).

2. При множенні числа 3 на парне число отримуємо парне і навпаки.

3. Сума одиниць і десятків добутку ділиться на 3. (Наприклад, $3 \times 4 = 12$, $1 + 2 = 3$, $3 : 3$)

На завершення таблиці множення числа 3 доцільно запропонувати учням математичний диктант:

1. Запишіть в порядку зростання добутки, що отримали при множенні 3 (3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27, 30).

2. Підкресліть в попередньому завданні парні числа (6, 12, 18, 24, 30).

3. Вставте пропущені числа: 3, 6, 9, 15 18 30).

4. Зменшіть добутки у 3 рази (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10).

Під час вивчення теми табличне множення 4 бажано запропонувати учням таке запитання: чим відрізняється табличне

множення 3 від табличного множення 4? (При множенні числа 4, ми отримуємо парні добутки).

При вивченні табличного множення 9 доцільно поставити таке запитання: які властивості попередніх табличних випадків множення необхідно перенести на табличні випадки множення 9? (Добуток збільшується на 9; сума одиниць і десятків добутків дорівнює 9; є парні і непарні добутки.)

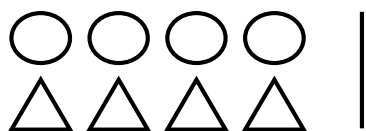
Організація такої роботи зацікавлює учнів, включає їх в пошукову діяльність.

Розглянемо роботу над задачами на збільшення і зменшення на кілька одиниць. Наші спостереження показали, що робота над задачами в переважній більшості зводиться до виконання арифметичних дій, не розкривається зв'язок між арифметичними діями і відношенням «більше», «менше». Дану роботу бажано організувати активним шляхом, включаючи підготовчу роботу до розв'язування задач.

При розгляді задач подібного виду учні повинні засвоїти поняття «однакова кількість» або «стільки ж» і вміти встановлювати зв'язки між поняттям «більше» і арифметичною дією «додавання», між поняттям «менше» і арифметичною дією «віднімання».

Учитель пропонує учням виконати такі вправи з множинами предметів:

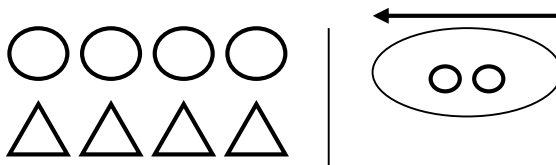
- покладіть перед собою 4 кружечки;
- під ними покладіть 4 трикутнички;



- що можна сказати про число кружечків стосовно числа трикутничків? (Їх стільки ж);
- чи можна це саме сказати стосовно трикутників? (Так);
- як ви розумієте поняття «стільки ж?» (Однакова кількість).

На даному етапі учні усвідомили два однозначних поняття «однакова кількість» і «стільки ж».

Виходимо на розкриття значення відношень «на більше-менше на кілька одиниць».



- Приєднайте два кружечки.
- Як змінилось число кружечків? (Збільшилось).
- Коли кружечків стало більше? (Коли приєднали два).
- Чи можемо тепер сказати, що кружечків стало стільки ж як і трикутничків? (Ні, їх не однакова кількість).
- На скільки кружечків стало більше? (На 2).
- Що можна сказати про число трикутничків? (Їх стало менше на 2).
- Виходимо на зв'язок між додаванням і відношенням «на більше».
- Коли предметів стало більше? (Коли прилічили, приєднали, додали).

Отже, щоб предметів стало «більше на», слід додати.

Аналогічна робота проводиться по усвідомленню зв'язку дії віднімання з відношенням «на менше»:

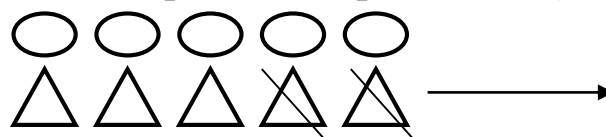
- покладіть перед собою 5 кружечків;



- покладіть стільки ж трикутничків;



- що можна сказати про число предметів? (Однакова кількість);



- вилучіть два трикутнички;

- як змінилось число предметів? (Зменшилось);
- на скільки зменшилось число трикутників? (На 2);
- коли предметів стало менше? (Коли вилучили, відняли, забрали і т. п.).
- отже, щоб предметів стало менше, що необхідно зробити? (Відняти).

Отримані знання учні переносять на розв'язання текстових задач.

Наприклад: Задача 1. *Оленка принесла у класну бібліотечку 6 книжок, а Миколка на 2 книжки менше. Скільки книжок приніс Миколка?*

Учні міркують так:

Миколка приніс книжок стільки, скільки і Оленка, тільки без двох.

Отже, задача розв'язується так: $6 - 2 = 4$ (кн.)

Задача 2. *В одному кошику 7 грушок, у другому на 2 грушки більше. Скільки грушок у другому кошику?*

Міркування учнів: у другому кошику було грушок стільки, скільки у першому, та ще 2.

Отже, задача розв'язується так: $7 + 2 = 9$ (гр.)

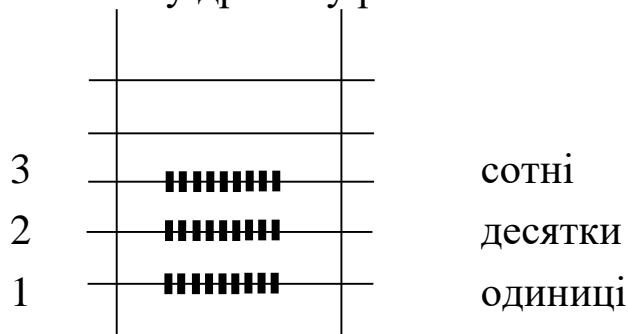
Потребує більш вдумливого підходу і вивчення теми: «Нумерація та арифметичні дії багатоцифрових чисел». Як правило, учні формально засвоюють тисячу як лічильну одиницю, в той же час за допомогою тисячі ми розкриваємо утворення класу тисяч .

Даний етап важливий у плані розкриття безмежності числової послідовності. Учні наочно повинні переконатися в тому, що саме тисяча, як лічильна одиниця, дає можливість розширити кордони числової послідовності і створити уявлення про клас одиниць і клас тисяч.

Розкриємо методику проведення даної роботи.

Вчитель пропонує учням відкласти на рахівниці число, наближене до 1000. Це число 999.

- Скільки одиниць в даному числі? (9).
- На якій дротині відкладемо 9 одиниць? (На першій дротині).
- На якій дротині відкладемо 9 десятків? (На другій дротині).
- На яку дротину розмістимо 9 сотень? (На третю дротину).



– До даного числа додаємо одну одиницю і прослідкуємо, що буде відбуватись.

- На яку дротину поставили кісточку? (На першу дротину)
- Скільки кісточок стало на першій дротині? (Десять кісточок)
- Яким числом можна замінити десять кісточок? (Одним десятком)
- На яку дротину потрапляє отриманий десяток? (На другу дротину, тобто в другий розряд)
- Скільки десятків стало на другій дротині? (Десять десятків)
- Яким числом можна замінити десять десятків? (Однією сотнею)
- На яку дротину, або в який розряд потрапить сотня? (На третю дротину)
- Скільки сотень стало на третій дротині? (Десять сотень)
- Яким числом можна замінити десять сотень? (Однією тисячею)
- На яку дротину ми повинні поставити одну тисячу? (На 4 дротину)
- Що ми будемо лічити на четвертій дротині? (Одиниці тисяч)
- Нарахувати 10 тисяч. Яким числом їх можна замінити? (Одним десятком (чого?) тисяч)

- На яку дротину потрапляють десятки тисяч? (На п'яту дротину або 5 розряд)
- Рахуємо десятки тисяч. (Нарахували 10 десятків тисяч)
- Яким числом замінимо десять десятків тисяч? (Однією сотнею тисяч)
- На якій дротині будемо рахувати сотні тисяч? (На шостій дротині)

Нарахувавши десять сотень тисяч, учитель повідомляє, що це буде число тисяча тисяч або 1 мільйон.

- З якими новими розрядами ви познайомились? (Одиниці тисяч, десятки тисяч, сотні тисяч)
- Занесемо ці розряди в нумераційну таблицю.

Під час аналізу виконаної роботи, учні приходять до висновку, що за допомогою тисячі як лічильної одиниці їм вдалося розкрити три нових розряди – одиниці тисяч, десятки тисяч, сотні тисяч.

Тепер легко ввести поняття про клас тисяч: одиниці тисяч, десятки тисяч і сотні тисяч об'єднуються в клас тисяч, а одиниці, десятки, сотні – в клас одиниць.

Тільки тепер настав час вивісити нумераційну таблицю (таблицю розрядів і класів) і порівняти з тією таблицею, яку зробили учні. Діти добре засвоюють і те, що 10 одиниць нижчого розряду становить 1 одиницю сусіднього вищого розряду і навпаки.

Переглянутий матеріал не може вивчатись формально, адже засвоєння багатоцифрових чисел – це нелегка справа.

Автори підручників та методик вивчення цієї теми розводять у часі, цим самим знімають напругу дітей. Вони пропонують поступово навантажувати учнів числовими відрізками, а саме: чотирицифрові числа: читання і запис; п'ятицифрові числа: читання і запис; шестицифрові числа: читання і запис.

При вивченні усної і письмової нумерації багатоцифрових чисел слід зосереджувати увагу на детальному розборі чисел. Наприклад,

при ознайомленні п'ятицифрових чисел слід зосередити увагу на тому, який найвищий розряд в даному числі, як називається п'ятий розряд (дес. тисяч), скільки класів в даному числі, назвати клас одиниць, клас тисяч, прочитати число, записати його за допомогою цифр, розкласти на суму розрядних доданків, визначити його місце в натуральній послідовності.

Розглянемо це на конкретному прикладі. Число 46794. Після озвучення числа звертаємо увагу дітей на першу половину числа – сорок шість тисяч.

– В якому класі повинна знаходитись ця частина числа? (В другому класі).

– Який найвищий розряд даного числа ви почули? (Десятки тисяч).

– На якій дротині ми відкладали десятки тисяч? (На п'ятій).

– Скільки десятків тисяч прозвучало? (Чотири десятки тисяч, або 40 тисяч).

– Яка кількість одиниць тисяч в даному числі? (Шість одиниць тисяч).

– Чи всі розряди другого класу прозвучали в даному числі? (Ні. Немає розряду сотень).

– Запишемо першу половину числа в нумераційній таблиці:

Клас тисяч			Клас одиниць		
сотні тисяч	десятки тисяч	одиниці тисяч	сотні	десятки	одиниці
	4	6			

– Яка друга половина числа? (794)

– Чи всі розряди є в даному числі? (Так)

– Запишемо дане число в нумераційній таблиці:

Клас тисяч			Клас одиниць		
сотні тисяч	десятки тисяч	одиниці тисяч	сотні	десятки	одиниці
	4	6	7	9	4

- Пропонуємо учням записати число в зошиті: 46 794
- Умовно поділити його на класи.
- Назвати число, що стоїть в першому класі (794)
- Назвати число, яке ми запишемо в другий клас – клас тисяч (46)
- Розкласти число на суму розрядних доданків:

$$40\ 000 + 6\ 000 + 700 + 90 + 4$$

- Назвати кожний розряд (4 одиниці, 9 десятків, 7 сотень, 6 одиниць тисяч, 4 десятки тисяч)
- Визначити місце числа в натуральному ряді:

$$46\quad 793\quad \underline{46\ 794}\quad 46\ 795$$

- Скільки в даному числі всього: одиниць – 46 794; десятків – 46 79; сотень – 467; одиниць тисяч – 46; десятків тисяч – 4

Наступним завданням буде запис чисел на слух, наприклад:

- Запиши число, в якому 42 тисячі 320 одиниць.
- Дану суму записати як одне число:

$$40\ 000 + 2\ 000 + 600 + 40 + 5.$$

За допомогою такого аналізу учні переконуються, що числа другого класу читаються так само, як і числа першого класу.

Особлива увага зосереджується на записі чисел, в яких є відсутні одиниці певного розряду і, на місці яких ставиться нуль. Доречно нагадати, що нуль – це не відсутність розряду, а лише відсутні одиниці в даному розряді. При цьому слід акцентувати увагу дітей на тому, що у записі багатоцифрових чисел перший клас – клас одиниць записується трьома цифрами, які вказують на три розряди (одиниці, десятки, сотні), аналогічно записується і другий клас, якщо у числі наявні всі розряди.

При читанні і записі багатоцифрових чисел спочатку називаємо числа другого класу, а потім через невелику паузу числа першого класу.

Наведені приклади роботи з новим матеріалом розкривають не використані можливості його вивчення, а це, в свою чергу буде

активізувати думку дитини. Вивчення даної теми в школі має значні недоліки, а саме: не розкривається чітко роль тисячі як лічильної одиниці, вивчення цієї теми розпочинається з нумераційної таблиці, а не з самостійного її розкриття.

Практичні вправи спрямовані на активізацію мислення учнів у роботі з новим матеріалом мають на меті показати урок як оригінальне педагогічне творіння, де все цікаве, де активізується думка дитини.

Розвивати творче мислення учнів можна через сукупність таких правил:

1. Завдання повинні бути таких рівнів проблемності, складності, щоб учень справлявся з ними або самостійно, або з деякою допомогою вчителя.

2. Не слід поспішати у наданні дитині підказки. Необхідно надавати йому можливість у повній мірі проявити свої знання, вміння та здібності і в решті відчувати радість «відкриття», успіху.

3. Аналіз типових помилок і недоліків учнів проводити у доброзичливій формі.

Тривалий час вчителями початкової школи недооцінювався етап перевірки домашніх завдань. Вони помилково вважали, що перевірка домашніх завдань може зводитись лише до фронтальної, або і зовсім не перевіряється, пояснюючи це тим, що перевірки підлягають учнівські зошити.

Спостереження за роботою вчителів сільських шкіл свідчать про те, що 48 відвіданих уроків математики на 14 (29,2 %) уроках використовувалася фронтальна перевірка домашніх завдань, на 12 (25,0 %) уроках переважала перевірка зошитів, на 8 (16,7 %) застосовувалося виконання роботи аналогічної домашній і лише на 4 (8,3 %) уроках був використаний творчий підхід до перевірки домашніх завдань.

Вивчення планів-конспектів з математики вчителів початкової школи дає підставу стверджувати, що такий стиль роботи носить

систематичний характер. Таким чином, етап перевірки домашніх завдань недостатньо використовується вчителями (у нашому дослідженні лише 8,3%) для організації творчої діяльності молодших школярів. Це один із резервів для розвитку у дітей творчого мислення на уроках математики.

Розглянемо види перевірки домашніх завдань на конкретному матеріалі.

Перевірка розв'язку прикладів:

$$8 \cdot 3 + 8 \cdot 7; \quad 45 + 48; \quad 56 - 64 : 8;$$

$$8 \cdot 2 + 8 \cdot 8; \quad 73 - 18; \quad 16 - 16 : 8;$$

$$(16 + 56) : 8; \quad (100 - 36) : 8.$$

Вчителю доцільно запропонувати учням не просто назвати відповіді прикладів, які виконувати учні дома, а включитись в активну розумову діяльність під час перевірки домашнього завдання:

1) прочитати відповіді, де ви знаходили суми;

$$(8 \cdot 3 + 8 \cdot 7 = 80; \quad 8 \cdot 2 + 8 \cdot 8 = 80; \quad 45 + 48 = 93)$$

2) прочитати відповіді, де ви знаходили різниці;

$$(16 - 16 : 8 = 14; \quad 56 - 64 : 8 = 48; \quad 73 - 18 = 55)$$

3) прочитати відповіді, де ви знаходили частки;

$$((16 + 56) : 8 = 9; \quad (100 - 36) : 8 = 8)$$

4) перший вираз прочитати різними способами $8 \cdot 3 + 8 \cdot 7 = 80$

1 спосіб. Знайти суму, перший доданок якої поданий добутком чисел 8 і 3, а другий доданок добутком чисел 8 і 7;

2 спосіб. Добуток чисел 8 і 3 збільшити на добуток чисел 8 і 7;

3 спосіб. До добутку чисел 8 і 3 додати добуток чисел 8 і 7.

5) прочитати відповіді, які є двоцифровими числами;
(80,80,93,55,48,14)

6) прочитати відповіді, які є круглими числами; (80,80)

7) прочитати відповіді, які є парними числами; (80,80,8,48,14)

8) прочитати відповіді, які є непарними числами; (9,93,55)

9) прочитати відповідь, яка є найбільшим числом; (93)

10) прочитати відповідь, яка є найменшим числом; (8)

Види перевірки задач.

Задача 1. (3 клас). *Черговому у шкільній їдальні потрібно розкласти на столі 18 млинців по 2 в кожну тарілку. Скільки дітей сидять за столом ?*

Завдання. З числових даних 18, 2, 9 скласти всі можливі задачі на множення і ділення:

18, , 9;

18, 2, ;

, 2, 9.

Це перші кроки дитини як творця, які сприяють і засвоєнню залежності між компонентами і результатом дій:

1. Які компоненти невідомі у кожній задачі ? (дільник, частка, ділене).

2. Як змінити кожний із цих компонентів?

3. Чим схожі і чим відрізняються наступні задачі :

2, 9, ;

, 9, 18;

2, , 18.

4. Які компоненти невідомі у кожній задачі? (добуток, перший множник, другий множник).

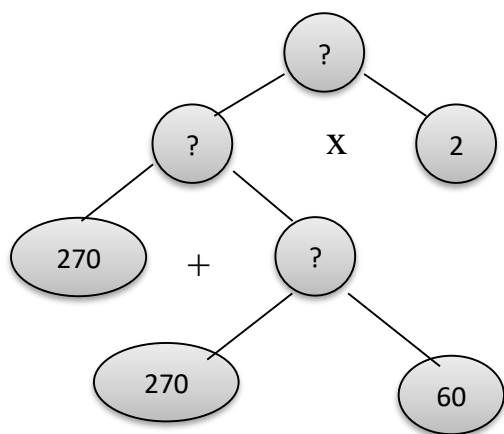
5. Складіть прості задачі за даними схемами і порівняйте їх з попередніми задачами.

У результаті проведеної перевірки розв'язку задачі, учитель спрямовує дітей на творчу діяльність, широко використовує прийом порівняння, що сприяє свідомому засвоєнню математичного матеріалу.

Задача 2. (4 клас). *У саду бригада збирала 270 кг груш, яблук на 60 кг більше, а слив у 2 рази більше, ніж груш і яблук разом. Скільки кілограм слив було зібрано бригадою ?*

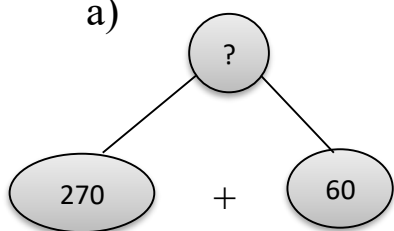
До даної задачі доцільні такі види перевірки:

1. Провести міркування за схемою:

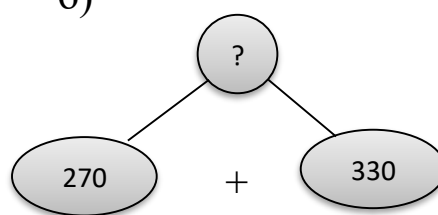


2. Які питання можна поставити до схем:

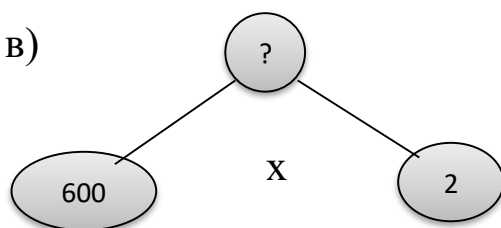
а)



б)



в)

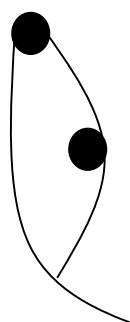


Домашня задача може бути проілюстрована і за допомогою граф-схеми. Граф-схемою називають схему, яка складається з точок і дуг, що сполучають ці точки. Як показали дослідження психологів, учні початкової школи глибоко усвідомлюють зв'язки між даними та шуканими величинами задачі, якщо ці зв'язки подано за допомогою графа.

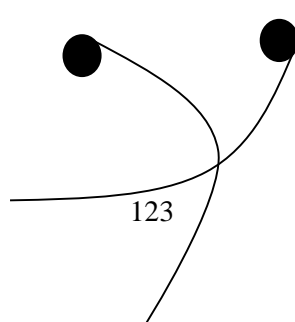
У граф-схемі позначатимемо відомі компоненти задачі темними (зафарбованими) точками, а невідомі не зафарбованими. Кожне співвідношення, що існує між згаданими компонентами позначатимемо дугою.

3. Яка із граф-схем може бути розв'язком даної задачі ?

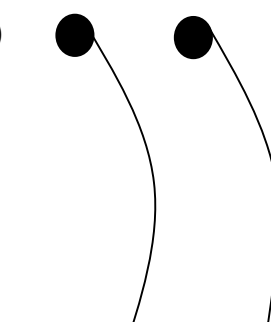
а)

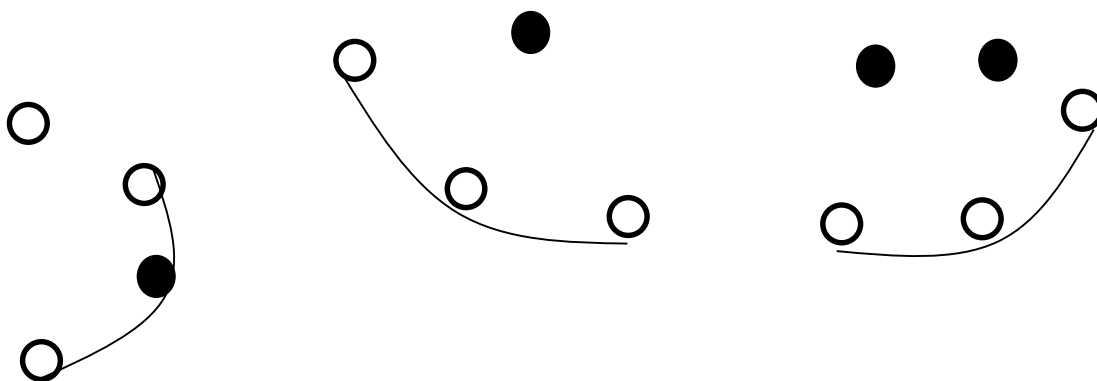


б)



в)





Особливий інтерес до творчості викликають у дітей завдання на конструювання. Розглянемо це на прикладі задачі (2 клас). **На клумбі учні вирішили посадити 35 троянд, це на 8 більше, ніж нарцисів. Скільки посадили учні нарцисів?**

Пропонуємо види перевірки з елементами творчої роботи:

1. Заміни підкреслені слова іншими так, щоб не змінився зміст задачі.
2. Заміни виділені слова іншими так, щоб задача розв'язувалась такою ж самою дією.
3. Склади задачу аналогічну даній.

Вибір форми перевірки домашньої роботи, як правило, залежить від поставленої мети.

Наприклад, учитель запланував перевірити засвоєння учнями табличних випадків множення числа 9.

Доцільно організувати таке дослідження:

- На скільки одиниць збільшується кожний наступний добуток при множенні 9 ?
- Назвати парні відповіді (18,36,54,72,90).
- Яку закономірність при цьому ви помітили? (Множимо на парне число, отримуємо парні відповіді і навпаки).
- Прослідкуйте за десятками і одиницями у відповіді. Який висновок ви можете зробити? (Десятки збільшуються на одиницю, а розряд одиниць зменшується на одиницю?)
- Чи можуть бути добутки 42,53,62 відповідями при множенні

9? (Ні, тому, що у відповідях сума одиниць і десятків дорівнює 9. Запропоновані відповіді не відповідають цій умові).

– Назвати всі числа, що у сумі складають 9 (54,72,81 тощо.)

Запропонована дослідницька робота збуджує інтерес у дітей до теми, що вивчається, сприяє більш глибокому розумінню математичних положень, закономірностей.

Таким чином, творчі завдання на будь-якому етапі уроку дозволяють учителю розширювати і поглиблювати математичні знання учнів, застосовувати їх у розв'язанні прикладів і задач підвищеної складності. Все це позитивно впливає на загальний математичний розвиток учнів, на підвищення інтересу до дисципліни.

Тому роль перевірки домашніх завдань на уроці математики особливо зростає, тому що вона сприяє узагальненню та систематизації знань, активізує спостережливість учнів, спонукає їх до творчої діяльності, розвиває пізнавальну активність і самостійність, враховує індивідуальні особливості учнів.

Навчання молодших школярів творчій пізнавальній діяльності на різних етапах уроку – перспективний і актуальний напрямок. Подальше його вдосконалення дозволить відкрити внутрішні резерви процесу навчання молодших школярів, використовувати їх на практиці, розвивати творче математичне мислення, формувати стійкий пізнавальний інтерес і позитивне ставлення до навчання математиці.

Будемо переконані в тому, що розвиток творчого мислення і пошукова діяльність учнів на уроці математики – обов'язок кожного вчителя, незалежно від того де він працює, чи в звичайному класі, чи в класі–комплекті, чи в звичайній сільській школі.

Таким чином, аналіз науково-методичної літератури, практичної діяльності вчителів початкових класів, дозволяє стверджувати: проблема розвитку творчого мислення учнів початкових класів на різних уроках залишається актуально.

Зокрема, вимагають подальшого опрацювання и пошуків форм навчання, методичних підходів, які сприятимуть розвитку творчого мислення дітей.

Перспективою залишається пошук такої структури уроків, на яких учні залишались би центральною фігурою у навчальному процесі. «Не дитину треба пристосовувати до системи освіти, а школу до неї» [3].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богданович М. В. Методика викладання математики в початкових класах / М. В. Богданович., М. В. Козак., Я. А Король. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. 368 с.

2. Матюшкина А. М. Развитие творческой активности школьников. Москва : Педагогика, 1991. С.4 –7.

3. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ : Генеза, 1999. 368 с.

4. Шевчук І. В. Методичні підходи до розв'язування текстових задач у початковому курсі математики. Умань : РВЦ «Софія», 2017. 190 с.

5. Эрдниев П. М. Теория и методика обучения математике в начальной школе. Москва : Педагогика, 1988 С. 205.

Людмила РОЄНКО

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ПРИЙОМІВ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

Необхідним атрибутом життя людей ХХІ століття стає вміння працювати з інформацією упродовж життя, здобувати її, аналізувати, застосовувати. Саме тому виникла очевидна життєва необхідність розвивати критичне мислення вже у молодшому шкільному віці. Це вимагає від майбутніх фахівців у галузі початкової освіти готовності до практичного застосування прийомів розвитку критичного мислення в навчальному процесі початкової школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволяє стверджувати, що процес формування критичного мислення розглядався в таких напрямках: методологічні засади дослідження проблеми критичного мислення (С. Брукфілд, Т. Воропай, М. Ліпман), сутність та структура критичного мислення особистості (Г. Астлейтнер, В. Крюмм, Р. Нікерсон, Д. Перкінс, Е. Сміт), упровадження технології розвитку критичного мислення у процес навчання школярів (А. Байрамов, О. Белкіна-Ковальчук, Т. Воропай, Д. Десятов, О. Марченко, О. Пометун, Л. Терлецька, С. Терно, О. Тягло та ін.). Особливості формування критичного мислення у майбутніх учителів у процесі професійної підготовки досліджували Т. Олійник, Л. Петрик, О. Пономарьова, Л. Ткаченко. Проблеми формування готовності майбутніх вчителів до різних інноваційних педагогічних технологій досліджували А. Алексюк, В. Беспалько, П. Воловик, М. Гриньова, І. Дичківська, В. Євдокимов, М. Кларін, О. Пехота, О. Пометун, І. Прокопенко, Г. Селевко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Л. Каленюк, М. Кларін, О. Комар, А. Мартинець.

Проте аналіз останніх досліджень та наші спостереження засвідчують, що показники готовності майбутніх учителів початкової

школи до розвитку критичного мислення представлені переважно низьким та середнім рівнями, відповідно близько 50% та близько 40% [10, с. 84]. Крім того, ми стикнулися з нерозумінням процесу розвитку критичного мислення серед вчителів-практиків, які вважають, що захопившись уроками критичного мислення, вони не зможуть повноцінно надати учням фактичний матеріал, який їм вкрай необхідний для подальшого навчання і вважають за необхідне передавати учням власне розуміння інформації, адже вчитель є авторитетом для школярів молодшого шкільного віку? Тож мета нашого дослідження – навчити майбутніх учителів початкової школи застосовувати методи критичного мислення на різних етапах уроків літературного читання та довести вчителям-практикам, що процес розвитку критичного мислення не впливає на обсяг засвоєння інформації, а сприяє її розумінню.

Розвивати критичне мислення учнів можна за умов готовності вчителя до впровадження цієї технології, його бажання розвивати навички критичного мислення у своїх учнів та готовності учнів до нових підходів вивчення матеріалу, їхнє бажання брати активну участь в освітньому процесі. Показниками готовності, на думку К. Дурай-Новакової, є: зміст потреб та мотивацій педагогічної діяльності, рівень знань про сутність професій; ступінь усвідомлення відповідальності за результати педагогічної діяльності; рівень мобілізації та активізації знань, умінь, навичок і професійно значущих якостей особистості; якість соціальних установок на педагогічну діяльність, рівень стабільності професійних інтересів [3, с. 13]. Висвітлюючи питання підготовки майбутнього вчителя до застосування прийомів розвитку критичного мислення в молодших школярів, вважаємо за необхідне коротко схарактеризувати етапи підготовки майбутніх учителів початкової до означеної діяльності.

Навчаючи студентів основам критичного мислення в першу чергу необхідно сформулювати мотиваційну складову критичного

мислення майбутнього фахівця, оскільки вироблення установки на критичне мислення не менш важливе, ніж розвиток умінь критично мислити. Мотивація до впровадження критичного мислення в освітній процес, за Л. Ткаченко, визначає: «характер ціннісного ставлення майбутнього вчителя початкової школи до формування критичного мислення (мотиваційна установка на здійснення критичного мислення); мотивацію до професійного самовдосконалення (мотивація на здобуття професійних знань та сформованість професійних умінь, усвідомлення значущості професійного зростання); громадянськість (громадянська свідомість, громадянська активність, громадянська позиція, громадянська відповідальність); толерантність; комунікативні уміння» [9, с. 12]. Це означає, що майбутній учитель сам повинен усвідомлювати необхідність оволодіння технологією критичного мислення, постійно вдосконалювати свої уміння у цьому напрямі.

Важливою умовою ефективної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування прийомів розвитку критичного мислення є збагачення їх системою понять і теоретичних знань, що розкривають суть, структуру критичного мислення, систематизація уявлення щодо цілей та особливостей технології розвитку критичного мислення, опанування її основними елементами.

Аналіз літератури з означеної проблеми, результатів бесід із учителями 1-4 класів та власний досвід викладання дозволив визначити такі особливості підготовки студентів до застосування прийомів розвитку критичного мислення на уроках літературного читання: ознайомлення з різними типами питань до текстів та технікою їх постановки, розвиток уміння формулювати питання як у процесі підготовки до уроку, так і в ході самого уроку. Готуючи студентів до уроків літературного читання за технологією розвитку критичного мислення, необхідно добирати такі твори, в яких, крім подій і дій персонажів, є міркування і приховані питання.

Ключовими вміннями для формування критичного мислення в учнів є вміння вчителя ставити запитання. Відомо, що запитання активізують мислення, створюють умови для вибору можливих і необхідних відповідей. Під час роботи над текстом результат залежить від початкових запитань, за допомогою яких активізується мислення учнів, оцінюються їхні можливості, створюються умови для знаходження ефективного рішення.

Практика показує, що як для майбутнього вчителя, так і для вчителя-практика складніше сформулювати запитання, ніж дати на нього відповідь. Тому в процесі роботи над текстами підручників з літературного читання навчаємо студентів ставити різні типи запитань. Для цього доречно звернути увагу на таксономію Б. Блума щодо 6 рівнів розумової діяльності (знання, розуміння, використання, аналіз, синтез, оцінювання), що породжує систему запитань. Найлегше студентам вдається поставити репродуктивні запитання, відповіді на які є у прочитаному тексті (скільки, що, хто, коли, де тощо). Такі запитання розраховані на механічне відтворення прочитаного.

Інтерпретаційні (пояснювальні) запитання починаються зі слів: Чому ..? Що означає ...? Як ви розумієте ...? Як іншими словами пояснити ...? Як передати іншими словами ...? Такі запитання розраховані на пошук причиново-наслідкових зв'язків і свідчать про рівень розуміння учнями тексту, вміння перефразувати, переказувати прочитане.

Запитання на застосування знань дають можливість розв'язувати або далі досліджувати проблемні ситуації, що містяться в текстах для читання. Тут доречними будуть такі питання: Як це може бути прикладом того, що...? Як це торкається того...? Чому це є важливим? Чому це відбулося? Що може зашкодити? Чим може бути корисно?

Аналітичні запитання передбачають встановлення ланцюжка взаємозв'язків, співвіднесення характеристик дійових осіб з їхніми вчинками, висунення припущень, поділ тексту на складові тощо. На

цьому етапі використовуються такі запитання: З чого складається...? Чим відрізняється...? Які свідчення ви можете навести? Як одна подія може бути пов'язана з іншою? Які пропозиції ви можете подати? Які причини ...?

Запитання на синтез спонукають до неординарного мислення і дають можливість застосовувати знання і досвід для творчого вирішення поставленого завдання. На цьому рівні ставляться такі питання: Як пов'язані ...? Що спільного між ...? Чому ви вважаєте ...? Що може статися, якщо...? Які поради ти міг би надати? Яким міг би бути інший шлях ...?

Запитання на оцінювання спрямовані на те, щоб учні висловили власні думки, оцінили якість отриманої інформації, пояснили переваги свого вибору, висловили зауваження, оцінили. Тут доречними будуть наступні запитання: Чи згодні ви...? Яке рішення ви б обрали? Як би ви розташували наведені факти залежно від їх важливості? Що є найголовнішим у..?

На цьому рівні учні оцінюють усю виконану роботу: чи правильно проаналізували текст, чи правильні висновки зробили, чи досягли поставленої мети, чи задоволені результатом?

Така послідовність запитань важлива тим, що відображає структуру уроку читання твору та навчає студента не лише ставити правильно запитання, а й дотримуватись послідовності, яка відображає сам розумовий процес.

Готуючи майбутніх учителів до впровадження прийомів критичного мислення на уроках літературного читання, ми вчимо їх формулювати різні питання, включаючи й ті, які спонукають учня мислити, аналізувати, досліджувати текст.

Спочатку пропонуємо студентам з'ясувати, якого типу ці запитання є у шкільних підручниках до текстів. Наприклад, до української народної казки «Кирило Кожум'яка» (3 Клас) [13] у підручнику вміщені такі запитання:

- У які часи відбувалися події, описані в казці?
- Хто головний герой казки? Яким ти його уявляєш? Чому він має таке прізвище?
- Чому князь послав свою дочку до змія? Як змій поставився до неї?
- Яка таємниця була у змія? Прочитай, як змій розповідав про Кирила Кожум'яку.
- Як князівні вдалося передати батькові звістку?
- Чому Кирило погодився битися зі змієм?
- Для чого він обмотався коноплями й обсмолився?
- Як народ віддячив герою?

Проаналізувавши наявні запитання, студенти формулюють ті типи, які відсутні: запитання на застосування знань, запитання на аналіз, синтез, оцінювання. Спочатку такі завдання виконуємо в групах чи парах, а потім самостійно. Варто зауважити, що в процесі спілкування студенти приділяють увагу правильності побудови певного типу запитань, до того ж, можуть допомагати одне одному виправляти помилки та вдосконалювати вміння формулювати правильно питання, що сприяє покращенню командної взаємодії.

Визначальною умовою розвитку критичного мислення М. Ліпман [5] вбачає у створенні проблемних ситуацій. Тому студентів слід спонукати до створення проблемних ситуацій та постановки проблемних запитань при аналізі літературних творів. Як показує практика, тут вчителі мають певні труднощі.

Як зазначає С. Максимюк, проблемне питання – це питання, орієнтоване на суперечливу ситуацію і підштовхує до пошуку невідомого, нового знання, це питання, на яке на певному етапі пізнавального процесу не можна дати однозначної відповіді. На відміну від звичайного, проблемне питання не передбачає простого відтворення знань [6, с. 482].

Проблемні питання формулюють як питальні речення двох типів: 1) речення, в яких запитується про ознаку; такі речення містять займенники *який, яке, чий* тощо в різних відмінках, а також

невизначено-кількісний числівник *скільки*; 2) речення, що містять у собі запитання про якісь незрозумілі обставини (часу, причини, місця, способу дії, мети); речення починаються з прислівників *навіщо, чому, чому, коли* тощо. Наприклад, аналізуючи байки Езопа «Двоє приятелів і ведмідь», Л. Глібова «Коник-стрибунець» (3 клас) [13], ставимо учням такі запитання:

- Які недоліки людського характеру засуджувались у байках?
- Прочитані нами байки були написані понад сто років тому.

Чому ми й досі читаємо їх з цікавістю?

Під час підготовки конспекту уроку необхідно звернути увагу студентів на структуру уроку критичного мислення та методи і прийоми їх реалізації. Саме спеціальна структура уроку, як зазначає О. Пометун, є першою особливістю цієї технології критичного мислення і обов'язково має бути витриманою. Фахівці з критичного мислення будують урок за трьома фазами (стадіями): *актуалізацією, побудовою знань та консолідацією*.

Ознайомивши майбутніх учителів із особливостями структури уроку критичного мислення, навчаємо обирати методи і прийоми критичного мислення відповідно до різних етапів уроку. Зупинимось детальніше на їх змісті та практичних прикладах застосування з урахуванням триступеневої структури.

На етапі актуалізації знань проводиться підготовча робота до читання тексту твору з метою розширення уявлень дітей про описані в тексті події і явища, розвиток інтересу до персонажів, історії написання того чи іншого твору. Завдання учителя – викликати природну допитливість дитини, її цікавість, які сприятимуть розвитку інтересу до нового твору. Як свідчать наші дослідження, ефективними на цьому етапі є такі методи (стратегії) критичного мислення:

«*Мозкова атака*» використовується для зацікавлення та постановки мети для пошуку. Учням пропонується укласти списки того, що вони знають або думають, що знають про предмет

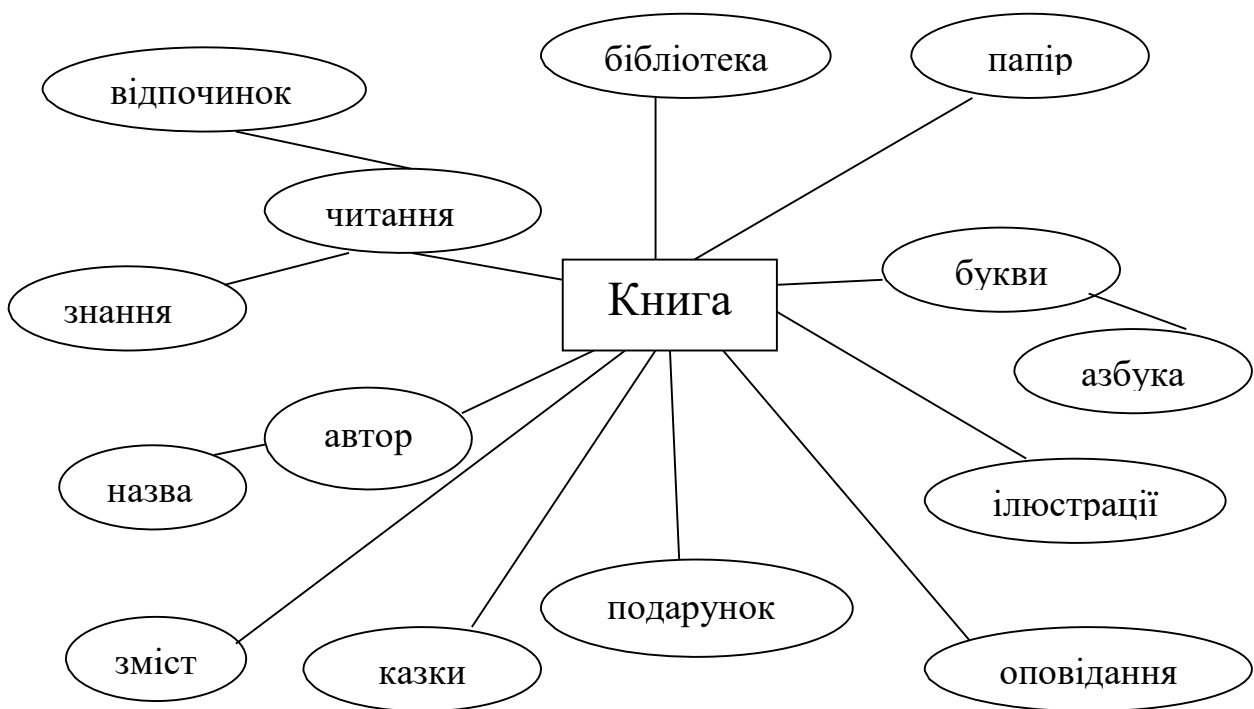
подальшого обговорення. «Мозкова атака» може проводитися в індивідуальному, парному або груповому режимах, а всі ідеї записуються на дошці. Обов'язковою умовою цього прийому є прийняття всіх ідей. Під час виконання вправи учителю необхідно прислухатися до учнівських ідей, утриматися від висловлення власних коментарів якомога довше і дати можливість учням виговоритися.

Цей метод критичного мислення буде слухним при опрацюванні науково-пізнавальних статей і нарисів. Студентам пропонуємо укласти перелік творів, у підготовчій роботі до яких можна використати «Мозкову атаку». Так, наприклад, цю вправу можна провести перед читанням тексту «Як з'явилася друкована книга» (За В. Дацкевичем) та «Азбука, що завоювала світ» [13]

З-поміж різноманітних графічних способів опрацювання інформації учнів приваблюють *кластери* («Асоціативний куш», «Семантична карта», «Групування», Mind Mapping), які використовують для того, щоб побачити, які в учнів є асоціації стосовно ключового поняття художнього твору чи теми. Учитель записує ключове слово або фразу посередині аркуша паперу; учні пропонують всі слова та фрази, які спадають на думку з даної теми. Коли всі ідеї записані, встановлюються зв'язки між поняттями.

Застосовую кластер на усіх етапах уроку: на стадії виклику – для систематизації того, що відомо і визначення прогалів у знаннях; на стадії осмислення кластер дозволяє фіксувати фрагменти нової інформації; на стадії рефлексії поняття групуються і між ними встановлюються логічні зв'язки.

Навчаючи студентів використовувати цю стратегію критичного мислення, ми пропонуємо їм проаналізувати тексти творів з підручників з літературного читання [12, 13, 14] та визначити, який кластер буде доречним та яким буде ключове слово. Наприклад, розпочинаючи вивчення теми «Книги – ключ до знань» (2 клас) [12], студенти запропонували такий кластер:



Представлення інформації у формі кластера сприяє її творчій обробці, а тому забезпечує засвоєння матеріалу на рівні розуміння.

Метод *«Припущення на основі запропонованих слів»* застосовується для того, щоб привернути увагу учнів до змісту тексту, налаштувати їх на сприйняття художнього твору, який вони читатимуть або слухатимуть на уроці. Вчитель обирає 4-5 ключових слів з тексту і пропонує учням в парах або малих групах спільно змодельовати розвиток дії в творі на підставі цих слів.

Опрацювавши тексти з підручників [12, 13, 14], студенти дійшли висновку, що цей метод варто застосовувати перед читанням казки, оповідання, адже його мета – навчити учнів активно слухати, формулювати і обґрунтовувати власні припущення та гіпотези щодо розвитку подій чи думок автора.

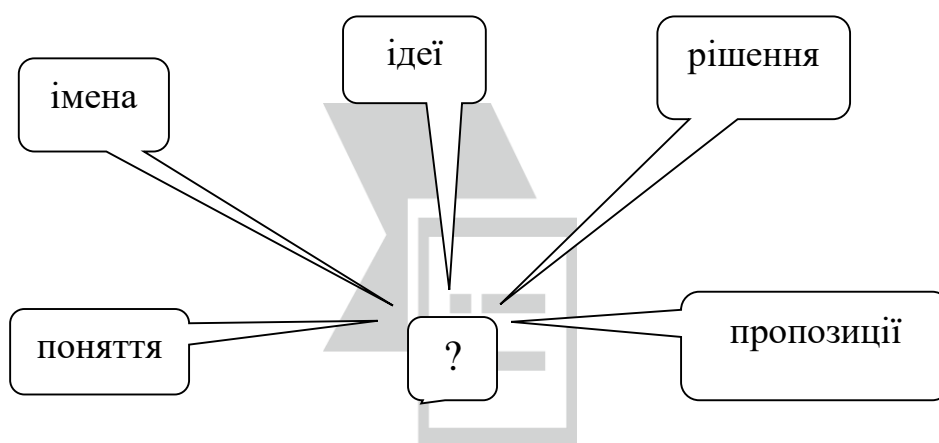
Метод *«Передбачення»* може мати такі варіанти: передбачення за ілюстрацією, за назвою твору, за прислів'ям, за загадкою.

Наприклад, показавши ілюстрацію до теми обговорення, вчитель просить дітей зробити власні припущення щодо теми та розповісти, що вони знають з цього приводу. Вчитель може поставити такі питання:

як ви думаєте, що тут зображено? Чого це торкається? Яка буде тема нашого твору? Що ви чули про це?

На підготовчому етапі до читання тексту застосовується метод «Кошик ідей», який допомагає актуалізувати опорні знання, мотивувати до пізнавальної діяльності, сприяти вдумливому читанню тексту. Вчитель запитує про те, що відомо учням з тієї чи іншої проблеми/теми. Кожен учень записує те, що згадає. Далі учні обмінюються інформацією в командах – записують нові ідеї, якщо такі в когось з'являться. Потім по колу кожна команда називає якийсь із записаних фактів і всі разом складають єдиний список ідей у вигляді тез у «кошик» (реальний кошик чи намальований). У кошик ідей можна «складати» факти, думки, імена, проблеми, поняття, що стосуються теми уроку. Головний принцип – записуються усі ідеї, навіть помилкові. Далі протягом уроку ці розрізнені в свідомості дитини факти або думки, проблеми або поняття може бути зв'язано в логічні ланцюжки.

На початковому етапі роботи за цим методом пропонуємо скористатися наступним алгоритмом:



«Правильні та хибні висловлювання» – це метод, який вчить установлювати, чи правильні надані твердження, співвідносити власні думки з текстом; пояснювати, чому виникли відмінності.

Учням пропонується список тверджень, створених на основі тексту, який вони надалі будуть вивчати. Учитель просить визначити,

чи правильні подані твердження й обґрунтувати свою відповідь. Наприклад, до оповідання З. Манзатюк «Квіти з Петриківки» (3 клас [13]) обираємо такі твердження:

1. Все, на що не глянь, гарне.
2. Усі коти безхвості.
3. Квіти цвітуть серед зими точнісінько як улітку.
4. Взимку чарівні квіти ростуть в оранжереях.
5. Село Петриківка знаходиться у Закарпатті.
6. Пензлики для малювання не потрібно купувати.
7. Жителів Петриківки навчають малювати професійні художники.
8. Фарби роблять з лущиння цибулі, з буряку, чорної шовковиці.

	1	2	3	4	5	6	7	8
До читання твору	-	-	-	+	+	-	+	+
Після читання	+	+	+	-	-	+	-	+

Після знайомства з основною інформацією, учні знову оцінюють правильність тверджень, використовуючи отриману на уроці інформацію. Для підтвердження правильності висловлювання, якщо виникла суперечка, зачитують фрагмент тексту.

Цей метод застосовується на будь-якому з трьох етапів уроку: у вступній частині – це звернення до опорних знань, на основній частині уроку – спосіб активізації уваги під час подальшого читання чи слухання, під час рефлексії – демонстрація розуміння засвоєного.

Ми вважаємо, що саме вищезазначені методичні прийоми роботи на етапі актуалізації є найефективнішими для уроків літературного читання у початковій школі.

Етап побудови знань характеризується тим, що учні безпосередньо контактують з інформацією (читають, слухають, дивляться, досліджують). На цьому етапі уроку, коли необхідно

залучити дітей до читання художнього твору і зробити цей процес осмисленим, доцільно використовувати такі методи:

«Спрямоване читання» передбачає самостійне читання учнями тексту мовчки з метою знаходження відповіді на попередньо поставлене запитання рівня «розуміння». Текст заздалегідь ділиться на фрагменти, між якими робляться зупинки і учитель ставить підготовлені запитання на розуміння тексту та обговорює з учнями прочитане. Наприклад, до оповідання Лідії Андрієць «Про парасольку» [13] формулюємо 6 запитань за кількістю абзаців:

1. Прочитайте, в яку пору року без парасольки не обійтись.
2. Якими були перші парасольки?
3. Для чого спершу виготовлялись парасольки?
4. Чому перші парасольки від дощу з'явилися саме в Англії?
5. З чого виготовляли парасольки?
6. Який вигляд мають сучасні парасольки?

Під час обговорення оповідних текстів необхідно ставити запитання стосовно персонажів твору, проблеми чи спроб її вирішення, наслідків дій, теми чи ідеї твору. Щоб перевірити, чи уважно учні читали текст, можна пропонувати зачитати фрагмент на підтвердження думки.

«Спрямоване читання з міркуванням» схоже на «спрямоване читання», але у міру читання учнями тексту пропонується прогнозувати подальший розвиток подій, а згодом перевірити, чи справдились ці припущення.

Метод «Спрямоване слухання та міркування» схожий на «спрямоване читання з міркуванням», але при цьому учитель читає фрагменти тексту вголос.

«Спрямоване читання з міркуванням» і «спрямоване слухання та міркування», «Запитання до автора» доречні при читанні казок, сюжетних оповідань.

Метод «*Запитання до автора*» передбачає процес читання тексту подібно до розмови з автором і спрямований на глибше розуміння тексту, формування умінь ставити запитання й шукати відповіді на них у тексті. Перед тим, як організувати діяльність, учителеві потрібно прочитати текст, виділити ідеї, спланувати зупинки, скласти свої запитання на той випадок, якщо учні не зможуть цього зробити.

При опрацюванні науково-пізнавальних оповідань слухними будуть методи «*Читання тексту з позначками*» (INSERT) та «*Плюс – мінус – запитання*».

«*Читання тексту з позначками*» (INSERT), в основу якого покладено читання з одночасним маркуванням окремих його частин спеціальними позначками на полях. Цей метод потребує певного часу, але учні глибше вивчають текст підручника, навчаються класифікувати інформацію. Критеріями класифікації є самі позначки:

V – я це знаю;

+ – це нова інформація для мене; — – я думав по-іншому, це суперечить тому, що я знав;

? – це мені незрозуміло, потрібні пояснення, уточнення.

Мета методу «*Плюс – мінус – запитання*» – проаналізувати необхідну в житті інформацію (+), інформацію, яка не знадобиться (–), цікаву інформацію, але невідому (?)

Маркування в тексті зручніше робити на полях олівцем, або можна підкласти смужку паперу, щоб не бруднити підручники.

Метод «*Читання в парі – узагальнення в парі*» розрахований на читання тексту в парах і є ефективним, коли текст складний для розуміння або перевантажений фактичним матеріалом [4, с. 216]. Щоб організувати діяльність, вчителю необхідно обрати текст, розбити його на короткі частини, об'єднати учнів у пари і дати чіткі пояснення, що вони повинні будуть робити. Наприклад, перед читанням розповіді Х. Мельник «Життя Марії Приймаченко в десяти фактах» (3 клас) учитель дає таку інструкцію: «Спочатку один учень з пари іншому

вголос читає перший абзац тексту, а потім коротко переказує зміст прочитаного, починаючи речення словами: «У цьому абзаці йдеться про те, що ...». Потім другий учень ставить першому запитання щодо цього фрагменту, а той відповідає. Перша пара для зразка виконує завдання вголос. Далі учні читають самостійно, напівголосно, міняючись ролями на кожен абзац. Учитель контролює та корегує порядок роботи. Через кілька хвилин учитель пропонує учням озвучити поставлені ними запитання для всіх.

Для уважного читання тексту під час самостійного опрацювання науково-художніх та науково-пізнавальних оповідань студенти вчаться застосовувати так звані «*Бортові журнали*», які передбачають уважне читання тексту з нотатками і дають можливість читачам тісно пов'язати зміст тексту зі своїм особистим досвідом, систематизувати інформації уроку через фіксацію актуалізованих знань та знань, набутих у процесі читання чи слухання тексту.

Якщо «бортовий журнал» застосовується перед читанням тексту, то учні записують у зошиті відповіді на запитання: «Що мені відомо з цієї теми?», а після ознайомлення з новим матеріалом – на запитання: «Що нового я дізнався з тексту?» Ці записи оформлюються у таблицю.

Що мені відомо з цієї теми?	Що нового я дізнався з тексту?

Коли ж «бортовий журнал» застосовується під час читання твору, можна запропонувати учням таку таблицю:

Що привернуло мою увагу в тексті?	<i>Мої коментарі</i>

Наприклад, при вивченні текстів теми «Пізнаю себе і світ» у 4 класі [14] учні ділять сторінку зошита навпіл і зліва записують, який

момент або персонаж їх вразив (здивував або щось нагадав із власного досвіду), а праворуч – коментар до цього (Що саме їх вразило? Які думки викликало? Які запитання виникли? тощо). По завершенню відведеного на читання часу учні ділитися своїми коментарями.

Для стимулювання природної допитливості учнів, розвитку вміння ставити запитання в процесі читання тексту, не залежно від його жанру, застосовується метод «*Дошка запитань*». Суть його в тому, що на стіні класу вивішується великий аркуш паперу, на якому вчитель просить учнів записувати будь-які запитання, що виникають у них під час сприймання й усвідомлення та осмислення тексту твору. Цей метод привчає не відволікатися від теми уроку, а вчитель має можливість побачити, що з вивченого залишилось незрозумілим.

Етап консолідації має на меті узагальнити основні ідеї твору, обмінятися думками, виявити особисте ставлення щодо прочитаного. На цьому етапі доцільно використовувати такі методи: «6 чому», «Ланцюжок», «6 капелюхів», «Павутинка дискусії», «Займи позицію» тощо.

Метод «6 чому» полягає у послідовній постановці запитань «Чому?» на кожен репліку партнера. Побудова такого ланцюжка питань корисна, тому що це дає змогу детальніше проаналізувати прочитаний твір. Розглянемо такі запитання на прикладі оповідання Азбука, що завоювала світ (3 клас) [13]:

– Чому саме Луї мріяв створити азбуку, якою б могли користуватись незрячі?

Бо він теж був незрячим.

– Чому Луї втратив зір?

Через необережність.

– Чому Луї вирішив виколювати букви голкою на папері?

Щоб незряча людина змогла їх відчутти на дотик.

– Чому Луї створив шрифт у юному віці?

Бо він прагнув полегшити навчання собі і таким як він.

– Чому шрифт Луї Брайля став найвдалішим?

Луї перепробував багато варіантів.

– Чому Луї перепробував багато варіантів?

Щоб досягти найбільшої простоти.

Для того, щоб задіяти максимальної кількості учнів до постановки запитань використовують метод «Ланцюжок». За цим методом учні ставлять запитання один одному по черзі; той, хто відповідає, ставить запитання наступному (того, хто відповідатиме, визначає сам або це робить учитель.

Метод «6 капелюхів» навчає оперувати різними аспектами мислення по черзі. Цей метод критичного мислення – це простий і дієвий спосіб розподілу процесу мислення на шість стадій, кожна з яких представлена метафоричним капелюхом певного кольору.

Методом «6 капелюхів» можна скористатися під час аналізу тексту «Арктика і Антарктика» (4 клас) [14]. Клас поділяємо на 6 команд. Кожна з команд (або це можуть бути окремі ролі для 1 людини) отримує свого «капелюха». Колір капелюха вказує на тип завдання: білий капелюх – розкажіть про тему лише у фактах. Жовтий капелюх – подумайте, чому ... (далі йде якесь питання, що торкається ґрунтовних основ теми, яку досліджує клас). Чорний капелюх – доведіть, що ... (в рамках теми). Червоний капелюх – подумайте, який емоційний стан може викликати в нас ця тема (або якийсь її ключовий елемент). Зелений капелюх – подумайте, як використати тему/її елементи, щоб це зробило наше життя радіснішим?/ які позитивні моменти має ця тема?) Синій капелюх – узагальніть висловлювання всіх попередніх груп-капелюхів/підсумуйте, що корисного та нового ми дізналися в результаті виконання цього завдання.

«Павутинка дискусії» – метод спрямований на організацію дискусії в класі й формування в учнів чіткої позиції щодо проблем, які обговорюються, на рівні дібраних ними аргументів [4, с. 214]. Для проведення міні дискусії, необхідно сформулювати запитання, на яке

можна дати дві відповіді, тобто або «так», або «ні», підкріпивши свою відповідь аргументами. Для обговорення питання учні ділять сторінку навпіл і у двох колонках «Так» – «Ні» записують аргументи, що схвально або заперечно оцінюють проблему. Далі кожний учень робить свій висновок щодо поставленої учителем проблеми. Наприклад, аналізуючи фінську народну казку «Біднякова ріпа» пропонуємо таке питання: «Чи завжди багатство і жадібність ідуть поруч?»

ТАК	НІ
1. _____	1. _____
2. _____	2. _____

ВИСНОВОК

Цей метод критичного мислення викликає труднощі як у студентів, так і у вчителів, оскільки вони не завжди можуть сформулювати правильно проблемне запитання. Так, під час аналізу узбецької народної казки «Лисиччина порада» студенти обрали питання для дискусії «Чи погоджуєтесь з лисиччиною порадою?», тоді як у самій казці з'ясовується питання «Чи можна на добро відповідати злом?». Щодо лисиччиної поради, то запитати слід було б інше «Чи слід було вівчареві реалізувати пораду Лисички і чи міг би вівчар по-іншому позбутися змії?». Отже, щоб обговорення твору дало позитивні результати, вчителю необхідно навчитись правильно ставити запитання.

Щоб навчити учнів формулювати аргументи на захист своєї позиції щодо суперечливого питання та сприймати аргументи інших застосовуємо метод «Займи позицію». Під час обговорення дискусійних питань учні висловлюють своє ставлення до піднятих в тексті проблем. Це метод буде доречним і під час обговорення узбецької народної казки «Лисиччина порада». Учням можна запропонувати визначити свою позицію щодо запитання: «Чи слід було вівчареві виконувати пораду Лисички?» У цьому випадку учні можуть зайняти позицію біля трьох плакатів (Так Не знаю Ні):

«Так, слід скористатись порадою Лисички», «Ні, можна вчинити інакше», «Це складне питання для мене») і пояснити, чому вони так думають.

За методом «Алфавіт» можна перевірити, наскільки засвоєні терміни і поняття, які зустрічаються в тексті. Учні отримують завдання написати якнайбільше фактів з теми твору, при цьому кожне слово-факт має починатися з літер в алфавітному порядку. Цією стратегією можна скористатися вже, починаючи з 2 класу, при аналізі таких творів: Н. Остапенко «Господиня осінь», українських народних казок «Зайчикова хатка» та «Ведмідь і павучок» [12]. У 4 класі розповідь «Крушельницька Соломія Амросіївна» (за М. Преварською) [14] містить багато термінів і фактів, які саме цей метод допоможе запам'ятати та систематизувати. Наприклад: «Запишіть в алфавітному порядку якнайбільше музичних термінів, що зустрічаються у творі».

вокалістка

гастролі

композитори

консерваторія

концерт

опера співачка

оперний театр

провідні партії

солістка

сольні концерти

театр

фортепіано

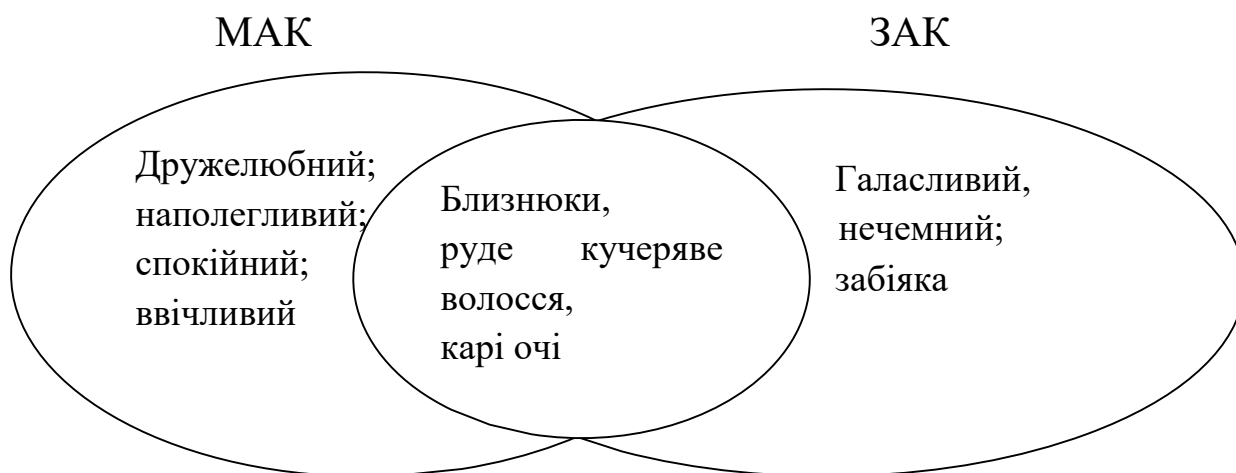
хор

Для того, щоб допомогти учням схарактеризувати головних персонажів твору використовується «Карта персонажів». Цей прийом допомагає школярам систематизувати риси персонажів з метою

порівняння та протиставлення. Учні об'єднуються в пари, обирають двох персонажів твору, відповідно графічної схеми вписують їхні імена, характеризують, наводять факти, що її підтверджують за текстом розповіді. Наприклад, характеризуючи персонажів оповідання Дженіфер Мур-Маллінос «Вирішуємо конфлікт» [13], створюємо таку схему:



До цього ж оповідання для аналізу характеристики персонажів твору можна використати діаграму Ейлера-Вена (графічна схема з двох чи трьох кіл, які частково накладаються одне на одне). Частина діаграми обмежена лише лівим колом використовується для запису характерних лише для першого поняття. Частина, обмежена правим колом, – для другого поняття. Перетин кіл використовується для запису спільних властивостей. Наприклад:



Такі графічні схеми допоможуть детально проаналізувати твір і схарактеризувати персонажів, а потім учні можуть звернутися до

головних героїв з порадою чи висловити своє ставлення, скориставшись методом РОФТ.

Метод *РОФТ* (Роль, Отримувач, Форма і Тема) розвиває творчу уяву, емпатію, допомагає практикуватись у написанні творів. Перш за все, потрібно намалювати таблицю на чотири стовпчики:

Роль	Отримувач	Форма	Тема

Завдання учнів – вибрати персонажа, вжитися в його роль і донести до аудиторії певне висловлювання від його імені. Учні обирають ролі, які пов’язані зі змістом уроку (герой, письменник, якийсь живий чи неживий персонаж твору, явище природи тощо). Учні можуть писати індивідуально, у парах чи малих групах. Коли вони визначають і усвідомляють зміст своїх ролей, то мають описати: особистість, ставлення (що я відчуваю, у що вірю, про що піклуюсь), інформацію (що ще мені потрібно дізнатися про себе в новій ролі). Обирають отримувача для свого повідомлення, форму, яка відповідає їхній ролі, отримувачу й темі. Учні повинні мати можливість презентувати ці повідомлення через усне читання, оголошення, обговорення в малій групі, демонстрацію на дошці оголошень, публікації у класній газеті, журналі, відправлення листа тощо.

Наприклад, до оповідання Дженіфер Мур-Маллінос «Вирішуємо конфлікт» [13] Можна обрати роль стороннього спостерігача, автора, самого читача.

Роль	Отримувач	Форма	Тема
Читач	Зак	Лист	Як не провакувати конфлікти
Зак	Мак	Вибачення	Завжди розповідати про те, що відбулося

Метод «Сенкан» («Секвейн») – це білий вірш, який можна використовувати для дуже стислого узагальнення знань учнів про історичні події, творчість письменників, літературні образи, явища природи тощо. Це 5-рядковий вірш, який відкидає будь-яку другорядну інформацію. Алгоритм складання сенкану такий: 1. Тема (іменник) – одне слово. 2. Опис іменника двома прикметниками. 3. Дія прикметника передана трьома дієсловами. 4. Складається речення із 4 слів. 5. Висновок пишеться одним словом – іменником (синонімом).

Наприклад:

Україна,
Незалежна, сильна,
Розвивається, захищає, бореться.
Це моя рідна земля.
Батьківщина.

Осінь
Різнокольорова, прохолодна,
Фарбує, дощить, обдаровує,
Змішує барви, збирає врожай.
Золота пора.

Написання сенкану навчає помірковано використовувати поняття і висловлювати своє ставлення до поставленої проблеми, використовуючи всього п'ять рядків.

Важливим є підсумковий етап уроку, на якому вчителю необхідно організувати і зворотний зв'язок зі школярами для того, щоб дізнатися, як кожен учень засвоїв матеріал. Це можна зробити за допомогою *твору-п'ятихвилинки* (есе) – вільного, особистого трактування певної теми. На наш погляд, використання на підсумковому етапі твору-п'ятихвилинки краще, ніж усне опитування.

Ми вважаємо, що на уроках літературного читання не слід зупинятись лише на описаних стратегічних методах критичного мислення, однак саме вони, на нашу думку, сприяють розвитку

аналітичного мислення, є засобом відстеження розуміння матеріалу і його засвоєння. Усвідомлення студентами спеціальних методів критичного мислення дасть можливість їм активно впроваджувати цю технологію у своїй педагогічній діяльності і обирати ті методи розвитку критичного мислення, які є найбільш вдалими при опрацюванні конкретного твору та відповідають віку і підготовці учнів початкової школи.

Однією із важливих складових ефективної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування методів розвитку критичного мислення є проведення уроків літературного читання за цією технологією під час педагогічної практики. Саме практична підготовка дає можливість закріпити вміння створювати відповідний психологічний клімат на занятті, використовувати проблемні ситуації, різні стратегічні методи для розвитку критичного мислення молодших школярів. Навчання студентів використовувати прийоми розвитку критичного мислення проводиться після того, як вони опанують їх сутність, навчаться планувати та розробляти конспекти уроків за специфічною структурою.

Опанування методами розвитку критичного мислення потребує від студентів часу, зусиль і терпіння. Підготовка майбутніх учителів до застосування прийомів розвитку критичного мислення має мати системний характер і передбачати психологічну, педагогічну й методичну складові. Подальші наукові розвідки у цьому напрямі будуть спрямовані на пошук ефективних форм, методів та технологій професійної спрямованості студентів до формування критичного мислення в учнів початкової школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вукіна Н. В., Дементієвська Н. П. Критичне мислення: як цього навчати. Харків : Основа, 2007. 110 с.
2. Доценко С. О. Критичне мислення як основа процесу прийняття педагогічних рішень. *Педагогічні умови формування професійної спрямованості майбутніх фахівців* : зб. наук. праць. Харків : Стиль-Іздат, 2007. С. 19–25.
3. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук. Москва, 1983. 32 с.
4. Кроуфорд А. Технології розвитку критичного мислення учнів / наук. ред., О. І. Пометун. Київ : Вид-во «Плеяди», 2006. 220 с.
5. Липман М. Рефлексивная модель практики образования. The reflective model of educational practice // Lipman M. *Thinking in Education Cambridge*, 1991. P. 7-25.
URL: http://window.edu.ru/resource/200/42200/files/pril1_1.pdf
6. Максимюк С. П. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2005. 667 с.
7. Пометун О. Методика розвитку критичного мислення на уроках історії. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. Київ : Видавництво «Педагогічна преса», 2012. №4. С. 9–13.
8. Стіл Дж., Мередіт К., Темпл Ч., Клустер Д. Критическое мышление для университетов. *Материалы научно-практического семинара*. Київ, 2001.
9. Ткаченко Л. І. Формування критичного мислення у майбутніх учителів початкової школи: навчально-методичний посібник. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2015. 122 с.
10. Ткаченко Л. І. Формування критичного мислення як важливої складової особистості майбутнього вчителя початкової школи у процесі професійної підготовки. *Вісник Глухівського національного*

університету імені Олександра Довженка. Випуск 17. Серія: Педагогічні науки. Глухів : ГНПУ ім. О. Довженка, 2011. С. 83–87

11. Тягло О. В. Критичне мислення : навчальний посібник. Харків : Вид. група «Основа», 2008. 189 с.

12. Українська мова та читання : підруч. для 2 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Ч. 2 / О. В. Вашуленко. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2019. 144 с.

13. Українська мова та читання : підруч. для 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Ч. 2 / О. В. Вашуленко. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2020. 160 с.

14. Українська мова та читання : підруч. для 4 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Ч. 2 / О. В. Вашуленко. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2021. 168 с.

15. Шеремет М. Критичне мислення: діяльнісний підхід. *Шлях освіти* : науково-методичний журнал. 2004. № 4. С. 28–31.

Юлія ЧУЧАЛІНА

**ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА
ПРОБЛЕМА**

Сучасну епоху можна вважати епохою освіти, оскільки освіта стала не тільки невід'ємною частиною, а й однією з умов сучасного наукового, технічного, соціального й культурного розвитку суспільства. Розвиток економіки країни, її господарських структур усе більше сприяє перетворенню освіти в незамінне джерело життєвих благ, які стверджують людину як господаря своєї долі. Завдяки освіті індустріальне суспільство вступає в етап постіндустріального розвитку, первинним чинником виробництва якого стають знання та інтелектуальні цінності людини.

Перехід до системи ринкових відносин, певні соціально-економічні особливості сучасного суспільства дали імпульс для розвитку інтересу й потреби в економічних знаннях у всіх верств населення. У зв'язку з цим актуальною є відповідність змісту економічної освіти потребам людей. Ці причини зумовили увагу педагогічної громадськості до проблем економічної підготовки фахівців; активізували пошук шляхів її вдосконалення з метою створення людини нової формації, що володіє економічно цінними якостями, економічно мислячою, що поєднує особистісні інтереси з інтересами суспільства, володіє ініціативністю, організаторськими здібностями, яка турбується про збереження та раціональне використання природних багатств і матеріальних благ.

Новий тип економічного розвитку, що утверджується в інформаційному суспільстві, викликає у фахівців необхідність протягом життя змінювати професію, постійно підвищувати свою кваліфікацію. Сфера освіти істотно перетинається в інформаційному

суспільстві з економічною сферою, а освітня діяльність стає найважливішим компонентом його економічного розвитку. Інформація та теоретичні знання є стратегічними ресурсами країни і, поряд з рівнем розвитку освіти, визначають її суверенітет і національну безпеку [7, с. 48].

Отже, від рівня освіти на сучасному етапі безпосередньо залежить стан економіки, політична сфера суспільного життя, духовне життя суспільства та його соціальна мобільність.

Перехід до ринкових відносин торкнувся всіх сфер життя суспільства: економіки, культури, освіти. У сучасних ринкових умовах оволодіння знаннями в галузі економіки і підприємництва, бізнесу і фінансів, інформаційних технологій, розуміння економічних законів сучасного суспільства, причин, що породжують різні тенденції в розвитку економіки, є недостатнім для успішної адаптації людини до постійно змінюваних умов життя.

Необхідною умовою адаптації людини до ринкового типу економічних відносин, як вважають провідні учені в галузі економічної освіти (О. Болдіна, Н. Бондарчук, Т. Боровикова, С. Булавенко, Н. Дембицька, Л. Кашуба, О. Мельникова, І. Пронікова, М. Рамазов, І. Сасова, Т. Філіповська, С. Чернер, О. Шпак та ін.), є наявність комплексу економічних знань, умінь, навичок і особистісних характеристик, позначених поняттям «економічна культура».

Нині змінюється роль, призначення та місце економічної культури в системі суспільного виробництва. Як наголошують учені К. Балашов, А. Завгородня, О. Коваленко, В. Комаровська, О. Лавренко, С. Медянцева, О. Падалка, В. Сич, А. Сур'як, Л. Тандир та ін., економічна культура сучасного суспільства являє собою якісний стрибок порівняно з економічною культурою попереднього суспільства, що викликано насамперед новою роллю особистості в системі виробництва, новим рівнем розвитку суспільства, найглибшими перетвореннями в суспільному виробництві.

Глибокі соціально-економічні зміни в сучасному суспільстві та стрімкий розвиток ринкової економіки актуалізують проблему формування економічної культури майбутніх учителів.

Однак проблема формування економічної культури вирішується не тільки на педагогічному (З. Галушка, О. Лобко, Е. Орлова та ін.), а й філософському, соціологічному рівні, що сприяє більш глибокому розумінню цього явища. Так, формування економічної культури суспільства і особистості розглянуто в роботах філософів (А. Арнольд, П. Гуревич, Л. Кицкай, Е. Маркарян, Ж. Поплавська, Е. Тайлор, К. Хесс). Соціологічні аспекти проблеми формування економічної культури представлені в дослідженнях таких науковців, як В. Дияк, Т. Єфременко, С. Калаур, Л. Коган, О. Крупський, О. Міщенко, Ю. Пачковський, В. Пилипенко; політичні – М. Іващенко, В. Каргаполов, В. Студінський, Ю. Шайгородський та ін.

Підвищену увагу до проблеми формування економічної культури, оновлення її змісту соціологи, філософи, економісти, культурологи пояснюють особливостями соціально-економічних відносин, що складаються в суспільстві, а також важливістю функцій, які виконує економічна культура: відбір цінностей і норм, необхідних для виживання і подальшого розвитку економіки; накопичення світовим співтовариством еталонів відповідної економічної поведінки, економічної активності (наприклад, зберігає традиції економічної взаємодопомоги в колективі, ставлення до різних інструкцій, наказів, розпоряджень тощо); трансляція з минулого в сучасність цінностей і норм, що лежать в основі праці, споживання, розподільних та інших економічних дій і відносин; оновлення цінностей і норм, що регулюють розвиток економіки [1, с. 15].

У наукових дослідженнях економічна культура потрактована в декількох аспектах: як форма соціальної пам'яті, як світоглядне поняття, як елемент у системі нової ідеології та комплексі економіко-соціальних навичок, знань, умінь, стереотипів, як фактор взаємодії

культури та економіки, як елемент зв'язку між економікою й поведінкою в економічній психології, дослідженнях рівня економічної свідомості людей, як фактор становлення соціально-економічних відносин і відображення їх.

Досліджуючи соціально-психологічний аспект сутності культури, В. Москаленко акцентує на таких основних її характеристиках: через культуру свідомість особистості репрезентує систему цінностей суспільства, важливою характеристикою культури є її всезагальність, яка полягає в тому, що завдяки притаманній їй символічній формі вона може акумулювати вироблені людською спільнотою способи її діяльності, об'єктивуючи досвід людства в його узагальненій формі [13, с. 23].

Т. Боровикова ядром культури вважає світогляд, що відображає зміст соціального руху та ідеали суспільства, систему принципів, які, з одного боку, є спонукальними стимулами розвитку людини й суспільства, а з іншого, – забезпечують умови для активної соціальної дії [3, с. 17].

Економічна культура є важливою складовою економічної діяльності, значною мірою визначає рівень економічної активності в країні, ступінь розвитку економіки, темпи економічного зростання [8, с. 138].

Одним із основних факторів економічної культури є трудова діяльність людей, які беруть участь у виробництві, обміні, розподілі та споживанні результатів праці. З погляду економічної культури праця дає можливість виявити ставлення людини до людини, людини до навколишнього середовища та суспільства [11, с. 197].

В умовах зростання ролі людського фактора зростає і роль економічної культури окремої особистості для розвитку суспільства. Як показав аналіз наукових досліджень між економічною культурою суспільства й особистості існує тісний зв'язок. Економічна культура суспільства зумовлюється розвитком діяльності членів суспільства і

характеризується рівнем розвитку матеріально-технічної бази, продуктивними силами й економічними зв'язками. Економічна культура особистості є якісною характеристикою, яка відображає рівень економічних знань, умінь і здатностей господарювання, ступінь реалізації здібностей і можливостей людини в економічній сфері суспільства. Людина, яка опанувала економічну культуру, підпорядковує свою діяльність вимогам раціональної організації, прагне до ефективного застосування своїх можливостей з метою поліпшення матеріального і духовного добробуту суспільства і несе відповідальність за свою діяльність.

У праці В. Москаленко та Ю. Шайгородського викладено концептуальні засади дослідження економічної культури особистості, які базуються на таких основних положеннях:

а) дослідження особливостей економічної культури особистості пов'язано з тим, що значимість економічних ресурсів (зарплата, прибуток, власність, гроші, багатство тощо) зумовлена певними життєвими цінностями. Економічна культура особистості розглядається як її вибір власного шляху розвитку на основі економічної реальності (власної системи життєвих смислів, цінностей, можливостей, здібностей, очікувань і домагань);

б) характер взаємозв'язку особистості і соціально-економічного середовища значною мірою визначається тим, як його сприймає особистість, які його елементи значимі для неї, до яких ставиться нейтрально, які нею не сприймаються, а які зовсім ігноруються;

в) економічна соціалізація індивіда як процес, у результаті якого формується економічна культура особистості, може відбуватись лише в інтеріндивідній взаємодії, коли виникають умови реалізації в індивіда економіко-психологічних властивостей, що забезпечують йому адаптацію до динамічної економічної реальності. Сутність цього процесу полягає не просто у факті інтеракції, а у створенні нового економіко-психологічного простору, загального для суб'єктів

взаємодії і такого, що детермінує їх економічну культуру [13, с. 11].

Економічна культура завжди існувала в певному просторі й конкретно-історичних умовах і знаходила своє відображення у світовій історії. Кожна епоха визначалася властивим тільки їй типом економічної культури, особливий вплив на яку мали національні стереотипи способу життя того чи того суспільства, рівень і структура виробничих відносин, продуктивні сили суспільства, духовні цінності, форми суспільної свідомості. Так, в умовах командно-адміністративної економічної системи від індивіда потрібно лише виконання планових завдань, що впливає на спосіб мислення людей, уклад їхнього життя і внутрішню психологію, спрямовану на виконавське ставлення до справи, що виключає усвідомлення корисності ризику, прийняття самостійних рішень, прояв ініціативи [16, с. 13].

Епоха осмислення ринкових відносин у нашій державі є досить складною, що зумовлено не лише економічними та організаційними труднощами, але й соціальними колізіями, що супроводжують становлення ринку, формування нової економічної культури. На Заході цей процес тривав кількасот років, протягом яких утвердилося законодавче поле економічного життя, норми і правила, моральні засади, які регламентували поведінку людей, формували певні особистісні характеристики.

У педагогічній теорії і практиці умовно можна визначити кілька періодів у формуванні економічної культури суспільства та особистості.

Перший період (20-і роки нашого століття) в розвитку теорії та практики економічної освіти характеризується тим, що вперше було введено поняття «економічне виховання» як раціональна витрата державних коштів на освіту, використання часу школою й учнями для підвищення її ефективності, організація дитячого самоврядування, економічність методів навчання, дбайливе ставлення до шкільного і

державного майна [12, с. 17].

У кінці 50-х – початку 60-х рр. зміни в соціально-економічному житті суспільства вплинули на теоретичні і методичні розробки питань економічного виховання [12, с. 17].

У другий період (60–70-і рр.) необхідність економічної освіти виникла, коли в організаціях і підприємствах почалися нововведення з метою зміни способів прийняття рішень, освоєння нової діяльності [5, с. 12].

Дослідження цього питання активно велися в напрямі розвитку теорії економічної освіти, співвідношення економічної діяльності та економічного виховання, формуванні економічної культури.

Третій період (70–80-і рр.) характеризується значною кількістю опублікованих робіт, у яких зроблено спробу визначити вихідні теоретичні позиції системи економічного виховання й освіти учнів загальноосвітніх шкіл, організаційну структуру цієї системи. Середня загальноосвітня школа стала поєднувати загальне політехнічне навчання, профорієнтацію, озброєння школярів економічними навичками і вміннями.

Якщо раніше найважливіше значення мало формування насамперед ощадливості, працьовитості, то тепер кількість економічних якостей особистості, які формуються у шкільному віці, збільшилось за рахунок організованості, відповідальності, послідовності, цілеспрямованості, планомірності, старанності, самокритичності, толерантності до критики, активності [12, с. 19].

Питання економічної освіти й виховання школярів актуалізувалися в кінці 80-х. Ця обставина пов'язана насамперед зі змінами економічних відносин, а як наслідок – з психологічною дезадаптацією населення до таких відносин. В умовах соціально-економічної нестабільності виникла необхідність оволодіння економічними знаннями з раннього віку, вміння жити в новій економічній реальності, бути конкурентно спроможним в умовах

ринкових відносин.

При переході до ринкової економіки зросло значення шкіл, які повинні задовольняти запити не тільки суспільства, а й особистості. У зв'язку з цим у школах вводять нові навчальні предмети, такі як етика і психологія сімейного життя, основи ринкової економіки, основи менеджменту та інші.

У 90-ті роки ХХ століття почався четвертий етап у розвитку теорії економічної освіти підростаючого покоління: актуальною стає економічна підготовка учнів загальноосвітньої школи.

Нові умови потребували підвищення кваліфікації, а досить часто і відповідної перекваліфікації, підвищення інтенсивності праці, трудової мобільності, психологічної готовності до змін. Зростала кількість людей, яким було важко адаптуватися до ринкових відносин. Це стосувалося насамперед низькокваліфікованих робітників, частини службовців, працівників управлінського апарату, наукових працівників, викладачів та деяких інших категорій населення.

Необхідність докорінної зміни соціальних установок дезорієнтувала частину молодих людей, життєві плани яких вибудовувались на зовсім іншому ґрунті [20, с. 147].

У 1992 році в навчальні плани деяких шкіл України були введені економічні дисципліни для старших класів з метою надання учням елементів базових знань особистої, сімейної, виробничої економіки, формування в них свідомого ставлення до економічних перетворень.

Про другу половину 90-х років можна говорити як про період проведення великої кількості експериментів і досліджень, метою яких було вивчення можливості економічної освіти в навчальному процесі ЗОШ: на уроках загальноосвітнього циклу, трудового навчання, суспільно-корисній праці тощо з урахуванням змін, що відбулися в країні і системі освіти [5, с. 16].

Важливим етапом у становленні системи економічної освіти стала концепція безперервної економічної освіти молоді, в основу якої

покладено принципи цілісності та наступності між усіма етапами навчання в школі (1–11 класи). На основі цієї концепції створено проект стандарту економічної освіти школярів, де визначено цілі вивчення та місце в навчальному плані; розкрито основні змістові лінії; наведено структуру стандарту освітньої галузі «Економіка» і приблизні навчально-тематичні плани програм.

Однак, починаючи з 1993 року і по тепер через кризу реформа загальмувалася. Ці тенденції відобразилися і на економічній освіті в школі, яка запозичує зарубіжний досвід. У результаті мета і зміст її носять досить узагальнений і невизначений характер. Причиною, на наш погляд, є ігнорування у модернізації системи економічної освіти інтересів окремої особистості.

Отже, узагальнюючи хід реформ розглянутого періоду становлення економічної освіти в школах України, відзначимо, що соціальна незрілість громадянського суспільства, історично сформований тоталітарно-авторитарний режим радянської держави як у 30-х, у 70-х, так і в 90-х роках ХХ століття стали чинниками, що зумовили незавершений і неглибокий характер шкільних реформ у галузі економічної освіти.

Виокремлення етапів розвитку шкільної економічної освіти дало змогу виявити такі закономірності її становлення:

- історія становлення шкільної економічної освіти являє собою чергування модернізаційно-реформістських і стабілізаційно-реформістських етапів, шлях від загальнопрофесійного навчання в спеціальних комерційних економічних навчальних закладах через трудове політехнічне навчання в школі періоду 1917–1930-х років до загально-професійної, передпрофесійної освіти 50–60-х років, через трудову політехнічну з економічною спрямованістю освіту 60–70-х років до власне економічної освіти в пострадянський період;

- у ході історичного становлення і розвитку економічних тенденцій в освіті періоди підйому, модернізацій і реформ, які, як

правило, були пов'язані з перебудовними етапами в історії освіти України, змінювалися на періоди стабілізації, повернення до колишніх установок, лише дещо адаптованих до конкретних політико-економічних і соціально-культурних умов розвитку країни.

Проблеми сучасного економічного розвитку суспільства знаходять своє відображення в різних дослідженнях учених, які розглядають взаємозв'язок економічної культури з економічним навчанням і вихованням, що входять до складу економічної освіти. Як доводить О. Савіна, саме в процесі освіти людина засвоює соціокультурний досвід, у неї відбувається формування знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, певних норм поведінки [16, с. 14].

Виділяємо три основні підходи до здобуття економічної освіти:

- нормативний підхід (успадкований від колишньої ідеологізованої системи, він зручний викладачам, які зберегли традиційну схему побудови змісту економічної освіти);
- бізнес-орієнтований підхід (економічна освіта має прикладний характер, де основні категорії вивчаються в практичних ситуаціях);
- культурно-функційний підхід (передбачає формування системи цінностей і лише потім навичок господарської діяльності).

Однак, на наш погляд, економічна культура є більш широким поняттям, ніж економічна освіта, оскільки вона охоплює не тільки рівень освіченості, а й культурний пласт, ціннісне ставлення людини до навколишнього світу, систему ціннісних установок, передбачає відповідальність людини за її діяльність.

Економічна освіченість є необхідною складовою економічної культури. Рівень економічної освіченості людини визначається рівнем розвитку економічної культури. Економічна культура є основним показником результативності економічної освіти, яка є основним механізмом формування економічної культури [2, с. 5].

Незважаючи на різні орієнтації економічної освіти, учені єдині в тому, що вона повинна спрямовуватися насамперед на формування

економічної культури особистості (У. Коробай, О. Костюкова, О. Лавренко, Є. Лодатко, Я. Матвісів, С. Медянцева, О. Падалка, О. Паламарчук, Д. Разуменко та ін.).

У зв'язку з докорінними змінами економічного характеру в сучасному суспільстві, сформованими ринковими відносинами, які визначають інтерес до оволодіння основами сучасних економічних знань і до пізнання економіки як науки, виникла об'єктивна потреба в організації економічного навчання і виховання уже з першого класу в закладах загальної середньої освіти.

Багато років призначення початкової школи полягало в тому, щоб дати дітям навички читання, письма, рахунку, розширити їх уявлення про навколишній світ. До певного часу така мета цілком відповідала соціальному призначенню цього освітнього шабля. Сьогодні цілі і завдання змінилися: початкова економічна освіта насамперед спрямована на становлення і розвиток характеру молодшого школяра, його інтелектуальних якостей.

Сучасні молодші школярі істотно відрізняються від своїх однолітків 80-х – початку 90-х років. Діти цієї вікової групи зараз живуть напруженим, насиченим життям. Вони стали більш самостійними, мають власні судження практично з кожного питання. Змінився і рівень готовності дітей до навчання в школі, більшість ідуть до першого класу, вмючи читати та рахувати. Підвищився рівень обізнаності дітей про навколишню дійсність, знання про яку вони отримують із засобів масової інформації, мікро соціуму [19, с. 34].

Проблеми економічної освіти, формування основ економічної культури учнів початкової школи в ході економічної освіти розглянуті в працях багатьох учених (Н. Бондарчук, Н. Боровитіна, С. Булавенко, М. Володіна, Л. Земляченко, Л. Кашуба, Є. Коваленко, Т. Кондратенко, О. Мельникова, О. Неустроєва, О. Палига, А. Перенчук, А. Проніна, О. Савіна, В. Химинець, О. Шпак та ін.). Вони вважають, що економічне навчання і виховання в закладах

загальної середньої освіти варто починати вже з першого класу, бо чим раніше почне дитина вникати в суть економічних проблем навколишньої дійсності, тим більш усвідомлено буде осмислювати економічні закономірності.

Незважаючи на те, що ідей, методичних напрацювань з'являється дедалі більше, продуктивність роботи з економічної освіти невисока, простежується низка проблем з початкової економічної освіти. На наш погляд, основна причина такого стану – відсутність системи:

- учителі початкових класів не мають спеціальної науково-методичної підготовки в галузі економіки;

- використовують традиційні підходи, методи і засоби навчання та виховання без урахування специфіки самого предмета «Економіка» [4, с. 117];

- відсутня єдина апробована програма курсу «Економіка» для молодших школярів;

- велика кількість навчально-методичної літератури з економіки ще раз доводить відому істину, що велика кількість не завжди відповідає високій якості [9, с. 21].

Нова тенденція в початковій освіті підсилює необхідність перегляду змісту і методики професійної педагогічної освіти з позицій:

- а) активізації освітнього процесу в початковій школі взагалі і в процесі ознайомлення учнів з навколишнім світом;
- б) перегляду знаннєвого підходу, який переважає в ЗВО, і репродуктивних методів навчання на користь створення практико-орієнтованої та індивідуально-творчої спрямованості підготовки вчителя;
- в) використання пошукових, дослідницьких, творчих технологій, форм і методів, що сприяють оволодінню здобувачем професійними компетентностями;
- г) формування готовності майбутнього фахівця до діяльності, спрямованої на реалізацію державного стандарту, зокрема, організацію процесу універсальних навчальних дій молодших школярів [10, с. 5].

Досягнення високих результатів економічної освіти безпосередньо залежить від якості підготовки вчителів. Така підготовка не повинна обмежуватися розрізненими, спонтанними заходами. Необхідна цілісна, варіативна, гнучка система теоретичної і практико-орієнтованої підготовки, головна мета якої – забезпечити навчальні заклади педагогічними кадрами, здатними надавати економічну освіту на сучасному рівні. На особливу увагу заслуговує розгляд цього питання стосовно початкової ланки школи, оскільки від якості економічного навчання і виховання на початковому етапі залежить успіх подальшої підготовки школярів [18, с. 15].

Проведений аналіз практики підготовки майбутніх учителів початкової школи, змісту стандартів вищої освіти, програм і навчальних посібників дав змогу Т. Кропачевій зробити висновок, що в них не приділяється належної уваги підготовці вчителя до активізації освітнього процесу в початковій школі, не обґрунтовано концепцію формування універсальних навчальних дій; підготовка майбутнього вчителя контролюється викладачами ЗВО переважно як ступінь засвоєння знань основ наук, а рівень володіння навчальною діяльністю самим здобувачем найчастіше не є предметом оцінювання. У результаті здобувач орієнтований на отримання готових знань, що завдає шкоди формуванню педагогічного мислення і вмінь самостійної педагогічної діяльності [10, с. 162].

Аналіз психолого-педагогічної літератури та дисертаційних досліджень дозволяє констатувати, що проблему, яка розглядається, розробляли в останні роки в декількох аспектах: підготовка майбутніх учителів початкової школи, педагогічні умови підготовки вчителів до здійснення економічної освіти і виховання молодших школярів у системі підвищення кваліфікації, дидактичні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до здійснення економічної освіти школярів. Науковці доводять, що ефективність економічної освіти молодших школярів безпосередньо залежить від економічної

грамотності вчителів, їхньої економічної вихованості, від рівня готовності вчителів проводити необхідну педагогічну діяльність з економічним спрямуванням. Такий стан вимагає від учителя знань і вмінь, серед яких уміння виділити економічні аспекти окремих питань, розуміння основних економічних концепцій, здатність застосовувати в різних поєднаннях елементи економічних знань до конкретних ситуацій тощо.

Для детального вивчення питання підготовки майбутнього вчителя початкових класів зі сформованою економічною культурою до здійснення економічної освіти школярів необхідно насамперед звернутися до питання професійної підготовки студентів ЗВО в цілому.

Аналіз досліджень дав змогу зробити висновок про те, що в сучасних умовах вищої освіти необхідно підготувати вчителя – носія особистої і професійної культури. Учитель початкових класів є особливою особистістю серед інших учителів, оскільки презентує дитячій спільноті зразок та ідеал особистості, творця, людини, готової прийти на допомогу, бути толерантною до кожного учня [7, с. 78].

Підготовка вчителя початкової школи повинна бути чітко культурологічно спрямована, оскільки культурологія освіти визначає однією з провідних ідей – ідею впливу культури на розвиток освіти, а важливим новоутворенням у соціальному й особистісному розвитку молодшого школяра стає його активне входження у світ культури [15, с. 123].

Зміст підготовки вчителів в цілому і окремі його компоненти мають відносно завершений характер: вони забезпечують рівень загальної культури і загальний розвиток особистості. Найменшу актуалізацію в сучасному освітньому стандарті отримали економічно значущі якості, незважаючи на те, що саме вони є основою формування економічної культури учасників ринкових відносин.

Нові соціально-економічні умови розвитку країни вимагають

формування нового економічного мислення, а отже, і перебудови системи підготовки кадрів у галузі економічної освіти. Необхідність перебудови викликана тими кардинальними змінами, які вже відбулися і поглиблюватимуться в міру становлення цивілізованої ринкової економіки. Це викликано, по-перше, докорінною реконструкцією відносин власності і всієї системи виробничих відносин у масштабі національної економіки. По-друге, це пов'язано з необхідністю подолання кризи шляхом глибокого реформування всієї системи освіти і створення нового економічного механізму управління освітніми закладами. По-третє, з якісними змінами в самій економічній освіті майбутніх фахівців, особливо в педагогічних ЗВО.

Підготовку майбутніх учителів початкової школи ми розглядаємо як педагогічну систему. Ця позиція ґрунтується на таких положеннях: по-перше, ми керувалися результатами проведеного аналізу наукової літератури та дисертаційних досліджень з проблеми підготовки здобувачів педагогічних ЗВО до майбутньої професійної діяльності, які доводять необхідність розгляду цього феномена як педагогічної системи; по-друге, ми виходили з необхідності дотримання принципу ієрархічності, згідно з яким підготовка здобувачів є підсистемою більшої педагогічної системи, а саме професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

Високо оцінюючи проведені дослідження, зауважимо, що в сучасних умовах необхідно по-новому підійти до вирішення цієї проблеми.

Підготовка майбутнього вчителя передбачає необхідність використання комплексу засобів, форм і методів, що сприяє глибокому засвоєнню теорії і практики економічної освіти, оволодіння вміннями творчо вирішувати завдання в галузі економічної освіти, формування прагнення вести цю роботу відповідно до внутрішніх переконань тощо.

Вважаємо, що для вдосконалення організації економічної підготовки майбутніх учителів початкової школи необхідно: здійснювати збір та обробку інформації про стан економічної освіти молодших школярів; встановлювати на цій основі поетапну реалізацію мети економічної освіти; організовувати послідовне виконання поставлених завдань; здійснювати контроль цієї діяльності; вносити необхідні корективи.

З урахуванням сучасних вимог, професійна діяльність учителя початкової школи полягає не лише в передачі знань, формуванні вмінь і навичок, а має ґрунтуватися на засадах педагогічного діагностування, яке дає змогу досконало вивчати особистість учня, забезпечувати оптимальні умови для навчання і виховання, врахування індивідуальних потреб, турботу про психічне та фізичне здоров'я вихованців [14, с. 194].

Оновлення змісту підготовки майбутнього вчителя початкових класів в аспекті формування в нього економічної культури на концептуальних позиціях дозволить зіграти ключову роль в розвитку якості освіти у вищій та початковій школі, що актуалізує проблему формування економічної культури майбутніх учителів початкових класів.

Формування економічної культури майбутніх учителів як умова їх професійної підготовки розглянуто в працях науковців (Л. Аверьянова, К. Балашов, Н. Вінник, Т. Джагаєва, А. Завгородня, О. Земка, Н. Ігнат'єва, О. Коваленко, А. Сисоєва, Н. Шадріна, Н. Гаргаун, Н. Кінах, В. Комаровська, У. Коробай, О. Костюкова, О. Лавренко, Є. Лодатко, Я. Матвісів, С. Медянцева, О. Падалка, О. Паламарчук, Д. Разуменко, Г. Реброва, О. Салогуб, А. Сисоєва, В. Сич, С. Стеблюк, А. Сур'як, Л. Тандир, Г. Товканець). На думку вчених, економічна культура важлива не тільки для становлення самого вчителя і його педагогічної та економічної діяльності, але й для формування основ економічної культури в підростаючого покоління,

оскільки цей процес залежить від наявності економічної культури в самого вчителя.

Актуальність проблеми формування економічної культури зростає в умовах педагогічного ЗВО, оскільки майбутній учитель є не тільки носієм культури, а й прикладом для учнів і через специфіку своєї професії зобов'язаний сприяти формуванню в них культури взагалі і економічної культури зокрема.

Проблема формування економічної культури здобувача вищої освіти на тепер стоїть дуже гостро. Суперечливий характер явищ економічної дійсності вимагає від майбутніх фахівців здатності виробляти свій погляд на навколишню дійсність, адаптуватися і знаходити свою нішу на ринку освітніх послуг. Сьогодні здобувачі вищої освіти часто не знаходять відповідей на складні питання економічної сучасності, не можуть визначити можливості своєї конкретної участі в соціально-економічних перетвореннях [6, с. 49].

Серйозною перешкодою на шляху розвитку економічної культури є пасивність більшості здобувачів, їх невміння включитися в економічну діяльність, аналізувати й оцінювати результати праці; відсутність досвіду організації особистих фінансових справ, якими б скромними вони не були. Безумовно, економічна культура виражається і в здатності захищати свої права як споживача, і у використанні економічних знань і умінь в особистій та суспільній діяльності, і в розумному поєднанні економічних, екологічних і моральних підходів, у повазі до закону і законослухняності [17, с. 33].

Справжньою потребою сьогодні є інтеграція економічного та педагогічного змісту в підготовці майбутніх учителів [2, с. 6].

Аналіз літератури дозволив зробити висновки про ступінь наукової розробленості цієї проблеми: у наукових дослідженнях практично не розглядають питання формування економічної культури майбутнього вчителя початкової школи; відсутня цілісна концепція, яка розкриває сутність процесу формування основ економічної

культури як умови соціалізації особистості молодшого шкільного віку, що викликає потребу у забезпеченні школи підготовленими в економічному сенсі вчителями, які володіють розвиненою економічною культурою.

Отже, основна економічна вимога до формування економічної культури майбутнього вчителя на сучасному етапі має бути сформульована так: його підготовка повинна забезпечувати необхідні вміння жити, працювати, взаємодіяти у високорозвиненому технологічному суспільстві, достатню економічну грамотність і повноцінну можливість адаптуватися до ринкової системи господарювання. Через те формування економічної культури майбутнього вчителя повинно бути орієнтовано на сучасний рівень розвитку економіки та враховувати перспективні потреби особистості, суспільства, виробництва, заснованого на нових економічних відносинах в умовах ринкового господарювання; зміст, методи і форми економічної підготовки здобувачів повинні сприяти цілісному засвоєнню економічних знань і вмінь, формуванню економічного мислення, розвитку активної життєвої позиції, економічно значущих якостей особистості, розуміння своєї ролі в суспільстві тощо.

Проведений аналіз дозволяє зробити висновок, що проблема формування економічної культури майбутніх учителів в процесі професійної підготовки недостатньо вивчена, хоча і актуальна у зв'язку з глибокими економічними перетвореннями в суспільстві. У сучасних економічних умовах ринкових відносин існує гостра необхідність розвитку економіки, її перехід на більш високий рівень; без економічних знань учасників економічних процесів немислимо налагодження економічних зв'язків, неможливі науково-технічні досягнення і розвиток соціальної інфраструктури нашого суспільства; сучасне виробництво потребує фахівців, які вміють раціоналізувати і робити творчою свою працю, які розуміють і цінують не тільки соціальний зміст трудової діяльності, а і її моральну значимість, а

сучасна початкова школа потребує економічно підготовленого вчителя початкової школи, який, надаючи економічну освіту, здатний сформувати в учнів молодших класів основи економічної культури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бажина О. В. Дидактические условия подготовки будущих учителей начальных классов к осуществлению экономического образования школьников : в процессе обучения технологии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Брянск, 1998. 202 с.

2. Балашов К. А. Организационно-дидактические условия формирования экономической культуры будущих учителей экономики и предпринимательства : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Магнитогорск, 2000. 193 с.

3. Боровикова Т. В. Педагогические основы формирования экономической культуры школьников : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Пермь, 2000. 382 с.

4. Булавенко С. Д. Вплив економічної освіти на формування соціальної активності учнів початкових класів. *Молодий вчений*. 2019. № 5.2. С. 116–121.

5. Земляченко Л. В. Экономическое образование учащихся начальных классов (на материале факультатива по экономике) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Саранск, 2001. 215 с.

6. Игнатьева Н. Г. Формирование экономической культуры у студентов педвуза как компонента их профессиональной компетентности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Чебоксары, 2007. 188 с.

7. Киргуева Ф. Х. Подготовка учителя начальных классов в системе многоуровневого образования на основе компетентностного и полилингвального подходов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Владикавказ, 2010. 425 с.

8. Коваленко О. В. Формування економічної культури студентів

ВНЗ як педагогічна проблема. *Вісник Житомирського державного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2011. Вип. 60. С. 138–140.

9. Когут А. О. Теоретичний аналіз понятійно-термінологічного апарату дослідження готовності майбутніх учителів до організації індивідуальної роботи учнів початкової школи. *Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія*. 2017. № 277. С. 118–123.

10. Кропачева Т. Б. Система підготовки будучого учителя к активизации образовательного процесса в начальной школе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Москва, 2010. 344 с.

11. Лобко О. Б. Роль економічної культури в інституційному перетворенні економічних відносин. *Вісник Полтавської державної аграрної академії*. 2010. № 3. С. 195–198.

12. Луконина С. А. Подготовка студентов педагогического колледжа к экономическому воспитанию младших школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 2004. 216 с.

13. Москаленко В. В., Шайгородський Ю. Ж., Міщенко О. О. Економічна культура особистості: соціально-психологічний аспект : [монографія]. Київ : Центр соціальних комунікацій, 2012. 348 с.

14. Новик І. М. Особливості підготовки майбутніх учителів початкової школи до діагностування пізнавального інтересу учнів першого класу. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2012. Вип. 16. С. 193–199.

15. Орлова Е. О. Культурологические аспекты подготовки учителя начальной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Великий Новгород, 2000. 175 с.

16. Савина Е. В. Формирование базисных элементов экономической культуры младших школьников в учебном процессе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Челябинск, 1999. 160 с.

17. Сысоева А. А. Формирование экономической культуры студентов педвуза как условие их профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук. Тула, 1998. 178 с.

18. Фридман С. О. Подготовка студентов педагогического колледжа к формированию экономической культуры младших школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 2008. 152 с.

19. Шадрина Н. В. Формирование экономической культуры будущего учителя технологии и предпринимательства : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Нижний Новгород, 2005. 229 с.

20. Шайгородський Ю. Динаміка економічних цінностей в умовах ринкових трансформацій. *Політичний менеджмент*. 2011. № 6. С. 145–157.

РОЗДІЛ II

ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Тамара ТОРЧИНСЬКА

ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

Важливим завданням реформування змісту української освіти є створення умов для особистісного зростання та творчого самовираження кожного громадянина нашої держави.

Сучасне інформаційне суспільство характеризується стрімким зростанням обсягу та швидкоплинністю інформації, що актуалізує проблему формування читацької компетентності здобувачів початкової освіти.

Перед сучасною школою постає завдання виховати особистість, здатну до життєтворчої діяльності. Така особистість зуміє правильно обрати свій шлях у житті зважаючи на власні можливості; буде ставити перед собою завдання самовдосконалення й саморозвитку, що стане запорукою успіху в різних сферах діяльності. Сучасний світ пред'являє високі вимоги до діяльності людини, конкурентно спроможною може бути лише по-справжньому компетентна особистість.

Виховання особистості мислячої, самостійної, творчої – соціальне замовлення інформаційного суспільства. Уміння працювати з інформацією упродовж життя: здобувати її, переробляти, застосовувати для індивідуального розвитку і самовдосконалення, передавати і в результаті – уміння спілкуватися повинно стати невід'ємною рисою життя людей XXI століття, а «Розвиток читацьких компетентностей учнів має набути статусу провідного принципу навчання», – зазначається у Державному стандарті початкової загальної освіти [4].

Проблема читання завжди привертала увагу науковців: П. Гальперін, О. Никифорова, С. Рубінштейна, І. Якиманська та ін. (психологічні аспекти процесу навчання та читацької діяльності); О. Джежелей, В. Мартиненко, В. Науменко, О. Савченко та ін. (педагогічні аспекти проблеми навчання читання та уроків літературного читання).

Окремі аспекти досліджуваної проблеми уже перебували в колі наукових інтересів видатних українських та зарубіжних учених. Так, літературознавчою основою дослідження стали праці О. Потебні, І. Франка, О. Білецького, М. Бахтіна, Ю. Лотмана, Ю. Борєва та інших.

Суттєво вплинули на розвиток читацької культури школярів дослідження відомих педагогів та психологів К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського, П. Каптерєва, П. Блонського, Л. Виготського, Д. Ельконіна, С. Рубінштейна, О. Леонтьєва та інших.

У наш час проблема формування читацьких інтересів і потреб як засобів пізнання світу та самопізнання особистості залишається в центрі уваги методичної науки та практики. У працях Т. Бугайко, Ф. Бугайка, Г. Беленького, Є. Пасічника, С. Гуревича, Л. Мірошниченко, Є. Квятковського, Н. Волошиної, І. Збарського та інших.

За роки навчання в початковій школі учні мають набути достатній власний досвід культури спілкування та співпраці у різних видах навчальної діяльності, самовираження у творчих видах завдань.

Набуття загальнонавчальних та цільових компетентностей діяльності є фундаментом подальшого успішного навчання школяра.

Сучасне суспільство вимагає виховання самостійних, ініціативних, відповідальних громадян, здатних ефективно взаємодіяти у виконанні соціальних виробничих і економічних завдань. Виконання цих завдань потребує розвитку особистісних якостей і творчих здібностей людини, умінь самостійно здобувати нові знання та розв'язувати проблеми, орієнтуватися в житті суспільства.

Саме ці пріоритети лежать в основі реформування сучасної загальноосвітньої школи, головне завдання якої – підготувати компетентну особистість, здатну знаходити правильні рішення у конкретних навчальних, життєвих, а в майбутньому і професійних ситуаціях. Тому актуальним завданням сучасної початкової школи є реалізація компетентнісного підходу в навчанні.

Вітчизняні педагоги, психологи та методисти виокремлюють читацьку компетентність як інтегровану особистісну якість, що формується й розвивається у процесі шкільного літературного навчання, а також удосконалюється протягом життя.

С. Сафарян читацьку компетенцію трактує як здатність учня до мобілізації та застосування комплексу специфічних особистісних, когнітивних та естетико-комунікативних механізмів із метою організації та реалізації ефективної взаємодії з художнім твором як «здатність до творчого читання і осмислення літературного твору на особистісному рівні; самостійне читання всього твору, а не його фрагментів; сформованість власного кола читання; здатність вступати в діалог з епохою і культурою втілених у художніх творах, здатність до співпереживання з персонажами літературних творів; розуміння специфіки мови художнього твору, вміння розрізняти стилі художніх текстів» [12, с. 27].

О. Вашуленко читацьку компетентність молодшого школяра розуміє як «володіння комплексом читацьких знань, умінь і навичок, ціннісних ставлень учнів, які надають можливість учневі свідомо здійснювати пошук книг, відбір інформації для вирішення навчально-пізнавальних завдань і виявляються у процесі сформованості повноцінної навички читання, розуміння текстів різних жанрів, обізнаності з колом читання (доступного дітям цього віку), сформованості особистісних ціннісних суджень щодо прочитаного». [2, с. 49].

Переконливим є визначення О. Савченко читацької компетентності як «результату взаємодії знань, умінь і навичок, читацького досвіду та ціннісних ставлень учнів, що виявляються в процесі формування повноцінної навички читання» та її твердження, що «читацька компетентність поєднує чотири характеристики читацької діяльності – технічну, когнітивну, комунікативну й ціннісну» [11, с. 142].

Так, Мартиненко В. О. читацьку компетентність розглядає у контексті діяльнісного, особистісно зорієнтованого підходів та визначає її як складне багатокomпонентне особистісне утворення, «вона є базовою складовою комунікативної і пізнавальної компетентностей і передбачає оволодіння учнями сукупністю знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень, які дають змогу дитині відповідно до її вікових можливостей самостійно орієнтуватися в колі дитячого читання, самостійно працювати з різними видами письмових текстів – їх читати, розуміти знаходити в них потрібну інформацію, аналізувати, інтерпретувати, оцінювати, застосовувати її для вирішення навчально-пізнавальних завдань, у життєвому досвіді, у стандартних і нових ситуаціях» [6, с. 145].

Читацька компетентність молодшого школяра – це володіння комплексом читацьких знань, умінь і навичок, ціннісних ставлень учнів, які дають йому змогу свідомо здійснювати пошук книжок, відбір інформації для вирішення навчально-пізнавальних завдань і виявляються у процесі сформованості повноцінної навички читання, розуміння текстів різних жанрів, обізнаності з колом читання (доступного дітям цього віку), сформованості особистісних ціннісних суджень щодо прочитаного.

Неможливо сформувати читацьку компетентність без правильно організованої та серйозно поставленої роботи учнів з перших днів навчання з книгами із доступного кола читання, без виховання в дітей бажання та звички у вільний час звертатись до книги.

В історії розвитку людства читання завжди відіграло важливу роль. Сьогодні воно пронизує всі сфери нашого життя, покладене в основу інформаційної, освітньої, пізнавальної, професійної, а також щоденної діяльності людини.

Суспільство усвідомлює значення неперервної освіти, пов'язаної з необхідністю для людини змінити кілька видів діяльності протягом життя.

Ким би не була сучасна людина, який би вид діяльності вона не обрала, вона завжди повинна бути читачем, і не тільки засвоювати зміст, а й знаходити потрібну інформацію, осмислювати її та інтерпретувати.

Розвиток новітніх технологій потребує набагато кращого вміння читати, ніж раніше. Це пов'язано з тим, що в останні десятиріччя стрімко зростає обсяг інформації, яку необхідно засвоїти для успішної подальшої життєдіяльності. А це потребує збільшення темпу читання, швидкості розуміння і прийняття рішення. Тож читання стає основою освіти й самоосвіти, безперервною навичкою навчання людини протягом усього життя.

Основне завдання сучасної літературної освіти – формування уважного читача з добре розвиненими творчими, розумовими, пізнавальними здібностями, який у процесі роботи над твором, максимально наближаючись до авторського задуму, готовий до критичної, виваженої оцінки.

Завдання вчителя початкової школи сформувати особистість, яка вміє самовиражатися і адаптуватися до незвичних життєвих реалій, відстояти власну точку зору і власну гідність, бути активною, ініціативною, наполегливою у досягненні поставленої мети, і водночас – співчутливою і милосердною.

Учитель початкової школи повинен сформувати особистість, яка вміє самовиражатися і адаптуватися до незвичних життєвих реалій, відстояти власну точку зору і власну гідність, бути активною,

ініціативною, наполегливою у досягненні поставленої мети, і водночас – співчутливою і милосердною.

Для досягнення результатів у виконанні цього завдання потрібно активно, цілеспрямовано залучати учнів до читання, шляхом формування їхньої читацької компетенції.

Учитель має формувати уважного читача з добре розвинутими творчими, розумовими, пізнавальними здібностями, який у процесі роботи над твором, максимально наближаючись до авторського задуму, готовий до критичної, виваженої оцінки, обстоювання власної думки, при цьому врівноваживши у своїй свідомості інші точки зору на предмет обговорення.

Сформувати читацьку компетенцію вчитель зможе, тільки у процесі комплексного вирішення таких завдань:

- зацікавити учнів читанням;
- розвивати цей інтерес до створення постійної потреби у читанні;
- навчити дітей обирати літературу, враховуючи вікові та особистісні інтереси;
- створити належні психолого-педагогічні умови школярам для сприйняття розуміння та оцінки прочитаного;
- забезпечити певні знання учнів з теорії та історії літератури, літературної критики;
- формувати в них навички аналізу художнього твору;
- організувати дослідницьку роботу школярів;
- розвивати їхнє усне та писемне мовлення;
- працювати над постійним удосконаленням естетичного смаку учнів [5].

Якщо вчитель комплексно вирішуватиме ці завдання, то він, досягне успіху у формуванні справжнього читача.

Перед учителем початкової школи, як ніколи раніше, гостро постає завдання захищати цінність читання, підняти його статус у свідомості дитини, прищепити до нього смак.

Позитивне ставлення до читання починається з тієї хвилини, коли дитина відчує себе учасником подій, зображених письменником, коли він відкриє особистий сенс вчитися, коли книга з'явиться перед ним у ролі простору для реалізації його власного творчого потенціалу. Інтерес до читання і вплив книги на особистість – це нерозривні процеси. Де починається одне – починається і інше.

Адже у кожної дитини, якою б малою вона не була, є запас життєвих вражень, уявлень, переживань. Книга як би виманює з цього запасу певні образи, воскрешає їх, актуалізує, по-новому структурує, співвідносить з читаним.

Чим раніше дитина оволодіє навичками читання, тим легше їй вивчати всі інші предмети, передбачені програмою. Адже відомо, що неможливо добитися грамотного письма, якщо дитина не навчилася плавно читати і розуміти прочитане, немислимо навчитись розв'язувати задачі, оскільки за умови поганого читання їх тексту губляться логічні математичні залежності між величинами. Дитина, яка не вміє добре читати, переживає великі труднощі при виконанні домашніх завдань, їй не цікаво на уроках, вона приречена на розумову обмеженість та зубріння. Такий учень не буде активним читачем бібліотеки, не відчуватиме потреби спілкуватися з книгою, бо читання приносить йому не задоволення, а муку.

Аналіз реального стану вказаної проблеми дає змогу зробити висновок про те, що актуальним залишається питання формування і розвитку читацької компетентності молодшого школяра.

Згідно нового Державного стандарту початкової загальної освіти основною метою навчання читання є розвиток дитячої особистості засобами читацької діяльності, формування читацької компетентності

молодших школярів, яка є базовою складовою комунікативної і пізнавальної компетентностей.

Досягнення даної мети передбачає вирішення наступних завдань:

- формування в учнів повноцінного читання, як базового у системі початкового навчання;
- ознайомлення учнів з дитячою літературою в авторській, жанровій, тематичній різноманітності;
- формування у дітей соціальних, морально-етичних цінностей через художні образи літературних творів;
- формування у школярів умінь сприймати, розуміти, аналізувати літературні і навчальні тексти різних видів, з використанням елементарних літературознавчих понять;
- розвиток мовлення учнів;
- формування умінь створювати власні висловлювання за змістом прочитаного;
- розвиток творчої діяльності школярів;
- формування в учнів прийомів самостійної роботи з різними типами і видами дитячих книжок;
- уміння здійснювати пошук, відбір інформації для вирішення навчально-пізнавальних завдань;
- виховання потреби в систематичному читанні, як засобів пізнання світу, загальнокультурного розвитку [5].

Особливу увагу вирішенню проблеми читацької компетенції приділено саме в початковій школі, оскільки вона закладає основи розвитку стійкого інтересу до літератури.

Саме тому варто розглянути етапи формування читацької компетенції молодших школярів.

У першому класі починається підготовчий етап – це етап навчання дітей читацькій абетці.

Початковий етап відбувається у другому класі. Він містить накопичення мінімального рівня літературного розвитку і проби

дітьми сил в самостійному читанні різних книг під керівництвом і наглядом вчителя.

У третьому класі діти проходять основний етап – етап безпосереднього формування навичок, що характеризують справжнього читача, який уміє самостійно і кваліфіковано читати доступні книги та інші друковані матеріали для розширення і поповнення своїх знань.

Завершальний етап у четвертому класі формує в дітей читацькі уподобання та інтереси на базі отриманих за роки навчання знань про книги й уміння з ними працювати.

У контексті компетентнісного підходу до читання посилюється увага до формування умінь, способів діяльності, які мають метапредметний характер. Йдеться про оволодіння школярами повноцінною навичкою читання вголос і мовчки, різними видами читання: репродуктивними, технологічними способами самостійного опрацювання текстів різних видів; способами пошуку, обробки, аналізу організації з навчально-пізнавальною метою; розвитку умінь усвідомлено будувати зв'язні висловлювання.

У структурі читацької компетентності можна виділити такі складові:

1) мовленнєва, яка передбачає формування та розвиток мовленнєвих умінь і навичок:

- уміння будувати усні й письмові монологічні висловлювання;
- брати участь у діалозі;
- здатність висловлювати свої думки, використовуючи для цього як мовні, так і позамовні та інтонаційні засоби виразності мовлення;
- уміння ставити запитання; відповідати на запитання;
- уміння переказувати твір;
- образне мовлення;
- уміння виразно читати.

1) Літературознавча – це ознайомлення з літературознавчими поняттями; сприймання, аналіз літературного твору.

2) бібліотечно-бібліографічна – передбачає уміння учня працювати з книгою, періодичними виданнями як джерелами отримання інформації; наявність у молодших школярів певного кола читання; знання початкових бібліотечно-бібліографічних понять та вміння користуватися довідковою літературою;

3) літературно-творча – передбачає розвиток і реалізацію літературно- творчих умінь і здібностей учнів;

4) емоційно-ціннісна – розвиває емоційну і почуттєву сфери учнів, уміння висловлювати оцінні судження щодо прочитаного.

Всі складові читацької компетентності взаємопов'язані, а результатом їх взаємодії є сформованість читацької компетентності молодшого школяра, яка буде свідчити про:

- стійкість інтересу до читання; сформованість у нього знань про літературу як вид мистецтва і літературу як науку;

- сформованість основних умінь, необхідних для сприйняття, розуміння змісту творів різних жанрів і висловлення обґрунтованої оцінки твору;

- здатність застосовувати здобуті знання і вміння у власній літературній діяльності;

- розвиток творчих, власне, літературних здібностей;

- вироблення системи цінностей і емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу, до інших людей і до самого себе.

Рівень сформованості читацької компетентності свідчитиме про готовність випускника початкової школи до повноцінного сприйняття складніших за художньою формою і змістом літературних творів, засвоєння літературознавчих термінів в основній школі.

Велику роль у цьому процесі відіграє книга. Тому пропаганда читання, виховання інформаційно-бібліографічної та читацької культури, формування вміння користуватися бібліотекою, її

послугами, книгою, довідковим апаратом, розвиток пізнавальних інтересів – пріоритетні напрямки спільної діяльності педагогів, бібліотеки, батьків.

Читання є одним із видів мовленнєвої діяльності школяра. Читацька діяльність зумовлена навчальними і суто особистісними потребами. Необхідність у читанні формується поступово і пов'язана з емоційним, естетичним впливом літератури як виду мистецтва, з її інформаційним потенціалом (можливість відкриття нової інформації для читача).

Досліджуючи різні аспекти читання, сучасні науковці використовують поняття «грамотне читання», «читацька грамотність», «читацька компетентність», «читацькі вміння».

Читацькі вміння це: вміння читати, сприймати надруковане; оволодіння навичками самостійно і продуктивно працювати з різноманітними друкованими і електронними джерелами інформації, користуватися довідково-пошуковим апаратом бібліотеки, прикнижковою бібліографією, іншими сучасними джерелами інформації.

Читацька культура – це сукупність знань, умінь та почуттів читача, які дозволяють йому повноцінно та самостійно засвоювати інформацію.

Читацькі вміння і навички (культура читання) виховуються протягом усього життя особистості. Але фундаментом організації та розвитку читацької діяльності людини разом із родинним вихованням мають стати шкільні уроки літературного читання в початковій та літератури у середній і старшій школі.

Вміння читати і розуміти прочитане мають загально-навчальний характер, а їх сформованість в учнів сприяє ефективній навчальній діяльності з усіх предметів.

Недостатній розвиток читацьких умінь може призвести до серйозних труднощів у навчанні й стати причиною невстигання учнів.

А належний рівень сформованості читацьких умінь – запорука життєвого успіху.

Сформованість читацьких умінь передбачає:

- вміння учнів читати незнайомий текст із належною швидкістю і після одного прочитування розуміти фактичний зміст, структуру тексту;
- ділити текст на частини;
- встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між реченнями, абзацами;
- уміння виділяти в прочитаному головне і деталі;
- визначати тему та головну думку тексту, його призначення;
- добирати заголовки до тексту і його частин;
- уміння ставити запитання до прочитаного й відповідати на них.

Сформовані читацькі уміння означають:

- здатність учнів розуміти прочитаний текст, розмірковувати над його змістом;
- аналізувати та критично оцінювати отриману інформацію;
- узагальнювати інформацію, розміщену в різних частинах тексту;
- співвідносити текст із особистим життєвим досвідом;
- висловлювати власну думку, ставлення до прочитаного;
- формулювати гіпотези, висновки і головне – використовувати прочитане в різних навчальних та позашкільних ситуаціях.

Належний рівень сформованості читацьких умінь передбачає:

– здібність учнів використовувати читання як засіб здобуття нових знань для подальшого навчання, використання отриманої інформації в процесі життєдіяльності;

– вміння в різних ситуаціях читати тексти будь-яких жанрів: уривки з художніх творів, біографії, тексти розважального характеру, особисті листи, документи, статті із газет і журналів, інструкції, рекламні оголошення, географічні карти тощо, у яких

використовуються різні форми представлення інформації: діаграми, малюнки, таблиці, графіки та схеми.

Читання – дуже важкий процес, який вимагає уваги, напруження, фізичних та розумових сил. Важливі кроки на шляху набуття необхідних якостей – це розвиток мовних можливостей, навичок читання.

О. Вашуленко вважає, що читання – це особливий, унікальний засіб задоволення пізнавальних інтересів, пізнання світу і самопізнання, який не можуть замінити ніякі інші засоби масової культури.

Це вимагає від вчителя особливої уваги до своїх учнів: вивчення їх індивідуальних особливостей, навчальних можливостей, індивідуальних інтересів, передбачення і подолання труднощів у навчанні. Тому потрібно забезпечити кваліфіковане навчання, основою якого є знання особливостей процесу читання, формування читацьких умінь та навичок.

Значення книги в житті кожної людини і суспільства в цілому величезне.

Книга – це ланка, яка зв'язує нас з минулим і майбутнім. Книга – це шлях до пізнання речей і явищ.

Книга – це ключ до відкриття світу людей: добра й зла, сили й слабкості, покірності й боротьби. Відкриваючи цей світ, дитина розвиває свій розум і почуття, виробляє переконання, пізнає, оцінює й виховує саму себе. І нема в процесі розвитку такої ж загальнодоступної величини й направляючої сили, як книга.

Прищепити любов до читання – це значить переконати дитину у необхідності дружити з книгою, відчувати її корисність у повсякденному житті як неоціненого джерела знань та засобу спілкування між людьми. У процесі роботи над книгою учні повинні проїнятися розумінням книги як величезної сили, здатної впливати на розум і емоції людини.

Найважливіше завдання початкової школи – навчити дітей вчитися, а це неможливо без уміння читати і працювати з книжкою. Як зробити урок читання цікавим для кожного учня? Основними правилами при плануванні уроків читання є: логічне поєднання всіх видів роботи; неможливість виконання наступного завдання без опрацьованої попередньої справи; чітка установка щодо роботи: Для чого? Як робити? Скільки часу витратити?

Завдання предмету літературного читання у початкових класах – формувати, закріплювати, удосконалювати навички свідомого, правильного, швидкого, виразного читання, розвивати потяг до самостійного читання книг.

Якщо предмет читання ставить за мету виробити в учнів не тільки уміння читати, а й внутрішнє бажання читати, що є усвідомленням необхідності спілкування з книгою, бачити в цьому життєву потребу (самостійне читання), то кожен урок має формувати в учнів свідоме, правильне, виразне читання з відповідною для кожного віку швидкістю. Для цього учні мають чітко розуміти лексичне значення і бачити ціле слово, а згодом – словосполучення, смислову фразу, речення.

У наш час місце книги в житті підростаючого покоління змінюється, оскільки на їх використання впливають як інформаційні технології, так і телебачення. Уміти читати, бути читачем – це високе мистецтво, йому треба наполегливо вчитися.

Дитяча художня книга – це особливий світ, який юний читач осягає і розумом, і серцем. Дуже важливо, щоб книга увійшла в життя дитини якомога раніше, тому що вона є незамінною у виробленні уваги, зосередженості, у вихованні душевності, моральності тощо.

Від початкової школи значною мірою залежить, чи полюблять діти читання, чи можливо залишаться байдужими до літератури. Саме у молодших школярів треба сформувати читацькі інтереси та закласти міцний фундамент етичної культури особистості.

Навичка читання – це основа, яка в майбутньому дозволить нарощувати духовний та інтелектуальний потенціал особистості. Щоб душа дитини відгукнулася на художній твір, задзвеніла чарівною музикою, треба, як зазначив В. О. Сухомлинський, «зуміти торкнутися її струн» [13].

Хоча вміння читати розвивається на всіх уроках і життєвих ситуаціях, однак лише на уроках літературного читання воно є об'єктом цілеспрямованого, системного опрацювання, що дозволяє умінню стати повноцінною навичкою, яка є інструментом неперервної освіти людини упродовж життя.

У процесі залучення дітей молодшого шкільного віку до читання ми маємо підготувати вдумливого читача, який буде емоційно включеним до процесу навчання, спроможний до діалогу з автором художнього твору, до активного обговорення проблем, що торкнулися його душі у процесі читання.

Читання являє собою процес, який базується на використанні розумової діяльності, певних способах кодування інформації, що надходить під час її обробки в мозок. І тому, якщо ставиться завдання підвищити ефективність читання, його продуктивність, якомога повніше потрібно враховувати можливості кожної дитини, допомогти їй в організації цілеспрямованої діяльності щодо формування і розвитку навички читання.

Завдання уроків літературного читання у початковій школі – формувати, закріплювати, удосконалювати навички свідомого, правильного, швидкого, виразного читання, розвивати потяг до самостійного читання книг. Таким чином предмет читання ставить за мету виробити в учнів не тільки вміння читати, а й внутрішнє бажання читати, що є усвідомленням необхідності спілкування з книгою, бачити в цьому життєву потребу (самостійне читання).

Кожен урок має формувати в учнів читацьку компетентність, якій сприяють свідоме, правильне, виразне читання з відповідною для

кожного віку швидкістю. Для цього учні мають чітко розуміти лексичне значення і бачити ціле слово, а згодом – словосполучення, смислову фразу, речення.

Стрімке зростання обсягу інформації, яку необхідно засвоїти і обробити, потребує збільшення темпу читання, швидкості і якості розуміння прочитаного. З огляду на це, читання стає основою освіти, провідною навичкою самоосвіти людини упродовж життя, спрямованою на особистісний розвиток молодших школярів, формування в них ключових і предметних компетентностей.

Читацька компетентність молодшого школяра – перший етап читацької компетентності особистості – володіння достатньо сформованими способом, вміннями та навичками читання, технікою читання, культурою читання, обізнаність з колом дитячого читання.

Основні аспекти читацької компетентності: правильність, виразність, свідомість, достатня швидкість читання, обізнаність з відповідним колом читання.

У розвитку навичок читання виділяють три етапи.

– Аналітичний етап (навчальне читання) пов'язаний складозвукобуквенним аналізом та складовим читанням. Цей етап базується на розвитку в учнів зорово-слухових образів, зміцненні зв'язку буква – звук. Відбувається розвиток способу читання (буквене, складове, складами та словами, цілими словами) та формування правильного читання учнями. Темп читання на кінець цього етапу має наблизитися до темпу розмовного мовлення.

– Синтетичне читання (виникнення та становлення цілісної структури дій): читають цілими словами, розуміння відбувається одночасно із сприйняттям тексту, що учень читає, на основі синтезу графічних одиниць; смислові здогадки рідко бувають помилковими.

– Автоматизація навички - процес читання відходить на другий план, на першому – усвідомлення прочитаного.

Уся робота із застосуванням обох видів читання (вголос і мовчки) підпорядкована виробленню в учнів таких його якісних ознак, як правильне, свідоме і швидке читання. Щодо читання вголос, то воно має бути ще й виразним.

Правильне читання – чітке, зрозуміле читання без помилок. Правильне читання має відповідати наступним критеріям:

- безпомилковість відтворення звукового наповнення прочитуваного, тобто читання без пропусків букв, складів, їх перестановок, вставки зайвих букв, складів;

- ритмічність (або плавність) читання, яка виявляється при злитому промовлянні складів у словах і злитій мові ненаголошених службових слів з повнозначними частинами мови;

- дотримання орфоепічних норм, у першу чергу правильного наголошування складів, вимови тих звуків і слів, які у мовленні дітей зазнали впливу діалектного оточення.

Зрозуміло, що без правильного читання неможливо розвивати інші сторони читацьких навичок.

З метою попередження помилок та удосконалення якостей правильного читання доцільно використовувати такі вправи:

- попередня лексико-орфоепічна підготовка;
- читання з дотриманням орфоепічних норм;
- складання партитури читання;
- лексико-семантична робота;
- складовий та морфемний аналіз слів;
- читання мовчки перед читанням вголос;
- заучування напам'ять віршів, уривків з прозових творів, лічилок, загадок;
- читання під керівництвом вчителя прислів'їв;
- добір рим до відповідних слів із контрольним звуком;
- записування учнями слів на дошці;
- визначення самими учнями важких для вимови слів.

Завдяки систематичності даних вправ та щоденному читанню дітей вголос та мовчки, дана якість формується ефективно.

Свідоме читання забезпечує уміння читати з ясним розумінням змісту тексту, описаних подій, зв'язку між ними й уміння оцінити вчинки дійових осіб. Усе це ґрунтується на усвідомленому сприйнятті учнями лексичного значення всіх слів, що завдяки граматичній пов'язаності формують думку, виражену реченням. Свідомим вважається читання, якщо учень спроможний не тільки переказати, а й висловити своє ставлення до прочитаного.

Для того, щоб учні прочитали текст свідомо, проводиться його аналіз зі сторони змісту та художніх засобів. Виділяють три рівні засвоєння школярами практичного змісту твору:

1-й рівень – сприймання дітьми сюжетної лінії;

2-й рівень – розуміння причинно-наслідкових відношень між подіями (розуміння підтексту);

3-й рівень – усвідомлення основної думки твору, загального настрою, авторської оцінки описаних подій і власного ставлення до прочитаного.

Свідомість читання базується на оглядовому, ознайомлюючому та вивчаючому читанні, які в свою чергу ґрунтуються на таких прийомах:

– виділення заголовків і рубрик з метою отримання загального уявлення про тему, зміст, структуру тексту;

– перегляд першого і останнього абзаців з метою загального уявлення про зміст;

– побіжний перегляд вказаного вчителем фрагменту тексту;

– постановка запитань самими учнями;

– використання опорних схем для визначення тематичної спрямованості або для повторення змісту тексту;

– знаходження частин тексту для підтвердження власних міркувань;

– спонукання учнів до висловлювання власних припущень та залучення до аналізу протилежних думок [5].

У початкових класах найбільш поширеними прийомами роботи щодо удосконалення свідомості читання є:

- поділ тексту на частини;
- складання плану;
- графічне малювання;
- використання картинного плану;
- складання на основі змісту сценарію (4 клас);
- переказ прочитаного (детальний, стислий, вибірковий, творчий);
- читання в особах;
- визначення теми та ідеї твору за опорними питаннями (про що розповідається в тексті – тема; що хотів сказати автор – ідея);
- називання дійових осіб;
- добір прислів'їв, приказок до тексту;
- робота над образними словами і виразами;
- зіставлення частин тексту з книжковою ілюстрацією;
- добір інших заголовків;
- підбір уривків текстів до малюнка;
- встановлення фактологічного ланцюжка подій;
- робота з методичним апаратом підручника (відповіді на запитання в підручнику, виконання інших завдань);
- добір назв словами з тексту до серії сюжетних малюнків.

Розглядаючи програмові вимоги щодо усвідомлення змісту прочитаного молодшими школярами, варто зауважити, що у 2 класі учень повинен навчитися розуміти і могли пояснити значення слів, ужитих в тексті у прямому та переносному значеннях (за винятком незнайомих, незрозумілих слів, а також слів з високим ступенем образності); виявити в тексті незрозумілі слова і вирази; користуватися

виносками; виявляти уміння смислової здогадки під час виконання спеціальних вправ, прогнозувати орієнтовний зміст тексту, окремих його частин за заголовком, ілюстраціями та ін.; виявляти розуміння цілісного змісту твору, пояснювати зв'язки між фактами, подіями. Ці знання, навички та вміння удосконалюються в 3-му та 4-му класах.

У виробленні **швидкого читання** треба прагнути до темпу читання, що відповідає темпу усного мовлення і забезпечує свідоме сприймання змісту прочитаного. Але в кожному класі слід добиватися нормального для даного класу темпу читання, для якого існують програмові вимоги. Так, дослідження науковців показали, що з трьохсот факторів впливу на успішність школярів найсуттєвішим є темп читання. Діти, які опановують при читанні вголос 150 слів за хвилину, вчаться відмінно, а ті, що читають повільніше, практично не можуть нормально вчитися.

Швидке читання розвивається завдяки систематичному читанню на уроках і в позаурочний час. Прийоми заохочення – це і читання в особах, і «змагання» на швидкість читання, і продовження розповіді за друкованим початком. Та все ж таки слід прагнути не тільки до інтенсивності застосування таких і подібних прийомів, а й до створення умов, до заохочення дітей до читання.

Регулювання темпу читання забезпечується такими прийомами:

- постановка запитань перед читанням;
- читання тексту ланцюжком;
- вибіркоче читання за завданням;
- читання діалогів;
- читання в особах, драматизація;
- заучування віршів, прозових уривків і виразне читання їх вголос.

Існують й інші прийоми роботи над удосконаленням швидкості читання.

Серед них рекомендація – розширювати зорове поле читання, тобто привчати дітей бачити, сприймати, схоплювати не одне, а кілька слів.

Для розвитку швидкості читання в практиці навчання застосовують спеціальні вправи. Тренувальні:

- поділ рядка на 3 – 4 відрізки;
- додавання до відрізків 2 – 4 слів;
- орієнтування на кожне третє слово у рядку;
- охоплення рядка одним поглядом;
- читання по вертикалі;
- раціональне читання;
- розширення поля читання за трьома напрямками: по горизонталі, по вертикалі та периферійно.

Виразним може бути лише читання вголос. Тому основні вимоги до нього пов'язані з інтонацією, яка включає складний комплекс елементів вимови: ритм, темп, тембр, інтенсивність, логічний наголос. Виразним читання вважається тоді, коли читець дотримується пауз, логічних наголосів, варіює пришвидшеним чи уповільненим темпом, пониженням чи підвищенням голосу при проказуванні слів або речень відповідного змісту твору.

Успішному виразному відтворенню тексту сприятиме:

- осмислення його авторського задуму;
- розмітка тексту позначками пауз, логічних наголосів, підвищень і знижень голосу тощо, завдяки яким створюється партитура прочитуваного;
- кількаразове читання вголос.

Якості читання взаємопов'язані і взаємозумовлені. Удосконалення однієї з них веде до поліпшення другої. Недоліки якоїсь з ознак читання впливають на якісну характеристику іншої риси уміння читати. Так, усвідомлено можна читати лише при правильному читанні, що забезпечується, в свою чергу, розумінням слів, речень. Від

правильного читання залежить його швидкість. Основою виразного читання стає свідоме сприйняття тексту, що диктує знаходження пауз, логічних наголосів, прискорене чи уповільнене прочитування твору. Успіх виразного читання також залежить від правильного і швидкого читання. Прищеплення цих якостей здійснюється паралельно на всіх уроках читання.

Ефективності уроку читання сприяє використання різноманітних форм читання. Кожна з них задовольняє певну методичну мету .

Розрізняють такі форми читання [16]:

Індивідуальне читання – це читання окремим учнем.

Хорове читання – голосне чи напівголосне читання всіх учнів.

Ланцюжкове читання – ефективна форма активізації учнівської діяльності в класі. Суть цієї форми читання: учні читають текст. Кожен по 1 – 2 реченню, передаючи «естафету» читання сусідові.

Вибіркове читання – форма читання, коли необхідно знайти найбільш важливі місця для розуміння ідеї твору, процитувати оцінку, яку дає автор своїм персонажам, їх вчинкам, нагадати опис природи, подій.

Читання в особах – один з результативних способів навчання виразному читанню. Цю форму читання можна застосувати при читанні окремих оповідань, байок, казок. Ця форма читання допомагає розвивати творчі, театральні здібності учнів. Читання в особах доцільно поєднувати з інсценуванням.

Читання «дощиком» – одна з ефективних форм розвитку швидкого читання. Іншими словами це читання скоромовкою. Таку форму читання застосовують, коли текст учням уже знайомий.

Читання «сонечком» – повільне читання з чіткою вимовою закінчення кожного слова.

Читання «блискавка». Учні починають читати мовчки текст у звичайному для себе темпі. За командою «Блискавка» вони прискорюють темп читання (якнайшвидше). «Блискавка» триває 20-30

секунд. Після цього учні переказують прочитане сусідові, можна ставити питання до прочитаного уривка.

Читання «Віконце».

З картону вирізається «віконце» розміром 14 x 7 см. «Віконце» накладають на текст так, щоб верхній зріз збігався з початком абзацу. Цю частину тексту, яка відривається у «віконце», треба прочитати мовчки з найбільшою швидкістю. Потім текст переказується.

Читання «Хвиля».

Починаємо читати у довільному темпі вголос. Поступово збільшуємо силу голосу, доходимо до вершини і починаємо зменшувати темп.

Читання «Небо і земля». Починаємо читати мовчки або вголос у довільному темпі. За командою «Небо» припиняємо читати і помітити очима місце, де зупинились, потім очі відірвати від тексту. За командою «Земля» продовжувати читати від поміченого місця.

Читання «Буксир». Учні починають читати текст мовчки. Одночасно з ними виразно і голосно цей самий текст читає вчитель, або учень, який добре читає. Його темп має бути дещо швидшим від середнього. Читаючи за вчителем чи учнем, решта дітей має встигати читати мовчки.

Читання «Спринт». Незнайомий текст переглянути очима. Пальчики класти на початок рядка і рухати ним до кінця тексту вертикально.

Читання «Розвідка». На дошці записані складі чи незрозумілі слова. Після опрацювання цих слів шукаємо їх у тексті.

Читання «Фініш». Дочитати до слів... (зазначених вчителем) якомога швидше.

Повторне читання. Текст читається в нормальному темпі (2-3 абзаци). Діти стежать. Звучить команда: «Повторити!». Діти перечитують хором на великій швидкості.

Формуванню і вдосконаленню навичок читання сприяють різноманітні ігри.

Гра «Добери слово», яка допомагає визначити рівень мовленнєвого розвитку та збагатити словник новими словами. Дітям пропонується дібрати до слів-предметів по 2-3-4 слова – ознаки дії. Скажімо, книга – цікава, товста, старовинна, художня; ялинка – гарна, струнка, зелена; питання – складне, просте, риторичне та ін.

Гра «Назви ознаку», вчитель називає слово – назву предмета, а учні повинні назвати його ознаки.

Яблуко – смачне, солодке, червоне, соковите, стигле і т. д.

Перемагає той, хто назве найбільше ознак.

Читання деформованого тексту.

Гра «Назви точно і швидко», де учитель називає слово, а учні швидко згадують, яку дію воно виконує.

Кухар – варить.

Двірник –

Учитель –

Письменник –

Лікар –

Продавець –

Гра «Навпаки», учитель називає слово – ознаку, а діти називають протилежне слово ознаку.

Високий – низький

Багатий –

Широкий –

Веселий –

Великий –

Добрий –

Чорний –

Твердий –

Гра «Назви слово», учитель пропонує назвати дітям по черзі слова, які мають один склад (два склади, три склади...). Гра проходить «ланцюжком». Перемагає той, хто назве останнє слово.

Гра «Відлуння», учитель називає слова, а учні хором – останній склад. Ігрова ситуація: «Уявіть, що ми знаходимось у лісі. Кругом дерева, кущі, лунає пташиний спів, і на кожне промовлене слово відгукується відлуння».

Ліс – ліс, дерево – во, квіти –ти, ромашка – ка, соловейко – ко, трава – ва...

Гра «Яке слово довше», яка вчить розвивати фонематичний слух, членувати слова на склади, звуки, визначати послідовність звуків. Рекомендовані пари слів: година чи хвилина, змія або черв'як, день чи ніч, зима або весна.

Гра «Веселі рими», учитель називає слово і пропонує учням дібрати до нього рими (так, щоб останній склад повторювався).

Наприклад, гілка – бджілка...

Олівець – ...

Бичок – ...

Лисичка – ...

Кішка – ...

Гра «Продовжуйте»

Учитель читає речення, а діти повторюють останній склад останнього слова, виразно, дотримуючись інтонації.

Ще зелені боби – би – би – би.

Стоїть у глечичку вода – да – да – да.

Ми знайшли вужа – жа – жа – жа.

Укусила ніс оса – са – са – са.

У лисиці є нора – ра – ра – ра.

Вправа «Кидок – засічка»

«Кидок» – читання тексту у швидкому темпі.

«Засічка» – діти підіймають голівки і проговорюють останнє слово, що побачили (не стежачи пальчиком).

Вправа «Кроки»

«Крок» – читання повного рядка тексту (напівголосно).

Гра «Знайди пеньок». Для проведення цієї гри потрібно використовувати таблиці:

Дублісденьнічка Діблісденьнічка Дубліспеньнічка

Зублісденьпічка

Гра «Відновіть вірш».

На дошці записані рядочки з вірша. Учні «відновлюють» його.

У містах і на селі, – (2)

Має книжку на столі. (4)

У кожному домі, в кожній хаті – (1)

Хто навчився вже читати, (3)

Гра «Незвичайна математика».

Необхідно виконати дії і прочитати утворений результат.

Зуб + і – убі + ага + дка = ... (загадка).

Скарб – арб + ород – д + мовк + а = ... (скоромовка).

Усіх – іх + мі + шум – ум + ка = ... (усмішка).

Читання слів на одному диханні.

Пам'ятає (м'ята) золото (лото)

говорили (рили) пензлі (злі)

самого (сам) розуміє (уміє, розум)

У кожному з цих слів заховалися інші слова. Знайдіть їх.

Вправа на миттєве сприйняття слів. Активізація пам'яті.

Гра «Впіймай слово».

Учні мовчки читають слова, які вчитель швидко показує, затримуючи кожне слово на декілька секунд. Після читання необхідно пригадати якнайбільше прочитаних слів.

Слова на картках-блискавках: пісня, казка, скоромовка, автор, художник, редактор, притча.

– На які групи можна поділити ці слова?

Гра «Ланцюжок».

Косаловитишафарамашинадіялинкалина.

– Чітко прочитати кожне слово окремо [16].

Учитель початкових класів повинен не тільки навчити свідомо, правильно, виразно читати, розуміти, аналізувати твори, але і формувати у дітей соціальні, морально-етичні цінності через художні образи літературних творів; розвивати мовлення учнів; формувати

уміння створювати власні висловлювання за змістом прочитаного (прослуханого); розвивати творчу літературну діяльність школярів; формувати у них навички самостійної роботи з різними типами і видами дитячих книжок; уміння здійснювати пошук, відбір інформації для вирішення навчально-пізнавальних завдань.

Основне завдання сучасної літературної освіти – це формування уважного читача з розвинутими творчими, розумовими, пізнавальними здібностями, який у процесі роботи над твором, максимально наближаючись до авторського задуму, готовий до критичної, виваженої оцінки, обстоювання власної думки, при цьому врівноваживши у своїй свідомості інші точки зору на предмет обговорення.

Кожен вдалий урок літературного читання – це творчість учителя не тільки на ґрунті солідної професійної освіченості, а й вияв його кругозору, уміння всебічно проаналізувати твір, що вивчається, відповідно і підібрати завдання творчого характеру з теми, постійної турботи про загальний розвиток дітей.

Такі аспекти проблеми повинні бути враховані вчителями, що прагнуть сформувати справжнього читача, готового до здійснення самостійної читацької діяльності, всебічно розвиненої особистості, що вміє цінувати та насолоджуватись красою слова.

Читання має стати стежиною, що веде до вершин розумового, морального й естетичного виховання.

Успішно вирішити завдання, які стоять перед учителем можна за умови добре спланованих уроків. Для більшої ефективності уроку літературного читання потрібно використовувати: варіативність його побудови, застосування емоційно привабливих елементів (ігрового сюжету, девізів, фрагменти фільмів, мультфільмів, документальних фільмів, музику, твори образотворчого мистецтва і краєзнавчий матеріал), також заохочую дітей до використання короткочасних проєктів тощо.

Формуванню читацької компетентності також сприяють збагачення словникового запасу і розвиток мовлення учнів, становлення оптимального читання, розвиток творчих здібностей, мислення, бібліотечна робота, індивідуальна робота, інновації, досвід.

Під час проведення уроків літературного читання велику увагу слід приділяти розвитку оптимального читання: коли увага спрямована не на процес читання, а на сприйняття змісту прочитаного. Вважаю, що головним прийомом, який забезпечує розвиток навичок читання, є багаторазове звертання до тексту, перечитування його із новим завданням. Ось тоді дитина відкриває в ньому щось нове, на що не звернула уваги під час попереднього читання.

Доречно використовувати такі прийоми:

1. Виділення на кожному уроці часу для читання мовчки (про себе), вголос (пошепки).
2. П'ятихвилинка самостійного читання пошепки на початку не тільки уроків літературного читання, а й інших.
3. Вправи зі скоромовками, які сприяють тренуванню пам'яті, чіткості та швидкості вимови.
4. Першоразове прочитання тексту учнями (самостійно), готують відповіді на задалегідь, поставлені запитання.
5. Стеження за підручником, а не лише слухання, коли читає вчитель.
6. Використання різних вправ на вміння швидко орієнтуватись.
7. Широке застосування ігор, кросвордів, що потребують вміння читати.
8. Читання тексту з прикритою верхньою частиною літер лінійкою. Читання деформованого, перевернутого тексту.

В Новій українській школі учитель має працювати за формулою «Вчитись легко, коли вчитись цікаво»

Провідні ідеї:

- урок має бути цікавим, з необхідним дидактичним матеріалом;

- виклад матеріалу доступний;
- пошук істини;
- розвиток здібностей;
- використання інтерактивних технологій,
- розвиток зв'язного мовлення.

Кожна дитина має усвідомлені (і неусвідомлені) природні духовні потреби, які вимагають негайного або поступового задоволення, втілення в якійсь сфері переживань, почуттів чи діяльності. Але щоб духовна потреба змогла реалізуватися, доводиться вчитися, аби стати компетентним у жаданій сфері.

Так виникає необхідність у формуванні певних компетентностей. Саме на успішність задоволення природних потреб учнів, що зробить їх компетентними та створення ситуації успіху породжує радість. І якщо дитина усміхнена протягом дня, це є свідченням того, що вона відчуває свою значущість як особистість, як потребу в ній всього колективу і все це спрацьовує на позитивний результат у досягненні поставленої мети.

«Якщо ми навчатимемо сьогодні так, як навчали вчора, ми вкрадемо в дітей завтра», – писав Джон Дьюї, американський філософ, психолог та реформатор освіти.

Сьогодні школи мусять готувати учнів до швидких змін, до професій, яких ще не існує, до розв'язання проблем, яких ми ще не можемо уявити, до використання технологій, яких ще не винайшли.

Спільними для всіх компетентностей НУШ є такі вміння:

- уміння читати та розуміти прочитане;
- уміння висловлювати думку усно та письмово;
- критичне мислення;
- здатність логічно обґрунтовувати позицію;
- виявляти ініціативу;
- творити;

- уміння вирішувати проблеми, оцінювати ризики та ухвалювати рішення;
- уміння конструктивно керувати емоціями;
- застосовувати емоційний інтелект;
- здатність співпрацювати в команді.

Щодня читачі використовують тексти для того, щоб знайти конкретну інформацію, не зважаючи на решту тексту. Це передбачає здатність читача регулювати свою швидкість читання. Ми маємо сьогодні розуміти актуальність аудіочитання, електронного чи цифрового читання.

Змінились види текстів.

Серед них:

- пост у блозі;
- багатосторінковий веб-сайт;
- вбудовані гіперпосилання;
- коментарі користувачів;
- списки;
- таблиці;
- графіки;
- рекламні оголошення;
- довідники.

Актуальними є такі форми роботи: літературні квести, дискусії, мандрівки, телемости, аукціони, поетичні конкурси, складання ментальних карт, власних творів, організація свят, виставок творчих робіт учнів, художньої наукової та публіцистичної літератури, зустрічі з письменниками.

Формувати читацьку компетентність, розвивати творчі здібності школярів допомагають такі форми роботи, як фанфік (аматорський твір за мотивами оригінальних літературних творів), рефреймінг (погляд на ситуацію з іншого боку, під іншим кутом зору).

Цікавим видом роботи є створення учнями власних текстових завдань за прочитаними творами. На наступному уроці можна порекомендувати школярам взяти участь у літературних батлах. Створення ситуації змагання підвищує мотиваційну сферу учнів.

Педагог має обрати цікавий для учня соціокультурний контекст, створити на його основі захопливе завдання для того, щоб заохотити до читання.

Викликавши у слухача потрібні переживання, можна підштовхнути його до потрібних вчинків.

Сторітелінг – це той метод, що дозволяє вчителю продуктивно навчати.

Одним з варіантів використання прийому активного сторітелінгу – це підготовка виступу – розповіді «Упізнай літературного героя». Під час міні – доповіді учні використовують цікаві факти з його життя, біографії письменника, опису епохи. Можна також запропонувати записати уявне інтерв'ю з письменником.

Для сучасного покоління підлітків візуалізація та медіаоснова уроку є обов'язковими вимогами, а не лише модними цікавинками. Використання Інтернету – це потреба суспільства, у якому ми живемо.

Сучасна методика пропонує такі прийоми, як скрайбінг (мальовані відео, метод розповіді, який супроводжуються графічною ілюстрацією змісту сказаного – малюнки, символи, ключові слова, схеми).

Найчастіше вчителі практикують скрайбінг – фасилітацію – супроводження розповіді.

Надвичайно продуктивним є прийом хмари слів (візуальне відтворення списку слів на єдиному спільному зображенні). Це сприяє швидкому запам'ятовуванню інформації.

Пожвавляють роботу на уроці і інтелект – карти, хронолайнери (інтерактивні стрічки часу, які дають відповіді на питання, що відбувається паралельно, а що чергується і в якій послідовності).

Метод плейкаст (інтерактивна мультимедійна листівка).

Мотивація за допомогою медіапродуктів є досить ефективною. Тому доречно практикувати флешмоби, членджі, віртуальні екскурсії музеями, кращими бібліотеками світу.

Із задоволенням школярі виконують завдання створити мем. Учитель нагадує три складові мему: інформаційність, емоційність, парадокс. Учні створюють власні метафори, використовують фразеологізми.

Отже, залучивши дитину до читання, вчителі розв'язують ряд важливих завдань: формування читацьких компетентностей та збагачення внутрішнього світу, формування сильного характеру, широкого світогляду, розвиток інтелекту, творчих здібностей, естетичних смаків.

Невід'ємною складовою у формуванні читацької компетентності є уроки позакласного читання. Їх основна мета – сформувати навички читання та читацьку самостійність учнів, виробити позитивне ставлення школярів до читання з власної ініціативи.

Отже, чим раніше дитина візьме в руки «свою» книгу, тим швидше процес читання перетвориться в насолоду, осмислення – у потребу читати. Тому формувати самостійного читача, розвивати пізнавальні інтереси потрібно з першого тижня перебування дитини в школі. До кінця четвертого класу всі учні мають оволодіти навичками та вміннями, які необхідні активному читачеві, технікою читання, орієнтовними та гігієнічними вміннями, а головне, вони мають полюбити книжку та самостійне читання.

З метою раціонального проведення уроків роботи з дитячою книжкою, крім класних занять дуже добре передбачати бібліотечні, які проводяться у шкільній та дитячій міській бібліотеках, а також літературні ранки, вікторини, екскурсії тощо. Учні мають відвідувати бібліотеки, стежити за новинками дитячих видавництв,

ознайомлюватися з дитячими виданнями, робити презентації книг, створювати власну бібліотеку.

Обізнаність у доступному колі читання розширює сферу пізнавальних інтересів школярів, бажання прочитати книгу, яку вибрав сам. Вміння користуватися нею розширює творчу уяву дитини, привчає думати про книжки і їхніх героїв, про тих, хто пише книги, про людей, про своє місце серед них.

Тому незаперечним є той факт, що виховання в учнів любові до книги, вироблення в них глибоких читацьких інтересів – одне з головних завдань, яке стоїть перед учителем.

Якщо діти осмислено, швидко, виразно читають, переказують прочитане; будують усні та письмові монологічні висловлювання; складають текст; беруть участь у діалозі в процесі обговорення прочитаного; уміють ставити запитання, висловлювати свою думку; вміють працювати з книжкою; висловлюють оцінні судження, то це значить, що читацька компетентність у школярів сформована.

Усі напрямки та аспекти проблеми повинні бути враховані вчителями, що прагнуть сформувати справжнього читача, готового до здійснення самостійної читацької діяльності, всебічно розвиненої особистості, що вміє цінувати та насолоджуватись красою слова у його подальшій науково-професійній діяльності.

Читання має стати стежиною, що веде до вершин розумового, морального й естетичного виховання.

Отже, інтерес до читання потрібно виховувати в учнів не лише тому, щоб вони були стали освіченими людьми, а головним чином для того, щоб росли вони добрими, відкритими, вміли розуміти іншого, співчувати та допомагати йому.

Читацька компетентність це не лише власне навичка читання, але й уміння та навички, знання й цінності, завдяки яким учень зможе здійснювати пошук у тексті потрібну інформацію, аналізувати її,

інтерпретувати, оцінювати та застосовувати її для вирішення пізнавальних завдань.

Формування читацької компетентності здобувачів початкової освіти – це складний, довготривалий, цілеспрямований поетапний процес, який спрямований на забезпечення ефективного освітнього середовища, створення психолого-педагогічних умов з метою формування в учнів повноцінної навички читання, розвитку мотивації дітей до читання, залучення їх до читацької діяльності як засобу пізнання світу і самопізнання; формування здатності сприймати, аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати письмові тексти різних видів, працювати з інформацією в різних форматах, застосовувати її в навчально-пізнавальних, комунікативних ситуаціях, практичному досвіді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анісімова Г. О. Сучасний урок у початквій школі: традиції та інновації : навчально-методичний посібник. Тернопіль : Мандрівець, 2013. 104 с.
2. Вашуленко О. В. Читацька компетентність молодшого школяра: теоретичний аспект. Дайджест. Київ : Освіта, 2011. 94 с.
3. Вакуленко Г. Шляхи літературного розвитку молодших школярів. *Початкова школа*, 2008. №5. С. 48 – 50.
4. Державний стандарт початкової освіти [Електронний ресурс]. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-p>
5. Качак Т. Б. Літературна освіта молодших школярів: Навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ, 2017. 44 с.
6. Компетенція і компетентність: проблеми, пошуки, рішення. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*. Серія «Педагогічні та історичні науки», 2006. № 61. С. 173–184.

7. Мартиненко В. О. Структура і зміст читацької компетентності молодших школярів. Збірник наукових праць: *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Вип. XV. Кам'янець-Подільський, 2013. С. 145–151.
8. Методичні засади формування читацької компетенції. *Українська література в загальноосвітній школі*, 2016. №7. С.10–14.
9. Можасєва О. М. Формування і розвиток основних компетентностей особистості в початковій школі. *Початкова освіта*, 2009. № 32.
10. Пономарьова К. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів української мови. *Початкова школа*, 2010. № 12.
11. Пузік З. С. Формування читацької компетентності учнів початкових класів через упровадження когнітивних методів навчання в урочній та позаурочній діяльності. *Початкове навчання та виховання*, 2014. № 3. С. 2–6.
12. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник. Київ: Грамота, 2012. 504 с.
13. Сафарян С. І. Актуальні проблеми літературознавства в компаративних вимірах. *Султанівські читання. Актуальні проблеми літературознавства в компаративних вимірах* : збірник статей Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2014. Вип. III. С. 299–308.
14. Сухомлинський В. О. Казки школи під голубим небом. Київ : Освіта, 1991. 192 с.
15. Фасоля Анатолій. Читацька компетентність: що формуємо, що і як перевіряємо й оцінюємо. *Дивослово*, 2017. № 9. С. 8–15.
16. Форми та види роботи на уроках читання. http://valentinapletskaaya.blogspot.com/2017/08/blog-post_87.html
17. Яценко Т. О. Формувати компетентнісного читача. *Українська мова і літ. в школі*, 2008. № 6. С. 25–28.

Любов БАЙДЮК

ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ, МОВЛЕННЄВОЇ ТА ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

1. ПОНЯТТЯ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

Термін **технології навчання** використовується для позначення сукупності прийомів роботи вчителя (способів його наукової організації праці), за допомогою яких забезпечується досягнення поставлених на уроці цілей навчання з найбільшою ефективністю за мінімально можливий для їх досягнення період часу. Термін набув широкого розповсюдження в літературі 60-х рр. ХХ сторіччя у зв'язку з розвитком програмованого навчання і спочатку використовувався для позначення навчання із застосуванням технічних засобів. У 70-і рр. термін отримав більш широке вживання: і для позначення навчання з використанням технічних засобів навчання і як раціонально організованого навчання у цілому. Таким чином, в поняття «технології навчання» стали включати всі основні проблеми методики, пов'язані з удосконаленням навчального процесу і підвищення ефективності та якості його організації.

У наші дні відбулася диференціація двох складових терміна: технології навчання (Technology of Teaching) і технології у навчанні (Technology in Teaching)

За допомогою **першого терміна** позначають прийоми наукової організації праці вчителя, за допомогою яких найкращим чином досягаються поставлені цілі навчання, а за допомогою **другого** — використання у навчальному процесі технічних засобів навчання.

Найважливіми характеристиками технологій навчання вважаються такі:

а) **результативність** (високий рівень досягнення поставленої навчальної мети кожним учнем),

б) економічність (за одиницю часу засвоюється великий обсяг навчального матеріалу при найменшій витраті зусиль),

в) ергономічність (навчання відбувається в обстановці співпраці, позитивного емоційного мікроклімату, при відсутності перевантаження і перевтоми),

г) висока вмотивованість в оволодінні іноземною мовою, що сприяє підвищенню інтересу до уроків і дозволяє удосконалювати кращі особистісні якості учня, розкрити його резервні можливості.

Отже, **технологія навчання** – це спеціально відібрані і розташовані у певному порядку прийоми навчання, якими користується вчитель у своїй роботі. Це науково обґрунтована послідовність дій учителя та учня, яка відповідає основним положенням того чи іншого методу навчання. Кожен з методів навчання іноземних мов має свою технологію: автори методу виділяють основні прийоми навчання і їх послідовність у курсі навчання або хоча б у межах одного уроку.

2. ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ, ГРАМАТИЧНОЇ, ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА КОМПЕТЕНТНОСТІ У ТЕХНІЦІ ПИСЬМА, ЧИТАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Лексична компетентність – це знання і здатність використовувати мовний словниковий запас.

Граматична компетентність – це знання і здатність користуватися граматичними ресурсами мови.

Фонетична компетентність – це знання і здатність сприймати та продукувати фонему, їх фонетичні ознаки, фонетичний склад слів, фонетику речення, а також здатність правильно озвучувати написане.

Компетентність у техніці письма та читання – це знання і здатність сприймати й продукувати символи, з яких складаються письмові тексти.

Шкільний лексичний мінімум

Активний лексичний мінімум	Пасивний лексичний мінімум
<ul style="list-style-type: none"> • для вираження власних думок в усній (говоріння) чи письмовій (письмово) формах; • для розуміння чужих думок, сприйнятих в усній (аудіювання) чи письмовій (читання) формах. 	<ul style="list-style-type: none"> • для розуміння чужих думок, сприйняття в усній (аудіювання) чи письмовій (читання) формах

Зміст навчання лексики

Лексичний матеріал	Лексичні навички
<ul style="list-style-type: none"> • активний лексичний мінімум, • пасивний лексичний мінімум, • потенціальний словник. 	<ul style="list-style-type: none"> • репродуктивні (говоріння, письмо), • рецептивні (аудіювання, читання); <p>навички:</p> <ul style="list-style-type: none"> • обгрунтованої здогадки про значення лексичних одиниць потенціального словника; • користування різними видами словників.

Шкільний словниковий запас

Реальний словник		Потенціальний словник
Активний лексичний мінімум	Пасивний лексичний мінімум	<p>Незнайомі лексичні одиниці, про значення яких учень може здогадатись при читанні та/або аудіюванні:</p> <ul style="list-style-type: none"> • інтернаціональні слова, • складні та похідні слова, які складаються з відомих учням компонентів, • конвертовані слова, • нові значення відомих багатозначних слів, • слова, про значення яких можна здогадатися з контексту.

Способи семантизації

Перекладні способи	Безперекладні способи
<ul style="list-style-type: none"> • однослівний переклад, • багатослівний переклад, • по фразовий переклад, • тлумачення значення рідною мовою, • дефініція рідною мовою. 	<ul style="list-style-type: none"> • наочна семантизація, • мовна семантизація: <ul style="list-style-type: none"> А) контекст, Б) антоніми, синоніми, • дефініція іноземною мовою, • тлумачення значення іноземною мовою.

Сторони лексичної одиниці

семантична	фонетична	граматична	графічна
------------	-----------	------------	----------

Етапи формування репродуктивної лексичної навички

I. Ознайомлення учнів з новими лексичними одиницями (ЛО)
Цілі: семантизувати нові ЛО, продемонструвати звукову, графічну і граматичну форми нових ЛО
Зміст етапу:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Введення вчителем нових ЛО (в реченні, ситуації, розповіді тощо) 2. Перевірка розуміння значення нових ЛО (відповіді на запитання вчителя) 3. Фонетичне опрацювання нових ЛО (вправи в імітації) 4. Денострація графічної і граматичної форм нових ЛО (транскрипція, особливості вживання у множині)
II. Автоматизація дій учнів з новими ЛО на рівні фрази
Мета – навчити учнів вживати нові ЛО на рівні речення
Зміст етапу:
<p>Виконання учнями рецептивно-репродуктивних умовно-мовленнєвих вправ</p> <ul style="list-style-type: none"> • в імітації зразка мовлення, • у підстановці до зразка мовлення, • у трансформації зразка мовлення, • у розширенні зразка мовлення, • відповіді на запитання, • самостійне вживання нових ЛО.

III. Автоматизація дій учнів з новими ЛО на рівні понадфразової єдності
Мета – навчити учнів вживати нові ЛО в коротких висловлюваннях монологічного і діалогічного характеру
Зміст етапу:
Виконання учнями рецептивно-репродуктивних умовно-мовленнєвих вправ <ul style="list-style-type: none"> • в об'єднанні зразків мовлення у мікромонологі, • в об'єднанні зразків мовлення у мікродіалозі.

Шкільний граматичний мінімум

Активний лексичний мінімум	Пасивний лексичний мінімум
<ul style="list-style-type: none"> • для вираження власних думок в усній (говоріння) чи письмовій (письмо) формах; • для розуміння чужих думок, сприйнятих в усній (аудіювання) чи письмовій (читання) формах. 	<ul style="list-style-type: none"> • для розуміння чужих думок, сприйнятих в усній (аудіювання) чи письмовій (читання) формах.

Зміст навчання граматики

Граматичний матеріал	Граматичні навички
<ul style="list-style-type: none"> • активний граматичний мінімум, • пасивний граматичний мінімум. 	<ul style="list-style-type: none"> •репродуктивні (говоріння, письмо), •рецептивні (аудіювання, читання).

Етапи формування репродуктивної граматичної навички

I. Ознайомлення учнів з новою граматичною структурою (ГС)
Мета: продемонструвати нову ГС, її функцію і форму
Зміст етапу:
<p>Демонстрація вчителем нової ГС в ситуації- пояснення функції нової ГС Перевірка розуміння значення нової ГС (відповіді на запитання вчителя)</p> <p>Демонстрація графічної форми нової ГС (пояснення правил утворення, особливостей вимови, інтонування тощо)</p> <p>Фонетичне опрацювання нової ГС (вправи в імітації)</p>

II. Автоматизація дій учнів з новою ГС на рівні фрази
Зміст етапу:
<p>Виконання учнями рецептивно-репродуктивних умовно-мовленнєвих вправ</p> <ul style="list-style-type: none"> • в імітації ГС, • у підстановку до ГС, • на завершення ГС, • на розширення ГС, • відповіді на запитання, • самостійне вживання нової ГС.
III. Автоматизація дій учнів з новою ГС на рівні понадфразової єдності
Мета – навчити учнів вживати нову ГС в коротких висловлюваннях монологічного і діалогічного характеру
Зміст тапу:
<p>Виконання учнями рецептивно-репродуктивних умовно-мовленнєвих вправ</p> <ul style="list-style-type: none"> • на об'єднання зразків мовлення у мікромонологі, • на об'єднання зразків мовлення у мікродіалозі.

Мовна граматична компетенція		
2-ий клас	3- ій клас	4-ий клас

Зміст навчання фонетики

Фонетичний матеріал:	Фонетичні навички:
<ul style="list-style-type: none"> • звуки • звукосполучення • наголос • інтонаційні моделі 	<ul style="list-style-type: none"> • рецептивні (слухові): фонематичний слух та інтонаційний слух • репродуктивні (вимовні): артикуляція та інтонація

Групи звуків англійської мови

Максимально наближені до звуків рідної мови	Схожі на звуки рідної мови, але суттєво відрізняються від них	Не мають артикуляційних або акустичних аналогів у рідній мові
[b, m, s, z]	[e, i:, i]	[w, r, h]

Етапи формування артикуляційної навички

1. Ознайомлення з новим звуком
<ul style="list-style-type: none">• Демонстрація звуку Пояснення його артикуляції• Порівняння зі звуками рідної мови• Артикуляційна гімнастика
2. Автоматизація дій учнів з новим звуком
<u>Репеція</u> (вправи на розвиток фонематичного слуху): <ul style="list-style-type: none">• упізнавання• диференціація ідентифікація <u>Репродукція</u> (вправи для навчання артикуляції): <ul style="list-style-type: none">• імітація• підстановка• трансформація• самостійне вживання

Етапи формування інтонаційної навички

1. Ознайомлення з новою інтонаційною моделлю (ІнМ)
Демонстрація (ІнМ) Пояснення її комунікативного значення Прослуховування діалогів з новою (ІнМ)
2. Автоматизація дій учнів з новим звуком
<u>Репеція</u> (вправи на розвиток фонематичного слуху): <ul style="list-style-type: none">• упізнавання• диференціація ідентифікація <u>Репродукція</u> (вправи для навчання артикуляції): <ul style="list-style-type: none">• імітація• підстановка• відповіді на запитання• заучування напам'ять

**Лінгвістичний і психологічний складники змісту навчання
техніки читання і письма на початковому ступені
(за Г. В. Роговою та І. М. Верещагіною, 2000)**

Лінгвістичний складник		Психологічний складник	
<ul style="list-style-type: none"> ● Букви ● Буквосполучення ● Слова ● Словосполучення ● Речення 	Графічна й орфографічна системи англійської мови	Навичок читання вголос і мовчки <ul style="list-style-type: none"> ● слів ● словосполучень ● речень ● тексту 	Графічні й орфографічні навички, які реалізуються при виконанні письмових завдань

Завдання навчання техніки читання і письма

Навчання техніки читання		Навчання техніки письма		
Читання вголос	Читання мовчки	Навчання графіки	Навчання каліграфії	Навчання орфографії
<ul style="list-style-type: none"> ● Навчання конфігурації букв Навчання буквено-звукових і звукових зв'язків ● Навчання сприймання слова, його правильного озвучування і співвідношення зі значенням 		Навчання графемно-фонемних відповідностей	Навчання правильного написання букв	Навчання правильного написання слів
Навчання основних правил читання Навчання читання слів, словосполучень, речень		Навчання функціональних варіантів кожної букви	Навчання чіткого написання букв	

Об'єктивні труднощі навчання читання, зумовлені

1. труднощами орфографічної та графічної систем англійської

мови

<i>Кількісна неадекватність між буквами та звуками</i>
Daughter (8 букв – 4 звуки), thorough (8 букв – 4 звуки), nephew (6 букв – 4 звуки)
<i>Різноманітність однакових букв та буквосполучень</i>
Pin – pine, cut – put, now – snow, sugar, his, vision, man – name, this – thick, pencil – cat, Geography – garden, window – down
<i>Однакове читання слів, написаних по-різному</i>

Sun – son, two – too, write – right, sea – see, eye – I, day – rain
Кількість букв алфавіту та кількість графем, які вони утворюють
26 букв дають 104 графем (146 – за Роговою, Верещагіною, 2000) та 46 фонем
Наявність «німих» букв у словах
Kite, through, Wednesday
Передача одного і того ж звуку різними буквами і буквосполученнями
<u>C</u> at, kitchen, <u>s</u> chool, <u>q</u> uestion

2. мовною формою текстів

<i>Наявність багатозначних та конвертованих слів</i>
Dress – to dress, water – to water, winter – winter holidays, summer – summer months
<i>Інверсія (непрямий порядок слів)</i>
<i>Звороти з дієприкметниками та дієприслівниками</i>
<i>Умовні безсполучникові речення</i>
<i>Герундіальні звороти</i>

Методи навчання техніки читання

<ul style="list-style-type: none"> • Алфавітний метод • Звуковий (фонетичний) метод • Метод цілих слів/речень/тексту • Звуковий аналітико-синтетичний метод • Метод навчання читання в опорі на ключові слова та правила читання

Етапи навчання читання

I етап	II етап	III етап
Мета етапу		
оволодіння графікою та орфографією	оволодіння мовленнєвими навичками читання	оволодіння вміннями читання

Підсистема вправ для навчання техніки читання

I група		II група	III група
Вправи для формування			Вправи для розвитку умінь читання
Навичок техніки читання		мовленнєвих навичок читання	
Вправи на впізнавання і розрізнення графем	Вправи на встановлення і реалізацію графемно-фонемних відповідностей		
Некомунікативні рецептивні вправи на: ● упізнавання, ● розрізнення, ● групування, ● розташування.	Некомунікативні й комунікативні рецептивні і репродуктивні вправи на: ● озвучування, ● називання, ● написання, ● читання ізольованих слів, ● читання словосполучень, ● прогнозування форми слова.	● вправи для формування лексичних навичок читання; ● вправи для формування граматичних навичок читання.	● вправи, які готують до читання текстів; ● вправи з навчання читання текстів.

Принципи навчання орфографії

Фонетичний принцип – написання спирається на вимову
Морфологічний принцип – написання визначається правилами граматики
Традиційний принцип – написання є традиційно закріпленим і відображає зниклі форми слова
Ідеологічний принцип – написання звукових омонімів розрізняється за допомогою графічних знаків

Етапи навчання письма і писемного мовлення

I етап	II етап	III етап
Мета етапу		
оволодіння графікою, каліграфією й орфографією	засвоєння структурних моделей речень і комбінування їх у мовленні	оволодіння писемним мовленням

3. ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ГОВОРІННІ, ПИСЬМІ, ЧИТАННІ ТА АУДІЮВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Мовні труднощі аудіювання

Фонетичні труднощі	
<p>Інтонація Довгота голосних звуків Кінцевий дзвінкий – глухий звук Злиття слів Зв'язне «r» Паузи</p>	<p>Stop the car. Open the door. Ship – sheep They laid the boards flat. They are late with the rent. A big garden Four eyes – for rise I cream – ice-cream</p>
Лексичні труднощі	
<p>Лексичні омофони Близькі за звучанням слова Конверсія Багатозначність Тематично однорідні співзвучні слова Дієслова з прийменниками</p>	<p>Right – write; see – sea Price – prize Mothers father children. Spring East – West; thin – thick Put your shirt on the chair. Put on your shirt.</p>
Граматичні труднощі	
<p>Окремі граматичні явища Злиття ненаголошених граматичних явищ Граматичні омофони Прийменники в кінці фрази</p>	<p>I was told... His book is here. He's a book. He's on duty today. Students – student's – students' What are you looking for?</p>

Система вправ для навчання аудіювання

Підготовчі до аудіювання вправи			Вправи власне в аудіюванні								
Мета											
Формування навичок аудіювання			Розвиток механізмів аудіювання			Формування вмінь аудіювання					
Фонетичних навичок	Лексичних навичок	Граматичних навичок	Мовленнєвого слуху	Слухової пам'яті	Осмислення	Передбачати зміст	Виділяти головне	Знаходити другорядні деталі	Установлювати причинно наслідкові зв'язки	Зосереджувати увагу на діях і характеристиках персонажів	Визначати логічну послідовність подій і дотримуватися її при передачі змісту

Етапи роботи з аудіотекстом

<p><i>До слухання тексту</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • зняття мовних та/або смислових труднощів; • прогнозування змісту аудіотексту за його назвою, ілюстрацією, ключовими словами, першим/останнім реченням тощо; • формулювання комунікативної установки на аудіювання тексту; <p style="text-align: center;"><i>Протягом слухання тексту</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • власне аудіювання тексту; <p style="text-align: center;"><i>Після слухання тексту</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • контроль розуміння змісту (основного та повного) аудіотексту; • обговорення змісту аудіотексту.
--

Зміст навчання читання на початковому ступені (за Г. В. Роговою, І. М. Верещагіною, 2000)

Лінгвістичний складник	Психологічний складник		Методологічний складник
Букви	Навички читання	Уміння	Вміння
Буквосполучення	слів	антиципації	читати за ключовими словами
Слова	словосполучень	виділення головного	користуватися транскрипцією при читання
Словосполучення	речень	скорочення	користуватися довідковим апаратом
Речення	тексту	інтерпретації	здійснювати мовну і контекстуальну здогадку

Етапи навчання читання

I етап	II етап	III етап
Мета етапу		
оволодіння графікою та орфографією	оволодіння мовленнєвими навичками читання	оволодіння вміннями читання

Система вправ для навчання читання

I група		II група	III група
Вправи для формування навичок техніки читання			Вправи для розвитку умінь читання
Вправи на впізнавання і розрізнення графем	Вправи на встановлення і реалізацію графемно-фонемних відповідностей	мовленнєвих навичок читання	
Некомунікативні рецептивні вправи на: • упізнавання, • розрізнення, • групування, • розташування.	Некомунікативні й комунікативні рецептивні і репродуктивні вправи на: • озвучування, • називання, • написання, • читання ізольованих слів, • читання словосполучень, • прогнозування форми слова.	• вправи для формування лексичних навичок читання; • вправи для формування граматичних навичок читання.	• вправи, які готують до читання текстів; • вправи з навчання читання текстів.

Особливості діалогічного мовлення

Функціональні типи діалогів

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Діалог-розпитування (одно- /двостороння ініціатива ведення бесіди) • Діалог-домовленість • Діалог-обмін враженнями/думками (двостороння ініціатива ведення бесіди) • Діалог-обговорення/дискусія |
|---|

Особливості монологічного мовлення

Комунікативні особливості	Психологічні особливості	Мовні особливості
Інформативна функція	Однонаправленість	Структурна завершеність речень
Впливова функція	Зв'язність (думки, мовлення)	<p>Наявність мовних засобів між фазового зв'язку:</p> <p style="text-align: center;"><i>адвербалій</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • часу і послідовності (later, than, after that) • причин і наслідку (why, that's why, so, at first, firstly, in the second place, secondly, so that, though) <p style="text-align: center;"><i>усно мовленнєвих формул</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • початку, продовження, закінчення висловлювання (to begin with, I'd like to tell you this, let's live it at that, that reminds me, by the way, speaking of) • вираження ставлення мовця до висловлювання (to my mind, there is no doubt, it's quite clear, I am not sure, people say, therefore, that's why, because of that, in short).
Експресивна функція	Тематичність	Відносна повнота висловлювання
Розважальна функція	Контекстуальність	Розгорнутість
Ритуально-культова функція	Відносно безперервний спосіб мовлення	Досить складний синтаксис
Комунікативна функція	Послідовність і логічність	Різноструктурність фраз

Мовні особливості типів монологічних висловлювань

Монолог-опис	Монолог-розповідь		Монолог-міркування
	Монолог-оповідь	Монолог-повідомлення	Монолог-переконання
Констатуючий тип	Динамічний тип		
Переважне використання			
<ul style="list-style-type: none"> • простих і складносурядних речень з перелікові-приєднувальним і послідовним зв'язком; • граматичних структур зі зворотом There is (are); • видо-часових форм Pr. Continuous, Pr. Indefinite, Past Indefinite. 	<ul style="list-style-type: none"> • простих і складнопідрядних речень з підрядними часу; • сполучників, сполучникових прислівників і адвербалій when, since, one day, then, the other day, in the afternoon, yesterday, first, after that; • видо-часових форм Past Perfect (про минулі події), Pr. Indefinite (про звичайні події), Future Indefinite (про майбутні події) • для монологу-повідомлення Pr. Indefinite, Pr. Perfect 	<ul style="list-style-type: none"> • складнопідрядних речень з підрядними причини і наслідку, підрядними означальними і додатковими; • інфінітивних зворотів. 	

Типи та види вправ для навчання діалогічного мовлення

Умовно- комунікатвні рецептивно-репродуктивні та репродуктивні:	Умовно-комунікативні і рецептивно-репродуктивні:	Комунікативні рецептивно-продуктивні з використанням штучно створених опор:	Комунікативні рецептивно-продуктивні з використанням природних опор:
<ul style="list-style-type: none"> • імітативні, • підстановчі • відповідь-запитання • відповіді на • запит інформації 	<ul style="list-style-type: none"> • аудіювання мікро діалогу • обмін репліками 	<ul style="list-style-type: none"> • аудіювання мікродіалогу • бесіда в опорі на: <ul style="list-style-type: none"> а) мікродіалог – підстановчу таблицю б) структурно-мовленнєву схему мікродіалогу в) функціональну схему мікродіалогу 	для створення різних функціональних типів діалогу

Етапи навчання монологічного мовлення

I етап	II етап	III етап
Мета – оволодіння вмінням		
об'єднувати зразки мовлення у понад фразову єдність	висловлюватися на понад фразовому рівні	висловлюватися на понад фразовому рівні

Типи та види вправ для навчання монологічного мовлення

<p>Некомунікативні репродуктивні та умовно-комунікативні продуктивні:</p> <ul style="list-style-type: none"> • на приєднання • на об'єднання • на розширення • на складання речень 	<p>Комунікативні продуктивні вправи з використанням штучно створених опор (підстановча таблиця відкритого / закритого типу, структурно-мовленнева схема, логіко-синтаксична схема, денотативна карта, план, ключові слова, вербально-зображальна опора, зображальна опора) на об'єднання різно (одно)-структурних зразків мовлення.</p>	<p>Комунікативні ре/продуктивні з використанням природних опор:</p> <ul style="list-style-type: none"> • не переказ • на створення різних функціональних типів монологу.
--	---	--

4. ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Лінгвосоціокультурна компетентність (ЛСК) – це здатність і готовність особистості до іншомовного міжкультурного спілкування.

Вона складається із декількох взаємопов'язаних компонентів: соціолінгвістичної, соціокультурної, соціальної, кожна з яких характеризується своїми специфічними знаннями, навичками, вміннями і здібностями.

Соціолінгвістична компетентність – це здатність особистості вибирати, використовувати і розуміти мовні та мовленнєві засоби іншомовного спілкування з національно-культурною семантикою відповідно до контексту, ситуації і стилю спілкування.

Соціокультурна компетентність – це здатність особистості набувати різноманітних культурологічних, (лінгво-)країнознавчих, соціокультурних і міжкультурних знань і користуватися ними для досягнення своїх цілей в іншомовному спілкуванні.

Соціальна компетентність – здатність особистості вступати в комунікативні стосунки з представниками інших країн у певних ситуаціях (орієнтуватися в цих ситуаціях, керувати ними, вирішуючи можливі непорозуміння).

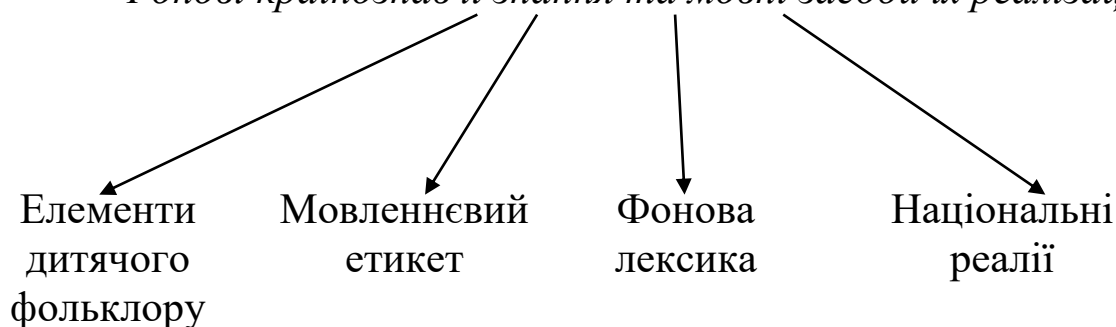
Формування ЛСК розпочинається в початковій школі. Воно передбачає насамперед формування основ соціолінгвістичної компетентності шляхом ознайомлення учнів із прізвищами та іменами їх однолітків, казкових персонажів, домашніх тварин, іграшок, назв дитячих ігор; аутентичними віршами, лічилками, піснями і творами дитячого фольклору. Молодші школярі набувають і деяких країнознавчих і соціокультурних знань, знайомлячись з деякими аутентичними прагматичними матеріалами (плакатами, листівками, дитячими іграми); листами зарубіжних однолітків; дитячими святами і традиціями країни виучуваної мови тощо. У рольових іграх, які моделюють ситуації спілкування із зарубіжними однолітками, учні початкової школи оволодівають простими соціолінгвістичними мовними, мовленнєвими засобами спілкування та деякими моделями комунікативної поведінки. Аутентичні візуальні матеріали підручників формують у них (на цьому ступені ще підсвідомо) адекватний образ країни і її представників.

Склад і структура лінгвосоціокультурної компетентності

Компонент і ЛСК	Соціолінгвістична компетентність	Соціокультурна компетентність	Соціальна компетентність
Знання	<p>мовних і мовленнєвих засобів з національно-культурною специфікою різних рівнів:</p> <ul style="list-style-type: none"> • безеквівалентної і фонової лексики; • сталих виразів, кліше, ідіом; • лінгвістичних маркерів соціальних стосунків і ситуацій; • фразеологізмів, афоризмів, прислів'їв і приказок; • фонетичних і граматичних засобів спілкування; • моделей дискурсу 	<p>про культуру і країну виучуваної мови, а саме їх:</p> <ul style="list-style-type: none"> • історико-культурного, соціокультурного, етнокультурного і семіотичного фонів; • тем «табу» і «безпечних» тем спілкування 	<ul style="list-style-type: none"> • культуро-специфічних правил і норм спілкування; • стандартизованих моделей комунікативної поведінки; • паравербальних і невербальних засобів спілкування
Навички та вміння	<p>використовувати лінгвосоціокультурні знання для:</p> <ul style="list-style-type: none"> • розуміння та адекватної інтерпретації автентичних усних і письмових текстів будь-яких жанрів і типів та будь-яких форм презентації; • здійснення успішного усного і писемного спілкування; • досягнення взаєморозуміння у безпосередньому спілкуванні 		
Здатність і готовність до	<ul style="list-style-type: none"> • контактів з носіями мови; • усвідомлення нерозривних зв'язків між мовою і культурою; • соціолінгвістичної і соціокультурної спостережливості і чутливості; • зіставлення феноменів рідної і чужої культур, їх аналізу та рефлексії; • емпатії, толерантності, неупередженості, доброзичливості 		

Змістова основа лінгвосоціокультурної компетентності

Фонові країнознавчі знання та мовні засоби їх реалізації



Під **фоновими знаннями** розуміють знання, які є характерними для жителів конкретної країни і здебільшого невідомі іноземцям, що ускладнює певною мірою процес спілкування, оскільки процес взаєморозуміння неможливе без принципової тотожності в обізнаності

комунікантів з дійсністю, що їх оточує.

Фонова лексика. Для розкриття поняття «фонова лексика» звернемося до лінгвокраїнознавчої теорії слова. Згідно її положень план змісту слова складається із кількох семантичних долей. Частина їх, яка містить найбільш суттєві відомості про предмет входить до складу лексичного поняття і забезпечує класифікацію предмета. Інша частина, яка охоплює додаткові відомості про предмет, створює так званий лексичний фон слова. Лексику, що відрізняється фонами (рівень лексичного поняття при цьому зберігається), називають фоновими.

Національні реалії за визначенням Г. Д. Томахіна, реалії – це назви притаманних тільки певним націям і народам предметів матеріальної культури, фактів історії, державних інститутів, імен національних і фольклорних героїв, міфологічних істот тощо. У порівнянні з іншими словами мови характерною рисою реалії є тісний зв'язок предмета, навчання англійського поняття, явища, що визначається реалією, з народом (країною), з одного боку, та історичним часом – з іншого. Тому реаліям звичайно притаманний національний, а також історичний колорит.

Згідно досліджень О. О. Коломінової лексичний мінімум початкової школи має бути насиченим різними видами національних реалій:

- реаліями-антропонімами, переважну більшість яких становлять імена дітей, дорослих та їхні прізвища;
- етнографічними реаліями, до складу яких належать: 1) назви іграшок; 2) тварин; 3) дитячих та спортивних ігор, якими захоплюються молодші школярі; 4) одягу, взуття; 5) їжі, напоїв; 6) грошових одиниць; 7) свят; 8) елементів довкілля тощо;
- реаліями до складу яких належать: 1) назви іграшок; 2) тварин; 3) дитячих та спортивних ігор, якими захоплюються молодші школярі; 4) одягу, взуття; 5) їжі, напоїв; 6) грошових одиниць; 7) свят;

8) елементів довкілля тощо;

- реаліями культури та освіти, до яких належать: 1) персонажі відомих літературних казок, творів для дітей; 2) мультфільмів, кінофільмів; 3) імена видатних діячів культури: письменників, акторів, музикантів; реаліями шкільного життя; реаліями-топонімами, які становлять назви континентів, країн, міст, океанів, морів, річок, вулиць тощо.

Окрему групу фонових знань становлять мовленнєвий етикет та елементи дитячого фольклору.

Під **мовленнєвим етикетом** розуміють мікросистему національно специфічних вербальних та невербальних одиниць (кінесика, проксемика, фонація), які прийняті і пропонуються суспільством для встановлення контакту співрозмовників у бажаній тональності згідно з установленими правилами поведінки. Етикет виявляється в найбільш частотних побутових ситуаціях, починаючи з ранніх стадій спілкування. Саме із засвоєння мовленнєвого етикету починає вивчення іноземної мови кожний, кого очікує спілкування з носієм відповідної іншомовної культури.

Програмою (2001 р.) передбачено оволодіння учнями початкової школи певним мінімумом етикетно-узуальних формул спілкування. При доборі цих одиниць слід урахувувати: реальні мовленнєві можливості дітей; потенціал соціокультурного матеріалу:

а) для здійснення виховання молодших школярів (вчити їх бути чемними, привітними, толерантними, стриманими в оцінках);

б) для висловлювання деяких соціолінгвістичних нюансів мовлення в ситуаціях, що моделюються на уроках, та адекватної реалізації мовленнєвих інтенцій.

Компонентом змісту соціокультурної компетенції є також **елементи англійського дитячого фольклору** у вигляді його малих форм (римування, лічилок, віршиків, пісень тощо), методичні можливості яких за даними дисертаційних досліджень

О. А. Денисенко (1995) та О. О. Коломінової (1999) є практично невичерпними.

Ознайомлення учнів з одиницями соціокультурної інформації: фоновою лексикою, реаліями національної культури, малими формами дитячого фольклору – вимагає використання **лінгвокраїнознавчих коментарів** як засобів забезпечення адекватних пояснень. Існують різні підходи до розробки лінгвокраїнознавчих коментарів. Найбільш поширеним є поділ коментарів на такі види: одиничні, системні, комплексні. Одиничні коментарі використовуються для семантизації окремих національних реалій в їх основному значенні. Наприклад: Mother Goose – матінка Гуска – легендарна казкарка, уявна хранителька англійського дитячого фольклору.

Системні коментарі розкривають значення слів, об'єднаних одним родовим поняттям. Наприклад, родовим поняттям для слів Hallowe'en, Christmas, St. Valentine's Day є національні свята. Але кожне видове поняття потребує своєї специфічної характеристики. Комплексні коментарі використовують для семантизації тематичної лексики, яка пояснюється разом у розгорнутому контексті.

Інтегроване формування ЛСК і мовних компетентностей

У процесі формування *лексичної компетентності* відбувається насамперед отримання учнями соціолінгвістичних знань і формування навичок розуміння і вживання ЛО з національно-культурною семантикою різних рівнів. Подачу і семантизацію цих ЛО (особливо слів-реалій та фонової лексики) можна здійснювати за допомогою різних прийомів, наприклад:

- *ілюстрування іноземною мовою значення ЛО і відповідного поняття удвох контекстах, які демонструють національно-культурну специфіку (наприклад для розкриття поняття «подорожувати»: Контекст 1: «Англіїці люблять подорожувати. Найулюбленіші подорожі — це подорожі в інші країни, особливо туди, де є море, сонячно і тепло. В останні роки домінують подорожі до*

екзотичних країн: Таїланду, Індії, Австралії». Контекст 2: «Українці подорожують також охоче, але не так часто. Найчастіше вони відвідують своїх родичів, або їдуть у відпустку в Крим до моря, або в Карпати. Якщо дозволяють фінансові можливості, то вони проводять 1-2 тижні у Туреччині або країнах Близького Сходу»);

- країнознавчого коментаря з прикладами (спочатку рідною, а потім іноземною мовою), в якому розкривається фонове значення ЛО (наприклад відповідь *of course* не перекладається як «звісно, звичайно, авжеж», а звучить різко, категорично і має відтінок «Як ти можеш цього не знати?»);

- визначення соціокультурного компонента ЛО шляхом укладання групових асоціограм до понять в рідній культурі та їх порівняння з асоціограмами в ІМ з наступним обговоренням відмінностей і усвідомленням причин (наприклад до понять «відпочивати», «ходити в гості», «святкувати», «родина»). Так, зокрема, слово і поняття «святкувати» асоціюється у багатьох українців із щедро накритим столом, в англійців — скоріше з можливістю поспілкуватись і відпочити у дружньому колі;

- роботи із соціокультурними конотаціями ЛО шляхом наведення прикладів, з яких учні самостійно виокремлюють ці конотації (наприклад в українській культурі ніжні зворушливі почуття викликає слово «ластівка», а в англійській — «*duck*»).

- наведенням прикладів «від зворотного» (наприклад, «Що означає не мати телевізора в Україні і в Сполучених Штатах?» У нас — це скоріше дуже бідна родина, яка неспроможна купити телевізор, а в США від телевізора відмовляються родини середнього класу, які свідомо протистоять маніпулюванню засобами масової інформації.)

На етапі автоматизації мовленнєвих дій з новими ЛО учитель має можливість тренувати з учнями вживання сталих виразів і формул мовленнєвого етикету в мінідіалогах, подаючи автентичні зразки і звертаючи увагу учнів на те, які саме мовленнєві засоби вживаються,

коли ти хочеш вибачитися, щось попросити, про щось спитати тощо і чому вживаються саме ці засоби, а не інші.

Робота над **граматичною компетентністю** передбачає, як правило, використання контексту і ситуацій для подачі нових ГС та для автоматизації мовленнєвих дій з ними. На обох етапах роботи вчитель має запропонувати учням максимально можливі автентичні контексти і ситуації (а не «стерильні фрази» типу «*Учень читає книжку*»), в яких та чи інша структура використана з урахуванням національно-культурних особливостей, наприклад: «*Peter is reading the book*» «*Alice in the Wonderland*».

Під час опрацювання ГС з національно-культурним компонентом учитель повинен не тільки звертати увагу учнів на особливості їх вживання, але й обговорювати в евристичній бесіді причини, наприклад:

Порівняйте структури рідної і англійської мови. Що в них різне?

Мені холодно. I am cold.

Мені подобається. I like it.

Мені не спиться. I feel like sleeping.

Як ви думаєте, чому в українській мові ми вживаємо більше безособових структур, а в англійській навпаки? (Підсумок обговорення: Це зумовлено культурними відмінностями, адже наша культура відноситься скоріше до колективістських, а англійська – до індивідуалістських. В колективістських культурах не прийнято показувати себе активним діючим індивідом.)

В процесі формування **фонетичної компетентності** доцільно використовувати для фонетичної зарядки прислів'я, приказки, римування, коротенькі вірші тощо. Зазвичай учитель спочатку пояснює їх або організовує сумісну роботу по семантизації. Саме на цьому етапі слід розкривати (лінгво-)соціокультурну специфіку того чи іншого виразу.

Інтегроване формування ЛСК і мовленнєвих компетентностей

Формування ЛСК і компетентностей в читанні та аудіюванні

Тексти для читання (художні, країнознавчі, публіцистичні, прагматичні, тексти в Інтернеті) та аудіювання (навчальні аудіо- та відеозаписи, аутентичні теле- та радіопередачі, художні і документальні відеофільми) є надійним джерелом для отримання учнями країнознавчих, культурологічних і соціальних знань. Особливу роль у цьому процесі відіграють дотекстовий і текстовий етапи роботи.

На дотекстовому етапі, коли здійснюється ознайомлення з предметом і ситуацією спілкування та усуваються змістові і лексичні труднощі, необхідно разом з учнями обговорювати не лише теми і проблеми, про які йтиметься у тексті, але й ініціювати прогнозування змісту тексту, порівнювати аналогічні зміст і проблеми з рідною культурою, аналізувати ймовірні шляхи їх розв'язання в обох культурах тощо.

Тобто процес набуття учнями лінгвокраїно-знавчих, культурознавчих і (лінгво-)соціокультурних знань розпочинається вже на цьому етапі і продовжується під час читання або слухання текстів. А подолання лексичних труднощів стосується часто саме ЛО з національно-культурною семантикою.

На текстовому етапі перед учнями можуть ставитися завдання прочитати/ прослухати текст з метою детального/глобального розуміння або вилучення конкретної країнознавчої/соціокультурної інформації. У разі необхідності вилучену культурознавчу та/або соціокультурну інформацію необхідно обговорити і проаналізувати, адже накопичення країнознавчих знань не веде автоматично до адекватного розуміння іншої культури і до успішного порозуміння.

Ознайомлення учнів із найтипівішими зразками культуро-специфічних правил і норм спілкування та моделями комунікативної поведінки можна здійснювати, якщо забезпечити їх відповідно до

ступеня і цілей навчання автентичними друкованими і відеоматеріалами, в яких презентуються зразки комунікативної поведінки їхніх однолітків і представників того дорослого світу, з яким вони спілкуються.

Після прочитання/перегляду необхідно організувати їх обговорення та аналіз з метою усвідомлення учнями взаємозалежності мови і культури, взаємовпливу рідної та іноземних мов і культур у процесі комунікації, сенсифікуючи школярів щодо можливих результатів такого взаємовпливу.

Формування ЛСК і компетентності в говорінні

Під час роботи над формуванням компетентності в говорінні можна формувати навички і вміння вживати ЛО з національно-культурною семантикою в діалогах і монологіях різних типів.

Формування ЛСК і компетентності в письмі

Формування ЛСК інтегровано з компетентністю в письмі передбачає насамперед набуття загальнокультурних і національно-культурних знань з теми або проблеми, з якої пишеться певний текст, а також лінгвосопіокультурних знань, навичок та вмінь у письмі щодо: вибору мовних і мовленнєвих засобів, допустимих для певного писемного жанру, урахування стилю мовлення, знання правильного оформлення і структури тексту (так званих позамовних стандартів): листа, електронного листа, есе тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бігич О. Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи: Навчальний посібник. Київ : Ленвіт, 2006. 200 с.

2. Коньшева А. В. Современные методы обучения английскому языку. Минск : ТетраСистемс, 2004. 176 с.

3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / за ред.

С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2002. 328 с.

4. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.; за заг. ред С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.

5. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): Навчальний посібник. Київ : Ленвіт, 2008. 285 с.

6. Практикум з методики викладання англійської мови мов у середніх навчальних закладах: Посібник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2004. 360 с.

7. Практикум з методики навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх навчальних закладах : англ. мова, нім. мова, франц. мова, ісп. мова: навчальний посібник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.; за ред. Ніколаєвої С. Ю. Київ : Ленвіт, 2016. 402 с.

8. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Навчальний посібник. Київ : Ленвіт, 2005. 208с.

9. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: Учебное пособие. Москва : Филоматис, 2008. 188 с.

ГЛОСАРІЙ

Абстрагування – розумова дія, спрямована на виділення в предметах і явищах суттєвого і відокремлення несуттєвого в них.

Автентичні матеріали – тексти та інші матеріали (газети, карти, розклад руху транспорту, театральні квитки, рекламні оголошення тощо), створені в країні мови, що вивчається, застосовуються в навчальному процесі, орієнтованому на комунікативний підхід до навчання ІМ поза мовного середовища.

Аксіологія – наука про цінності, учення про природу духовних, моральних, естетичних та інших цінностей, їх зв'язок між собою, із соціальними, культурними чинниками та особистістю людини; розділ філософії.

Активне володіння мовою – володіння всіма видами мовленнєвої діяльності на іноземній мові і в першу чергу говорінням.

Активний граматичний мінімум – граматичні явища, які учні повинні вживати в процесі говоріння та писемного мовлення.

Аспектно-комплексне навчання – напрямок у викладанні іноземної мови, при якому в рамках практичного курсу виділяються окремі аспекти навчання, що представляють різні рівні мови (фонетичний, лексичний, граматичний), різні дисципліни при комплексному навчанні в цілому.

Аналіз (з грецького – розкладання) – метод пізнання, який дозволяє розчленовувати предмети дослідження на складові

частини (звичайні елементи об'єкта або його властивості і відношення).

Аналогія (від грецьк. - відповідність, схожість) – прийом розумової діяльності, спрямований на одержання нових знань про властивості, ознаки, відношення предметів і явищ, що вивчаються, на підставі знань про їхню часткову схожість

Гносеологія – теорія пізнання; розділ філософії, що вивчає проблеми природи пізнання і його можливостей, відношення знання до реальності; досліджує загальні передумови пізнання, виявляє умови його вірогідності та істинності.

Гра – групова або масова форма культурних розваг з елементами інтелектуальних занять, міжособистісного спілкування й організованого відпочинку. У процесі гри формується воля, загартовується характер, тренується пам'ять, виховується естетичний смак, розвивається досвід спілкування з навколишнім світом.

Дебати – техніка залучення присутніх до формально структурованих обговорень суперечливих поглядів на одну і ту саму проблему.

Дедукція (від лат. виведення) – форма мислення, за допомогою якої від відомого загального твердження переходять до менш загальних або одиничних.

Дискусія – форма близька до диспуту. Від диспуту її відрізняє ряд особливостей: а) компетентність учасників суперечки в обговорюваній темі або проблемі; б) допустимість різних точок зору, кожна з яких тією чи іншою мірою наближає конфліктуючих до оптимального висновку; в) наявність умов, за яких можна було б сміливо й відверто

висловлювати найнесподіваніші точки зору на політику, мистецтво, керівників, не маючи страху за свою репутацію.

Диспут – діалогічна форма усної пропаганди, публічна суперечка на важливу для аудиторії тему. Предметом суперечки традиційно є проблеми обов'язку, честі, доблесті, героїзму, гідності, товаришкості, дружби, кохання, а також найважливіші моральні категорії - патріотизм, інтернаціоналізм, колективізм, гуманізм, повага до старшого тощо. У виховному плані Д. досить ефективна форма, що забезпечує умови для спілкування, сприяє формуванню й поширенню громадської думки, виховує громадянську активність, формує естетичні смаки, а також розвиває ораторські навички людини.

Ділові ігри – метод імітації вироблення організаційних рішень відповідно заданих правил у різних педагогічних ситуаціях.

Екологізація – це розширене відтворення природних ресурсів шляхом вдосконалення технології, організації матеріального виробництва, підвищення ефективності праці в екологічній сфері.

Екологічна культура – окрема галузь людської духовності, пізнання та практики, яка визначає характер та способи відносин людини з біосферою.

Екологічний стиль мислення – стиль мислення, що орієнтує наукове пізнання на цілісне сприйняття об'єкта, на ті радикальні зміни, які в даний період відбуваються не тільки в поглядах на природу, але й на суспільство.

Екологія – наука, що вивчає закономірності відносин між організмами та довкіллям, а також організацію і діяльність надорганізованих систем (популяцій, видів, біоценозів, біосфери).

Економічна культура – це комплекс уявлень, переконань, звичок, стереотипів поведінки, які реалізуються в економічній сфері суспільства й пов'язані з економічною діяльністю.

Економічна освіта – це ділянка науки про економіку, яка фокусується на двох основних темах: 1) поточний стан і зусилля по поліпшенню курсів навчання економіки, а також матеріалів і педагогічних методів використовуваних для навчання економіці на всіх рівнях освіти; та 2) дослідження ефективності альтернативних методичних прийомів в області викладання економіки, рівень економічної грамотності різних груп, і фактори, які впливають на рівень економічної грамотності.

Економічний розвиток – поняття економічної науки, що позначає перехід від одного етапу економіки до іншого, при якому в новому періоді не тільки збільшується виробництво тих самих товарів і послуг, що вже вироблялися раніше, а має місце й виробництво нових товарів і послуг з використанням нових технологій порівняно з попереднім періодом.

Індукція (від лат. – наведення) – форма мислення, за допомогою якої думка наводиться на яке-небудь загальне твердження, що стосується одиничних предметів певної множини.

Інноваційні технології – сукупність засобів і методів навчально-виховного процесу, спрямованих на досягнення прогнозованого результату, що передбачають

особистісно-орієнтовану взаємодію викладача і того, хто навчається в процесі взаємних опосередкованих і безпосередніх впливів. Викладач із носія наукової інформації перетворюється на організатора процесу пізнання того, хто навчається, стає його помічником і радником, той, хто навчається із об'єкта навчання перетворюється в його суб'єкт.

Інновація педагогічна – процес створення, поширення й використання нових засобів (нововведень) для розв'язання тих педагогічних проблем, які досі розв'язувались по-іншому.

Інтеграція (від. лат. integer – цілий) – процес упорядкування, структурування внутрішньо групових відношень єдності, загальних цінностей, оптимізації.

Інтерактивне навчання – навчальний процес, що будується на принципах гуманізації, демократизації, диференціації й індивідуалізації та являє соціальне мотивоване партнерство, центром уваги якого є не процес викладання, а організована творча співпраця рівноправних особистостей на рівні суб'єкт-суб'єктної взаємодії. І.н. передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання методів, що дають змогу створити ситуації пошуку, ризику, сумніву, успіху, протиріччя, переконання, співпереживання, задоволення чи смутку, аналізу та самооцінки своїх дій, спільне розв'язання проблем.

Інтерація – взаємодія, динаміка між учасниками й учасницями, винятково з моделями комунікацій, стосунками і рольовими припущеннями.

Кластер («cluster» – рій, гроно, грудка, накопичення). В освіті кластер – це графічно оформлена в певному порядку у вигляді грона сукупність смислових одиниць тексту. Кластер використовують на різних етапах уроку для стимулювання розумової діяльності, систематизації відомої інформації і виявлення прогалин в знаннях.

Критичне мислення – критичне мислення – здатність людини усвідомлювати власну позицію з того чи іншого питання, вміння знаходити нові ідеї, аналізувати події і оцінювати їх, приймати ретельно обдумані, зважені рішення стосовно будь-яких думок і дій.

Лінгвістична компетенція – володіння системою даних про виучувану мову за її рівнями: фонемному, морфемному, лексичному, синтаксичному.

Мислення – один з вищих проявів психічного, процес пізнавальної діяльності індивіда, який характеризується узагальненим і опосередкованим відображенням дійсності.

Міжкультурна комунікація – це сукупність специфічних процесів взаємодії партнерів по спілкуванню, що належать до різних культур і мов, усвідомлюють той факт, що кожен з них є «іншим», і розуміють якусь «чужорідність», свого партнера по спілкуванню.

Наукове пізнання – це форма процесу пізнання, головною функцією якого є вироблення й теоретична систематизація об'єктивних знань про дійсність.

Неповна індукція – міркування від окремого до загального, тобто умовивід, який ґрунтується на вивченні властивостей

окремих об'єктів певної сукупності і поширюється на всі об'єкти.

Онтологія – частина філософії, яка з'ясовує основні, фундаментальні принципи буття, першооснови всього сутнісного.

Педагогічна технологія – сукупність психолого-педагогічних установок, що складають спеціальний підбір та компонування форм, методів, засобів, прийомів, виховних засобів, за допомогою яких забезпечується можливість досягнення ефективного результату в засвоєнні учнями знань, умінь, навичок, у розвитку їхніх особистих властивостей та моральних якостей.

Повна індукція – умовивід, у правильності якого переконуються, розглядаючи всі окремі випадки (об'єкти, фігури, числа), що утворюють скінченну множину.

Природне мовне середовище – сукупність мовних і немовних умов, які відображають побут, історію, культуру і традиції носіїв мови у фактах мови.

Проблема – ситуація діяльності, яка містить протиріччя наукового, організаційного або іншого характеру і являє собою перепони, що виникають при досягненні суб'єктом цілеспрямованого результату своєї діяльності.

Проблемна ситуація – це така ситуація, під час якої суб'єкт хоче розв'язати складні для себе завдання, але йому не вистачає даних і він повинен сам їх знаходити.

Професіограма вчителя – це перелік вимог, що пред'являються до його особистості, здібностей, майстерності та психолого-фізичних можливостей.

Рефлексія (в психології) – здатність людини до самопізнання, вміння аналізувати свої власні дії, вчинки, мотиви й зіставляти їх із суспільно значущими цінностями, а також діями та вчинками інших людей.

Рефлексія педагогічна – діяльність, яка обумовлює здібність особистості до самоаналізу з метою усвідомлення цілей і структури своєї діяльності та засобів оптимізації професійної діяльності

Симуляції – це створені викладачем ситуації, під час яких учасники навчального процесу у спрощеному вигляді копіюють процедури, пов'язані з діяльністю суспільних інститутів, які існують у справжньому економічному, політичному й культурному житті. Це своєрідні рольові ігри з використанням чітко визначених (за законом або традиціями) і відомих ролей та кроків, котрі мають здійснити виконавці: судові, парламентські, громадські слухання, збори, асамблеї, засідання комісій, політичні дебати тощо.

Синтез (з грец. – поєднання, з'єднання, складання) – метод вивчення об'єкта у його цілісності, у єдиному і взаємному зв'язку його частин, тобто, на противагу аналізу, даний метод дає можливість з'єднувати окремі частини чи сторони об'єкта в єдине ціле.

Соціальна мобільність – перехід індивіда, соціального об'єкта або цінності, створеної або модифікованої завдяки людській діяльності, від однієї соціальної позиції до іншої.

Стиль – заснований на певних закономірностях спосіб життя і дій.

Стиль життя – унікальна конфігурація особистісних рис, мотивів, когнітивних стилів і способів опанування реальністю, характерна для поведінки індивідуума, яка забезпечує сталість цієї поведінки.

Стиль мислення – це система інтелектуальних стратегій, засобів, навичок та операцій, які використовує особистість завдяки своїм індивідуальним особливостям (від системи цінностей та мотивації до характерологічних якостей).

Стиль наукового мислення – система регулятивних засобів науки, що орієнтує пізнання на певному історичному етапі, спосіб поєднання суб'єктивних і об'єктивних чинників процесу наукового пізнання в цілісне уявлення.

Сторітелінг (storytelling) – технологія створення історії та передачі за її допомогою необхідної інформації з метою впливу на емоційну, мотиваційну, когнітивну сфери слухача

Таксономія Б. Блума – схема організації мисленнєвих процесів за ієрархією від простого відтворення фактів до оцінки інформації.

Технологія розвитку критичного мислення – освітня технологія, яка містить систему різних педагогічних методів та прийомів, що дають можливість знаходити, осмислювати, використовувати потрібну інформацію; аналізувати, систематизувати, представляти інформацію; виявляти проблеми, знаходити можливі шляхи рішення, вести пошук необхідних свідчень, використовуючи різні джерела інформації та здобути навички критичного мислення.

Формуванням економічної культури майбутніх учителів початкової школи – це організований освітній процес, сутністю якого є вплив зовнішніх і внутрішніх чинників, умов психолого-педагогічного характеру, спрямованих на засвоєння здобувачами економічних цінностей, норм, знань, умінь, навичок і механізмів їх актуалізації в педагогічній діяльності для економічної освіти учнів молодших класів.

Штучне (навчальне) мовне середовище – сукупність модельованих ситуацій спілкування, які викликають в учнів готовність до іншомовної комунікативної діяльності і спонукають їх до адекватного використання мовних і немовних засобів спілкування.

Хронолайнер – унікальний комплексний програмний засіб, призначений для створення, упорядкування, візуалізації та аналізу ілюстративно хронологічних матеріалів (Ліній Часу).